

HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE

VII/1 2012

eum

To our beloved friend Luigi Calvitti (1926-2012), who passionately cultivated the memories of Luigi Bertelli/Vamba and the extraordinary experience of «Il Giornalino della Domenica», and of whose profound humanity and strong moral and civil involvement we hereby recall.

All'amico carissimo Luigi Calvitti (1926-2012), appassionato cultore della memoria di Luigi Bertelli/Vamba e della straordinaria esperienza de «Il Giornalino della Domenica», del quale ci piace ricordare la profonda umanità e la vigorosa tensione morale e civile.

History of Education & Children's Literature (HECL)

half-yearly journal / rivista semestrale
Vol. VII, n. 1, 2012

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2012 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 Internaziona-
le 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 giugno 2012

ISBN 978-88-6056-320-0

*Este volumen ha sido editado gracias a la Acción
Complementaria Congreso Internacional
Escrituras Infantiles del Ministerio de Ciencia e
Innovación del Gobierno de España (Referencia
FFI2011-13745-E).*

*This issue has been published with the
contribution of the Complementary Action
International Symposium Children's Writings
of the Ministry of Science and Innovation of the
Spanish Government (Ref.: FFI2011-13745-E).*

Contents

Indice

9 *This issue / Questo fascicolo*

La memoria escrita de la infancia / The written memory of childhood

Actas del Coloquio Internacional «Escrituras Infantiles»

Proceedings of the International Colloquium «Children's Writings»

Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE)

Berlanga de Duero – Soria (España), 6-7 septiembre 2011

Coordinadores / *Coordinators*

Verónica Sierra Blas, Juri Meda, Antonio Castillo Gómez

15 Antonio Castillo Gómez
Presentación: La infancia y la escritura

21 Verónica Sierra Blas
En busca del «eslabón perdido».
Algunas reflexiones sobre las escrituras infantiles

Bloque I / Section I

Escribir la escuela / Writing the school

45 Antonio Viñao Frago
Del garabato y los palotes a la escritura: notas sobre la
génesis y el concepto de preescritura

69 María del Mar del Pozo Andrés
Capturing life on a leaflet: the meaning of children's writings
in the Cervantes Graded School of Madrid (1921-1939)

- 93 Sjaak Braster
Facebook in the classroom: children's writings in school diaries (1950-1990)
- 119 Ana Maria Badanelli
The preservation of heritage: children's writings and school textbooks research
- Bloque II / Section II*
Escribir lo íntimo / Writing the self
- 141 Arianne Baggerman
Modern pedagogy and the spread of diary writing around 1800
- 165 Francesca Borruso
La mia scuola. Il diario di una maestra dall'Archivio Didattico Lombardo Radice
- Bloque III / Section III*
Escribir la guerra / Writing the war
- 183 Antonio Gibelli
Bambini e bambine alle prese con la scrittura: uno sguardo storico sul secolo XX
- 201 Dorena Caroli
Soviet children's writings: school exercise books, letters to the authorities, personal diaries and war memories
- 241 Anne Wingenter
«Vi saluto romanamente!». Self-narration and performance in children's letters to Mussolini
- 261 Juri Meda
«O partigiano, portami via...». La rappresentazione della Guerra di Liberazione nei componimenti scritti e nei disegni presentati dalle scuole italiane al Concorso nazionale sulla Resistenza (1965)

Essays and Researches
Saggi e Ricerche

- 297 Elisabetta Patrizi
«Per insegnarci con l'opere et con le parole la scienza della vera salute». Le Scuole della dottrina cristiana di Verona al tempo di Agostino Valier
- 319 Andrea Mariani
L'insegnamento delle scienze nelle scuole dei Gesuiti polacchi. Fra popolarizzazione e applicazioni pratiche (1740-1773)
- 341 Dorena Caroli
Educational institutions, *curricula* and cultural models in the higher education of the nobility and *intelligentsia* at the turn of the 20th century in Russia
- 389 Merja Paksuniemi, Satu Uusiautti, Kaarina Määttä
Teetotalism as the core of education at the elementary school teacher training college of Tornio, Finland
- 413 Giovanni Ferraro
Manuali di aritmetica, algebra, trigonometria e geometria analitica nella Napoli preunitaria
- 445 Elisa Mazzella
«L'orto è il miglior libro in questa scienza». Giovanni Biroli e l'orto botanico del Liceo convitto di Novara
- 465 Domenico Francesco Antonio Elia
Giuseppe Pezzarossa's (1880-1911) gymnastic equipment workshop
- 485 Roberto Sani
The Invention of tradition in the minor Universities of a united Italy. The case of the thirteenth-century origins of the *Studium Maceratense*
- 505 Pieter Dhondt
Social education or medical care? Divergent views on visiting nurses in Belgium in the interwar years

- 523 Teresa Gonzáles Pérez
La política educativa del franquismo y los estudios de bachillerato. Memoria de un modelo subsidiario
- 557 Francesca Borruso
«Piccole donne crescono». La letteratura didattico-morale per la gioventù femminile
- 575 Cristiano Casalini
Fertile wit. The (unwritten) doctrines of Juan Huarte de San Juan and Chomsky's intuition

Sources and Documents

Fonti e Documenti

- 591 Erica Moretti, John Tortorice
Fry collection of Italian history and culture. A review
- 597 Luigiaurelio Pomante
Un contributo al riordinamento delle università italiane nel primo dopoguerra. Il progetto di «federazione» degli atenei marchigiani del rettore Giovanni Gallerani (1919)

Critical Reviews and Bibliography

Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni e Bibliografia

- 639 Michel Ostenc, Vincenzo Lavenia
Il card. Silvio Antoniano tra erudizione, spiritualità e rinnovamento della pedagogia cristiana in un recente lavoro di Elisabetta Patrizi
- 655 Mariangela Mosca Bonsignore, Peter Hunt, Francesca Orestano, Elena Paruolo, Alessandra Petrina, Laura Tosi
Dall'ABC a Harry Potter e Brave New Worlds.
Tavola rotonda sulla Children's Literature
(British Council Napoli, 25 febbraio 2012)
- 681 Núria Padrós Tuneu
Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo

- 685 Elisa Marazzi
L'istruzione secondaria nell'Italia unita. Note su un recente convegno di studi storici

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

- 695 Peter Hunt
Approaching war: children's culture and war, 1880-1920.
A Leverhulme International Project
- 699 Marta Brunelli
«There are no children here» and «Back to school».
Two exhibitions about children, war and persecution
- 709 International Referees' Committee (2012)

This issue Questo fascicolo

The current issue, which heralds the seventh year of life of the journal «History of Education & Children's Literature», presents innovations both with regard to the graphic format and, more particularly, to the organization of the contents and sections. In order to better meet the standards required for the journals indexed by *ISI Web of Science*, the layout has been slightly reorganized according to a style which is closer to that adopted by the Anglo-Saxon scientific journals. The title page of each article will now contain all the bibliographic identifying elements (the English title as well as the abstract, keywords, author data etc.), which were previously spread throughout other parts of the issue. Slight changes, compared to the traditional format of the journal, have also been introduced to the layout (e.g.: the type-size of titles, texts etc.), in order to make the text more compact and, hopefully, more readable.

The most important innovation, however, consists of the decision, for the very first time, to put, alongside the traditional sections of «History of Education & Children's Literature», a new monographic section designed to provide space for proceedings of workshops and conferences of particular interest and historiographical importance. This monographic section – which, in this case, contains the proceedings of a recent international workshop on the theme *La memoria escrita de la infancia* (Centro Internacional de la Cultura Escolar, Berlanga de Duero, 6-7 septiembre 2011), edited by Verónica Sierra Blas, Juri Meda and Antonio Castillo Gómez – aims to offer an even greater number and variety of articles on the history of education and children's literature on the one hand, and, on the other, to publish the results of the investigations carried out by the most appraised research groups in the field, in and out of Europe. The monographic section will not have a fixed periodicity, but will be activated only when proceedings of important conferences are available; in any case, it will not reduce the traditional sections of «History of Education & Children's Literature» which, on

the contrary, will keep on offering, thanks to the collaboration of an increasing number of researchers and scholars, a framework – which we hope is as extensive and varied as possible – of ongoing international research in the field.

* * *

Il presente fascicolo di «History of Education & Children's Literature», con il quale si apre il settimo anno di vita della rivista, presenta talune novità sia nell'impostazione grafica sia, più in particolare, nell'articolazione dei contenuti e delle rubriche. Per meglio corrispondere alle norme standard delle riviste indicizzate in *ISI Web of Science* l'impostazione grafica è stata modificata, adottando lo stile caratteristico delle riviste scientifiche di stampo anglosassone. Nel frontespizio di ogni articolo sono stati collocati tutti gli elementi identificativi (titolo in inglese, sommario in inglese, parole-chiave, elementi identificativi dell'/degli autore/autori ecc.) in precedenza distribuiti in altre parti del fascicolo. Piccoli mutamenti, rispetto all'impostazione tradizionale della rivista, sono stati introdotti anche nell'impostazione della pagina (titolazione, ampiezza del carattere ecc.), al fine di rendere più compatto, e ci auguriamo più leggibile, il testo.

La novità più rilevante, tuttavia, concerne la decisione di affiancare per la prima volta alle tradizionali rubriche di «History of Education & Children's Literature» una sezione monografica destinata ad ospitare atti di seminari e convegni di particolare significato e rilevanza storiografica. Tale sezione monografica, che in questo caso accoglie gli atti del recente colloquio internazionale sul tema *La memoria scritta de la infancia* (Centro Internacional de la Cultura Escolar, Berlanga de Duero, 6-7 settembre 2011), curati da Verónica Sierra Blas, Juri Meda e Antonio Castillo Gómez, intende rendere ancora più ricca e articolata l'offerta di contributi sulla storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia tradizionalmente proposta dalla rivista e, in particolare, si propone di accogliere sulle sue pagine i risultati delle indagini condotte dai più accreditati gruppi di ricerca del settore che operano in ambito europeo ed extra-europeo. Questa sezione monografica, che non avrà periodicità fissa, ma sarà attivata solamente nel caso si disponga di atti di seminari e convegni internazionali di particolare valore, non comporterà, naturalmente, un ridimensionamento delle tradizionali rubriche di «History of Education & Children's Literature», le quali anzi continueranno, grazie all'apporto di sempre più numerosi ricercatori e studiosi, a fornire un quadro – il più possibile ampio e variegato ci auguriamo – delle ricerche in atto nel settore in varie parti del mondo.

Roberto Sani

La memoria escrita de la infancia

Actas del Coloquio Internacional «Escrituras Infantiles»

The written memory of childhood

Proceedings of the International Colloquium
«Children's Writings»

Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE)
Berlanga de Duero – Soria (España), 6-7 septiembre 2011

Coordinadores / *Coordinators*

Verónica Sierra Blas, Juri Meda, Antonio Castillo Gómez

Homenaje al / Tribute to
Prof. Davide Montino

Presentación: La infancia y la escritura*

Antonio Castillo Gómez
Grupo LEA-SIECE-RedAIEP,
Departamento de Historia I y Filosofía,
Universidad de Alcalá (Spain)
antonio.castillo@uah.es

Presentation: childhood and writing

ABSTRACT: In presenting the proceedings of the international colloquium “Children’s Writings”, held on 6-7 September 2011 at the Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) in Berlanga de Duero-Soria (Spain) and the related contributions, ranging from the last 18th to the 20th centuries, the article traces a short outline of the most important steps made by research in the field during the last decades, enlightening moreover how the written memories of childhood are increasingly the object of theoretical and methodological reflections by historians of education as well as researchers in social history of written culture, sociologists, historians of literature and specialists of document conservation.

EET/TEE KEYWORDS: Childhood; Writing; XVIII-XX Centuries.

Hace unos años, cuando despuntaba la Historia de la vida privada, el francés Jacques Gélis sostuvo que el descubrimiento de la infancia, la individualización del niño, era un hecho característico del siglo XVIII, ya que hasta ese momento había pasado desapercibido como sujeto histórico, camuflado entre los adultos¹. Refuerza esta idea la escasez de obras dirigidas a los niños que se dieron a la luz en las centurias precedentes, a excepción, en cierto modo, de algunos tratados educativos, ya fueran las *Linguae latinae Exercitatio* (1538) de Luis Vives,

* Este texto se ha realizado en el marco de la Acción Complementaria de Investigación Congreso Internacional «Escrituras infantiles» (FFI2011-13745-E) y del Proyecto de Investigación *Cultura escrita y memoria popular: tipologías, funciones y políticas de conservación (siglos XVI a XX)* (HAR2011-25944), financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

¹ J. Gélis, *La individualización del niño*, in Ph. Ariès, G. Duby (dir.), *Historia de la vida privada*, 5, R. Chartier (dir.), *El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII* (1985), Madrid, Taurus, 1991, pp. 311-329.

conocidas normalmente como *Diálogos escolares* en su traducción al castellano, o el *Orbis Pictus* (1658) de Johann Amos Komensky (Comenius), texto bilingüe en latín y en alemán. En el Setecientos, sin embargo, comenzaron su andadura las publicaciones periódicas infantiles con *The Lilliputian Magazine* (1751), al tiempo que lo hicieron los primeros manuales de enseñanza, antologías de cartas y otros textos pensados para la infancia.

Es lógico, por ello, que también entonces se abriera paso el filón que explora este dossier: la memoria escrita de la infancia. Antes es bastante difícil encontrar vestigios de ésta, aparte de ciertas cartas de niños de la aristocracia, como las que circularon entre los miembros de las familias Sforza y Gonzaga en el *Quattrocento* italiano²; el cuaderno con notas de gramática y máximas del futuro rey Felipe III de España³; o los dibujos y otros ejercicios que Luis XIII realizó, siendo niño, en el diario de su médico Jean Héroard⁴. De ámbito escolar, ligados preferentemente al equivalente de la actual Enseñanza Secundaria, obviamente en latín, son, por ejemplo, los cuadernos de Guillaume Gisenheim y de Beatus Rhenanus, alumnos de la escuela de Sélestat (1477-1501)⁵; los apuntes de un pupilo de Claude Mignault, profesor de Retórica en el colegio de Reims (1572-1573)⁶; y diversos manuscritos con actividades similares referidos a distintas instituciones escolares francesas del siglo XVI⁷. Complementarias a este tipo de fuentes, donde puede rastrearse la mano de niños y jóvenes, son

² M. Ferrari, «*Per non mancare in tuto del debito mio*». *L'educazione dei bambini Sforza nel Quattrocento*, Milano, Franco Angeli, 2000; Ead., *Stralci di corrispondenza familiare nella seconda metà del Quattrocento: il caso dei Gonzaga e degli Sforza*, in Ead. (ed.), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 15-40; Ead., *Lettere, libri e testi ad hoc per la formazione delle élites: uno studio di casi fra Quattrocento e Settecento*, in M.P. Paoli (ed.), *Saperi a confronto nell'Europa dei secoli XIII-XIX*, Pisa, Edizioni della Normale, 2009, pp. 27-55; y Ead., *Un'educazione sentimentale per lettera: il caso di Isabella d'Este (1490-1493)*, «*Rete Medievali*», n. 10, 2009, pp. 351-371, <<http://www.rivista.retimedievali.it/>> (acceso: 18 de febrero 2012).

³ F.M. Gimeno Blay, *Aprender a escribir en el Antiguo Régimen*, in A. Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada de libro escolar en España. Tomo II. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Ediciones Pirámide, 1997, pp. 300-302.

⁴ R. Balzarini, M. Ferrari Alfano, M. Grandini, S. Micotti Gazzotti, M. Hamilton Smith, *Segni d'infanzia. Crescere come re nel Seicento*, intr. E. Becchi, Milano, Franco Angeli, 1991.

⁵ I. Suzeau, *Un écolier de la fin du XV^{ème} siècle: à propos d'un cahier inédit de l'école latine de Sélestat sous Crato Hofman*, «*Revue d'Alsace*», n. 117, 1990, pp. 35-51; y Ead., *Un extrait inédit du cahier d'écolier de Beatus Rhenanus*, «*Annuaire de les Amis de la Bibliothèque humaniste de Sélestat (AABS)*», n. 41, 1991, pp. 101-118.

⁶ A. Grafton, *Text and Pupil in the Renaissance Class Room. A Case-Study from a Parisian College*, «*History of Universities*», vol. 1, n. 1, 1981, pp. 37-70.

⁷ J. Letrouit, *La prise de notes de cours dans les collèges parisiens au XVI^e siècle*, «*Revue de la Bibliothèque Nationale de France*», n. 2, 1999, pp. 47-56; y M.D. Couzinet, J.M. Mandosio, *Nouveaux éclairages sur les cours de Ramus et de ses collègues au Collège de Presles d'après des notes inédites prises par Nancel*, in *Ramus et l'Université*, Paris, Presses de l'ENS, 2004 (Cahiers V.L. Saulnier, n. 21), pp. 11-48.

las muestras caligráficas utilizadas por los maestros de primeras letras, de las que también hay huella en tratados de caligrafía o en expedientes notariales relacionados con el aprendizaje de la escritura⁸.

Valgan estas pinceladas como acelerada referencia a un territorio algo ignoto para la Modernidad, pero bastante más despejado en el siglo XVIII y en épocas posteriores. Según se refleja en el presente volumen, desde el Setecientos en adelante no sólo se incrementaron los escritos de ámbito educativo, ahora también de nivel primario, sino que igualmente lo hicieron las escrituras infantiles de cuño autobiográfico y la literatura del yo relacionada con la infancia, cuyo estudio se ha abierto camino con gran éxito, como señalaba Egle Becchi hace pocos años⁹.

Es evidente que la socialización amplia de la escritura se vincula directamente con los cambios educativos y culturales de la segunda mitad del siglo XIX, entre los que cabe señalar la inserción de la escritura manual corriente en el currículo escolar; así como con el desarrollo económico del período y con otros factores no menos destacables, verbi gracia la mayor presencia del libro y la lectura en la sociedad, en particular por la promoción de las bibliotecas públicas y populares, y el aumento progresivo del alfabetismo en los distintos países europeos, pese a la persistencia todavía de una alarmante desigualdad de género y de notables diferencias entre países y regiones, ciudades y zonas rurales.

La hegemonía que la escuela ha desempeñado en la adquisición de la competencia escrita desde mediados del Ochocientos explica que una parte de los trabajos del presente dossier afecte expresamente a la actividad escrita desarrollada en las aulas. Antonio Viñao Frago traza un documentado acercamiento a la génesis y al concepto de la preescritura, todavía poco estudiada, en la que, entre el cuarto final del siglo XIX y el tercio primero del XX, se materializó el aprendizaje simultáneo de la lectura y de la escritura, en paralelo a los cambios acontecidos en los instrumentos usados para escribir y en el material escolar. Una vez aprendida, la tecnología escrita se convierte en herramienta cotidiana del proceso educativo en cualquiera de sus niveles, como puede verse en las contribuciones de María del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster. La primera se ocupa de las «octavillas», hojas sueltas de tamaño cuarto y octavo que ocuparon el lugar de los cuadernos en distintas escuelas españolas de los años 20 y 30, que la autora analiza a partir de los materiales que los maestros Ángel Llorca y Justa Freire conservaron del Grupo Escolar Cervantes de Madrid. El segundo, por su parte, explica la función y materialidad de un conjunto de agendas de alumnos de la escuela secundaria holandesa desde los años 50 del pasado siglo,

⁸ Véase a este respecto F.J. Lorenzo Pinar, *La educación en Zamora y Toro durante la Edad Moderna. Primeras letras y estudios de Gramática*, Zamora, Editorial Semuret, 1997, pp. 68-77.

⁹ E. Becchi, *Dialectics in a Branch of Historiography*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 12, 2005, pp. 107-123.

llamando la atención sobre el carácter personal y transgresor de dichos textos, donde se refleja la vida de los adolescentes y sus relaciones con compañeros y profesores, pero también lo que sucede fuera del aula y en su hogares.

En la medida que dichos escritos son inseparables de las razones y voluntades que han intervenido en su conservación, es coherente que otros trabajos se refieran concretamente a la lógica y posibilidades de los archivos y colecciones de escritos escolares, como lo hace Ana Badanelli, quien lleva a cabo una comparación entre manuales y escrituras escolares con objeto de ver las influencias de aquéllos en éstas, valiéndose de los fondos que guarda el Centro Manuales Escolares (MANES) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid.

Sin salirse enteramente de las coordenadas establecidas por el espacio de la escuela, Arianne Baggerman y Francesa Borruso prolongan las aportaciones anteriores llevándonos al territorio más específico de las escrituras autobiográficas. La historiadora holandesa plantea un acercamiento a los diarios personales de niños y jóvenes entre las últimas décadas del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, incidiendo en algunos asuntos nucleares de esta modalidad de escritura, ya sea el control ejercido por padres y tutores sobre los textos o la importancia de lo privado en ellos. Francesca Borruso, a su vez, emplea el diario de la maestra italiana Rina Nigrisoli, escrito entre 1920 y 1924, para indagar en el proyecto educativo que llevó a cabo con 12 niños de familias trabajadoras en la escuela de Portomaggiore, un pequeño pueblo en la provincia de Ferrara.

Dado que en el siglo XX la memoria escrita de la infancia ha tenido una de sus páginas más intensas en la movilización bélica de ésta, se entiende que dicha producción perfila otro de los bloques que integran el dossier. Antonio Gibelli, conocedor como pocos de esta problemática, nos ofrece una mirada de amplio vuelo histórico sobre las escrituras infantiles, reflexionando tanto sobre la tradicional invisibilidad de la infancia en la historia, como sobre los contenidos e interpretaciones que podemos hacer de sus escritos. Dorena Caroli indaga en los cuadernos y cartas de los niños rusos y soviéticos durante los años 1923 y 1946 con objeto de rastrear el funcionamiento de la escuela en una sociedad de consenso, pero también las quejas ante las promesas incumplidas de la Revolución o las experiencias autobiográficas referentes a la ocupación alemana en la Segunda Guerra Mundial. Anne Wingenter abunda en el relato personal a través de las narraciones autobiográficas contenidas en las cartas dirigidas a Mussolini por los niños italianos durante el veinteno fascista. Por último, Juri Meda revisa las representaciones de la Guerra di Liberazione en los escritos y, sobre todo, los dibujos de los escolares que tomaron parte en el Concorso Nazionale sulla Resistenza de 1965.

Los testimonios escritos, producidos en el ámbito de la escuela y de tipo personal, que salen a relucir en este conjunto de ensayos ponen de manifiesto que los documentos existen si se sabe buscarlos, como dijo la historiadora francesa Arlette Farge a propósito de las huellas escritas de la gente común: «Las clases populares, menos hábiles para manejar lo escrito no por ello vivieron sin representarse a sí mismas: el archivo posee recursos en ese terreno, hay que tomarse la molestia de buscarlos»¹⁰. Desde un compromiso similar con las gentes sin historia, Verónica Sierra Blas, alma máter de este dossier, recorre en su texto introductorio el «eslabón perdido» que tanto tiempo han sido las escrituras infantiles. Se detiene en la marginación historiográfica que la Historia de la infancia ha padecido durante décadas así como en las dificultades que entraña construir la memoria infantil, para terminar con una propuesta de caracterización de dichos escritos.

Con la excepción del trabajo de Francesca Borruso, los demás artículos del dossier fueron presentados y discutidos en el *Coloquio Internacional «Escrituras infantiles»*, celebrado en las instalaciones del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), en Berlanga de Duero (Soria), los días 7 y 8 de septiembre de 2011. Organizado por dicha institución, el Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita (SIECE) y el Grupo de Investigación «Lectura, Escritura, Alfabetización» (LEA), ambos de la Universidad de Alcalá, y por el Dipartimento di Storia Moderna e Contemporanea (DISMEC) y el Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP) de la Università degli studi di Genova, dicho encuentro nació de la laboriosidad y rigor de Davide Montino y de Verónica Sierra Blas, a quienes justo es reconocer el mérito de idearlo y organizarlo. Tras la muerte de Davide, junto a otros actos de homenaje, nada más adecuado que dedicarle este compendio de estudios como expresión de nuestra amistad y de su importante contribución científica al territorio que aquí se explora.

Las páginas que siguen se suman, en fin, al selecto ramillete de iniciativas que se han dedicado en los últimos veinte años al estudio de las escrituras infantiles y escolares. Tras los seminarios roveretanos *La scrittura bambina. Interventi e ricerche sulle pratiche di scrittura dell'infanzia e dell'adolescenza* (1991) y *Piccoli scrivani: scritture nel tempo dell'infanzia e dell'adolescenza* (1993), por un lado¹¹, y el congreso bordelés *Le Récit d'enfance. Enfance et écriture* (1993), por otro¹², ha sido en los primeros años de la actual centuria cuando se han sucedido varias reuniones científicas interesadas en los cuadernos

¹⁰ A. Farge, *La atracción del archivo* (1989), Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, 1991, p. 79.

¹¹ *La scrittura bambina. Interventi e ricerche sulle pratiche di scrittura dell'infanzia e dell'adolescenza*, número monográfico de la revista «Materiali di Lavoro. Rivista di studi storici», vol. 10, n. 2-3, 1992; y Q. Antonelli, E. Becchi (ed.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

¹² *Le récit d'enfance. Enfance et écriture. Actes du colloque de NVL/CRALEJ*, Bordeaux, octobre 1992, Paris, Éditions du Sorbier, 1993.

escolares (Milano, 2005; Macerata, 2007)¹³, las escrituras ordinarias en contextos educativos (Alcalá de Henares, 2005)¹⁴, las tecnologías de la palabra y las diversas alfabetizaciones (Umeå, 2006)¹⁵, o la historia cultural del aula (Róterdam, 2008)¹⁶. Tampoco debe olvidarse que la etnografía de la escuela y las escrituras colegiales han estado muy presentes en recientes congresos de Historia de la Educación (Burgos, 2003; San Sebastián, 2005)¹⁷, y aún menos la contribución realizada por distintos volúmenes colectivos dedicados a cuadernos, cartas, diarios y otros escritos escolares, tanto de los niños como de los maestros, también fuera del ámbito europeo¹⁸. En el curso de estos años, el tema que aquí se aborda ha dejado de ser una rareza, orillado por las corrientes historiográficas hegemónicas, para convertirse en uno de los terrenos de investigación más pujantes, objeto de un acercamiento interdisciplinario como el que se refleja en las colaboraciones de este dossier. Vinculada estrechamente a la Historia de la Educación, la memoria escrita de la infancia reclama igualmente la atención teórica y metodológica de quienes centramos nuestra actividad en la Historia Social de la Cultura Escrita, como también se requiere de sociólogos, historiadores de la Literatura o especialistas en la conservación documental. Al lector, por su parte, le corresponde comprobarlo.

¹³ *I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, número monográfico de la revista «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 13, 2006, pp. 11-189; y 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, Polistampa, 2010.

¹⁴ A. Castillo Gómez (dir.), V. Sierra Blas (ed.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón, Trea, 2008.

¹⁵ *Technologies of the Word. Literacies in the History of Education*, número extraordinario de la revista «Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education», vol. 44, n. 1-2, 2008.

¹⁶ S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés (eds.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Berna, Peter Lang, 2011.

¹⁷ *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18-21 junio 2003)*, Burgos, Universidad de Burgos, Sociedad Española de historia de la Educación (SEDHE), 2003; y P. Dávila, L.M. Naya (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, San Sebastián, Espacio Universitario/EREIN, 2005.

¹⁸ A.C. Venancio Mignot, M.H. Camara Bastos, M.T. Santos Cunha, *Refúgios do eu. Educação, história, escrita autobiográfica*, Florianópolis, Editora Mulheres, 2000; M.H. Camara Bastos, M.T. Santos Cunha, A.C. Venancio Mignot (eds.), *Destino das letras. História, educação e escrita epistolar*, Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, 2002; y A.C. Venancio Mignot (ed.), *Cadernos á vista: escola, memória e cultura escrita*, Rio de Janeiro, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

En busca del «eslabón perdido». Algunas reflexiones sobre las escrituras infantiles*

Verónica Sierra Blas
Grupo LEA-SIECE-RedAIEP;
Departamento de Historia y Filosofía,
Universidad de Alcalá (Spain)
veronica.sierra@uah.es

Searching for the «missing link». Some reflections on children's writings

ABSTRACT: From the 90s a lot of works, from different disciplines and methodologies, were based on children's writings as a principal source, with the purpose of giving a voice to children and reconstructing their history through their own words. The article reflects on manifold aspects, like the difficulties related to the conditions of production and conservation of these documents, as well as their characteristics, which are essential in any investigation which, focusing on childhood, employs children's writings as the object of study. The most important research lines developed in the last years on this historiographic trend are also indicated.

EET/TEE KEYWORDS: Childhood; Writing; History of Education; XIX-XX Centuries.

Para Davide, maestro y amigo, quien supo comprender como nadie las palabras de los niños.

* Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación *Cultura escrita y memoria popular: tipologías, funciones y políticas de conservación (siglos XVI a XX)* y en la Acción Complementaria *Congreso Internacional Escrituras Infantiles*, Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (HAR2011-25944 y FFI2011-13745-E). Siglas archivísticas empleadas en el presente artículo: BNE: Biblioteca Nacional de España, Madrid; CDMH: Centro Documental de la Memoria Histórica, Salamanca; AEC-SIECE: Archivo de Escrituras Cotidianas del Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares (Madrid).

1. *¿Una memoria imposible?*

Los documentos se encuentran si existe la voluntad de buscarlos. Estoy convencido de que los historiadores todavía no han prestado una atención suficiente a la escritura infantil porque pensaban, sin duda, que se trataba de un material desprovisto de dignidad. ¿Por qué no esforzarse hoy en demostrarles, con las pruebas en la mano, lo contrario?¹

Estas palabras de Dominique Julia, aunque pronunciadas hace ya más de una década en el marco del V Seminario de la Federación Italiana de Archivos de la Escritura Popular, *La scrittura bambina. Interventi e ricerche sulle pratiche di scrittura dell'infanzia e dell'adolescenza*, celebrado los días 6, 7 y 8 de diciembre de 1991 en la ciudad de Rovereto (Trento), siguen lamentablemente vigentes hoy en día. Basta con acercarnos a una librería especializada o a cualquier biblioteca universitaria o de investigación para comprobar que son ciertamente escasos los libros que se han editado en los últimos años que emplean como principal objeto de estudio los testimonios escritos de los niños y niñas, independientemente de que se trate de obras de Historia, de Literatura, de Antropología, de Sociología o de cualquier otra disciplina de las Ciencias Sociales y Humanas.

Los historiadores, en concreto, y los investigadores, en general, hemos privilegiado los escritos de los adultos frente a los producidos por los niños y niñas, porque hemos considerado erróneamente que éstos últimos no están provistos de la misma dignidad o, por decirlo con otras palabras, que no son tan válidos para construir la historia, porque no resultan lo bastante interesantes o lo suficientemente creíbles.

A pesar de los numerosos avances que desde los años 60 y 70 se han desarrollado en este sentido desde la Historia Social, la Historia Cultural, la Historia de la Infancia, la Historia de la Educación, la Etnografía de la Escuela, la Psicolingüística o la Historia Social de la Cultura Escrita, entre otras corrientes historiográficas que supusieron un antes y un después en las formas de construir la Historia², todavía hay, aunque pueda sorprendernos, quienes se preguntan qué es lo que pueden aportar unos dibujos, unos cuadernos escolares, las primeras cartas escritas a los padres o un diario de adolescencia a la Historia con mayúsculas.

Pero esta escasa atención hacia la documentación producida por y en la infancia, especialmente si los autores o autoras de esos documentos no son hijos o hijas de gentes de cierta fama y renombre, no sólo debemos relacionarla con la

¹ D. Julia, *I documenti della scrittura infantile in Francia*, en *La scrittura bambina. Interventi e ricerche sulle pratiche di scrittura dell'infanzia e dell'adolescenza*, dossier monográfico de la revista «Materiali di Lavoro. Rivista di studi storici», vol. 10, n. 2-3, 1992, p. 34.

² Sobre las nuevas formas de hacer historia que surgen en el marco del llamado «giro historiográfico» que tuvo lugar en Europa desde los años 60 en adelante puede verse P. Burke (dir.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993.

falta de interés que hemos manifestado los investigadores, sino que, como bien ha señalado Egle Becchi, en este carácter marginal que han tenido y tienen los documentos producidos por los niños y niñas influye notablemente el hecho de que no hay otra etapa en la vida del ser humano donde las tasas de producción documental sean más bajas que en estos primeros años de la existencia.

Esta evidencia, sin embargo, no debe llevarnos, en ningún caso, a establecer una relación directa entre producción y conservación documental, ya que el hecho de que en la infancia se escriba poco no es ni mucho menos el motivo de que apenas se hayan conservado testimonios escritos infantiles³. Son muy pocos los niños y niñas que escriben, los que dejan rastro de sus vidas, de sus experiencias, de sus formas de pensar o de sentir, de su manera de entender el mundo. Y esta falta de testimonios escritos ha provocado que durante mucho tiempo éstos hayan sido, según Josefina Cuesta Bustillo, «los grandes olvidados de la Historia»⁴.

El problema principal de que no hayan llegado hasta nosotros las huellas escritas de la infancia no reside, por tanto, únicamente en esa falta de interés de los investigadores ni tampoco en la escasa actividad escrituraria de los niños y niñas, sino en la indiferencia mostrada por los «gestores de la memoria», que ha contribuido considerablemente a la inevitable pérdida de los ya de por sí escasos testimonios escritos infantiles. Que los encargados de configurar las distintas «políticas de la memoria» que se han desarrollado desde tiempos pretéritos no han considerado dignos de perdurar en el tiempo los documentos de los niños y niñas lo demuestra bien la dificultad de encontrar este tipo de testimonios en los archivos estatales u oficiales, mucho más cuanto más atrás nos remontamos en el tiempo⁵.

Junto a la desidia pública, y si queremos ser justos, tampoco debemos olvidar que los destinatarios y propietarios de estos documentos rara vez los han guardado en sus domicilios particulares, fundamentalmente porque no han concebido (o nadie les ha explicado) que los mismos puedan tener alguna importancia más allá de su valor sentimental o de su carácter anecdótico.

Por unas u otras razones, la ausencia de estos materiales en los archivos y centros documentales, tanto públicos como privados, nos ha llevado a muchos investigadores empeñados en el estudio de la infancia a tener que buscar otros medios para conseguir nuestros propósitos; a tener que recurrir, en fin, a otras

³ E. Becchi, *La Historia de la infancia y sus necesidades de teoría*, in P. Dávila, L.M. Naya (coords.), *La infancia en la Historia: espacios y representaciones. XIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, San Sebastián, Universidad del País Vasco, Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), 2005, p. 25.

⁴ J. Cuesta Bustillo, *Epílogo. ¿Una memoria de los «niños de la guerra»?*, in *El exilio español de la Guerra Civil: los niños de la guerra. Catálogo de la exposición*, Madrid, Fundación Largo Caballero, Ministerio de Educación y Cultura, 1995, p. 26.

⁵ Sobre las políticas de la memoria y su influencia en la conservación documental remito a las interesantes y agudas reflexiones de F.M. Gimeno Blay, *Conservar la memoria, representar la sociedad*, «Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita», n. 8, 2001, pp. 275-293.

fuentes, no directas, con el fin de superar dicha carencia y poder desarrollar nuestros trabajos. De entre estas fuentes indirectas destacan, por un lado, los documentos oficiales o normativos, cuya información, aunque nos aleja del ámbito cotidiano en el que los niños y niñas viven y escriben, nos permite adentrarnos en los distintos sistemas que regulan su actividad escrituraria, especialmente en el ámbito escolar, espacio por excelencia, sin duda, de la mayor parte de la producción escrita infantil. Conocer los fundamentos teóricos que rigen dichos sistemas, los objetivos que persiguen quienes los gestionan y dirigen y su concreción práctica, así como observar las diferencias y tensiones que pueden existir entre las normas y la realidad, han sido así considerados aspectos indispensables para reconstruir el mundo de la infancia: memorias docentes anuales, relaciones de méritos y servicios, estatutos que rigen la vida en un centro educativo determinado, exámenes y otros medios de evaluación, boletines de notas, etc., son sólo algunos de los ejemplos que podrían citarse.

Por otro lado, y al margen de las exigencias y prácticas administrativas e institucionales a las que responden estos documentos oficiales, los testimonios orales y, junto a ellos, las memorias, los diarios y las autobiografías, tanto de maestros que rememoran su vida profesional⁶ como de adultos que recuerdan su niñez⁷ – práctica especialmente difundida desde el siglo XVIII en adelante y fruto, en buena medida, del nuevo estatuto adquirido por el niño una vez aceptada la infancia como categoría –⁸, han sido igualmente fuentes indirectas empleadas de manera habitual por los investigadores interesados en estudiar y rescatar la memoria infantil, quienes hemos considerado estos egodocumentos⁹

⁶ Sobre la Historia Oral pueden verse, a modo de ejemplo, los trabajos de D. Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma-Bari, Laterza, 2003; y de T. Veld, *Oral History and the Black Box of the Classroom. A Personal Journey*, in S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés (dirs.), *The Black Box of Schooling. The Cultural History of the Classroom*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, pp. 183-199. Sobre las memorias, diarios y autobiografías de maestros y maestras remito como muestra a los estudios realizados por P. Lejeune, *Les instituteurs du XIX^e siècle racontent leur vie*, «Histoire de l'Éducation», n. 25, 1985, pp. 53-104; A. Nóvoa (coord.), *Vidas de professores*, Oporto, Porto Editora, 1992; A. Viñao Frago, *Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos*, in J. Ruiz Berrio (dir.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 169-204; A.C. Venancio Mignot, M.T. Santos Cunha, M.H. Camara Bastos (dirs.), *Refúgios do eu. Educação, história, escrita autobiográfica*, Florianópolis, Mulheres, 2001; e I.F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2004.

⁷ Acerca de los diarios, memorias y autobiografías de adultos donde se rememora la infancia no pueden dejar de citarse los estudios pioneros de R.N. Coe, *When the Grass Was Taller. Autobiography and the Expression of Childhood*, New Haven, London, Yale University Press, 1984; J. Burnett, *Destiny Obscure: Autobiographies of Childhood. Education and Family from the 1820s to the 1920s* (1982), London, Routledge, 1994; *Biography and Education: some Eighteenth and Nineteenth Century Studies*, Leicester, History of Education Society, 1980 (Occasional Publications, n. 5); y A. de Miguel, *Cuando éramos niños*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001.

⁸ Cfr. R. Dekker, *Childhood, Memory and Autobiography in Holland. From the Golden Age to Romanticism* (1995), Nueva York, St. Martin's Press, London, Macmillan Press Ltd., 2000, p. 19.

⁹ Para una definición de «egodocumento» remito a J.S. Amelang (coord.), *De la autobiografía*

como verdaderas «huellas de la infancia» y, por tanto, como expresiones del mundo afectivo e intelectual de los niños y niñas, al tiempo que inigualables representaciones de sus «paisajes psíquicos y humanos»¹⁰.

El valor e interés que los egodocumentos (escritos u orales, reales o ficticios) tienen, reside, en efecto, como ha apuntado Jean-Louis Guereña, no sólo en la posibilidad que éstos nos brindan de acercarnos al mundo infantil, sino también, y sobre todo, en la oportunidad que nos ofrecen al mostrarnos abiertamente cómo lo experimentado en la infancia ha resultado esencial en la configuración de la personalidad de sus autores y autoras y en la trayectoria vital posterior de éstos¹¹.

La ausencia de fuentes directas, en fin, a pesar de haber sido reemplazada en buena medida con estos y con otros documentos que no cabe citar en estas páginas, ha conllevado que sean muchas las voces que han afirmado que la memoria infantil es una «memoria imposible», debido a que los investigadores casi nunca podemos trabajar con los escritos producidos realmente por los niños y niñas, sino que la narración, la representación y la reconstrucción de la infancia es obra, generalmente, de personas ya adultas. A pesar de todo, y como reclamaba Dominique Julia con las palabras iniciales que abren este artículo, las escrituras infantiles, aunque escasas, existen. Sólo es cuestión de buscarlas y, una vez encontradas, «con las pruebas en la mano», la labor fundamental de los investigadores no será otra que convertir en posible esa «memoria imposible» de la infancia.

2. Cambio de rumbo

Desde el siglo XV hasta mediados del siglo XIX, el único rastro que podemos seguir para estudiar las producciones escritas de la infancia es el dejado por los testimonios de los niños y niñas pertenecientes a las élites políticas, sociales y económicas de una época determinada. Sólo las familias pudientes tuvieron en estos siglos (y en períodos anteriores, aunque de los mismos sólo nos han llegado documentos de manera muy excepcional) la posibilidad de proporcionar a sus

a los ego-documentos: un fórum abierto, dossier monográfico de «Cultura Escrita & Sociedad», n. 1, 2005, pp. 15-122.

¹⁰ E. Becchi, *Écritures enfantines, lectures adultes*, in E. Becchi, D. Julia (dirs.), *Histoire de l'enfance en Occident. Du XVIII^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998, vol. II, p. 485.

¹¹ J.-L. Guereña, *Les écrits autobiographiques comme source pour l'Histoire de l'Éducation dans l'Espagne contemporaine*, in M.-C. Chaput, B. Sicot (eds.), *Résistances et exils*, Nanterre, Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-Américaines (CRII), Groupe de Recherches Résistances et Exils (GREX), Université de Paris X-Nanterre, 2005, p. 50.

hijos e hijas (principalmente a los varones) una educación, bien a través de maestros que regentaban prestigiosas escuelas en las principales ciudades del momento, bien mediante preceptores privados.

Aunque no abundan, algunos de los materiales producidos por estos niños y niñas de la aristocracia durante su proceso de instrucción han llegado hasta nosotros, permitiéndonos de esta manera conocer el concepto que se tenía entonces de la enseñanza y de la infancia misma, así como aproximarnos a otras informaciones relevantes acerca de la vida diaria de estos menores distinguidos. Quizás, uno de los casos más conocidos es el de los *Cahiers de bêtises* de María Bonaparte. Se trata de cinco cuadernos que la princesa compuso entre los siete y los diez años (1889-1892), mezclando escritura y dibujo, en inglés y en alemán (ambas lenguas no maternas y ajenas a su esfera cotidiana), en los que anotó todo lo que iba aconteciendo en su día a día tanto a ella como a las personas que la rodeaban (su padre, su abuela, su maestro, la institutriz o el jardinero, entre otros): desde descripciones de sueños y juegos, pasando por la redacción de cuentos, cartas, poemas y pequeñas obras teatrales, hasta registros de sus lecturas, notas sobre las lecciones aprendidas y los deberes que le mandaban o apuntes sobre las distintas actividades rutinarias que realizaba¹².

Junto a estos registros cotidianos del proceso formativo, materializados en forma de cuaderno o diario, que suelen incluir tanto las actividades destinadas a la instrucción como al recreo, las cartas son los documentos que, sin duda, más hemos empleado los investigadores en nuestra tarea de reconstruir el mundo infantil en las distintas etapas de la historia, no sólo por su potencial heurístico, sino también porque al haber sido la escritura epistolar la práctica por excelencia desde el siglo XVI hasta mediados del siglo XX, las cartas son los documentos infantiles que en mayor número se han conservado.

Considerada parte esencial de la educación y de la sociabilidad cortesana, no es de extrañar que la práctica epistolar fuera una de las protagonistas de la vida diaria de los niños y niñas de las élites, especialmente cuando éstos se encontraban separados de sus padres, ya que mantenerles informados de los avances educativos realizados, del comportamiento observado y del estado de salud en que se encontraban, así como mostrar por escrito de forma regular el respeto y obediencia debido a sus mayores, especialmente en determinadas fechas, confirmando de este modo su autoridad, constituían obligaciones filiales de primer orden, como puede comprobarse en esta carta que el futuro rey Alfonso XII le escribió a su padre, el príncipe don Francisco de Asís de Borbón, para felicitarle en el día de su cumpleaños el 4 de octubre de 1867:

¹² M. Bonaparte, *Cinq cahiers écrits par une petite fille entre sept ans et demi et leurs commentaires*, Paris, edición de la autora, 1939 (vol. I), Londres, Imago, 1948 (vol. II) y 1953 (vols. III y IV). Sobre estos cuadernos remito al trabajo de L. Kreyder, *Marie Bonaparte. Diario di una piccola principessa*, «Lapis», n. 15, 1992, pp. 10-13; y al de E. Becchi, *Una bambina scrive delle sciocchezze: i «Cahiers de bêtises» di Maria Bonaparte*, in Q. Antonelli, E. Becchi (dirs.), *Scrittura bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 97-118.

Mi muy amado Papá: Si el entrañable cariño de un hijo reverente, amoroso y sumiso fuera bastante para proporcionarte en este día toda la alegría y satisfacción que yo te deseo, nada habría más grato para mí que contribuir a su completa felicidad. Mas ya que esto no sea posible, porque están otras consideraciones que influyen en tu ánimo, recibe, amado Papá, este recuerdo afectuoso que te consagro, con el deseo de verte gustoso y satisfecho en este día, que anima a tu amantísimo hijo.

Alfonso.

Madrid, 4 de octubre de 1867¹³.

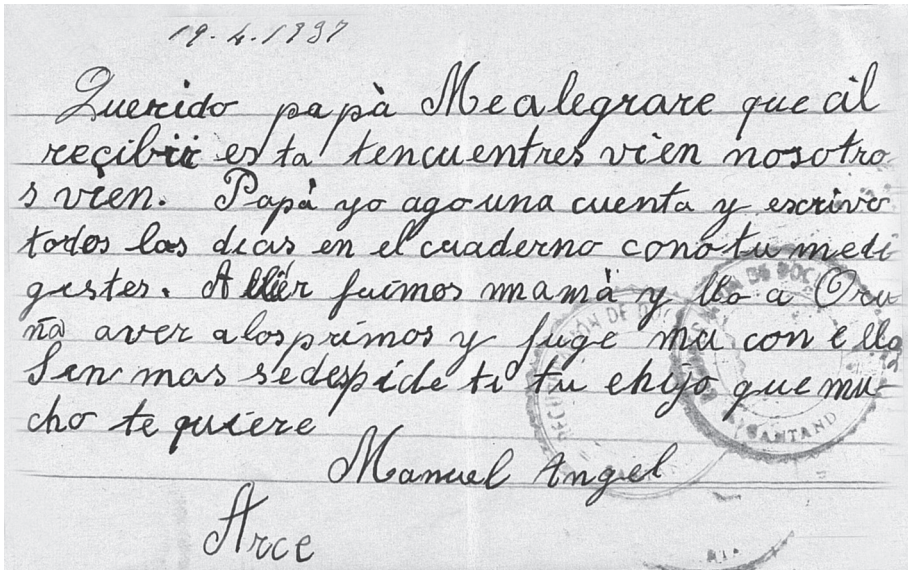
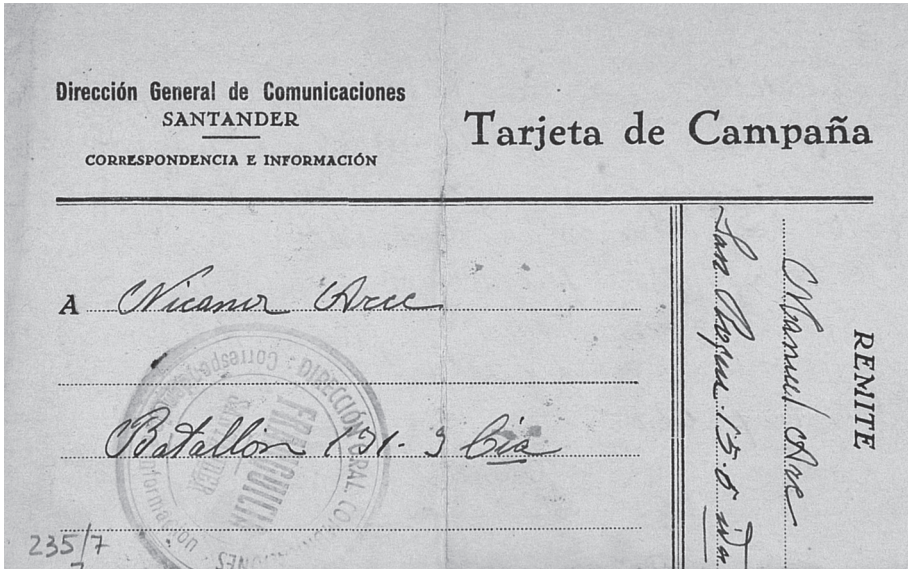
Las misivas se convirtieron, de este modo, no sólo en instrumentos pedagógicos, como lo habían sido ya en la Antigüedad y en la Edad Media, y lo seguirán siendo en el siglo XX, sino fundamentalmente en herramientas de control y en vehículo de las buenas maneras de las que quienes pertenecían a la alta sociedad debían hacer alarde constante para distinguirse de los que no formaban parte de su mundo. Por otro lado, la tradición cortesana mandaba conservar las cartas, pues éstas, como lo eran también otras escrituras familiares, constituían registros y símbolos del linaje y del poder de la familia. Fieles a esa obligación cortesana, por ejemplo, la infanta Catalina Micaela guardó todas y cada una de las cartas cruzadas con su padre, el rey Felipe II, al igual que el delfín Luis XIII, futuro rey de Francia, conservó toda la correspondencia mantenida con el suyo, Enrique IV¹⁴.

Desde mediados del siglo XIX y, sobre todo, a partir de las primeras décadas del XX, el aumento exponencial de los niveles de la alfabetización en Europa, la extensión de la Enseñanza Primaria (obligatoria desde 1850) y la sucesión de distintos acontecimientos históricos de movilización masiva (como las grandes guerras y las emigraciones transoceánicas) hicieron que las escrituras infantiles se multiplicasen. Todos los niños y niñas, desde aquellos que procedían de familias ricas hasta los hijos e hijas de los pobres, pudieron y tuvieron la posibilidad de acceder, aunque en grados y en condiciones muy diversas, por voluntad propia o paterna, por obligación o por necesidad, al mundo de la cultura escrita.

Así, junto a los documentos producidos y conservados por las élites en los períodos anteriores, se empezaron también a producir y conservar ahora, aunque con fines y objetivos muy diferentes, documentos cuyos autores eran niños y niñas «populares», muchos de los cuales se convirtieron en protagonistas de todos estos grandes eventos que cambiaron para siempre el rumbo de la Historia, al tiempo que adquirieron también un papel primordial en la sociedad en que vivieron, ya que dado el analfabetismo de sus padres y las necesidades provocadas por esas circunstancias históricas, acabaron convirtiéndose en importantes mediadores de escritura y de lectura en sus hogares (Figs. 1a-b).

¹³ Carta, Alfonso XII a su padre, el príncipe don Francisco de Asís de Borbón, Madrid, 4 de octubre de 1867 (BNE, Mss. 12.971, 103).

¹⁴ F. Bouza (ed.), *Cartas de Felipe II a sus hijas*, Madrid, Akal, 1998; y M. Ferrari, *Insegnare a scrivere al re: l'alfabetizzazione di Luigi XIII bambino*, in Antonelli, Becchi (dirs.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, cit., pp. 61-81.



Figs. 1a-b. Tarjeta postal, Manuel Ángel Arce a su padre, Nicanor Arce, soldado de la 3ª Compañía del 131 Batallón del Ejército del Norte, 19 de abril de 1937 (CDMH, Santander, serie «A», 235-717).

En este contexto, la producción y conservación de los documentos infantiles en el mundo contemporáneo fue inseparable de, al menos, dos fenómenos acontecidos en los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX, épocas en las que, por cierto, se insertan la mayor parte de las investigaciones realizadas hasta el momento con y sobre las escrituras infantiles. Uno de esos fenómenos fue, sin duda, la importancia que en aquel momento se le concedió a la escritura ordinaria, cuyo aprendizaje se incorporó al currículo escolar. Las prácticas de escritura cotidiana, como saber llevar las cuentas de la casa o del negocio, componer un diario o un libro de memorias, redactar cartas de los más diferentes tipos o rellenar solicitudes, formularios e instancias, fueron adquiriendo cada vez mayor protagonismo tanto dentro como fuera de las aulas, ya que poder escribir y leer todos estos documentos resultaba esencial para el desempeño de actividades y tareas ligadas al desarrollo de la vida diaria, tanto doméstica como laboral.

Desterrada ya la caligrafía de la escuela y olvidada, por tanto, la obsesión de hacer de los niños y niñas magníficos pendolistas mediante la enseñanza de distintos tipos de letras prácticamente en desuso y difícilmente aplicables a la vida diaria¹⁵, el aprendizaje de la escritura de documentos personales pasó a ocupar buena parte del tiempo escolar de los niños y niñas, como ha quedado reflejado en muchos de los cuadernos escolares conservados de este período, donde pueden observarse abundantes ejercicios de este tipo (Figs. 2a-b). Igualmente, una buena muestra de esta «academización de la escritura» ordinaria es la creación de materiales educativos destinados a este fin en esta misma época, destacando entre éstos las llamadas *Lecturas de manuscritos*.

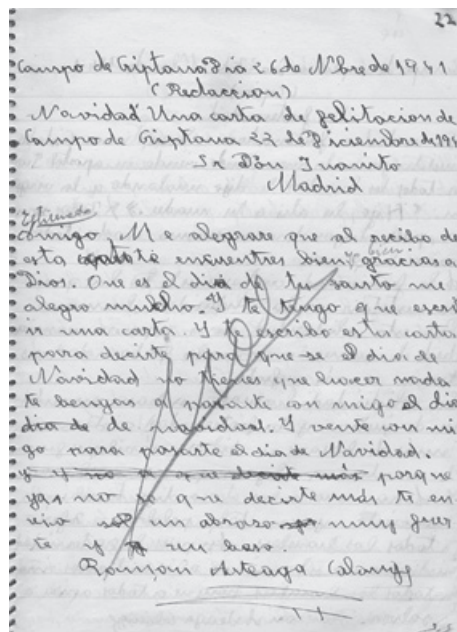
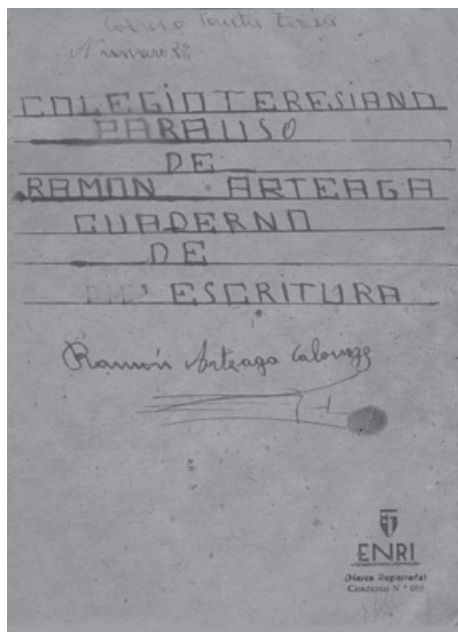
Las *Lecturas de manuscritos*, definidas por Antonio Viñao Frago como aquellos libros «cuyo carácter de letra es igual o parecido al que se hace con la pluma ordinariamente»¹⁶, contenían en sus páginas infinitos modelos de documentos usuales en la vida diaria, sobre todo cartas, pues no en vano éstas constituían, también ahora, el medio de comunicación por excelencia (Figs. 3a-b)¹⁷.

Junto a la institucionalización de la enseñanza y de la práctica de las escrituras cotidianas que tuvo lugar en este momento histórico, el otro fenómeno que contribuyó a la producción y conservación de las escrituras infantiles fue el desarrollo de distintas corrientes pedagógicas que convirtieron determinadas

¹⁵ L. Esteban, *La academización de la escritura. Modelos e instrumentos para aprender a escribir en la España del siglo XIX y comienzos del XX*, in A. Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Tomo II. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Ediciones Pirámide, 1997, p. 338.

¹⁶ A. Viñao Frago, *El libro escolar*, in J.A. Martínez Martín (dir.), *Historia de la edición en España (1836-1936)*, Madrid, Marcial Pons, 2001, p. 332.

¹⁷ Sobre las *Lecturas de manuscritos* remito a A. Escolano Benito, *Los manuscritos escolares*, in A. Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Tomo II. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, cit., pp. 345-371; así como a V. Sierra Blas, *La carta en la escuela. Los manuales epistolares para niños en la España contemporánea*, «História da Educação», vol. 8, n. 16, 2004, pp. 59-77.

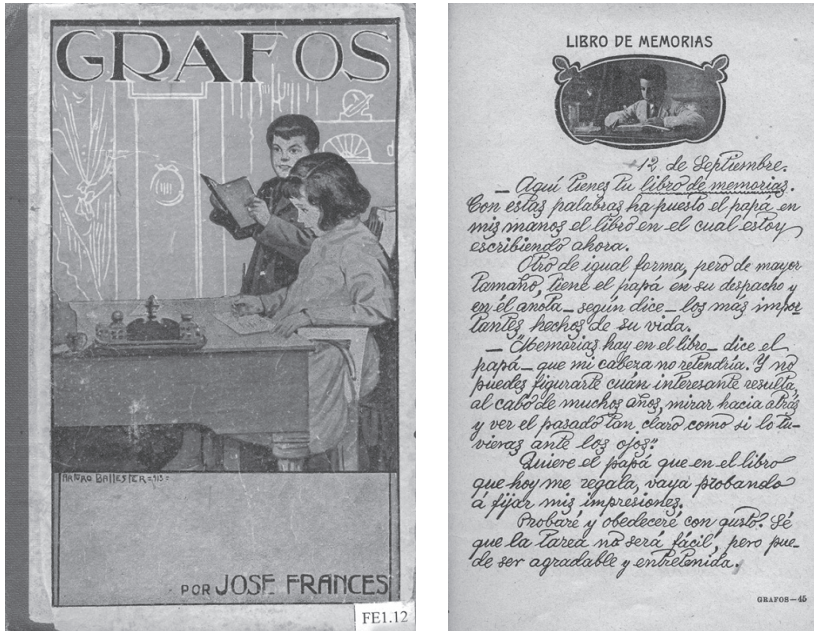


Figs. 2a-b. Cuaderno escolar, Ramón Arteaga Calonge, Campo de Criptana (Ciudad Real), 8 de octubre de 1941-9 de febrero de 1942 (AEC-SIECE, Fondo Escolar, 3.42).

prácticas de escritura ordinaria (y no reglada) en el eje de sus propuestas educativas, como fue el caso, entre otras, de la Escuela Activa, de las teorías freinetianas o de la «Pedagogía del idealismo» de Giuseppe Lombardo Radice. Estas nuevas formas de entender la educación trajeron consigo, según ha señalado Maite Alvarado, un cambio progresivo en el discurso sobre la escritura, que alejándose del modelo retórico dominante en la escuela tradicional se situó en una nueva coyuntura. Las nuevas pedagogías de la expresión y de la creación hicieron posible que los niños y niñas empezaran a escribir sobre sus experiencias e impresiones, sobre lo que conocían, sobre lo que les rodeaba. Se trataba, en fin, de escapar a lo convencional, a lo estereotipado, para dar la palabra a la infancia y dejarla expresarse, hacerse entender¹⁸.

El protagonismo concedido a los documentos personales por estas nuevas teorías no sólo potenció la producción de diarios, cartas, periódicos, boletines o folletos escritos (o impresos) por niños y niñas, sino que igualmente contribuyó a que los padres y los maestros dotaran a estos materiales infantiles de una importancia de la que hasta entonces habían carecido y, hasta cierto punto, de

¹⁸ M. Alvarado, *Enfoques en la enseñanza de la escritura*, in M. Alvarado (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial, 2000, p. 23.



Figs. 3a-b. José Francés, *Grafos*. Segunda serie de manuscritos, Valencia, Tipografía E. Mirabet, sin año (cubierta y página interior).

que les revistieran de un cierto carácter simbólico: comprendieron que dichos documentos eran la mejor y casi única representación de una etapa vital esencial en la conformación de la personalidad, como era la infancia, al tiempo que de una época histórica, caracterizada por una ideas, unas prácticas educativas y unos modelos y valores que quedaban registrados, como si de una fotografía se tratase, en aquellos testimonios escritos.

Cuadernos, diarios, cartas y otros documentos empezaron así a considerarse dignos de conservación tanto en los domicilios particulares, donde guardar los trabajos y escritos de los niños y niñas como recuerdo se tornó casi en una obligación paterna, como en las propias escuelas, donde se crearon archivos escolares y museos pedagógicos, llevándose de este modo a la práctica las ideas formuladas tiempo atrás, entre otros, por pensadores de la talla de Rabelais, Comenio, Rousseau o Pestalozzi, y cuyos fondos documentales se fueron constituyendo fundamentalmente gracias a las exposiciones anuales que en cada centro se realizaban al final de cada curso para dar cuenta del trabajo llevado a cabo por maestros y alumnos¹⁹.

¹⁹ En este sentido, puede consultarse E. Becchi, A. Semeraro (dirs.), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

Según Juan Capó, Inspector Jefe de Primera Enseñanza de las Islas Baleares en los años 30, estos archivos-museos debían estar en formación constante, pues eran el lugar donde quedaban depositadas para la memoria futura las realizaciones de la escuela; es decir, todos los elementos de trabajo, tanto de maestros como de alumnos, producidos en las aulas, debidamente ordenados, constituían un verdadero tesoro para la institución, por cuanto reflejaban la labor desarrollada en ésta y hacían posible construir su historia²⁰.

Consciente de esta importancia que los archivos y museos escolares tenían, la maestra María Sánchez Arbós dejó registrado en su diario cómo en julio de 1935, cuando era directora en Madrid del Grupo Escolar Francisco Giner, organizó ambos espacios en dicho centro. Los primeros documentos que su museo y su archivo albergaron fueron, precisamente, los trabajos que se expusieron de los alumnos y alumnas al finalizar dicho curso en la biblioteca escolar, donados por éstos tras la petición expresa de los maestros:

Ya tenemos nuestra exposición. Estas exposiciones escolares han llegado, a veces, a ser perjudiciales, cuando no se ha trabajado más que para que causen admiración, pero cuando lisa y llanamente ponemos a la vista de todos lo que con la mejor voluntad hemos podido hacer, no traen ningún perjuicio. Los niños están contentísimos de ver allí sus cuadernos, y los padres se quitan la vez para mirarlos [...]. Una de mis preocupaciones, desde que se abrió el Grupo, ha sido formar el fichero y preparar el archivo escolar [...]. Este archivo que ahora empezará lo basaremos en los sencillos trabajos que están expuestos. Cuando los recojamos, invitaremos a los niños a que dejen algunos en la escuela y les explicaremos que, cuando envíen aquí a sus hijos – que los enviarán – gozarán contemplando lo que ellos hicieron. Arriba, en el despacho de los maestros, se depositará lo que más tarde tendrá su rótulo de «Archivo Escolar del Grupo Francisco Giner»²¹.

La potenciación de la producción de este tipo de materiales desde la escuela y para la escuela, y el interés de su conservación como modelo, recuerdo o justificación a nivel particular han permitido así que los investigadores hayamos podido tener acceso a muchos de estos testimonios escritos de la infancia y tenido la posibilidad de emprender la tarea de escribir la historia de ese «eslabón perdido» que es la escritura infantil, por más que la mayor parte de los documentos que han llegado hasta nosotros hayan sido producidos en la escuela, siendo muy pocos, por el contrario, los realizados fuera de la misma que tenemos a nuestra disposición, de ahí que sea cada vez más urgente y necesario reconstruir también la vida y la historia de los niños y niñas más allá de su faceta de alumnos y alumnas, aunque dicha tarea nos resulte mucho más compleja.

²⁰ J. Capó, *Museos escolares*, in *Libro-guía del maestro. Los problemas y los órganos de la Enseñanza Primaria. Didáctica de todas las materias. Obras alrededor de la escuela. Bibliografía*, Madrid, Espasa Calpe, 1936, pp. 687-702.

²¹ M. Sánchez Arbós, *Mi diario* (1999), Zaragoza, Gobierno de Aragón, Caja Inmaculada, 2006, pp. 150-151.

3. *Una historia de fragmentos*

Davide Montino ha afirmado en muchos de sus trabajos que la historia de la infancia es una «historia de fragmentos» y que las escrituras infantiles son las que nos permiten a los investigadores identificar, recoger y unir esos fragmentos en principio dispersos²². Desde la década de los años 90 y hasta hoy es mucho el camino que se ha recorrido para devolver la dignidad a los documentos infantiles y convertirlos en objeto de estudio con el fin último de mostrar cómo los niños y niñas son también protagonistas de la historia, sujetos activos que participan en la misma, que la configuran y la construyen, según ha defendido Antonio Gibelli²³, si bien han destacado de forma especial algunas líneas de investigación cuya novedad y originalidad han permitido avanzar considerablemente en el conocimiento de la infancia.

Entre esas trayectorias de investigación, ya más que consolidadas en la actualidad, debe citarse, sin duda, la que tiene por objeto el estudio de las escrituras escolares: cuadernos, diarios, agendas, periódicos, dictados, redacciones, copias, exámenes, etc.²⁴ Ha sido definitiva también la línea de trabajo que tiene como protagonistas a las cartas, documentos que, aunque en muchas ocasiones son producidos en ámbito escolar, también forman parte de la vida privada, permitiendo de este modo establecer un cordón umbilical entre los dos espacios principales en los que los niños y niñas escriben y viven,

²² Véase D. Montino, *Bambini che scrivono*, «Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita», n. 12, 2003, pp. 81-106.

²³ A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

²⁴ En relación a los cuadernos y diarios de la escuela, véanse A.M. Chartier, *Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos*, «Cultura Escrita & Sociedad», n. 8, 2009, pp. 163-182; y 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, Polistampa, 2010. Acerca de los periódicos escolares sigue siendo esencial el libro de E. Detti, M.G. di Rienzo, T. Vergalli, *Il giornalino scolastico in Italia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1982; si bien para el caso concreto de la imprenta freinetiana pueden resultar interesantes los trabajos realizados por J.L. Hernández Huerta, *La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthemia, 2005; y A. Costa Rico, *D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2010. Respecto a los ejercicios escolares (dictados, copias, redacciones, etc.) resultaron en su momento definitivos los estudios de A. Chervel, D. Manesse, *La dictée. Le Français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), Calmann-Lévy, 1989; C. Barré-Miniac (dir.), *Copie et modèle: usages, transmission, appropriation de l'écrit*, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), 2000; y B. Dancel, *Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens*, Grenoble, Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques de l'Académie de Grenoble, 2001. Para los exámenes, un buen ejemplo puede ser el de R. Menéndez Martínez, *La escritura de los exámenes escolares e ideas de modernidad (1884-1912)*, in A. Castillo Gómez (dir.) y V. Sierra Blas (ed.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (Siglos XIX y XX)*, Gijón, Trea, 2008, pp. 197-212.

la familia y la escuela²⁵. Por último, otra línea de investigación que merece la pena resaltar, dado que está teniendo un especial desarrollo en los últimos años, debido a la necesidad de confrontar las prácticas formales e informales de aprendizaje y expresión, es aquella que trata de analizar los testimonios escritos producidos fuera de las aulas que, en ocasiones, hasta pueden adquirir el rango de subversivos, como ocurre en el caso de algunos diarios íntimos, de las cartas y mensajes secretos o prohibidos cruzadas entre los jóvenes, los álbumes o carpetas de dedicatorias y los *graffiti*²⁶.

Todos estos trabajos han permitido reconstruir el mundo de la infancia desde su dimensión más íntima y cotidiana, más real y humana, al tiempo que desentrañar los tiempos y modalidades de aprendizaje de la escritura o adquisición de la misma e individualizar los espacios en los que históricamente se revelan los usos y funciones de lo escrito, independientemente de si éstos sirven a fines pedagógicos o son únicamente expresión de la subjetividad. Asimismo, y como han expresado Emanuele Banfi y Daniele Foraboschi, estas investigaciones demuestran a los descreídos que los documentos infantiles son «instantáneas irrepitibles de momentos de vida»²⁷, que nos dan la oportunidad de poner a cada cual en su lugar, de convertir en visible lo invisible, de hacer de lo imposible algo posible.

²⁵ Desde los estudios pioneros de D. Julia, «*Je vous ai confié ce que j'avais de plus cher...*». *Le famiglie degli allievi scrivono alla scuola militare di Tournon*, in *Bambini*, dossier monográfico de la revista «Quaderni Storici», vol. 19, n. 57, 1984, pp. 819-856, y D. Blanc, *Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes*, in D. Fabre (dir.), *Écritures ordinaires*, Paris, Bibliothèque Publique d'Information; Centre Georges Pompidou; POL Editions, 1993, pp. 95-115; han sido numerosos los trabajos centrados en el análisis de la correspondencia infantil. Pueden destacarse, entre otros, los de W. Ruberg, *Children's Correspondance as a Pedagogical Tool in the Netherlands (1770-1850)*, «*Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*», vol. 41, n. 3, 2005, pp. 295-312; D. Montino, «*O! Se podessi volarte tra le braccia*». *Cartas de adolescentes del Reformatorio de Bosco Marengo (1904-1920)*, in A. Castillo Gómez, V. Sierra Blas (eds.), *Letras bajo sospecha. Escritura y lectura en centros de internamiento*, Gijón, Trea, 2005, pp. 353-377; V. Sierra Blas, L. Zenobi, *Cartas al Rey. El comienzo de la Transición democrática que vivieron los niños españoles*, in E. Nicolás, C. González (eds.), *Ayeres en discusión. Temas clave de Historia Contemporánea hoy*, Murcia, Universidad de Murcia, 2008, pp. 1-20 (edición digital); y V. Sierra Blas, *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 2009.

²⁶ En relación a los diarios resultan fundamentales los estudios de P. Lejeune, *Le moi des demoiselles. Enquête sur le journal de jeune fille*, Paris, Seuil, 1992 e Id. *Les brouillons de soi*, Paris, Seuil, 1998; así como distintas aportaciones de M. Alberca, *La escritura invisible. Testimonios sobre el diario íntimo*, Oiartzun, Sendoa, 2000, e Id., *Las jibas de Ana Frank. Diarios íntimos y adolescentes*, «*Filología y Lingüística*», vol. 36, n. 2, 2010, pp. 9-25. Una de las obras más completas sobre los *graffiti* infantiles es la de A. Vincent, F. Hervieu, *Les pupitres de la Nation*, Paris, Éditions Alternatives, 1997. Sobre los mensajes clandestinos de los niños y niñas remito, especialmente, a A. Buttafuoco, *Le Mariuccine. Storia de un'istituzione laica: l'Asilo Mariuccia*, Milano, Franco Angeli, 1998. Y acerca de las escrituras infantiles extraescolares véase *Les pratiques extraescolaires de lecture et d'écriture des élèves*, «*Repères*», Dossier n. 23, 2002.

²⁷ Cfr. E. Banfi, D. Foraboschi, *Giovanissimi e giovani scrivani nell'Egitto greco-romano*, in Antonelli, Becchi (dirs.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, cit., p. 58.

Para seguir avanzando en la dirección correcta y continuar el desarrollo de los estudios sobre escrituras infantiles es imprescindible tener en cuenta que estos documentos son únicos y presentan, por ello, problemáticas propias y exclusivas, por lo que requieren por parte de los investigadores una lectura distinta y atenta, capaz de percibir lo que les hace diferentes de otros. En primer lugar, toda investigación sobre escrituras infantiles deberá manejar una serie de variables para poder llegar a buen puerto, siendo las más importantes considerar los diferentes marcos cronológicos en los que se producen, la desigual procedencia social de sus autores y autoras, la pertenencia de éstos a uno u otro género y sus distintos niveles de competencia alfabética.

Y, en segundo lugar, en toda investigación donde los documentos infantiles sean el centro de interés, deberán tenerse en cuenta las características propias de estas escrituras, constantes a lo largo de todos y cada uno de los períodos históricos, aunque no siempre con la misma importancia o intensidad. Dichas características pueden resumirse en las siguientes:

1. La primera es su carácter ritual. En todo momento debemos tener presente que nos encontramos ante una escritura instrumentalizada, regulada, que en muy pocas ocasiones llega a ser completamente libre, porque se desarrolla siguiendo unas normas rígidas y estables, unos modelos que se reproducen y transmiten, tanto dentro como fuera de la escuela. Los alumnos y alumnas están fuertemente condicionados no sólo por el destinatario de lo que escriben (que suele ser el maestro), sino igualmente por el medio en el que se encuentran (ese espacio canónico que es el aula). Todos esos límites que la escuela impone se trasladan al mundo social, y siguen vigentes en éste. Los niños y niñas saben que todo lo que quieren comunicar se integra en unas coordenadas textuales y discursivas definidas, que actúan como vaso comunicante entre los modelos incentivados y legitimados en la escuela y la práctica misma de escribir en su vida cotidiana, y que les indican cómo, cuándo, para qué, qué se puede y debe escribir y qué no.
2. La segunda es su carácter espontáneo y su capacidad transgresora. A pesar estas limitaciones enumeradas, no debemos olvidar que siempre hay algo en los documentos de los niños y niñas que nos conduce a su personalidad y que nos demuestra su capacidad para transgredir las normas establecidas y enfrentarse, de este modo, a las restricciones impuestas por quienes detentan, en cada momento histórico, el poder de la escritura. La escritura infantil es capaz, por tanto, de rebasar a los límites impuestos por la escuela y por los adultos, y subvertirlos, como bien demuestran, por ejemplo, algunas de las prácticas marginales desarrolladas en el aula.
3. La tercera nos conduce a las peculiaridades léxicas, gráficas, sintácticas y textuales que estos documentos presentan y que han de relacionarse, fundamentalmente, con un importante proceso antropológico, el del paso

del mundo oral al mundo escrito²⁸. Las producciones escritas infantiles anuncian la futura pertenencia de éstos a una sociedad de adultos letrados, pero, al mismo tiempo, evidencian cómo los niños y niñas tratan activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que les rodea, y en ese intento de comprensión formulan y construyen sus propias hipótesis, buscan sus regularidades, ponen a prueba sus anticipaciones y forjan su propia gramática, no como una copia literal del modelo adulto, sino como un conjunto original de reglas que no hace sino reconstruir el lenguaje mismo²⁹. Por ello, la escritura infantil es un proceso de construcción activa en el que es preciso diferenciar entre simples errores y «errores constructivos», entendiendo por éstos producciones que son el resultado de generalizaciones no probadas, pero que contribuyen al avance del conocimiento gráfico-lingüístico infantil y constituyen una herramienta de medición de la dinámica del aprendizaje³⁰.

4. La cuarta y última se relaciona con el carácter frágil y selectivo de las escrituras infantiles. Las escrituras infantiles son débiles porque en esencia son efímeras, es decir, se producen generalmente sin la voluntad de ser conservadas. Además, son materiales fácilmente manipulables, de ahí que la influencia que sobre ellas ejercen los adultos que rodean a los niños y niñas acaben, muchas veces, dotándoles de fines que no le son propios. De hecho, al contrario de lo que ocurre con la escritura adulta, que tiende a esconder la existencia de la censura cuando ésta existe, la infantil pone en evidencia todas esas limitaciones a las que está sometida y que, al mismo tiempo, la definen. Por otro lado, se trata de escrituras elegidas porque, aunque excepciones siempre hay, los documentos infantiles que llegan a nuestras manos suelen ser, por lo general, aquellos que reúnen las mejores condiciones, es decir, los que mejor han realizado los niños y niñas en sus actividades escolares, los que más han gustado a los padres, los que han sido producidos en ciertos momentos clave de su vida o se consideran por motivos diversos representativos de los mismos (Fig. 4). Han sido seleccionados, frente a otros, por algo. Y conocer los motivos de ese selección es tan importante o más que los documentos mismos.

²⁸ Véanse M.J. del Río Pérez, A. Teberosky (coords.), *Psicopedagogía de la lengua oral y de la lengua escrita*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 2003; y C. Blanche-Benveniste, *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura* (1998), Barcelona, Gedisa, 2005.

²⁹ En este sentido, pueden resultar interesantes los estudios desarrollados por M.B. Marques Abaurre, R. Salek-Fiad, M.L. Trindade Mayrink-Sabinson, *Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto*, Campinas, Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1997; M. Orsolini, C. Pontecorvo (dirs.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, 1991; y E. Ferreiro, A. Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979), Buenos Aires, México, Siglo XXI, 2003.

³⁰ Puede consultarse, a modo de ejemplo, la obra de E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira, I. García Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona, Gedisa, 1998.

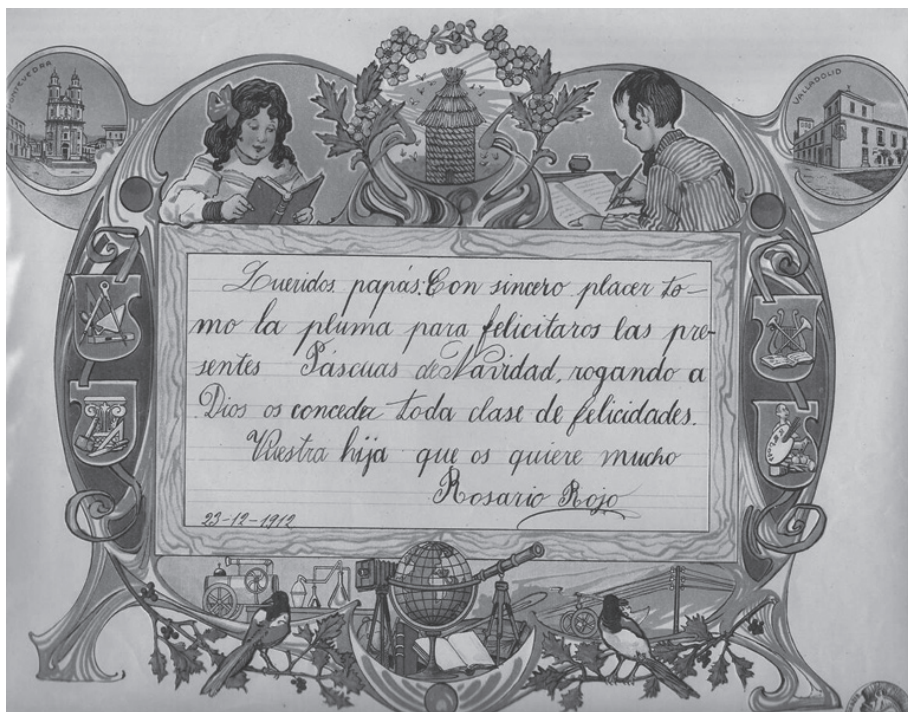


Fig. 4. Orla caligráfico-epistolar, Rosario Rojo, 23 de diciembre de 1912 (AEC-SIECE, Fondo Escolar 5.75).

Comprobar si se cumplen o no, en qué medida y de qué manera estas características en cada uno de los conjuntos documentales que se quieran estudiar nos llevará a comprender que para analizar las escrituras infantiles es necesario, primero, trabajar desde una dimensión interdisciplinar, y segundo, nos permitirá encontrar la clave para poder interpretar estos testimonios escritos de forma correcta, sin caer en los numerosos peligros que acechan a este tipo de investigaciones, siempre fronterizas, liminares, híbridas, como los documentos mismos sobre los que se construyen, puesto que en las escrituras infantiles existe siempre una tensión constante que el investigador debe ser capaz de manejar, una tensión entre lo permitido y lo desaconsejado, entre lo espontáneo y lo vigilado, entre la libertad y el control, entre el juego y el deber, entre la inocencia y la manipulación, entre lo público y lo privado (Fig. 5). Y es, precisamente, en estas tensiones donde reside su verdadera riqueza, pues al fin y al cabo constituyen un lugar de encuentro y desencuentro entre los esquemas de los adultos y el mundo visto y entendido desde la mentalidad y la experiencia de los niños y niñas.



Fig. 5. Monumento en memoria de la niña Tanya Sáviceva en San Petersburg, donde se transcribe en piedra el diario que ésta escribió durante el asedio de Leningrado en la II Guerra Mundial, diciembre de 1941-mayo de 1942. Fotografía (particular).

Referencias bibliográficas

- Alberca, M., *La escritura invisible. Testimonios sobre el diario íntimo*, Oiartzun, Sendoa, 2000
- , *Las jiras de Ana Frank. Diarios íntimos y adolescentes*, «Filología y Lingüística», vol. 36, n. 2, 2010, pp. 9-25
- Alvarado, M., *Enfoques en la enseñanza de la escritura*, in M. Alvarado (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial, 2000
- Amelang, J.S. (coord.), *De la autobiografía a los ego-documentos: un fórum abierto*, «Cultura Escrita & Sociedad», n. 1, 2005, pp. 15-122
- Banfi, E., Foraboschi, D., *Giovanissimi e giovani scrivani nell'Egitto greco-romano*, in Q. Antonelli, E. Becchi (dirs.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 43-60

- Barré-Miniac, C. (dir.), *Copie et modèle: usages, transmission, appropriation de l'écrit*, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), 2000
- Becchi, E., *Una bambina scrive delle sciocchezze: i «Cahiers de bêtises» di Maria Bonaparte*, in Q. Antonelli, E. Becchi (dirs.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 97-118
- , *Écritures enfantines, lectures adultes*, in E. Becchi, D. Julia (dirs.), *Histoire de l'enfance en Occident. Du XVIII^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998, vol. II, pp. 485-510
- , *La Historia de la infancia y sus necesidades de teoría*, in P. Dávila, L.M. Naya (coords.), *La infancia en la Historia: espacios y representaciones. XIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, San Sebastián, Universidad del País Vasco, Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), 2005, pp. 21-38
- Becchi, E., Semeraro, A. (dirs.), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, Firenze, La Nuova Italia, 2001
- Biography and Education: some Eighteenth and Nineteenth Century Studies*, Leicester, History of Education Society, 1980 (Occasional Publications, n. 5)
- Blanc, D., *Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes*, in D. Fabre (dir.), *Écritures ordinaires*, Paris, Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou, POL Editions, 1993, pp. 95-115
- Blanche-Benveniste, C., *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura* (1998), Barcelona, Gedisa, 2005
- Bonaparte, M., *Cinq cahiers écrits par une petite fille entre sept ans et demi et leurs commentaires*, Paris, edición de la autora, 1939 (vol. I), London, Imago, 1948 (vol. II) y 1953 (vols. III y IV)
- Bouza, F. (ed.), *Cartas de Felipe II a sus hijas*, Madrid, Akal, 1998
- Burke, P. (dir.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993
- Burnett, J., *Destiny Obscure: Autobiographies of Childhood. Education and Family from the 1820s to the 1920s* (1982), London, Routledge, 1994
- Buttafuoco, A., *Le Mariuccine. Storia di un'istituzione laica: l'Asilo Mariuccia*, Milano, Franco Angeli, 1998
- Capó, J., *Museos escolares*, in *Libro-guía del maestro. Los problemas y los órganos de la Enseñanza Primaria. Didáctica de todas las materias. Obras alrededor de la escuela. Bibliografía*, Madrid, Espasa Calpe, 1936, pp. 687-702
- Chartier, A.M., *Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos*, «Cultura Escrita & Sociedad», n. 8, 2009, pp. 163-182
- Chervel, A., Manesse, D., *La dictée. Le Français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), Calmann-Lévy, 1989

- Coe, R.N., *When the Grass Was Taller. Autobiography and the Expression of Childhood*, New Haven, London, Yale University Press, 1984
- Costa Rico, A., *D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2010
- Cuesta Bustillo, J., *Epílogo. ¿Una memoria de los «niños de la guerra»?*, in *El exilio español de la Guerra Civil: los niños de la guerra. Catálogo de la exposición*, Madrid, Fundación Largo Caballero, Ministerio de Educación y Cultura, 1995, pp. 26-27
- Dancel, B., *Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens*, Grenoble, Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques de l'Académie de Grenoble, 2001
- Dekker, R., *Childhood, Memory and Autobiography in Holland. From the Golden Age to Romanticism (1995)*, New York, St. Martin's Press; London, Macmillan Press Ltd., 2000
- Demetrio, D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma-Bari, Laterza, 2003
- Detti, E., Di Rienzo, M.G., Vergalli, T., *Il giornalino scolastico in Italia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1982
- Escolano Benito, A., *Los manuscritos escolares*, in A. Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Tomo II. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Ediciones Pirámide, 1997, pp. 345-371
- Esteban, L., *La academización de la escritura. Modelos e instrumentos para aprender a escribir en la España del siglo XIX y comienzos del XX*, in A. Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Tomo II. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Ediciones Pirámide, 1997, pp. 315-344
- Ferrari, M., *Insegnare a scrivere al re: l'alfabetizzazione di Luigi XIII bambino*, in Q. Antonelli, E. Becchi (dirs.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 61-81
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., García Hidalgo, I., *Capercita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona, Gedisa, 1998
- Ferreiro, E., Teberosky, A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (1979)*, Buenos Aires, México, Siglo XXI, 2003
- Gibelli, A., *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005
- Gimeno Blay, F.M., *Conservar la memoria, representar la sociedad*, «Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita», n. 8, 2001, pp. 275-293

- Goodson, I.F. (ed.), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2004
- Guereña, J.-L., *Les écrits autobiographiques comme source pour l'Histoire de l'Éducation dans l'Espagne contemporaine*, in M.-C. Chaput, B. Sicot (eds.), *Résistances et exils*, Nanterre, Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-Américaines (CRII), Groupe de Recherches Résistances et Exils (GREX), Université de Paris X-Nanterre, 2005, pp. 39-69
- Hernández Huerta, J.L., *La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2005
- Julia, D., *I documenti della scrittura infantile in Francia*, in *La scrittura bambina. Interventi e ricerche sulle pratiche di scrittura dell'infanzia e dell'adolescenza*, «Materiali di Lavoro. Rivista di studi storici», n. 2-3 (numero monografico), 1992, pp. 23-38
- , «*Je vous ai confié ce que j'avais de plus cher...*». *Le famiglie degli allievi scrivono alla scuola militare di Tournon*, in *Bambini*, «Quaderni Storici», vol. 19, n. 57 (numero monografico), 1984, pp. 819-856
- Kreyder, L., *Marie Bonaparte. Diario di una piccola principessa*, «Lapis», n. 15, 1992, pp. 10-13
- Lejeune, P., *Les brouillons de soi*, Paris, Seuil, 1998
- , *Les instituteurs du XIX^e siècle racontent leur vie*, «Histoire de l'Éducation», n. 25, 1985, pp. 53-104
- , *Le moi des demoiselles. Enquête sur le journal de jeune fille*, Paris, Seuil, 1992
- Marques Abaurre, M.B., Salek-Fiad, R., Trindade Mayrink-Sabinson, M.L., *Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto*, Campinas, Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1997
- Meda, J., Montino, D., Sani, R. (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, Polistampa, 2010.
- Menéndez Martínez, R., *La escritura de los exámenes escolares e ideas de modernidad (1884-1912)*, in A. Castillo Gómez (dir.) y V. Sierra Blas (ed.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (Siglos XIX y XX)*, Gijón, Trea, 2008, pp. 197-212
- Miguel, A. de, *Cuando éramos niños*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001
- Montino, D., *Bambini che scrivono*, «Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita», n. 12, 2003, pp. 81-106

- , «O! *Se podessi volarte tra le braccia*». *Cartas de adolescentes del Reformatório de Bosco Marengo (1904-1920)*, in A. Castillo Gómez, V. Sierra Blas (eds.), *Letras bajo sospecha. Escritura y lectura en centros de internamiento*, Gijón, Trea, 2005, pp. 353-377
- Nóvoa, A. (coord.), *Vidas de professores*, Oporto, Porto Editora, 1992
- Orsolini, M., Pontecorvo, C. (dirs.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
- Les pratiques extraescolaires de lecture et d'écriture des élèves*, «Repères», Dossier n. 23, 2002
- Río Pérez, M.J. del, Teberosky, A. (coords.), *Psicopedagogía de la lengua oral y de la lengua escrita*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 2003
- Ruberg, W., *Children's Correspondence as a Pedagogical Tool in the Netherlands (1770-1850)*, «Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education», vol. 41, n. 3, 2005, pp. 295-312
- Sánchez Arbós, M., *Mi diario* (1999), Zaragoza, Gobierno de Aragón, Caja Inmaculada, 2006
- Sierra Blas, V., *La carta en la escuela. Los manuales epistolares para niños en la España contemporánea*, «História da Educação», vol. 8, n. 16, 2004, pp. 59-77
- , *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 2009
- Sierra Blas, V., Zenobi, L., *Cartas al Rey. El comienzo de la Transición democrática que vivieron los niños españoles*, in E. Nicolás, C. González (eds.), *Ayeres en discusión. Temas clave de Historia Contemporánea hoy*, Murcia, Universidad de Murcia, 2008, pp. 1-20 (edición digital)
- Veld, T., *Oral History and the Black Box of the Classroom. A Personal Journey*, in S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés (dirs.), *The Black Box of Schooling. The Cultural History of the Classroom*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, pp. 183-199
- Venancio Mignot, A.C., Santos Cunha, M.T., Camara Bastos, M.H. (dirs.), *Refúgios do eu. Educação, história, escrita autobiográfica*, Florianópolis, Mulheres, 2001
- Viñao Frago, A., *Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos*, in J. Ruiz Berrio (dir.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 169-204
- , *El libro escolar*, in J.A. Martínez Martín (dir.), *Historia de la edición en España (1836-1936)*, Madrid, Marcial Pons, 2001, pp. 309-336
- Vincent, A., Hervieu, F., *Les pupitres de la Nation*, Paris, Éditions Alternatives, 1997

Bloque I
Escribir la escuela



Section I
Writing the school

Del garabato y los palotes a la escritura: notas sobre la génesis y el concepto de preescritura

Antonio Viñao Frago
Departamento de Teoría e Historia de
la Educación, Universidad de Murcia
(Spain)
avinao@um.es

From scribbles and strokes to writing: notes on the genesis and conception of prewriting

ABSTRACT: The concept and reality of prewriting as a school field of proposals, activities and exercises is a product of the school culture which developed in the last quarter of the 19th and mainly in the first half of the 20th century. This work tackles the several origins and the resulting diversity of ideas, proposals and activities covered by this concept – simultaneous, or separate, teaching of reading and writing; the diffusion of the ideovisual or global method; the school dissociation between teaching writing and calligraphy; the conception of drawing as a prewriting activity –, with respect to the spreading of the infant or preschool education.

EET/TEE KEYWORDS: Pre-Writing; Pre-School Education; Reading; Writing; Spain; XIX-XX Centuries.

Preescritura es un concepto escolar, que nace en el medio escolar y que sólo tiene sentido en el mismo. Es, pues, un producto de la cultura escolar, que, sin llegar a configurarse como una disciplina, sí puede considerarse un campo de actividades escolares propio y diferenciado de otros. Indica un estadio o fase previa y preparatoria para el aprendizaje de la escritura que puede consistir tanto en tareas o actividades gráficas como no gráficas. Se trata de un concepto hoy plenamente aceptado y generalizado en el ámbito escolar sea bajo ese nombre, el de preescritura, o como etapa preparatoria o de iniciación a la escritura: ese «primer período *de preparación* al aprendizaje o de *introducción* en el mundo de la lectura y la escritura», está presente en forma de «actividades de preparación a la lectoescritura [...] prácticamente en todos los Estados [de la Unión Europea] en el nivel educativo que corresponde a la Educación Preprimaria», así como en

los «documentos oficiales», ya sea con carácter prescriptivo u orientativo, que establecen los objetivos y actividades a llevar a cabo en este nivel educativo¹.

Un concepto tan claramente definido muestra sin embargo de hecho, como tendremos ocasión de ver, una delimitación confusa tanto en sus inicios – puede incluir muy diversas actividades sensoriales y psicomotrices – como en su final – ¿basta seguir con un lápiz el trazo de una palabra o letra, con dibujarlas, con copiar muestras o con escribir al dictado, para que consideremos que ya se escribe? –, así como, por tanto, en sus contenidos. Nada extraño si se tiene en cuenta que no existe un «acuerdo unánime» acerca «de qué es y en qué consiste saber leer y escribir»², es decir, donde se halla el umbral entre la preescritura y la escritura. Una cuestión que no resuelven las distintas caracterizaciones de las etapas existentes en la enseñanza de la escritura³.

Por otra parte, la configuración de la preescritura como un campo de actividades escolares propio y diferenciado de otros, es un proceso con diversas fuentes, orígenes y contextos. Esta diversidad de orígenes y contextos explica asimismo que dicha noción ampare, según los autores, docentes y momentos, concepciones, actividades y prácticas diferentes tanto desde el punto de vista teórico como desde el de las prácticas docentes. En este sentido, la ponencia pretende analizar, a modo de notas o hipótesis en relación sobre todo con el caso español, cómo (a) la consideración de la escritura como una actividad previa a la lectura, (b) la defensa de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, (c) la introducción del método ideovisual o global en la enseñanza de ambas, (d) la disociación entre la enseñanza de la escritura y la de la caligrafía, (e) la consideración de la escritura como un dibujo, (f) la extensión de la educación infantil o preescolar como un nivel educativo con entidad propia, y (g) la génesis de la psico y grafomotricidad como un campo de investigación científica, han constituido, entre otros aspectos, elementos configuradores de la noción y de las prácticas de preescritura en el ámbito escolar. Es decir, de una

¹ G. Carmena López *et al.*, *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pp. 34-35, 37.

² *Ibid.*, p. 13.

³ Así, por ejemplo, tanto William S. Gray en su informe mundial, para la UNESCO, sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, publicado en 1957, como Carmena López y otros en su informe de 2002 sobre la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea, distinguen tres etapas. Pero mientras que para el primero dichas etapas son las de preparación, aprendizaje y adquisición de un estilo de escritura que revele madurez (W.S. Gray, *La enseñanza de la lectura y la escritura*, Paris, Unesco, 1957, pp. 248-249), para los segundos son la de preparación al aprendizaje o introducción en el mundo de la lectura o la escritura, la de su enseñanza sistemática o formal, y la del paso desde aprender a leer a leer para aprender o adquisición de la lectura y la escritura como instrumentos de aprendizaje (Carmena López *et al.*, *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*, cit., pp. 9-10). Otras clasificaciones, con tres, cuatro, cinco o más etapas, poco aclaran sobre donde finaliza lo preparatorio y comienza la práctica de la escritura o de su aprendizaje en un sentido estricto.

actividad o fase intermedia entre el garabato (primera expresión espontánea de lo escrito) o los palotes (primera expresión escrita de la escuela tradicional) y la escritura propiamente dicha⁴.

La enseñanza simultánea de la lectura y la escritura

Como es sabido, en el modelo de alfabetización escolar dominante hasta el siglo XIX la enseñanza-aprendizaje de la escritura era una tarea escolar dissociada y posterior en el tiempo a la de la lectura. Primero se aprendía a leer – lo que podía durar uno o dos años –, y sólo unos pocos de los que sabían leer iniciaban después el aprendizaje de la escritura en el caso de que pudieran permitirse el lujo de seguir escolarizados y costearse, a un precio más alto, esta enseñanza. En 1882, Carlos Ponz, profesor de Teoría de la Escritura en la Escuela Normal de Tarragona, podía afirmar que

Hasta el presente, la lectura ha representado el fundamento de toda instrucción, tanto, que se hubiera considerado una gran anomalía el que un niño trazara las letras antes de aprenderlas, o como una cosa extraña, el que simultáneamente las conociera y trazara. A pesar de lo mucho que se ha adelantado en esta parte, todavía se hallan Escuelas en que el niño pasa meses y aún años sin escribir, porque se cree que primeramente debe saber leer⁵.

La defensa de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura comenzaba a hacer acto de presencia, a finales del siglo XIX, en el campo de la pedagogía. Lo había propugnado, entre otros, Pedro de Alcántara García en 1883 en la segunda edición de su *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de Froebel*, y en 1886 en el volumen VI de su *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*⁶, aclarando que dicho método no era «tan moderno» como en general se pensaba. Montaigne decía que le habían enseñado a leer y escribir al mismo tiempo, además de haberlo recomendado en 1750 el francés Delaunay a los padres en su *Alfabeto para los niños*, así como Jacotot, Bell y Lancaster, practicándose desde principios del siglo

⁴ El uso de los términos notas e hipótesis no es baladí. Responde a la convicción de que el tema requiere un análisis más profundo y detallado que tenga en cuenta no sólo un mayor número de propuestas y recomendaciones – el currículum deseado – o de prescripciones legales – el currículum prescrito –, sino sobre todo de libros para el maestro, cuadernos de ejercicios y otro tipo de documentos que nos acerquen a las prácticas escolares reales.

⁵ C. Ponz, *Programa de Teoría de la Escritura*, 3ª edición corregida, Tarragona, Imprenta de Puigbrí y Arís, 1882, p. 112.

⁶ P. de Alcántara García, *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de Froebel*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1883, pp. 253-254, e Id., *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, Madrid, Gras y Compañía, 1886, vol. VI, pp. 380-387.

XIX, concluía, «en muchos puntos de Alemania»⁷. De un modo u otro, más allá de casos particulares, la generalización de esta nueva metodología estuvo unida, como ha señalado Anne-Marie Chartier, al hecho de que fuera posible leer y escribir al mismo tiempo. Es decir, a la difusión en el medio escolar, en sustitución de la pluma de ganso, primero de la pizarra y el pizarrín, y después de las plumas metálicas y tinteros, de los cuadernos y de un nuevo tipo de mobiliario escolar. De este modo fue posible que los «grupos de pequeños» hicieran ya «ejercicios de escritura: líneas de palitos y bolitas, luego líneas de letras y sílabas indefinidamente repetidas en varios tamaños, y por último, copias de frases y palabras»⁸.

«A la lectura por la escritura» será el lema que comenzará a predominar en el mundo pedagógico, desde el último tercio del siglo XIX, frente a la tradicional práctica escolar. Con ello se establecía un nuevo orden secuencial en dicha práctica: lenguaje oral, escritura, lectura. «Para que se pudiese leer hubo que escribir antes, y a la Escritura tuvo que preceder el lenguaje oral» dirá Ángel Llorca en 1900⁹. Primero pronunciar bien y adquirir un cierto léxico y manejo de la palabra oral, después escribir y, de inmediato, leer lo escrito. Es decir, distinguir los sonidos, representarlos y, por último, traducir estos signos al lenguaje oral. Esta subversión del orden tradicional no sólo convertía a la escritura en la «base general de la enseñanza»¹⁰, sino que planteaba la cuestión de cómo enseñar a escribir desde el comienzo mismo de la escolarización. O sea, no a niños de ocho o nueve años que ya sabían leer, sino a niños de 5 o 6 años que llegaban a la escuela sin saber leer, lo que hacía necesaria una más o menos dilatada fase preparatoria, en especial en relación con el vocabulario y la pronunciación, el dominio y control de la mano y la percepción auditiva o visual.

El método ideovisual o global de lecto-escritura

La propuesta en favor de la enseñanza simultánea de ambas habilidades estuvo unida en sus comienzos, siguiendo la práctica tradicional, a la del método sintético o ascendente, en el que se iba de las unidades más simples a las más complejas, desde las letras a las sílabas y de éstas a las palabras y frases¹¹.

⁷ García, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, cit., pp. 380-381.

⁸ A.-M. Chartier, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2004, pp. 108-109.

⁹ Á. Llorca, *La enseñanza de la Lectura y la Escritura*, en *Desde la escuela y para la escuela. Escritos pedagógicos y diarios escolares*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2008, p. 77 (artículo publicado en «La Escuela Moderna», n. 113, 1900, pp. 120-133).

¹⁰ Ponz, *Programa de Teoría de la Escritura*, cit., p. 112.

¹¹ Sobre las distintas modalidades históricas del método sintético y del analítico, véase M.P.

Así lo hacía, por ejemplo, Manuel Fernández y Fernández-Navamuel¹². En otros casos – Pedro de Alcántara García – se combinaba el método sintético con el analítico o descendente que, partiendo de breves frases o palabras conocidas y cercanas al niño, las descomponía en sílabas y después en letras¹³. Sin embargo, ya desde comienzos del siglo XX se impuso, como propuesta pedagógica más adecuada, el método sintético, bien a partir de la misma práctica u oficio docente, como en el caso de Ángel Llorca, bien porque se siguiera el método decrolyano de la lectura ideovisual.

Ángel Llorca, uno de los más destacados defensores de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura en la España del primer tercio del siglo XX, trató el tema en repetidas ocasiones, desde la práctica docente, bien en charlas o conferencias, bien en libros dirigidos al magisterio primario en una época en la que se carecía de programas, cuestionarios u orientaciones oficiales¹⁴. En su propuesta, con mínimas variantes de un texto a otro, lo primero era, en el primer curso de de la enseñanza primaria, que el niño tuviera una pronunciación clara y que, conversando a partir de palabras y temas que le fueran familiares, ejercitara los órganos de la voz – lenguaje oral – y llevara a cabo ejercicios rítmicos y de recortado de ilustraciones, palabras o letras. Simultáneamente debía comenzar la escritura. El niño, provisto de clarión y con el fin de ejercitar la mano, debía tener ya a



Lebrero Baena, M.T. Lebrero Baena, *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*, Madrid, Síntesis, 1991, pp. 47-71.

¹² M. Fernández y Fernández-Navamuel, *Enseñanza simultánea de la lectura y la escritura*, 2ª edición corregida y aumentada, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1910.

¹³ García, *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de Froebel*, cit., pp. 253-254; Id., *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, cit., pp. 380-387.

¹⁴ Á. Llorca, *El primer año de lenguaje. El libro del maestro*, Madrid, Jiménez Fraud editor, 1923; Id., *Los cuatro primeros años de la escuela primaria. El maestro hace para que el niño haga*, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1929; Id., *Cien lecciones prácticas de todas las materias y para niños de todos los grados de la Escuela primaria*, 3ª edición corregida y renovada, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1933; Id., *Leer escribiendo. Para enseñar la lectura por la escritura. Primera parte*, Madrid, Librería y casa editorial de Hernando, 1933; Id., *La enseñanza de la Lectura y la Escritura*, en *Desde la escuela y para la escuela. Escritos pedagógicos y diarios escolares*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2008 (artículo publicado en «La Escuela Moderna», n. 113, 1900, pp. 120-133). Una síntesis de la propuesta de Llorca puede verse en M. Sánchez Arbós, *La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, en *Libro-guía del maestro*, Madrid, Espasa-Calpe, 1936, pp. 335-353, 343.

su disposición el encerado de la clase, su pizarrín y su cuaderno, para trazar todos los garabatos que quisiera y dibujar líneas sin orden ni concierto, objetos de forma esquemática y figuras geométricas – el dibujo como preparación para la escritura. Después, el maestro dibujaba, escribía y pronunciaba una palabra que los niños dibujaban-escribían en sus cuadernos, pronunciaban y en torno a la cual conversaban con el maestro. Asimismo, desde el comienzo cada niño debía tener una cartulina con su nombre, y el maestro debía haber escrito cada día en el encerado la fecha y localidad con el doble fin de que el niño escribiera-dibujara su nombre al final de cada ejercicio y la fecha y localidad al comienzo de la jornada diaria. A la palabra clave inicial – mono – se añadían otras – nene, niña, etc., hasta un total de 21 palabras – que, por un lado, se descomponían en sílabas y letras y, por otro, permitían componer nuevas palabras y algunas frases breves, que asimismo eran objeto de conversación. Tras ello el maestro podía ya adentrarse, al final de ese primer curso escolar, en la primera actividad o ejercicio escolar escrito: el dictado.

La difusión de las ideas y métodos de Decroly en la España del primer tercio del siglo XX¹⁵ y, más en concreto, del método de la lectura ideovisual – que más bien debería haberse llamado lecto-escritura o prelecto-escritura ideovisual –, vino a reforzar el énfasis puesto no sólo en la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, sino también en la necesidad de una etapa preparatoria propia asignada a un nivel educativo específico – el de la educación de párvulos. Además, al calificar este método como global introducía un nuevo cambio o aspecto: ahora ya no se comenzaría por la palabra sino por una frase familiar y conocida por los niños. Este sería, por ejemplo, el método defendido por Federico Doreste a partir de su aplicación, a modo de ensayo, en una escuela unitaria de Barcelona y en el grupo escolar “Ramón Llull” de dicha ciudad en los años 20 y 30 del siglo XX¹⁶. Como él mismo decía,

La lectura ideovisual, o global, se funda en aplicar a la enseñanza de la lectura el mismo procedimiento que se sigue con los niños para enseñarles a hablar. El niño oye frases completas, no elementos de frase, sílabas y articulaciones o sonidos simples, que para él no existen. Él entiende las frases que oye globalmente, sin descomponerlas [...]. Se terminaron aquellos engorrosos ejercicios de elementos de letras, palotes, perfiles, etc.; el niño escribirá o intentará escribir desde el primer día frases completas¹⁷.

Estas nuevas prácticas, propuestas y ensayos darían lugar a un nuevo tipo de libros escolares, para los niños y para el maestro, basados, según sus autores, en

¹⁵ M.M. del Pozo Andrés, *Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los “centros de interés” decrolyanos (1907-1936)*, «Revista de Educación», 2007, número extraordinario sobre *Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939)*. En *el centenario de la JAE*.

¹⁶ F. Doreste, *Metodología de la lectura y la escritura*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933.

¹⁷ *Ibid.*, pp. 40-41.

el aprendizaje simultáneo de la lectura y la escritura. En ocasiones, tras el título correspondiente – *Escribo y leo, Dibujo, escribo y leo, Enseñanza de la lectura por la escritura*, etc. – podían esconderse prácticas tradicionales. En otras, sin embargo, se intentaban llevar al campo de la manualística escolar dichas propuestas y ensayos de modo más o menos puro. Así, por ejemplo, en *Norma. La enseñanza de la lectura por la escritura. Primera parte*, publicado en 1932, obra de Vicente Pinedo, maestro-director de un grupo escolar de Barcelona, tras cuatro páginas de dibujos esquemáticos de tipo preparatorio, para educar la mano, se iniciaba la parte relativa al aprendizaje de la lectura y la escritura por el ya conocido procedimiento de colocar, junto a cada vocal, un ser o objeto cuyo nombre comenzara por dicha vocal, para pasar de inmediato a palabras conocidas – nene, nena, etc. –, silabeadas o no, con sus correspondientes dibujos, en este caso no esquematizados¹⁸. En cambio, en *Ya leo. La lectura y la escritura por el método ideovisual*, de R. Verdier y A. Argueta, de 1935, se desarrollaba y llevaba a la práctica la propuesta en su sentido más puro – dibujar, escribir y leer frases completas acompañadas de dibujos esquemáticos. No obstante, antes de las páginas en las que figuraban dichas frases y dibujos, los autores, a partir de su práctica en el aula, introducían nueve páginas en las que, debajo de cada dibujo esquemático, figuraba el espacio para una cartulina en la que debía escribirse el nombre del ser u objeto dibujado – es decir, una palabra, no una frase –, con la indicación de que los niños sólo debían dibujar y escribir, no leer lo escrito¹⁹. He aquí dos muestras de cómo la realidad multiforme del aula combinaba, en claro sincretismo, elementos nuevos y tradicionales.

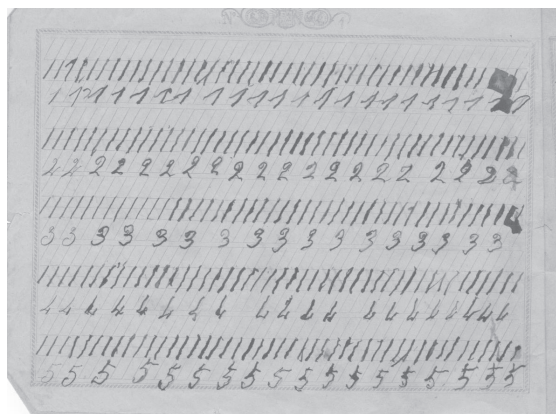
La disociación entre la enseñanza de la escritura y la de la caligrafía

La enseñanza simultánea de la lectura y la escritura y la nueva disposición central de esta última en el quehacer escolar, implicaban, en sus posiciones más extremas, el rechazo de la caligrafía, su expulsión de la escuela, y, en las más moderadas, su relegación a etapas posteriores y una justificación de la misma, como actividad escolar, más cercana al dibujo o las prácticas artísticas que al aprendizaje de la escritura.

La posición de Ángel Llorca, por ejemplo, era terminante y clara: la caligrafía era calificada de inútil, perjudicial y antipedagógica, en especial si se recurría a ella para comenzar la enseñanza de la escritura. Sólo servía, afirmaba en 1900, para que los niños se pasaran días y días «trazando sobre los antipá-

¹⁸ V. Pinedo, *Norma. Enseñanza de la lectura por la escritura. Primera parte*, Barcelona, [s.e.], 1932, pp. 7-13.

¹⁹ R. Verdier, V. Argueta, *Ya leo. La lectura y la escritura por el método ideo-visual*, Málaga, Talleres Gráficos «La Española», 1935, pp. 7-15.



ticos caídos palotes, radicales y derivadas», repitieran mecánicamente muestras, realizaran una actividad pesada y monótona y emborronaran «papel pautado» y el «clásico cuaderno con caídos de no sé cuántos grados de inclinación, para que coloque la pluma en la décima parte, etc., que a tales inocentadas han llegado los señores calígrafos, llevados de su amor al arte»²⁰. Además, la caligrafía era «un arte de lujo, propio

para entretener los ocios del que los tenga sobrados, y útil en muy contadas profesiones», mientras que la escritura era «un arte popular, necesario a todos sin excepción». Sólo esta última, concluía, era la enseñanza que correspondía a la escuela, no la caligrafía²¹.

Ello implicaba la sustitución, como ejercicios preparatorios para la escritura, de las instrucciones relativas a la pluma, el papel o la posición del cuerpo, el brazo y la mano, por aquella otras que se referían a los aspectos perceptivos, motóricos y rítmicos previos que facilitarían la práctica y el aprendizaje de la escritura, así como a la preescritura en sí misma: al dibujo que prepara para la escritura. Sobre todo si, como se propugnaba desde el movimiento de la Escuela Nueva, la finalidad de esta enseñanza era no sólo el de conseguir una escritura clara, sencilla, legible y rápida, sino también el de tener una letra propia, personal, que fuera producto de la actividad o creación espontánea del niño tutelado y dirigido, en dicha actividad, por el maestro²².

Del dibujo a la escritura

Un nuevo lema vendría pronto a superponerse al de «la lectura por la escritura». El nuevo lema sería «la lectura por la escritura y la escritura por el dibujo», al que en algún caso se añadiría el trabajo manual²³.

La fundamentación teórica de esta propuesta se hallaba, para algunos, en el conocido argumento de la ley biogenética de la especie humana: el niño debía

²⁰ Llorca, *La enseñanza de la Lectura y la Escritura*, cit., pp. 73-76.

²¹ Llorca, *Leer escribiendo. Para enseñar la lectura por la escritura. Primera parte*, cit., p. 5.

²² Dottrens, *La enseñanza de la escritura. Nuevos métodos*, cit., pp. 44-51, 54-55 y 66-67.

²³ J.J. Ortega Ucedo, *El primer año de lenguaje*, Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1936, p. 27.

seguir la evolución seguida, a lo largo de su historia, por los seres humanos. Y estos habían llegado a la escritura a través del dibujo²⁴. Sin embargo, desde la práctica de la enseñanza, desde el mismo oficio de maestro, sería desde donde vendrían las propuestas más detalladas y fundamentadas, al menos en España²⁵.

En efecto, por un lado se propugnaba la práctica del dibujo libre, personal y espontáneo, y sugerido o de memoria. Un dibujo calificado, en ocasiones, de «preescritura por excelencia»²⁶. También, de un modo genérico, se recomendaba que el niño hubiera «dibujado mucho» antes de escribir²⁷. Por otro, comenzaba a surgir un nuevo tipo de dibujo – el esquemático –, que tendría una amplia difusión posterior en el medio escolar: aquél tipo de dibujo adecuado para la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, que el maestro debía utilizar en la pizarra y los niños en sus pizarrines o cuadernos como se indica en el siguiente ejemplo de ejercicio escolar propuesto por Federico Doreste:

Ejercicio 1º. Dibujo, escritura y lectura. Se dibuja en el encerado, con líneas lo más esquemáticas posible, la figura de un niño con una pelota. Se pregunta la significación del dibujo, que ha de ser dada por los alumnos, y la palabra *niño* se pronunciará por ellos. Entonces se escribe en el encerado, al lado del dibujo, y se invitará a los niños para que en sus pizarritas o cuadernos hagan dibujos de niños y copien dicha palabra. No hay que explicarles los elementos gráficos que la componen, hasta que se sepa que aquella palabra escrita se pronuncia diciendo niño²⁸.

El énfasis puesto en el dibujo como lenguaje o medio de expresión y cómo preparación e inicio de la escritura, así como, en este caso, en el dibujo esquemático o alámbrico, propició la aparición tanto de libros para el maestro en los que se le ofrecían cientos de ejemplos de dibujos, esquemáticos o no, para toda clase de lecciones, como de libros escolares para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los que el dibujo ocupaba una parte más o menos relevante.

²⁴ Ponz, *Programa de Teoría de la Escritura*, cit., pp. 113-114. El argumento de la ley biogenética de la especie humana servía también, en ocasiones, para fundamentar los pasos a seguir en la enseñanza de la escritura. Así Dottrens (*La enseñanza de la escritura. Nuevos métodos*, cit., p. 58) hallaba en dicha ley la base teórica de su propuesta: «mayúsculas, pequeñas mayúsculas, escritura enlazada, escritura corriente, son los estadios sucesivos en la enseñanza graduada de la escritura. El niño recorre así brevemente el camino que la humanidad ha seguido en el descubrimiento de la más perfecta expresión gráfica del pensamiento». Nada que objetar, si no fuera porque destacados maestros con amplia experiencia en el tema, como Llorca, no hubieran propuesto, poco antes o en esos mismos años, comenzar por las minúsculas.

²⁵ Decimos al menos en España porque, como indicó Dottrens (*La enseñanza de la escritura. Nuevos métodos*, cit., pp. 67-68 y 72, entre otras), algunos de los nuevos métodos que en Europa renovaban la enseñanza de la escritura habían sido elaborados por profesores de dibujo o relacionados con el arte y los medios artísticos como Kuhlmann o Hulliger.

²⁶ Rubiés Monjonell, *Lectura-escritura global. Cuatro años de experiencias*, cit., p. 232.

²⁷ Doreste, *Metodología de la lectura y la escritura*, cit., p. 8.

²⁸ *Ibid.*, p. 16.

En los años posteriores a la guerra civil destacarían, por ejemplo, los libros de Luis Mallafré – *Encerado y clarión. Libro para el maestro. Extenso repertorio de modelos de dibujos para el encerado* (Barcelona, Editorial Roma, 1944) – y Juan Navarro Higuera – *Grado preparatorio. Motivos gráficos de la «Enciclopedia práctica». Dibujos para la ilustración de lecciones* (Barcelona, Miguel A. Salvatella, s.a.). Pero sería sin duda otro maestro, Trillo Torija, antes y después de la guerra civil, la figura más representativa de este énfasis en el dibujo esquemático y en la concepción del mismo como un medio preparatorio e inicial en la enseñanza de la escritura. En su libro *Dibujo-Lenguaje (Iniciación al dibujo en la escuela)* de 1935, tras señalar las similitudes entre el dibujo de los hombres primitivos y los niños – dibujar para expresarse y preferencia por las figuras esquematizadas –, de caracterizar al dibujo como una forma de lenguaje, de defender el dibujo libre y la abundancia de material para dibujar y colorear, y de calificar los garabatos como los balbuceos de las formas gráficas, ofrece más de 500 dibujos esquematizados – «representaciones rudimentarias» – o sintetizados – «líneas sencillas y esenciales de un objeto, prescindiendo de detalles» – realizados por niños, a partir de los cuales diseña los dibujos – «esquemas lógicos» – que el maestro debía utilizar en el aula²⁹. Una cifra que se vería incrementada en un libro para el maestro, publicado tras la guerra civil, en 1944, que, sucesivamente ampliado, llegaría hasta los «2.000 dibujos para el encerado» en su décima edición de 1972³⁰. Un libro en el que, por cierto, en las páginas relativas al lenguaje se recurría al dibujo esquemático de objetos para iniciar la enseñanza de la escritura. Eso por no aludir, entre sus otras publicaciones, a *Mi cartilla* (Madrid, Editorial Magisterio Español, 1933), anterior a la guerra civil, y a la *Nueva cartilla* (Madrid, Textos escolares Aguado, 1963), posterior a la misma, en las que se seguía el método de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura por el dibujo, y en las que podían verse algunos ejercicios o dibujos preparatorios.

Además del recurso al dibujo espontáneo o libre y sugerido o de memoria como medio de ejercitar la mano y el cerebro, y al dibujo esquemático en la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, determinados tipos de dibujo podían ser considerados, en sí mismos, como preescritura. El trazado, mediante copia o no, de palotes y ganchos era objeto de críticas generalizadas. Producían monotonía y aburrimiento, se decía, además de carecer de sentido para el niño. Sin embargo, en las nuevas propuestas no faltan quienes recurrían a las formas geométricas para la enseñanza de las letras o al trazado, como decía Ponz, de «líneas rectas, paralelas en ambas direcciones, ángulos, triángulos, cuadriláteros, elipses y demás líneas y figuras que concurren a formar las letras,

²⁹ M. Trillo Torija, *Dibujo-Lenguaje (Iniciación al dibujo en la escuela)*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1935, pp. 12-13, 19-22 y 35-36. Existe una 3ª edición, corregida y aumentada, de 1943.

³⁰ M. Trillo Torija, *2000 dibujos para el encerado. Libro del maestro* (1944), 10ª ed., Madrid, Afrodisio Aguado, 1972.

hasta que hayan adquirido suficiente disposición para hacer buen uso de estos objetos»³¹. Los límites entre los tan denostados palotes y ganchos y estas nuevas prácticas que se proponían, quedaban a veces desdibujados.

Así sucedía por ejemplo en un tipo de dibujo, el compuesto por «motivos decorativos simples que se repiten o alternan», que Dottrens, por ejemplo, calificaba de «ejercicios de escritura rítmica», valiosos como tales ejercicios de escritura y por su papel en la educación del ritmo³². Sin embargo, como, desde la práctica docente en el aula, advertiría Ana Rubiés – quien, por lo demás, se declara seguidora de Dottrens – los ejercicios de preescritura preconizados por este último estaban «muy bien orientados». Pero, añadía, «si el maestro no está alerta, degeneran rápidamente en algo comparable a las series verticales y horizontales a que casi todos nosotros estuvimos sometidos en los albores del aprendizaje del dibujo». Es decir, a los palotes. También ellas, las maestras de párvulos que aplicaban en su escuela los métodos de Dottrens, entre otros, seguía diciendo Rubiés, estuvieron «a punto de caer en el peligro de las verticales y horizontales, pero derivamos enseguida los ejercicios hacia el juego, y el juego nos salvó». Hacían, aclaraba, «ejercicios que principiaban en juego y acababan en gráficos, conservando, empero, el espíritu de Dottrens»³³, al igual que quienes, ya en esa época o más tarde, convertían en juego el dibujo de figuras sencillas y esquemáticas o de líneas quebradas o serpenteantes, espirales, círculos envolventes, ondas, pequeños círculos o breves líneas inclinadas o verticales por el simple hecho de transformar dichas figuras o trazos en objetos, seres o fenómenos de la naturaleza tales como pelotas, aros, cruces, ventanas, rayos, serpientes, humo, lluvia, olas, surcos o nieve, entre otros³⁴.

La configuración de la educación infantil, de párvulos o preescolar como un nivel educativo con finalidad propia y su incidencia en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura

Hacia los años 30 del siglo pasado los maestros disponían ya de toda una amplia panoplia teórica y práctica de ejercicios preparatorios para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura que, en síntesis, serían los que años más tarde, se recogerían en un documento sobre la enseñanza de la escritura, elaborado con motivo de la XI Conferencia Internacional de Instrucción Pública organizada por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación y celebrada en 1948. Según

³¹ Ponz, *Programa de Teoría de la Escritura*, cit., p. 123.

³² Dottrens, *La enseñanza de la escritura. Nuevos métodos*, cit., p. 112.

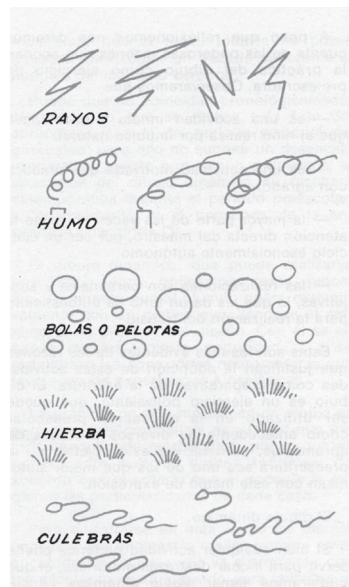
³³ A. Rubiés Monjonell, *Lectura-escritura global. Cuatro años de experiencias*, Barcelona, Bosch, 1938, p. 233.

³⁴ J. Navarro Higuera, *El dibujo como ejercicio de preescritura*, «Vida Escolar», n. 161, 1974, pp. 19-24, en particular pp. 23-24.

resumiría Gray en su informe internacional sobre la enseñanza de la lectura y la escritura de 1957, entre los ejercicios preparatorios para la enseñanza de la escritura empleados en las escuelas de Ginebra hacia 1948 se hallaban los siguientes ejercicios motrices, con las habilidades en cada caso desarrolladas: «cortar y pegar (agilidad, precisión gusto); modelado (flexibilidad y empleo cuidadoso de los dedos); pintura y dibujo (agilidad, precisión, buen gusto); ejercicios sensoriales del tacto, la vista (observación de formas) y ejercicios musculares para los dedos, la muñeca, el antebrazo». Además, añadía, «muchas escuelas» – sin indicar el país o localidad – utilizaban actividades montessorianas tales como «el trazado de letras en la arena» o «seguir las formas de la letra con el dedo, la tiza o el lápiz».

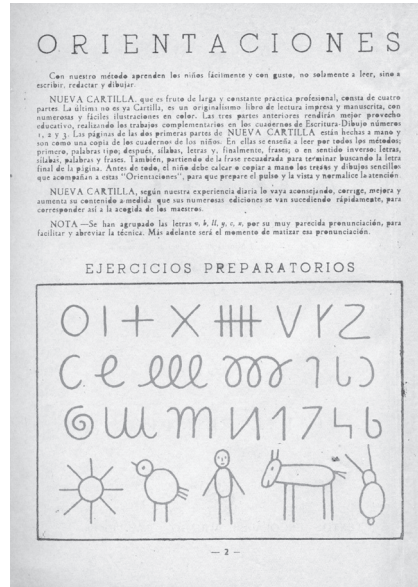
Por último, y en relación con la India, «donde se utilizan caracteres complejos en la escritura», informa que se llevaban a cabo, especialmente en Bombay, las siguientes actividades preparatorias: «1º dibujar líneas rectas inclinadas y curvas, semicírculos, etc.; 2º dibujar letras en la arena o aserrín; 3º formar letras con alambre, palitos delgados, semillas, etc.; 4º los niños llenan de arena letras hechas con cartón por el maestro; 5º cubren la pizarra con el pizarrín y preparan así una superficie blanca sobre la cual deben dibujar con el dedo las letras que se les pide; 6º dibujar letras en el aire con un dedo»³⁵.

Por lo que a España se refiere, y careciendo de estudios o informes generales sobre lo que a este respecto acaecía en las aulas en los años 40 a 60 del siglo XX, los folletos y libros escritos por o para los maestros y maestras – ya fueran de enseñanza primaria o de párvulos –, se limitaban en el mejor de los casos, en los años 40 y 50, a repetir, de modo pobre, breve y rutinario, lo dicho en los años 20 y 30 por Dottrens, Doreste, Llorca o Sánchez Arbós, entre otros. En ocasiones, además, sin mencionarlos, aun en el caso de que se transcribieran, entrecomillados, algunos párrafos de sus escritos³⁶. Lo habitual, eso sí, era propugnar la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, pero comenzando no por palabras o frases sino por letras o, sobre todo, por las



³⁵ Gray, *La enseñanza de la lectura y la escritura*, cit., p. 251.

³⁶ Así, por ejemplo, E. García Martínez (*La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, Madrid, Espasa-Calpe, 1941, pp. 7, 10 y 15-16) transcribe, entrecomillados, párrafos de una maestra a la que califica – sin mencionarla –, de trabajadora, culta y observadora. Esa maestra era María Sánchez Arbós, por entonces depurada y expulsada del magisterio primario.



vocales para pasar desde ellas a las palabras³⁷. La lectura, por ejemplo, de las páginas dedicadas a los ejercicios preparatorios en el lenguaje escrito, en el libro sobre educación de párvulos de la persona de más reconocido prestigio en este campo en la España de los años 50 y 60, la inspectora Aurora Medina de la Fuente, deprime si se compara con lo escrito veinte o treinta años antes. Aunque en el libro abundan las referencias a los juegos motores, los rítmicos y los de atención u observación y la educación de los sentidos, el hecho es que, en un libro de 369 páginas, los ejercicios preparatorios para la escritura se despachan en dos medias páginas con la mera y única referencia al dibujo espontáneo, sugerido, imaginado y de copia³⁸. Semejante sensación produce la lectura de los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* de 1953 en los que todo se reduce a decir que en el primer trimestre del primer curso los niños de seis años realizarán ejercicios de copia y dictado «después de ejercicios de dibujo para la consecución de alguna destreza manual, y de preescritura»³⁹. Habrá que esperar a la segunda mitad de la década de los 60 para hallar folletos o libros en los que la etapa de la preescritura, previa a la llamada de iniciación en la escritura, reciba especial atención, tal y como sucedía, por ejemplo, en un

³⁷ Por ejemplo en J. Navarro Higuera, *La escuela de párvulos. Orientaciones didácticas y temas desarrollados* (1957), 6ª ed., Madrid, Editorial Escuela Española, 1965, p. 8.

³⁸ A. Medina de la Fuente, *Educación de párvulos*, Barcelona, Editorial Labor, 1967, pp. 204-205.

³⁹ Ministerio de Educación Nacional, *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953.

folleto de 1969, de Soledad Gijón Ruiz, específicamente dedicado a la enseñanza de la escritura, que desarrollaba lo dispuesto en los *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria* de 1965. Un folleto en el que, tras definir dicha etapa, como «de adiestramiento motor», se detallaban, con ilustraciones, una serie de ejercicios de modelado, recortado y plegado, dibujo, trazos básicos basados en la letra «script» y combinación de trazos, así como de «sincronización de antebrazo, muñeca y dedos»⁴⁰.

Sólo cuatro años después se produciría un cambio de orientación importante en las instrucciones y recomendaciones oficiales. La configuración dada en la Ley General de Educación de 1970 a la educación preescolar, y las Orientaciones Pedagógicas para este nivel educativo, aprobadas por O.M. de 27 de julio de 1973, con sus detallados objetivos y actividades por edades y áreas, se insertaban, desde un punto de vista legal y teórico, en un saber psicopedagógico para el que las actividades de «preparación a la técnica de la escritura» para los niños de 4 y 5 años, iban desde el «garabateo» a los ejercicios o juegos «gráficos» sin referencia alguna a letras, palabras o frases. Un saber psicopedagógico en el que el acento se ponía más en el nuevo campo de la psicomotricidad gruesa o fina, la lateralidad, la toma de conciencia del esquema corporal y el ritmo, junto con el lenguaje oral y la expresión plástica, que en la escritura en un sentido estricto. De ahí que los objetivos de esta etapa preparatoria, en relación con la escritura, se limitaran a «conseguir el dominio del instrumento gráfico, pincel o lápiz», «del rasgo y su dirección correcta al ejecutarlo», y «la agilización del músculo pequeño en las manos». Y que las actividades con las que alcanzar dichos objetivos consistieran en el garabateo, los dibujos sobre planos horizontales – sobre suelo, arena o tierra o harina extendida en una tabla, y con palos o los dedos – y verticales; la pintura con los dedos haciendo las olas del mar; los ejercicios de pintura con pincel y lápices blandos y trazos arriba-abajo, laterales, circulares concéntricos, paralelos y cruzados; los ejercicios gráficos con ritmo; el coloreo de espacios y el recurso a papeles pintados para destacar líneas, resaltar un motivo aislado, colorear una parte del motivo o dibujar una línea serpentina entre los motivos; el uso de sellos caucho para repetir figuras formando grecas; el dibujo de vestidos para muñecas, de alfileres, agujas, puntillas, bordados, festones, dientes de perro, medias lunas, soles, plumas de pavo real, bodoques, peines, cuadros escoceses, ventajitas con rejas, jaulas, empalizadas, tejados, paredes con ladrillos, ondas de mar y los peces, algas y caracolas, trigo, semillas, hojas y flores; y, por último, haciendo con aguja y lana gruesa, sobre arpillera, los mismos dibujos.

Esta desaparición o ausencia de letras, palabras o frases en el currículo oficial de la educación preescolar sería corregida en los «programas renovados» aprobados por O. M. de 17 de enero de 1981, al establecer como objetivos, en

⁴⁰ S. Gijón Ruiz, *Como enseñar escritura*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1968, pp. 51-55.

el ámbito de la escritura, no sólo «conseguir un adiestramiento motor fino de manos y dedos», sino también «representar gráficamente las letras» y «escribir sílabas y palabras». Un objetivo, éste último, cuyo punto culminante se cifraba en «escribir palabras con sílabas directas al dictado» y «dado un dibujo, escribir el nombre del objeto que representa». Advirtiéndose, eso sí, que dichos objetivos no eran obligatorios y que sólo deberían abordarse si el alumno había «alcanzado la madurez necesaria».

Todo ese amplio cuerpo de ejercicios y actividades más o menos difundido internacionalmente ya en los años 40 y 50 del siglo XX, al que antes se ha hecho referencia, procedía o tenía su origen en propuestas efectuadas en el primer tercio de dicho siglo, bien a partir de investigaciones llevadas a cabo en el campo de la psico-pedagogía infantil y de la escritura, bien por quienes desde las aulas, por el procedimiento de ensayo y error, habían ido elaborando todo un muestrario de soluciones a los problemas que les planteaba la enseñanza de la escritura. Con independencia de ello, es obvio que su introducción y difusión en el mundo escolar no podía venir de la escuela primaria y de la enseñanza de la escritura a niños y niñas de 6 o 7 años. Procedía del lento despertar de la educación de párvulos. De su progresiva configuración cuantitativa y cualitativa como un nivel educativo con entidad propia, diferente al de la enseñanza primaria, que, como tal nivel educativo, precisaba unos objetivos y unos contenidos específicos. La extensión de la escolarización a edades más tempranas y el desarrollo de la psico-pedagogía científica – la llamada ciencia del niño – coadyuvarían a ello.

En relación con este punto, la «misión» de la escuela de párvulos, diría Federico Doreste en 1933, no era enseñar a escribir y leer, sino llevar a cabo «esa preparación que constituye el período de pre-escritura y lectura»⁴¹. La cuestión ya no residía sólo en el cómo enseñar a escribir y leer, sino en el cuándo, un debate que carecía de sentido si los niños y niñas accedían a la escuela con seis años, y sólo se escolarizaba una pequeña parte de la población de cinco años. Y en esta cuestión también Doreste era terminante y claro: «no debe empezar el aprendizaje de la escritura y la lectura ningún niño que no haya cumplido seis años y creemos que fijar la edad de siete años aún sería más acertado»⁴². Un criterio que asignaba a la educación de párvulos – preescolar en España desde 1970 e infantil desde 1990 – todo un campo escolar propio, exclusivo, diferente del de la educación primaria, que se había ido configurando de modo gradual desde comienzos del siglo XIX.

En efecto, aunque la noción y práctica de la preescritura, como un campo de actividades escolares con entidad propia, estuviera ausente de la educación infantil en sus orígenes, no está de más referirse al gonógrafo, un aparato diseñado por Wilderspin, que Montesino incluyó en su *Manual para los*

⁴¹ Doreste, *Metodología de la lectura y la escritura*, cit., p. 9.

⁴² *Ibid.*, p. 10.

maestros de escuelas de párvulos en 1840, con el que los niños podían construir todo tipo de figuras geométricas, líneas rectas o dentadas y círculos. Pero sería a mediados del siglo XIX cuando puede afirmarse que, desde una perspectiva preparatoria general, el método froebeliano, con su énfasis en el trabajo con formas geométricas y líneas, en los trabajos manuales – trenzado y entrelazado, plegado, tejido, recortado, picado y dibujo – y en los ejercicios de decoración, constituía ya, en sí mismo, una preparación de la mano y de la mente para el aprendizaje de la escritura promoviendo la atención y el reconocimiento de formas⁴³. Con independencia de ello, Pedro de Alcántara García, en su manual para las maestras de los jardines de la infancia, de 1879, proponía crear en estas escuelas, una clase preparatoria o de transición hacia la escuela primaria elemental con los alumnos mayores y los más adelantados, con el fin de eliminar el tránsito brusco de una a otra⁴⁴. En sus «indicaciones» para esta clase preparatoria incluía un epígrafe sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el que, tras calificar de «procedimientos de iniciación» aquellos en los que los niños habían podido formar letras «con el material que representa las líneas y puntos» y al «picar en papel» o dibujarlas en la pizarra, recomendaba recurrir a los «alfabetos manuales» compuestos de «letras formadas de cartón y descompuestas en seis elementos» con los que formar letras y palabras⁴⁵. Seguidamente, como iniciación de la enseñanza de la escritura en sentido estricto, propugnaba, como se dijo, el método de la lectura por la escritura, es decir, la enseñanza simultánea de ambas habilidades, a partir de las letras y sílabas⁴⁶.

Aunque pueden señalarse algunos antecedentes en el último cuarto del siglo XIX, sería en los primeros años del siglo XX, sobre todo – aunque no sólo – a partir de la difusión de las ideas y métodos de Decroly y Montessori, cuando se definiera todo un cuerpo de prácticas preparatorias para la escritura y la lectura propio de las escuelas de párvulos. Un cuerpo en el que beberían en el futuro las disposiciones curriculares oficiales, los manuales y cuadernos de ejercicios para párvulos, y las maestras de este nivel educativo que tenían que reinterpretarlo y adaptarlo desde las aulas, en función del contexto y de su saber artesanal, es decir, del acopio de estrategias y prácticas propias de su oficio.

Así, en el método montessoriano, además de los ejercicios o actividades que no eran escritura y que se llevaban a cabo con otras finalidades – ejercicios de la vida práctica de coordinación de los dedos, como abrochar, entrelazar o abotonar; trabajos manuales; educación de los sentidos; lenguaje oral –,

⁴³ P. de Alcántara García, *Froebel y los jardines de la infancia*, Madrid, Imprenta y Esterotipia de Aribau y C^a, 1874, pp. 138-139.

⁴⁴ P. de Alcántara García, *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de Froebel*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos y Ciegos, 1879, pp. 299-300.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 252.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 253-254.

pero que pueden entenderse como preparatorios, de modo indirecto, para el aprendizaje de la escritura⁴⁷, el hallazgo en este campo consistiría en lo que Montessori denominaría el «método de la escritura espontánea»⁴⁸. Un método que sistematizaba toda una serie de ejercicios en los que se escribía sin escribir, enseñándose los movimientos antes de ejecutarlos. El análisis psico-fisiológico del acto de escribir revelaba, en efecto, que dicho acto implicaba dos movimientos: el de la reproducción de la forma de las letras y el del manejo, con seguridad y cierta destreza, del instrumento con que se escribe. En consecuencia, podía enseñarse el primer mecanismo muscular aún cuando no se tuviera la suficiente madurez psico-fisiológica para llevar a cabo el segundo. Es decir, podía enseñarse a escribir aunque no se escribiera, preparándose de este modo para ese «momento explosivo», según la terminología montessoriana, en el que el niño se lanzara a escribir por sí mismo. Dichos ejercicios – con su correspondiente material – consistían, en síntesis, en:

- el seguimiento con un lápiz de color del contorno de una figura geométrica, su encaje en una figura similar de hierro, el coloreo del interior de dicha figura;
- tocar letras sueltas de papel de lija pegadas en cartones, en el sentido que se traza la letra, cuyo sonido oyen y pronuncian los niños mientras las recorren viéndolas y con los ojos cerrados;
- componer palabras sencillas y conocidas con letras recortadas en cartulina azul o cuero, de las mismas dimensiones que las de papel de lija, pronunciándolas la maestra y leyéndolas los niños.

Los indicadores o señales, concluía Montessori, que permiten saber si el niño estaba preparado para la escritura espontánea eran el paralelismo y la rectitud de las líneas de color con las que se llenaban las figuras geométricas, el reconocimiento de las letras de papel de lija con los ojos cerrados, y la seguridad y rapidez en la composición de las palabras.

El prepararse para aprender a escribir escribiendo sin escribir con trazos o grafías, a que había llegado Montessori a partir de las experiencias con deficientes mentales de Itard y Séguin, y de las suyas propias, no era en realidad algo totalmente nuevo. Inusual sí, pero no desconocido. Ejercicios en parte similares – la escritura en el aire – habían sido introducidos, a partir de la práctica, en la educación de párvulos. Así, cuando Dottrens en su libro sobre la enseñanza de la escritura, recomienda dos ejercicios que «a la vez que contribuyen al desarrollo de los grandes músculos, permiten a los niños ejecutar una serie de movimientos que les sean precisos en el acto de escribir y les enseñarán a distinguir direcciones y formas» – seguir a pulso la línea en que se unen el techo y la pared, la cornisa del tejado, las techumbres de la

⁴⁷ M. Montessori, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei bambini» (Casa de los niños)*, Barcelona, Araluce, [s.a.], pp. 133-210.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 263-292.

casa, los hilos del teléfono o el contorno de una ventana, de una nube o un árbol, y trazar también a pulso, en el aire, con los ojos abiertos y con los ojos cerrados, líneas de dirección y naturaleza diferentes, rectas, onduladas o curvas – indica que estos «ejercicios de trazado en el aire» habían sido recomendados en Francia por S. Brès y P. Kergomard en su libro *L'enfant de deux à six ans*, publicado en 1915⁴⁹. Si, como se decía, la enseñanza de la lectura y la escritura correspondía a la escuela primaria, y a la educación de párvulos la preescritura y prelectura, es decir la preparación para el aprendizaje de ambas habilidades, trazar líneas o escribir letras o sílabas en el aire, o seguir con el dedo o dedos el trazado de una letra en el mismo sentido en que debería ser escrita, eran ejercicios que no conculcaban el principio general que marcaba el límite entre una y otra enseñanza y, al mismo tiempo, creaban todo un campo de prácticas y actividades propias del mundo escolar, a medio camino entre el juego y la disciplina que implicaba el acto de escribir.

La experiencia llevada a cabo en el grupo escolar «Ramón Llull» de Barcelona, entre 1931 y 1936, por cuatro maestras parvulistas dirigidas por Ana Rubiés, que habían formado un equipo de trabajo – «Por la metodización de la lectura global» – en el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, que dirigía Joaquín Xirau, constituye una buena síntesis, desde la práctica del aula, de las propuestas, métodos e ideas más en boga en la España de los años 30 del siglo pasado en relación con la preparación y los primeros pasos en la enseñanza de la escritura. Así, en efecto, en el libro en el exponía su trabajo en el aula, titulado *Lectura-escritura global. Cuatro años de experiencias*, Ana Rubiés confesaba haberse inspirado sobre todo en Decroly y en su método ideovisual o global para la enseñanza simultánea de la lectura y de la escritura a partir de frases, así como en Dottrens y Javal para la enseñanza de la escritura⁵⁰. Por otra parte, algunas referencias críticas al material Montessori, no impidieron que el equipo que dirigía tomara de su método algunos ejercicios o actividades – por ejemplo, las lecciones de silencio o los ejercicios de la vida práctica.

Ana Rubiés y sus compañeras tenían claro que sólo trabajando con «párvulos muy pequeños» – el grupo de tres a cinco años; los otros dos grupos los formaban los de cinco a cinco y medio años y los de cinco y medio a seis y medio o siete años – era «posible dedicarse a la prelectura y a preescritura en el último trimestre del curso escolar»⁵¹. Es decir, sólo en la educación de párvulos, y en los primeros años de la misma, podía desarrollarse y tenía sentido todo ese nuevo campo de la preescritura. Un campo de ejercicios y actividades que, por

⁴⁹ Dottrens, *La enseñanza de la escritura. Nuevos métodos*, cit., pp. 107-109.

⁵⁰ La obra de Dottrens era *La enseñanza de la escritura*, editada en Francia en 1931, traducida por María Cuyás y publicada en España en 1934. La de Émile Javal era *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, editada en 1906 en París por Félix Alcan.

⁵¹ Rubiés Monjonell, *Lectura-escritura global. Cuatro años de experiencias*, cit., p. 141.

tanto, correspondía de modo exclusivo, como campo profesional, a las maestras parvulistas. Que configuraba, junto con otros, su identidad profesional frente al magisterio primario.

En este nuevo campo, en fase de formación, estaba a su vez integrado por dos subcampos de actividades que no siempre era fácil distinguir o separar en la práctica. Uno de ellos, el previo o primero, estaba formado por una serie de actividades generales, que en principio – decía – no podían ser consideradas prelectura o preescritura, pero que sólo diferían de las de prelectura y preescritura en un sentido estricto en que, a diferencia de estas últimas, carecían de sentido utilitario; es decir, no estaban pensadas, de modo directo y exclusivo, como preparación para la escritura. En este campo, de índole general, entraban el juego espontáneo, los ejercicios de la vida práctica montessorianos, los trabajos manuales con plastilina y barro, el lenguaje oral – narraciones, cuentos, conversación –, los ejercicios sensoriales con materiales de Montessori, Decroly, Segers, Monchamps o, mejor aún, sacados del entorno cotidiano, social y familiar, de los niños – una clara influencia de las hermanas Agazzi –, la clasificación de objetos naturales y artificiales, el dibujo libre, sugerido y de memoria, el reseguimiento y coloreo de formas y objetos o, con el brazo en tensión, de los hilos del teléfono, de las ventanas o de las nubes, el cálculo y las lecciones de silencio⁵².

Sólo después, cuando los niños tenían cinco años, y en el último trimestre del curso, empezaban los ejercicios de preescritura «propiamente dichos»⁵³. Si los niños ingresaban «con cinco años y pico, ya no hay tiempo material – decía – de una preparación anterior a la lectura y escritura»⁵⁴. Su necesidad, además, surgió de la misma práctica. El terminar el primer año del ensayo, «en julio, cuando los alumnos ya estaban en posesión de la escritura, notamos en algunos irregularidades y defectos en el trazado». Desde entonces, continua,

además del dibujo libre o sugerido, preescritura por excelencia, quisimos intensificar aquellos fáciles ejercicios musculares, que contribuyen especialmente a coordinar los movimientos de dedos, brazos y mano (como deshilar tela recia, recortar papel, plegar y trenzar papel y paja, recoger uno a uno pequeños objetos de una superficie lisa) [...] incrementamos la comparación de objetos, buscando diferencias y semejanzas de posición, forma y color, y luego seguimos las normas de Dottrens⁵⁵.

Para salvar el peligro, ya indicado, de que los ejercicios preconizados por Dottrens como preescritura degeneraran, a base de horizontales y verticales, en los tradicionales y denostados palotes, las maestras derivaron dichos ejercicios hacia el juego. Según sus palabras, llevaron a cabo «infinidad de ejercicios que principiaban en juego y terminaban en gráficos, conservando, empero, el

⁵² *Ibid.*, pp. 206-229.

⁵³ *Ibid.*, p. 231.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 230.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 232-233.

espíritu de Dottrens»⁵⁶. Los ejemplos puestos por Ana Rubiés y las reflexiones que hacía a partir de los mismos, constituyen, como se dijo, una buena síntesis sobre la preescritura como campo, ya configurado, de actividades y ejercicios escolares:

- el juego del telégrafo: «Los niños, en el jardín, observan los postes y los hilos del telégrafo. A mano alzada, trazan en el aire postes e hilos, siguiendo la dirección de arriba abajo y de izquierda a derecha, que es la que en su día darán a la escritura. Después empieza el juego: unos niños son postes, sus manecitas los aisladores, y con ellas sostienen unos cordeles que son los hilos. Después dibujan el juego». Este ejercicio, añade, «nos dio un resultado inesperado, pues que con él conseguimos que se agrandaran extraordinariamente los dibujos; como es sabido en los primeros tiempos del dibujo libre los niños tienen tendencia a la miniatura»⁵⁷;
- el juego de los bolos: tras jugar con bolos y bolas, se les dibuja, se colorean los dibujos y se colocan en distintas posiciones u orden – arriba-abajo, derecha-izquierda – «con la intención [...] de que lo que para el niño eran bolos y bolas, fuesen en realidad unas figuras parecidas *a p, b, d, q.*»⁵⁸;
- el juego del bastón quebrado, «que da lugar a inclinadas y ángulos, base de las formas alfabéticas», el de la serpiente que se acerca al niño, el del baño de mar, «jugando a las barquitas, que dan lugar a una serie de onduladas», el del caracol y las cerezas, origen de «trazados en círculo y en espiral», el de las rajadas de melón y gajos de naranja, «que determinan series de curvas», o el del puente vecino de la escuela, entre otros muchos⁵⁹;
- ejercicios de dibujo decorativo:

Los chiquitines tienen marcada tendencia a la autoadmiraación, y una de las cosas que les entusiasman es adornar las paredes con sus dibujos. Antes las maestras y los niños estilizaron los dibujos resultado de los juegos anteriores, y con ellos compusieron cenefas para adornar las paredes. En los ratos libres a menudo incitamos a los alumnos a que dibujen de prisa las cenefas, a fin de que despierten una especie de *memoria muscular*, para que cuando empiecen la escritura, por el trazado de determinadas formas, elementos de sus propias cenefas, les sean muy familiares los trazos más usuales.

Los trazados en serie de líneas cortas y paralelas en direcciones distintas dentro de un contorno obtenido después de reseguir “encajes” de frutos, objetos u hojas naturales, gustan en extremo a los pequeños, pues resultan lindas combinaciones y de bellísimo colorido. En ellos, sus ejecutantes no ven más que un aspecto decorativo, ya que con sus trabajos adornan la cubierta de su cartera o la pared, pero constituyen magníficos ejercicios de preescritura, asimismo auxiliares de la técnica del dibujo⁶⁰.

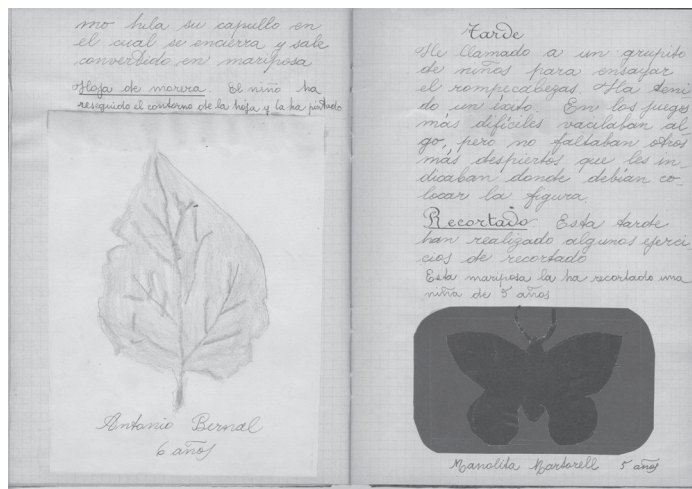
⁵⁶ *Ibid.*, p. 233.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 233-234.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 234-235.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 235-236.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 236-237.



Algunas conclusiones

En la película *Todo comienza hoy* (1999) de Bertrand Tavernier, el principal protagonista, maestro y director del jardín de la infancia de una pequeña localidad francesa con graves problemas sociales y escolares a causa de la crisis de la minería, recibe la visita del inspector. Tras ver cómo trabaja en el aula, y captar seguramente algunos de los problemas y dificultades a las que el maestro tenía que hacer frente cada día, la única observación que al inspector se le ocurre hacer, desde su superior posición pedagógico-administrativa, es que debía trabajar la motricidad fina, un tema sobre el cual le recomendaría algunas lecturas. La escena transcurre en los años 90 del siglo XX, cuando un nuevo campo de saber, prácticas y ejercicios pedagógicos, la psico y grafomotricidad, configurado a partir de los 50 y 60 – de la segunda mitad de los 60 y de los 70 en España, gracias a la influencia de autores franceses –, sobre todo a partir de los análisis y estudios sobre las disgrafías y trastornos o dificultades en el aprendizaje de la escritura, y las diferentes etapas en el desarrollo de la escritura infantil, ha venido a dar un nuevo sentido a ejercicios y prácticas anteriores, ha generado otros nuevos y ha creado todo un nuevo campo de conceptos – equilibrio postural, orientación vertical y horizontal, lateralidad, dominancia lateral, direccionalidad, toma de conciencia corporal, inhibición y desinhibición corporal, etc. – con el que trabajar y concebir esa etapa de preparación conocida con el nombre de preescritura. Parafraseando un conocido título de uno de los libros más difundidos en este ámbito, podría decirse que «de la motricidad a

la escritura»⁶¹ constituye, desde esos años, el nuevo paradigma en el que se configuran, en el ámbito escolar, las actividades preparatorias para la escritura. Un lema que paradójicamente implica la sustitución, en más de un caso, del término preescritura por el de grafomotricidad, tanto en libros y artículos como en los cuadernos de ejercicios de educación infantil.

Estas notas – pues de unas notas se trata – se detienen ante esta nueva situación, aunque dejen sentadas las bases para indagar y detectar que es lo que en la realidad hay de nuevo y de conocido – vino viejo en odres nuevos – bajo esos nuevos conceptos en este nuevo campo de saber y de prácticas. Lo que con estas notas se ha pretendido, en síntesis, es mostrar la genealogía y configuración de la preescritura como campo de actividades y ejercicios escolares.

Dicha configuración tuvo lugar, como se ha visto, en el último cuarto del siglo XIX y, sobre todo, en la primera mitad del XX. Junto con la gradual ruptura con el modelo de alfabetización escolar del Antiguo Régimen, en el que la enseñanza de la lectura precedía en el tiempo, y en ocasiones excluía, la de la escritura, y desde orígenes u contextos diferentes – enseñanza simultánea de la lectura y la escritura o, incluso, precedencia de la segunda sobre la primera; difusión del método ideovisual o global; disociación entre la enseñanza de la escritura y la de la caligrafía hasta la definitiva exclusión de esta última del ámbito escolar; concepción del dibujo como preescritura – fueron tomando forma toda una serie de propuestas, ejercicios y prácticas que preparaban para la enseñanza de la escritura. Esa diversidad de procedencias propició la existencia de distintas concepciones, y una cierta confusión, acerca de lo que podía entenderse por preescritura. De un modo u otro, ese cuerpo de propuestas, ejercicios y prácticas precisaba, para consolidarse, un espacio educativo propio, independiente del de la escuela primaria. Dicho espacio se fue generando, por la propia lógica de la división del trabajo en el mundo escolar por niveles, etapas o cursos, conforme se extendía la educación infantil o preescolar, y ésta se configuraba como un nivel educativo con entidad propia y con un profesorado – casi exclusivamente femenino – específicamente formado para hacerse cargo del mismo. La extensión y consolidación de la educación de párvulos o infantil fue, en definitiva, lo que hizo posible, ya en los años 30 del siglo XX, que la preescritura cobrara cuerpo como un campo escolar con ejercicios y actividades propias. Un campo en el que era posible distinguir al menos dos subcampos: el de las actividades generales dirigidas a conseguir un adecuado desarrollo psicomotor y sensorial de los niños, y el de los primeros ejercicios gráficos. Un subcampo, este último, en el que, a su vez, era posible diferenciar la escritura o grafismos en el aire, etérea, de la escritura o grafismos que dejan huellas visibles y tangibles. Y dentro de esta última, los grafismos o trazos sin forma de letra – por ejemplo, los decorativos – de los primeros trazos de letras o palabras.

⁶¹ C. Rieu, M. Frey-Kerouedan, *De la motricidad a la escritura* (1957), Madrid, Editorial Cincel, 1981.

Referencias bibliográficas

- Carmena López, G. et al., *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002
- Chartier, A.-M., *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2004
- Doreste, F., *Metodología de la lectura y la escritura*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933
- Dottrens, R., *La enseñanza de la escritura. Nuevos métodos*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934
- Fernández y Fernández-Navamuel, M., *Enseñanza simultánea de la lectura y la escritura*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 2ª edición corregida y aumentada, 1910
- García, P. de Alcántara, *Froebel y los jardines de la infancia*, Madrid, Imprenta y Esterotipia de Aribau y Cª, 1874
- , *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de Froebel*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos y Ciegos, 1879
- , *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de Froebel*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 2ª edición reformada y aumentada, 1883
- , *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, Madrid, Gras y Compañía, vol. VI, 1886
- García Martínez, E., *La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, Madrid, Espasa-Calpe, 1941
- Gijón Ruiz, S., *Como enseñar escritura*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1968
- Gray, W.S., *La enseñanza de la lectura y la escritura*, Paris, Unesco, 1957
- Lebrero Baena, M.P., Lebrero Baena, M.T., *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*, Madrid, Síntesis, 1991
- Llorca, Á., *El primer año de lenguaje. El libro del maestro*, Madrid, Jiménez Fraud editor, 1923
- , *Los cuatro primeros años de la escuela primaria. El maestro hace para que el niño haga*, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1929
- , *Cien lecciones prácticas de todas las materias y para niños de todos los grados de la Escuela primaria* (1923), Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 3ª edición corregida y renovada, 1933
- , *Leer escribiendo. Para enseñar la lectura por la escritura. Primera parte* (1911), 4ª ed., Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1933

- , *La enseñanza de la Lectura y la Escritura*, en *Desde la escuela y para la escuela. Escritos pedagógicos y diarios escolares*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2008 (Artículo publicado en «La Escuela Moderna», n. 113, 1900, pp. 120-133)
- Ministerio de Educación Nacional, *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953
- Montessori, M., *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei bambini» (Casa de los niños)*, Barcelona, Araluce, [s.a.]
- Medina de la Fuente, A., *Educación de párvulos (1955)*, 3ª ed., Barcelona, Editorial Labor, 1967
- Navarro Higuera, J., *La escuela de párvulos. Orientaciones didácticas y temas desarrollados (1957)*, 6ª ed., Madrid, Editorial Escuela Española, 1965
- , *El dibujo como ejercicio de preescritura*, «Vida Escolar», 161, 1974, pp. 19-24
- Ortega Ucedo, J.J., *El primer año de lenguaje*, Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1936
- Pinedo, V., *Norma. Enseñanza de la lectura por la escritura. Primera parte*, 9ª edición, Barcelona, [s.e.], 1932
- Ponz, C., *Programa de Teoría de la Escritura*, 3ª edición corregida, Tarragona, Imprenta de Puigbrí y Arís, 1882
- Pozo Andrès, M.M. del, «Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los “centros de interés” decrolyanos (1907-1936)», *Revista de Educación*, 2007, número extraordinario sobre «Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939). En el centenario de la JAE»
- Rieu, C., Frey-Kerouedan, M., *De la motricidad a la escritura (1957)*, Madrid, Editorial Cincel, 1981
- Rubiés Monjonell, A., *Lectura-escritura global. Cuatro años de experiencias*, Barcelona, Bosch, 1938
- Sánchez Arbós, M., *La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, en *Libro-guía del maestro*, Madrid, Espasa-Calpe, 1936, pp. 335-353
- Trillo Torija, M., *Dibujo-Lenguaje (Iniciación al dibujo en la escuela)*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1935
- , *2000 dibujos para el encerado. Libro del maestro (1944)*, 10ª ed., Madrid, Afrodisio Aguado, 1972
- Verdier, R., Argueta, V., *Ya leo. La lectura y la escritura por el método ideovisual*, Málaga, Talleres Gráficos «La Española», 1935

Capturing life on a leaflet: the meaning of children's writings in the Cervantes Graded School of Madrid (1921-1939)

María del Mar del Pozo Andrés
Department of Psycho-pedagogy and
Physical Education, University of
Alcalá (Spain)
mar.delpozoandres@gmail.com

ABSTRACT: The starting point of the research is the Cervantes state primary school in Madrid – considered one of the finest schools of its time and founded in 1918 by Ángel Llorca, who in addition to being its first director was a renowned specialist in reading and writing methodology. From a discreet series of writing assignments saved in three school-related archives, the A. aims to reveal the meaning of the texts produced by the students for the Cervantes teachers, offering an analysis especially of the multiple contexts – of production, use and preservation – from which children's classroom writings originated.

EET/TEE KEYWORDS: Writing; Child; Primary Education; Classwork; Spain; XX Century.

Children's writings in the school: the state of the art in Spain and critical perspectives

Research on students' writing has a short but rich history in Spain. In a recent study, Antonio Viñao Frago compiled an exhaustive inventory of the historiographic production relating to children's writing in school notebooks and came up with no more than five publications from before 2005¹. When Sara Ramos Zamora and I were preparing one of those five articles² in 2001

¹ A. Viñao, *Balance de la investigación sobre cuadernos escolares en España*, Unpublished paper presented in the I Italian-Spanish Workshop on «History of the Written Culture» (Berlanga del Duero, November 14th-16th, 2011).

² M.M. del Pozo Andrés, S. Ramos Zamora, *El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente*, in *La acreditación de saberes y competencias: perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Oviedo,

our own extensive and ultimately futile search for any related work in Spanish historiography served to illustrate the absolute lack of any precedent, at least in the realm of the History of Education. At the time our principle sources of inspiration were the pioneering works of Silvina Gvirtz³, Anne-Marie Chartier⁴ and Davide Montino⁵, which showed promising new directions for reflections and research. Two years later, in 2003, the National Colloquium of the History of Education, held in Burgos, focused its attention on the use of ethnographic resources for the study of school culture, going so far as to dedicate a special section entirely to works on «the texts of everyday writing from the classroom». Yet except for the inaugural conference given by Anne-Marie Chartier⁶, the only two papers that dealt with school notebooks were ours and that of Professor Bienvenido Martín Fraile⁷.

This situation was to change drastically, however, starting in 2005; Antonio Viñao found no less than 37 publications from the following 7 years. More than half of these were publications produced in two particularly fecund years for research on the subject: 2008 and 2010⁸. The greatest quantitative increase (23.8% of the production) took place in 2010, most probably in response to the publication of the minutes of the symposium organized by the University of Macerata in September of 2007 which had as its monographic theme «School Exercise Books». Fourteen Spanish researchers attended the symposium, presenting 9 papers⁹ and providing us with a glimpse of the directions being taken – in the institutional realm at least – by various incipient research groups. Currently, these groups are based around three Madrid Universities (the Complutense, Alcalá and the UNED) as well as those of Salamanca, Murcia and Málaga. Beyond their geographical base, these groups can also be identified by the documentary collections that they have used in their research. In the case

Sociedad Española de Historia de la Educación-Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2001, pp. 481-501.

³ S. Gvirtz, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

⁴ A-M. Chartier, *Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire*, «Hermès», n. 25, 1999, pp. 207-218 and A-M. Chartier, P. Renard, *Cahiers et classeurs: Les supports ordinaires du travail scolaire*, «Repères», n. 22, 2000, pp. 135-159.

⁵ D. Montino, *Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura*, in P. Conti, G. Franchini, A. Gibelli (eds.), *Storie di gente comune nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, Genova, Università degli Studi di Genova, 2002, pp. 139-183.

⁶ A-M. Chartier, *Travaux d'élèves et cahiers scolaires. L'Histoire de l'Éducation du côté des pratiques*, in *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Burgos, 2003, pp. 21-40.

⁷ M.M. del Pozo Andrés, S. Ramos Zamora, *Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escolar*, and Martín Fraile, *El cuaderno de rotación, instrumento pedagógico al servicio de la Inspección*, in *Etnohistoria de la Escuela*, cit., pp. 653-664 and 829-838.

⁸ Viñao, *Balance de la investigación sobre cuadernos escolares en España*, cit.

⁹ 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, Polistampa, 2010.

of the project undertaken by del Pozo Andrès and Ramos Zamora, the main source was a collection, of 250 school notebooks kept in the General Archive of the Government among the files relating to the purging of public school teachers. These notebooks were conserved because during and after the Spanish Civil War they could be used as proof of the political, ideological and personal leanings of these teachers. Badanelli and Mahamud have studied 18 collective and individual notebooks from the Ruiz-Va collection, a family archive coming down to us from two generations of school teachers that was donated to the Centro de Investigación MANES of the UNED¹⁰. Researchers Martín Fraile and Ramos Ruiz have worked mainly with the documentary collection of the University of Salamanca, which includes an undetermined number of school exercise books from a variety of private and institutional donations¹¹. The group directed by Antonio Viñao Frago is currently in the process of cataloguing and analyzing the 659 school notebooks pertaining to the *Centro de Estudios Sobre la Memoria Educativa* of the University of Murcia, collected primarily from private homes and from bookstores¹². And the University of Málaga group is studying the school exercise books kept in private archives and in the archives of certain public schools from around the city¹³. The five collections mentioned account for 28 studies so far, making up 2/3 of the published production relating to the subject.

The oft-cited hypothesis regarding *exceptionality*¹⁴ as a factor for explaining the conservation of school exercise books does not seem quite so applicable in Spain. Some initial research carried out by French and Italian investigators showed that documentary collections kept in museums, archives or private collections tended to come from exhibits and indeed had been prepared to

¹⁰ M^aJ. Martínez Ruiz-Funes, K. Mahamud Angulo, *Los archivos familiares como fuentes documentales en la investigación histórico-educativa: Un estudio de caso*, in P. Celada Perandones (ed.), *Arte y Oficio de Enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Sociedad Española de Historia de la Educación -Universidad de Valladolid-Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2011, vol. II, pp. 245-254 and A. Badanelli, K. Mahamud, *Peeking into the Classroom of Post Civil War Spain: Children's Classroom Work, Routines and Dynamics*, in S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés (eds.), *The Black Box of Schooling. The Cultural History of the Classroom*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, pp. 81-98.

¹¹ B. Martín Fraile, I. Ramos Ruiz, *Senderos escritos: Los cuadernos escolares del museo pedagógico de la Universidad de Salamanca. Líneas de investigación*, in *I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educação*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia & Museo Pedagógico de Galicia, 2008, pp. 303-319.

¹² A. Viñao Frago, M^aJ. Martínez Ruiz-Funes, *Los cuadernos escolares y el arte de enseñar: El fondo del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia*, in Celada Perandones (ed.), *Arte y Oficio de Enseñar*, cit., vol. I, pp. 245-254.

¹³ M^aM. Gallejo García, *Prácticas docentes para la enseñanza de las Matemáticas en el colegio Bergamín*, and C. Sanchidrián Blanco, B. Arias Gómez, *La labor del maestro*, in Celada Perandones (ed.), *Arte y Oficio de Enseñar*, cit., vol. I, pp. 107-115 and pp. 225-234.

¹⁴ R. Sani, *A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education*, 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., vol. I, p. xxxiii.

be exhibited. Sometimes it was the teachers who with the idea of showing it to their inspectors had saved the finest work, elaborated by students who were academically exceptional. In other cases it was the family that saved the exercise books because of their excellence or brilliance¹⁵. The *exceptionality* hypothesis – which questions how representative notebook collections really are – may hold true for some of the children's writing preserved in teachers' files, but Spanish school teachers as a whole did not save exercise books for this reason. We believe that the teachers saw their students' writing as a concretion of their classroom practices, as a way of conserving the memory of their own teaching style and performance in the class, and as a relatively objective expression of school culture as seen at an individual level. One consequence of this is that teachers more actively involved in pedagogical reform movements tended to preserve writings that best evidenced their innovative methods and practices. We should also keep in mind that starting from the beginning of the 20th century, the development of the psycho-pedagogical sciences had made children the central subject of scientific study, with the result that their written expression came to form part of the protocol for evaluating intellectual and educational progress. As evidence for putting together an incipient body of scientific knowledge about childhood, children's writing was seen as a valuable object and one well worth conserving. And we should not forget that for those teachers who identified with the Republican dream, these notebooks became a symbol and a reminder of what had been and what could never be again. The daughter of a Republican teacher – whose name, unfortunately, I did not write down – recently related to me how the teachers would hide the notebooks in a hole dug underneath the barn floor to avoid their being confiscated by the Franquists, and as a way to save the work without risking severe punishment.

But why would written documents produced in educational institutions be kept in the family archives of the students themselves? I believe that the reasons for this were varied and changeable and depended on the educational level and the type of institution where they were produced. At the university level, for example, it is likely that notes and exercises would have been kept by their authors as a way of «storing recyclable scientific knowledge», that is, in the belief that this material could be useful to them in their future professional life. In the case of notebooks that are products of the secondary education level, the *exceptionality* hypothesis could be applicable; they may well have been saved because of their outstanding quality or because culminating studies at this level was considered to be a remarkable achievement at the time. With exercise books from the primary school level, however, it is important to bear in mind that these documents were not saved due to any particular desire of the student to

¹⁵ A. Viñao, *Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 13, 2006, pp. 17-36.

do so – at this age they could not be expected to be concerned about such things – but rather out of the incentive of the parents and teachers, probably with the idea of keeping alive the memory of a school activity considered valuable and important. The fact that a family archive would conserve a child's notebook implies that the schooling process was respected and taken seriously in the household, to the point where that family would save the material objects from that stage of the child's formation. And when we see that these former students hold on to this legacy as adults, we can safely assume that their recollection of their past school life is a happy, positive one. We should not assume, of course, that the opposite scenario – the disappearance of school material – implies a traumatic past as a student, as the loss of this type of document could be due to any number of factors (a change of residence, catastrophes, family separations, exile, sickness...). Many of these circumstances came together and were compounded in Spain during the Civil War. As a result, research into school writing prior to 1939 would require a specific approach, due to the exceptional nature of those years and because the possible reasons for their being saved are bound to be different from those of subsequent decades. The eventual universalization of schooling in the 1960s to include all social levels together with the democratization of secondary education are certain to suggest additional parameters and criteria in our interpretation of the value attributed to school writings.

An analysis of Spanish publications on the subject shows us some of the more evident contradictions and absences. Antonio Castillo has divided the written research done so far on this subject into four categories¹⁶. The first three categories he identifies – 1) a study of the school subjects appearing in the notebooks, 2) underlying ideological aspects of the writing and 3) the testimonies offered in them of daily classroom life – account for the historiographic tradition so far in Spain. This likely has to do with the fact that most of the authors, hailing from the field of the History of Education, have tended to take a curricular approach to the study of school exercise books. In focusing on the documents in this way we have tried to see them as a sort of «crystal ball» that could somehow reveal to us a classroom of the past as it really was, down to the finest details. This conception has been influenced considerably by the current theoretical approach to school culture, which strives to discover the «meanings, methods and mysteries» hidden in that «black box» with which school classrooms have been identified¹⁷. School exercise books certainly reveal many aspects of the activities taking place in the classroom, especially when compared to other

¹⁶ A. Castillo Gómez, *Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita*, 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., vol. I, pp. 6-7.

¹⁷ S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés, *Opening the Black Box of Schooling: Methods, Meanings and Mysteries*, in Braster, Grosvenor, del Pozo Andrés (eds.), *The Black Box of Schooling. The Cultural History of the Classroom*, cit., pp. 9-18.

curricular material such as school syllabus, textbooks and exams¹⁸, as well as enhancing our view of different aspects of the subjects taught that we can glean from other materials. But what do they really tell us of the internal life of the classroom? What can we learn about the communication between teachers and pupils, of the atmosphere and the study environment, of the feel and the energy in the classroom?

A surprising contradiction crops up at once between theoretical framework and research results, a contradiction that can likely be attributed to the limitations and the absences in the collections we have resorted to. The study of school textbooks should be seen in the framework of the new historiographic approach which attempts to «reach out» to the subject and at the same time acquire a historical understanding of everyday life. In this context, an analysis of day-to-day writings – in our particular case, of students' writings – can take on special importance and play a crucial role in allowing us to become acquainted with and bring to life these anonymous subjects that history so often leaves behind. It has been primarily researchers from the field of the History of Written Culture who have worked on the fourth research category proposed by Antonio Castillo, namely, the concrete ways that children have of appropriating writing, with all of the myriad differences that stem from the nature of the different societies and historical moments they come from¹⁹. Because of the haphazard, fortuitous way in which most of the collections of notebooks have come down to us, we actually know very little about their authors. We're lucky if we can be sure of the name and approximate age of the pupil, we can scarcely know more about the school than its location and possibly its name, and with regard to the teacher in charge of the work being done, we are often unable to come up with so much as a name. While it is true that many investigators have tried to explore «between the lines» of the exercise books in an effort to trace the identity of the student-that-was²⁰, the images that emerge tend to conform a portrait of childhood as a category rather than as a group of discernable individuals involved in completing writing assignments. In other words, the anonymous figures whose school writings we have inherited tend to remain as anonymous as ever.

One way of giving individual subjects their due is by tracking down some of these authors and confronting them with their own past written production. The

¹⁸ E. Hery, *Des cahiers aux curricula réels*, 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., vol. I, pp. 23-37.

¹⁹ Castillo Gómez, *Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita*, cit., pp. 6-7.

²⁰ D. Montino, *Educare con le parole: Letture e scritture scolastiche tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene Edizioni, 2004, p. 21 and D. Montino, *Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 13, 2006, pp. 167-188.

outcomes of these encounters tend to be surprising – and somewhat confounding for the researcher – as the authors, in their oral recollections, generally remember very little about their school notebooks or about the way they were used in the classroom. At the same time, these ex-students often conserve a rich, detailed memory of other educational activities and in particular of events that broke up the school routine²¹. I believe that the different attitudes towards the use of school exercise books, by teachers on the one hand and students on the other, is a cause for reflection, and that this seeming historiographic paradox deserves to be explored further. As it is, whereas teachers considered exercise books to be the keepers of their teaching tradition, students remember practically nothing of what they wrote there. Perhaps some day we will be better able to answer the question of why students were so prone to forgetting activities that involved their school notebook. Was it because they were obligatory? Because they were routine? Because they were boring? Because they were neither personal nor stimulating?

This article attempts to respond to some of these questions and to suggest different possible lines of research. One important aspect missing from the Spanish studies undertaken so far derives from the general ignorance regarding the contexts in which these written materials were produced, used and conserved (along with the connections and relationships between these three contexts of production, use and conservation). This perspective obliges us to adopt a methodological approach applied in microhistory²² and based on what Chervel termed «document minimal»²³, that is, discrete series of students' work. This is what we have done, and in our case, the school chosen was the Cervantes primary school in Madrid, which at its time was considered one of the best schools in Spain. Its director, Ángel Llorca, was also a renowned specialist in the methodology of reading and writing. From an analysis of the notes and reports written up by the school we will attempt to discover the meaning of the writings produced by the students for the teachers, beyond the obvious objective of improving their penmanship. We shall then attempt to evaluate the degree to which pupils responded to this «meaning» as their teachers had conceived it, or if they tended to reinterpret it based on their personal experiences and circumstances. Throughout this process we will also voice some reflections regarding the function of students' work as an icon of school culture in a given institution.

²¹ F. Herman, M. Surmont, M. Depaepe, F. Simon, A. Van Gorp, *Remembering the schoolmaster's blood-red pen. The story of the exercise books and the story of the children of the time (1950-1970)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 2, n. 2, 2008, pp. 351-375.

²² J. Serna, A. Pons, *Cómo se escribe la microhistoria. Ensayo sobre Carlo Ginzburg*, Madrid, Cátedra-Universitat de València, 2000.

²³ A. Chervel, *Les travaux d'élèves*, in T. Charmasson (dir.), *Histoire de l'enseignement, XIX^e-XX^e siècles. Guide du chercheur*, Paris, Comité des travaux historiques et scientifiques & Institut national de recherche pédagogique, 2006, pp. 601-624.

Writing practices in an innovative public school. The Cervantes graded school in Madrid

On 15 January, 1918 the Cervantes Graded School opened its doors for the first time. It was a public boys' school, founded with the objective of «serving for the practice of new pedagogical procedures». The Ministry of Public Education and Fine Arts meant for it to be an experimental centre where educational innovations of all kinds could be tested before being applied to other Spanish schools. The school Charter, dated 7 February, 1920, laid out the methodological guidelines to be followed by the teachers. Modeled after the New School, its emphasis was on teamwork:

It is understood that everyone in the group [...] approves of the organization and is willing to contribute to its success [...]. Our purpose is to bring together a group of people inspired by the same educational ideals and to do the best possible job of putting them into practice. Teachers should show the utmost respect for the children and aspire to prepare them in the most well-rounded way possible to live the life of today and to always strive to make it better, whatever their circumstances. Teachers should dispense with prizes and punishments, instead helping the children to look at themselves, to see the changes occurring in and around them and to learn to judge themselves. In our teaching practices content should be subordinated to enablement and to the encouragement of internal and external intuition, while manual activities, experimental work and conversation should be emphasized. Questioning should be used to stimulate mental activity while expositional presentation should only be used exceptionally. We should meet the students on their own terms but never do for them what they can do for themselves²⁴.

In order to put together a team of teachers inspired by a common ideal, an exclusive system for selecting teachers was devised which incorporated criteria that were quite novel for the time, such as asking candidates to relate their previous experience as a teacher as well as their expectations for the future. The competence and teaching skills of the candidates were evaluated by observing over several days the way they gave class to the Cervantes students. Of the 200 candidates for teaching positions eight were chosen, including two women, making this the only public boys' school in Spain at the time where a part of the teaching staff was female.

Once these progressive-minded teachers had been chosen they were encouraged to travel throughout Europe and absorb as much as they could of the pedagogical reforms and tendencies that had been sweeping the continent starting after World War I. In 1921 and 1925 the Cervantes teaching staff traveled to France, Belgium, Switzerland, Germany and Austria with the help of grants given by the *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (Board for Continuing Studies and Scientific Investigation). In

²⁴ Charter of February, 7, 1920, «Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes», n. 17, February 27, 1920, p. 10.

1925 they attended the III International Congress of New Schools held in Heidelberg, Germany as well as the «Summer Course» of the J.J Rousseau Institute in Geneva, where they were able to hear the lectures given by Ferrière, Claparède, Piaget and Bovet. The idea behind these trips was that the Cervantes teachers have contact with the pedagogical vanguard of the moment and with its representatives, that they have a chance to participate in the «life of some of the schools considered to be the most revolutionary in pedagogical terms», and finally, that they have the opportunity to «appreciate the influence that the so-called new schools can have on the official schools»²⁵.

Beginning in 1925 the Cervantes Graded School acquired considerable prestige in Spain as well as abroad. Adolphe Ferrière, one of the founders of the New Education Fellowship and the principal exponent of pedagogical innovation and experiment throughout Europe in the 1920s and 1930s, stated that the Cervantes was an «active» school²⁶, and, writing in his personal diary after a visit there in 1930, that it was «a true marvel»²⁷ of organization and of application of new curricular contents, especially in the realm of manual work. In a synthesis of the centre's philosophy appearing at the same time in the most emblematic publication of the New Education Fellowship, «Pour l'Ère Nouvelle», director Ángel Llorca was praised as «un des pionniers de l'Éducation nouvelle en Espagne»²⁸. The Cervantes Graded School went on to become one of the most well-known of Spanish public schools, with thousands of future teachers receiving their training there. For some, the contact was limited to a few hours' visit. For many others, the final stage of their formation as teachers consisted of doing their *prácticas* there, a kind of apprenticeship that could last weeks or months. Often their experience in the school led to these teachers' being selected to teach in other innovative schools around Spain. In the educational panorama of the time, the formative experience acquired at the centre conferred considerable prestige on a young teacher; indeed, it was said that «the Cervantes is the best Normal School in Spain»²⁹.

Even if there for only a brief visit, all teachers visiting the Cervantes were invited to attend a lesson-model given by the director, Ángel Llorca. These lessons, loosely inspired by the Socratic Method, with *conversations* between teacher and students, were based on a model conceived by Llorca himself and copied by other teachers from the school. In a typical example, «the teacher would write on the blackboard a date, a fact, a name or a visual scheme that

²⁵ Grupo escolar «Cervantes», Madrid, *La labor de un año (15 de julio de 1925 al 15 de julio de 1926)*, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1926, p. 10.

²⁶ *Breves nouvelles de divers pays. Espagne*, «Pour l'Ère Nouvelle», n. 36, 1928, p. 91.

²⁷ Quoted in M.M. del Pozo Andrés, *La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito*, «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria», n. 22-23, 2003-2004, p. 318.

²⁸ *L'École Cervantès à Madrid*, «Pour l'Ère Nouvelle», n. 63, 1930, p. 272.

²⁹ *La heroica historia de la escuela «Cervantes» de Madrid*, «Escuelas de España», n. 21, 1935, p. 434.

suggested something to the student – it was meant to have some meaning for them. It could be a current event, something from the newspaper, or a reference to a program from a previous year»³⁰. The students, after writing down the fact or copying the scheme, would put forth different ideas which the teacher would redirect when necessary. This would be done without correcting the student but rather in the way of a moderator, encouraging dialogue and giving the students freedom of word while at the same time guiding these interventions in the direction of the final objective. Whenever an important point was made during the discussion – a name, a date or other relevant information – the teacher would highlight it by writing it on the blackboard in the form of one key-word, which was also copied by the students. At the end of the class the blackboard and the students' notebook page were supposed to look the same, with an identical word distribution and graphic elements. What the teachers hoped for was that these brief notes would help the students remember that lesson, which they themselves had helped to construct.

This instructional approach was adopted by the Cervantes teachers as an alternative to the traditional «lecturing» lesson in which a teacher read or presented a given material and then wrote it on the blackboard for the students to copy into their notebooks. The way the Cervantes teachers saw it, a lesson simply written on the blackboard left no room for a child's activity and kept the student from appropriating and truly making his or her own the knowledge offered by the school culture. This is why the students were not only permitted but encouraged to modify freely in their exercise books what the teacher had written on the blackboard. They were also encouraged to write and draw spontaneously about subjects that they found interesting or fun.

The handwriting activities in this school were also different from those of most Spanish public schools, and these differences started with the very materials that the children wrote on; all notebooks were made in the centre's own book-binding workshop by the students themselves, who thus developed from the very start a special relationship with the objects used in their schooling.

One of the principal classroom materials was, naturally, the exercise book. These were made in two sizes, both of which had 40 pages with fine squared ruling (both horizontal and vertical), and a cover of fine manila paper, devoid of other decorative elements or design. But in addition to these homemade notebooks, the Cervantes came up with two of its own technological novelties, the *cuartilla* and the *octavilla*. Both of these were leaflets, or loose sheets of paper of different sizes, which were used much like index or note cards, for doing one specific classroom assignment. Students used the *cuartillas* for a variety of activities such as copying poems together with related drawings, math problems, essays or personal projects. The *octavillas* were generally used

³⁰ M.M. del Pozo Andrés, *Las «fundaciones» de Ángel Llorca*, in Á. Llorca y García, *Comunidades Familiares de Educación*, Madrid, Octaedro-CIDE, 2008, pp. 73-74.

during the conversation-lessons and it was on them that the students wrote down the key-words that had arisen during the dialogue and that were meant to keep the memory of these conversations alive. The great symbolic value given to these *octavillas* stands in stark contrast to their short-lived existence; the relative inconsistency of the format practically guaranteed their ephemeral life.

The *octavillas* symbolized one of the trademark characteristics of the Cervantes Graded School, which was basically a new interpretation of the teaching-learning process. Teachers were not interested in the students' learning facts by rote. Rather, they wanted them to remember the experience of the dialogue established between teachers and students with the idea that this experience would help their overall formation as persons. The nature of the «living» lessons, in which words were not being consigned to the prison of writing/copying proved truly unsettling for some of the teachers. In the 1930s many of the thousands of teachers who spent some time at the school attempted to faithfully follow and write down the lesson-conversations that Ángel Llorca had with the pupils, including every detail of the conversations and the key-words copied by the students on their *octavillas*. But Justa Freire, a Cervantes teacher and one of Llorca's closest collaborators, acknowledged, after reproducing hundreds of these lessons, the ultimate futility of such transcriptions. «The lessons have to be lived. In trying to describe the atmosphere in which these lessons unfolded, the freshness, vitality and novelty of the ideas was lost. We have tried many, many times to put them in writing, and we have yet to succeed... The flow of the dialogue, so tense and stimulating when it was occurring, is broken constantly»³¹.

One of the main objectives at the Cervantes was to encourage the students to express themselves freely, to become involved in activities that truly interested them, to culminate these projects not out of obligation but from the satisfaction derived from completing them, and for all of these experiences to help forge in the student a sense of critical thought. Ángel Llorca himself had been defending, since 1900, the importance of allowing children to express in written form their opinions regarding «matters of intense local and general interest» and «practical moral problems», issues³² which were bound to lead to a stimulation of a child's critical sense. Llorca goes even further in a personal reflection, one that was never published: «Children should be encouraged to think for themselves from the first possible moment. This is the only way we will have thinking people. It is the only way we will have free people – in spite of the attempts by the law to make slaves of us»³³. True freedom would only be achieved by radically

³¹ J. Freire, *Nuestra actuación como maestra alumna* (June 1933), in *Fondo Documental de la Fundación Ángel Llorca*, Madrid.

³² Á. Llorca y García, *La enseñanza de la Lectura y Escritura*, «La Escuela Moderna», n. 113, 1900, p. 132.

³³ Á. Llorca y García, *Reflexiones y pensamientos sugeridos por mis lecturas, conversaciones, etc.* (1901-1902), in *Fondo Documental de la Fundación Ángel Llorca*, Madrid.



Pics. 1.a-b. On the left: one of the classes at work in the Cervantes Graded School. On the right: the cabinets containing children's notebooks (c. 1930). Archive of the Cervantes Graded School, Madrid.

changing the educational process. And this transformation had to begin with the way reading and writing was learned. It was time to do away with the traditional method of working mechanically with the alphabet and with words copied in a notebook. New methods were needed, ones based on the insatiable curiosity of children, on their observation of the world around them and on their fresh, bubbling conversation³⁴.

So just how did the Cervantes Graded School put this novel teaching approach into practice? For a better analysis of this we should look at the way in which the teachers combined the practice of disciplined writings – dictations, compositions and copying – necessary to consolidate the student's handwriting skills, with the attention paid to these pupils' interests. With the youngest students, the teacher's activity at the blackboard together with the search for the key-words that would mean something to the class was crucial. These two elements constituted the backbone of the reading-writing method devised and published by Llorca and which was faithfully followed at all grades of the Cervantes³⁵. Manuel Alonso Zapata, one of the teachers, describes the process: «By drawing and writing on the board you get the children – without actually asking them to do it – to read, copy, draw, write what is dictated indirectly,

³⁴ M.M. del Pozo Andrés, *Introducción*, in Á. Llorca, *Desde la escuela y para la escuela. Escritos pedagógicos y diarios escolares*, ed. by M.M. del Pozo Andrés, Madrid, Biblioteca Nueva, 2008, pp. 24-25.

³⁵ Á. Llorca y García, *Leer escribiendo*, 1ª parte, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1911 (3ª ed. 1929); Id., *Leer escribiendo*, 2ª parte, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1912 (3ª ed. 1931); Id., *El primer año de Lenguaje. Libro del maestro*, Madrid, Jiménez Fraud, 1923 (2ª ed. 1933) and Id., *Los cuatro primeros años de escuela primaria*, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1929.

learn what four new words mean. [...] At the same time they themselves suggest things, writing or drawing other objects that begin with the same letters as the previous words»³⁶. The mid-level students, 9 to 10 years old, were encouraged to suggest topics for dictations and essays and were allowed to choose some of the literary texts that were to be copied or summarized as well as subjects for compositions. This could be something as concrete and simple as «Cats». The teachers did their best to imbue the writing activities with an atmosphere of freedom, which precluded among other things the use of the proverbial red pen for correcting spelling mistakes. Teachers would move among the students' desks observing their work and making minimal comments before putting «the writing model on the blackboard»³⁷, which allowed for students to discover and correct their own mistakes. For pupils this age and above emphasis was placed on personal assignments dealing with topics from the Humanities, as this proved to be the way «that stimulates the greatest participation of the student, limiting as much as possible the teacher's role. To achieve this it was recommended that the number of topics in each subject be reduced and the lessons made into practical exercises. With the books and other resources available for students to consult, it is my opinion that the teachers should not anticipate the explanations»³⁸.

In their written reports, however, teachers reveal the difficulty of getting students to express themselves in a personal way through writing. An exercise was used in the 1931-1932 school year in which students were asked to respond to the question «Why do I come to school?» Among the 9 to 10 year-olds there were only 5 well-reasoned responses, as opposed to 21 long, rambling answers and 14 rather short texts. During the same school year the teacher of the sixth grade, made up of 10 to 11 and a half year olds stated that «compositions are quite varied, ranging from those who do nothing to those (few) who do fairly well»³⁹. In response to this, an activity that was used often in the early 1930s was that of having the children write free essays describing spontaneously what they had seen in the weekly film session. Justa Freire describes the idea behind this activity:

After seeing the movie in the lunchroom, the children worked freely in their classroom. The teacher was not supposed to give a class about what the child had seen. Instead, he or she was meant to guide the work that the pupil was doing in the notebook, resolving doubts, answering questions and providing suggestions for all; for those who managed to see more

³⁶ Grupo escolar «Cervantes», Madrid, *Curso escolar de 1925-1926. Nota mensual (mayo)*, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1926, p. 8.

³⁷ *Ibid.*, p. 9.

³⁸ Grupo escolar «Cervantes», Madrid, *Labor para cerrar el curso* (July, 1932), pp. 20-21, in *Fondo Documental de la Fundación Ángel Llorca*, Madrid.

³⁹ *Ibid.*, p. 18.

and were better able to represent it graphically, and for those who perceived less and could do less... a child working freely shows who he or she is⁴⁰.

But the true meaning of the children's work at the Cervantes is best revealed by the ritual surrounding the work's conservation. Each student in each classroom had their own cubby-hole or locker at the back of the room, as shown in image 1. This is where their school work from the whole year was kept. «The final day of class the student would go over the work, tally it up and then wrap it up into a package»⁴¹. Students then took this package to the classroom of the grade that they would be going into the following course. Here they were assigned a new locker to put their previous year's work into while they began to accumulate new work. The locker became a kind of treasure chest in which all of the student's school work was kept, added to and enriched every year. A detailed count of all the material filed in these lockers – the number of *octavillas*, *cuartillas*, notebooks and manual projects completed each academic year – was carefully recorded in the centre's annual report. When it was time for the student to leave the school the teacher would hand over the entire package of school work in a gesture meant to convey that it made up an integral part of the student's life, in the same way that the student would forever be a part of the school's life.

In search of the remains of children's writings: exploring the archives

In June of 1930 all of the students at the Cervantes wrapped up their writings and projects and got ready to take them to their next year's classroom or – if they had finished at the school or were leaving for some other reason – to take them home «as a memento». Once again the annual ritual was being carried out as it had been since the founding of the school; all told, a thousand of these packages had been delivered. A detailed count made at the time gives us 2,469 exercise books, 4,301 *cuartillas* and 10,553 *octavillas*, which divided among the 327 matriculated students comes out to an average of 7.5 exercise books, 13.15 *cuartillas* and 32.37 *octavillas* per student, although naturally the older students would have more material accumulated than the younger ones. Among other things these numbers reveal to us a fact that could well serve as a starting point: in the lockers of the Cervantes classrooms only a small part of

⁴⁰ J. Freire, *Ambiente educador. La actividad de los niños pequeños. Del hacer en la escuela*, «Revista de Pedagogía», n. 129, 1932, p. 395. Original italics.

⁴¹ Á. Llorca, *Grupo escolar «Cervantes», Madrid. Curso escolar de 1927 a 1928. Mes de abril*, «La Escuela Moderna», n. 440, 1928, p. 236.

the students' work was actually saved. The centre's annual report backs up this idea when it states that the children had wrapped up «all of the work from their lockers that was able to be kept there»⁴², including drawings and handicrafts.

The Cervantes School itself does not seem to have kept an archive of the students' work, although a special collection was put together to show visitors and to present at training courses in which some of the teachers participated. This special collection is mentioned in the 1929-1930 annual report along with a note declaring that it was «free to be used by professionals who might find it useful for studies with children»⁴³. In all likelihood this collection is the origin of the only series of students' works to be found in the Cervantes' archive⁴⁴.

It consists of three notebooks made up of a variable number of *octavillas* of blank paper. They were bound by hand in the school workshop, but the absence of a cover deprives us of any precise information as to their context. Each notebook contains drawings by children from three of the school's classes. The 43 drawings from the first class, where the children were 5 and-a-half to 6 and-a-half years old, are done in pencil. Most of the drawings are incomprehensible, although in some there are what seem to be indications of a fight. Several students were able to write part of the date, so we do know that it was 11 November. And a few actually wrote some words – girl, hen, moon, duck, chicken – which we know were the key-words used in Ángel Llorca's method for initiation in writing. Thanks to the fact that many of the students were able to write their names – usually with some difficulty – we know that two of the younger drawers were named Luis Martín López and Rafael Bodeguero, whose names we will come across in another part of this article. The 44 assignments from the second class, by 6 and 7 year olds, include a complete date – 11 November, 1930 – and they are noticeably more varied; most of the drawings were done with ink and a nib and are executed with greater confidence; some contain key-words while others contain loose words that almost make up phrases, or the names of countries; practically all of the students wrote their first names correctly but some had difficulty with their surnames. Virtually all of the drawings contained elements (bombs, airplanes, soldiers) suggesting war scenarios. The 44 assignments from the third class, done by 7 to 8 and-a-half year olds, tell us not only that it was 11 November, 1930, but that it was a Tuesday. They all feature a heading – which must have been dictated by the teacher because it is always the same – which reads «Anniversary of the WW I Armistice», after which many of the children wrote «I imagine the war like this». The drawings that follow leave no doubt but that we are witnessing scenes from a war, even if many of them do seem to have been borrowed directly from

⁴² Á. Llorca, *Grupo escolar «Cervantes», Madrid. Curso escolar de 1929 a 1930*, «La Escuela Moderna», n. 467, 1930, p. 358.

⁴³ *Ibid.*, p. 358.

⁴⁴ *Children's Drawings* (November, 11th 1930), in *Archivo del Grupo escolar «Cervantes»*, Madrid.

depictions that we would find in comic books. While the skill and confidence shown in the drawings is considerably superior to that of the younger students, there are some pupils who forget to write their names and others who still have difficulty doing so.

From other documents and sources we know that the Cervantes School commemorated the end of World War I (11 November, 1918) every year, an observance meant to help stimulate pacifist sentiment in the children. In 1930 students from different classes were asked to express, either graphically or in writing, their impressions of war. The work of all students attending school that day was collected and saved, from the most outstanding work to the sloppiest. The idea was to document the intellectual progress of the students in such a way that visitors would be able to use this material for scientific studies, in the same way that Llorca and his group of teachers had seen Jean Piaget and other pioneering psychologists do in the J.J. Rousseau Institute in Geneva. We can only guess as to the nature of the work done by the more advanced grades; probably they would have offered, more or less freely, their opinions about the war and about the European countries involved. The director, put in charge of the Cervantes a few years later under Franco, presumably did not find these essays much to his liking, which would explain their disappearance. Curiously, a few rather innocuous essays of theirs were actually saved, in what we can only guess was a rare glimmer of historical awareness.

In addition to Ángel Llorca's personal archives we also delved into those of Manuel Alonso Zapata and Justa Freire, two of the teachers who spent the longest time at the school. From Llorca we have more than 20,000 pages, related mostly to the centre. An undetermined number of documents of Zapata's were deposited by his family in various institutional collections, while Freire's legacy, a 7,000 page archive yet to be catalogued, was donated by her family to the Ángel Llorca Foundation. Out of all of this documentation however, we have only unearthed – from Llorca's files – two series of school exercises, one of poetry and another of math problems⁴⁵.

The poetry collection is made up of 39 assignments, and while many of them are signed, practically none mention a date; the three dates that are given are between March and May of 1931. Although the grades and classes of the students are not given, the penmanship indicates that they are from the more advanced levels. For the most part the excerpts chosen are from contemporary authors such as Jorge Guillén, Pedro Salinas, Rafael Alberti or Antonio Machado, with an occasional fragment from the Quixote as well. By comparing and contrasting these writings with the model-lessons practiced at the Cervantes those years we can arrive at a fairly accurate idea of the instructional context in which they were created. They were very likely the result of a series of exercises based on Llorca's book *El primer año de Lengua* (The First Year of Language). These

⁴⁵ *Children's Works*, in *Fondo Documental de la Fundación Ángel Llorca*, Madrid.



Pics. 2a-b. *Octavillas* with children's drawing about war. Students: Luis Martín López and Rafael Bodeguero (11 November, 1930). Archive of the Cervantes Graded School, Madrid.

lessons would begin with the teacher writing the author's name on the board along with a brief biography. One of the author's poems would then be read, with the teacher monitoring the impression that it made on the students, who were then expected to copy in onto a sheet of paper and add their own drawings. The teacher would ask the students to comment orally on the reading, but the drawings they made to accompany or complement it were supposed to be free. All of the work saved consists of poems with quite imaginative drawings alongside of them. The poem that appears most often is Pedro Salinas' «El Escorial», which the students read whenever an excursion was made to the famous monument outside Madrid. The reason that these particular assignments were saved, considering the occupations and preoccupations of Llorca in the Spring of 1931, is not clear, but the most likely hypothesis is that he was preparing a new book on reading and writing instruction and that he wished to observe how well his students comprehended some of the recently published poems by authors making up what would later be known as the «Generation of 27». As for the 20 math exercises, none of which are signed, they were done on different days from April to July, 1931, and they present a great variety of arithmetic problems, almost all of which have to do with the shopping basket and with the child's daily life. It seems likely that these exercises were done for and then collected by an apprentice teacher in order to show as an example of

his or her work and that they never made it to the students' lockers because of the fact that they were unsigned.

We see then that neither the director nor the teachers saved the students' work. When in 1933 many of the teachers took public examinations as candidates for the directorship of other graded schools, none of them presented students' work to demonstrate their qualities as teachers. We can safely affirm therefore that all of the school work ended up in the hands of its authors, the children. As of July, 1936, after which date the Cervantes ceased to function normally, a total of some 1,822 students had passed through the school's classrooms. At that date they were told that their work would be kept there, available to be picked up «for a reasonable period of time»⁴⁶. This assertion leads us to suspect that the unclaimed material was thrown away or destroyed. Most of the children matriculated at the centre were evacuated to Valencia at the onset of the Civil War and it is likely that they left their work behind. Students who only spent a short time at the school or who transferred to other centres would presumably have done the same. It is curious that the annual report of the Cervantes, exhaustive as it was in statistics referring to the number of exercise books, *octavillas*, packets of school work, etc., failed to make any mention of the packets that were picked up by their owners. At this moment we only know of one archive that was preserved in its entirety: that of Luis Martín López⁴⁷.

On 3 November 1938 a restless, curious adolescent was wandering the halls of his school, the Cervantes, trying to have some fun – something that was not easy in a city gripped by war and hunger. He came across an object he did not recognize – he would learn later that it was the detonator of a hand bomb – and when he started to handle it the object exploded, taking with it part of his left hand along with his dream of becoming a virtuoso violinist. While Luis was recovering in the hospital the Cervantes' director, Emilio Gazapo Abelló, who had taken over when Ángel Llorca retired in 1936, came to visit him every afternoon. At one point Luis asked Gazapo if he would bring him his packet of schoolwork; he knew he would not be returning to the school and he must have been attracted to the «handing over» ritual that he knew took place when a student left the school. The following day the director gave Luis his packet of schoolwork⁴⁸, which he has kept until this very day. The collection contains fifteen 40-page notebooks and an undetermined number of loose papers from his 8 years as a student at the Cervantes, from 1931-1938.

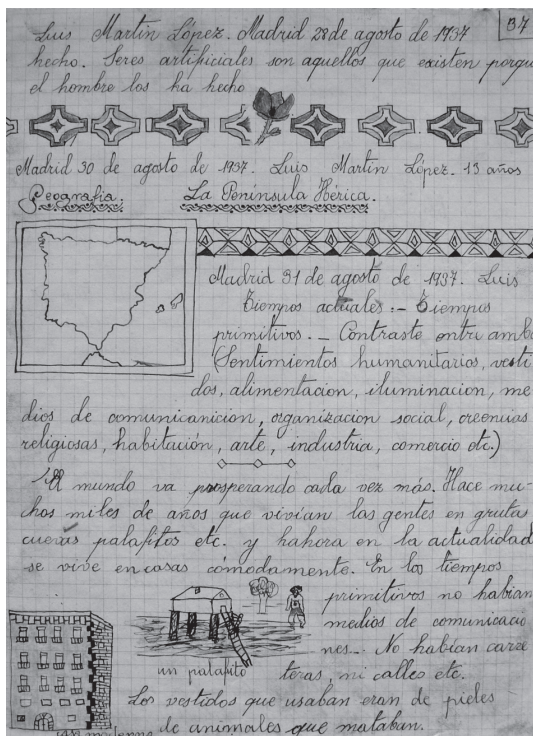
The study of this collection leads us to several initial conclusions. In the first place, the bundle of work given to the student was rather incomplete; from

⁴⁶ Á. Llorca, *Grupo escolar «Cervantes», Madrid. 1935 a 1936*, in *Fondo Documental de la Fundación Ángel Llorca*, Madrid.

⁴⁷ I would like to express my profound gratitude to Mr. Luis Martín López and to his daughter Cruz for all of their help in allowing me to study and photograph their personal archive as well as the time spent sharing their memories of the Cervantes School.

⁴⁸ Luis Martín López, interviewed by the author, January 4th 2012.

the 1932-33 and the 1934-35 school years, for example, there is very little work. The class teacher had written down that at the end of the 1933-34 course exactly 2,478 *octavillas* and 586 notebooks had been stored in the lockers of the 51 students, which would give an average of 48 *octavillas* and 11 notebooks per student. Yet Luis Martín only received five incomplete notebooks and twenty *octavillas*, in other words, half of the amount that would have corresponded to him. And this was the academic year from which he had the greatest amount of work. The reasons for the disappearance of the work surely had something to do with the fragility of the material together with the difficulty of preserving it in a building which underwent, among other changes, a complete structural renovation in 1934 and the occupation in 1938 by army battalions defending Madrid. The second aspect of the collection that calls our attention is the surprising homogeneity of the exercises, despite the fact that the students had a different teacher for each course. This would seem to confirm the culture of collaboration practiced by the Cervantes teaching staff, inspired in good measure by the style and the teaching manuals of Ángel Llorca. Certain texts and poems are repeated in several different years, as are some lessons. One of these, dealing with the interpretation of historical time, was given at three different moments and bears Llorca's unmistakable trademark teaching style. During the Civil War some of the newly arrived teachers with markedly different teaching backgrounds introduced practices such as posing reflexive questions or the use of the red marker for corrections, something unheard of beforehand. Another final observation that can be made after a study of the collection is that the freedom that was so emphatically stressed at the Cervantes is perceptible in the notebooks but much more so in the drawings accompanying the texts than in the texts themselves. Clearly it was much easier for the child to express himself with images than with words.



Pic. 3. An *octavilla* written by Luis Martín López (30 August 1937). Personal archive of D. Luis Martín López.

We believe that our dialogue with the author regarding his exercise books was crucial for providing them with a context as well as for explaining the reasons for their being saved. Luis Martín López had inherited from his mother a profound respect and admiration for the school and for studying, and he may well have subconsciously seen these values represented in his school exercise books. His brother Gerardo, on the other hand, was anxious to begin working as soon as he had finished at the Cervantes and had no interest in furthering his studies. He never did pick up his packet of school work and as a result he has none of this material now. When these many years later his brother asks him why, his answer couldn't be simpler: «It didn't occur to me»⁴⁹. For Luis these notebooks are a personal treasure, even if for the most part the writings in them fall short of evoking concrete memories. What he remembers most is how he would use any bit of blank space for drawing freely. But nothing of what he wrote for the movie sessions, for instance, evokes an image or memory of the film seen, nor does he recall any of the compositions dealing with «current events». However he does hold on to a vivid memory from this time of the adventures of aviators Mariano Barberán and Joaquín Collar. These two pilots took off from Seville on 9 June, 1933 in the airplane «Cuatro Vientos» and made the first non-stop flight from Spain to Cuba, before crashing on the second leg of the journey, on their way to Mexico. Luis remembers perfectly how every morning Ángel Llorca would come into the classroom with the latest news, «Barberán and Collar just left Seville», «They just arrived in Cuba», «They're on their way to Mexico», «It seems they're lost in the jungle, nobody has heard from them», «I'm sorry to say they're dead»⁵⁰. This odyssey, which Luis followed passionately at the time, has its only written reflection in the briefest of notes on one *octavilla* that says «Still no news from the Cuatro Vientos»⁵¹. This is a paradigmatic example of the impossibility of expressing and capturing the richness of school life in a written text. It also leads us to wonder if the importance of an event can really be evaluated by the space dedicated to it in a school notebook; in this case at least, one of the most memorable events of a student's school years left a vestige of scarcely a few words on a loose sheet of paper.

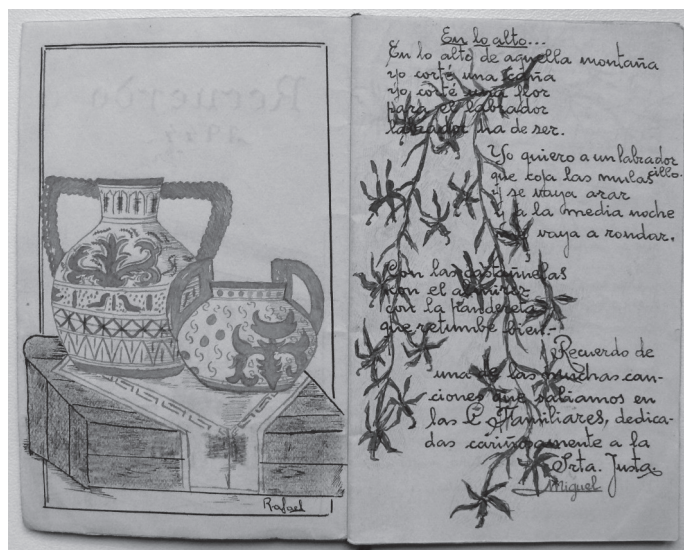
During Christmas of 1943 ex-Cervantes students Miguel and Rafael Bodeguero wanted to send their greetings to Justa Freire, their old teacher from the Cervantes and from the school colonies set up in Valencia for children who had to be evacuated from Madrid during the Civil War. And they did it in their own original way, by sending her a notebook into which they had copied poems and songs learned in the school, illustrated with their own personal drawings. This was their way, as adults, of resorting to childhood writing and converting it into the symbol of a shared experience, into a meta-language that could only

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *School Works* (July 5th, 1933), in *Archivo particular de D. Luis Martín López*, Madrid.

ever be understood by its protagonists, into a text that substituted words that could never be uttered. This symbolic power inherent to school writings – the search for what they conceal more than for what they reveal – is a path that has yet to be explored.



Pic. 4. Christmas greeting from the Bodeguero brothers to Justa Freire (Christmas 1943). Archive of Justa Freire deposited in the Foundation Ángel Llorca, Madrid.

References

- Braster, S., Grosvenor, I., Pozo Andrés, M.M. del (eds.), *The Black Box of Schooling. The Cultural History of the Classroom*, Bruxelles, Peter Lang, 2011
- Breves nouvelles de divers pays. Espagne*, «Pour l'Ère Nouvelle», n. 36, 1928, p. 91
- Celada Perandones, P. (ed.), *Arte y Oficio de Enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Valladolid-Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2011, vols. I-II.
- Chartier, A-M., *Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire*, «Hermès», n. 25, 1999, pp. 207-218
- Chartier, A-M. & Renard, P., *Cahiers et classeurs: Les supports ordinaires du travail scolaire*, «Repères», n. 22, 2000, pp. 135-159
- Chervel, A., *Les travaux d'élèves*, in T. Charmasson (dir.), *Histoire de l'enseignement, XIX^e-XX^e siècles. Guide du chercheur*, Paris, Comité des travaux historiques et scientifiques & Institut national de recherche pédagogique, 2006, pp. 601-624
- Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Burgos, 2003
- Freire, J., *Ambiente educador. La actividad de los niños pequeños. Del hacer en la escuela*, «Revista de Pedagogía», n. 129, 1932, p. 393-401
- Grupo escolar «Cervantes», Madrid, *Curso escolar de 1925-1926. Nota mensual (mayo)*, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1926
- , *La labor de un año (15 de julio de 1925 al 15 de julio de 1926)*, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1926
- Gvirtz, S., *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. argentina (1930 y 1970)*, Buenos Aires, Eudeba, 1999
- Herman, F., Surmont, M., Depaepe, M., Simon, F., Van Gorp, A., *Remembering the schoolmaster's blood-red pen. The story of the exercise books and the story of the children of the time (1950-1970)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 2, n. 2, 2008, pp. 351-375
- La heroica historia de la escuela «Cervantes» de Madrid*, «Escuelas de España», n. 21, 1935, pp. 433-435
- L'Ecole Cervantès à Madrid*, «Pour l'Ère Nouvelle», n. 63, 1930, p. 272
- Llorca y García, Á., *La enseñanza de la Lectura y Escritura*, «La Escuela Moderna», n. 113, 1900, pp. 120-133

- , *Leer escribiendo*, 1ª parte, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1911
- , *Leer escribiendo*, 2ª parte, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1912
- , *El primer año de Lenguaje. Libro del maestro*, Madrid, Jiménez Fraud, 1923
- , *Grupo escolar «Cervantes», Madrid. Curso escolar de 1927 a 1928. Mes de abril*, «La Escuela Moderna», n. 440, 1928, pp. 232-238
- , *Los cuatro primeros años de escuela primaria*, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1929
- , *Grupo escolar «Cervantes», Madrid. Curso escolar de 1929 a 1930*, «La Escuela Moderna», n. 467, 1930, pp. 351-383
- Martín Fraile, B., Ramos Ruiz, I., *Senderos escritos: Los cuadernos escolares del museo pedagógico de la Universidad de Salamanca. Líneas de investigación*, in *I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educação*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia & Museo Pedagógico de Galicia, 2008, pp. 303-319
- Meda, J., Montino, D., Sani, R. (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, Polistampa, 2010
- Montino, D., *Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura*, in Conti, P., Franchini, G., Gibelli, A. (eds.), *Storie di gente comune nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, Genova, Università degli Studi di Genova, 2002, pp. 139-183
- , *Educare con le parole: Letture e scritture scolastiche tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene Edizioni, 2004
- , *Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche», 13, 2006, pp. 167-188
- Pozo Andrés, M.M. del, *La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito*, «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria», n. 22-23, 2003-2004, pp. 317-346
- , *Introducción*, in Á. Llorca, *Desde la escuela y para la escuela. Escritos pedagógicos y diarios escolares*, ed. by M.M. del Pozo Andrés, Madrid, Biblioteca Nueva, 2008, pp. 13-55
- , *Las «fundaciones» de Ángel Llorca*, in Á. Llorca y García, *Comunidades Familiares de Educación*, Madrid, Octaedro-CIDE, 2008, pp. 15-151
- Pozo Andrés, M.M. del, Ramos Zamora, S., *El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente*, in *La acreditación de saberes y competencias: perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Oviedo, Sociedad Española de

Historia de la Educación-Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2001, pp. 481-501

Serna, J., Pons, A., *Cómo se escribe la microhistoria. Ensayo sobre Carlo Ginzburg*, Madrid, Cátedra-Universitat de València, 2000

Viñao, A., *Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 13, 2006, pp. 17-36

–, *Balance de la investigación sobre cuadernos escolares en España*, Unpublished paper presented in the I Italian-Spanish Workshop on «History of the Written Culture» (Berlanga del Duero, November 14th-16th, 2011)

Facebook in the classroom: children's writings in school diaries (1950-1990)

Sjaak Braster
Department of Sociology, Erasmus
University Rotterdam
(The Netherlands)
sjaak.braster@gmail.com

ABSTRACT: The article rebuilds the development of the use of school diaries by pupils in Netherlands secondary schools between the 1950s and the 1980s, showing the progressive shift from tools for writing down homework and planning school activities to lifestyle documents showing the cultural identity of their owners. In the 1980s youth preferences were incorporated by publishing houses into school diaries. In the article, 10 diaries from the 1980s are analysed and compared with 16 from the period between 1950 and 1979. In the 1980s, like in previous decades, they still contained popular and personal poems about love and sex, they were filled with cut-out images of pop artists and comic strips, and they were packed with texts that nowadays would be defined as chats, tweets, or graffiti. In other words, they were already fulfilling the main functions of social media like Facebook at times when computers were not used in education and the Internet did not yet exist.

EET/TEE KEYWORDS: Homework; Teaching Aid; Child; Writing; Netherlands; XX Century.

Entering the classroom: about text books, exercise books and diaries

In the last decades historians of education have focused much more on educational practices in classrooms than ever before. Pleas for a new cultural history of education had its effects¹. Histories of education are no longer written by simply quoting educational laws and regulations as proxies for practices, or by exploring the works of the so-called great pedagogues. Nowadays histories

¹ H. Silver, *Knowing and not knowing in the history of education*, «History of Education», n. 21, 1992, pp. 97-108; M. Depaepe, F. Simon, *Is there any Place for the History of «Education» in the «History of Education»? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools*, «Paedagogica Historica», vol. 31, n. 1, 1995, pp. 9-16; S. Cohen (ed.), *Challenging orthodoxies. Toward a new cultural history of education*, New York, Peter Lang, 1999.

of education are frequently about what teachers and pupils were actually doing inside schools and classrooms, and not about what they were supposed to be doing according to state authorities, administrators, or pedagogues. This shift of attention opened up the way for analysing new sources about the classroom, like school photographs² or other visual data³. It also resulted in a focus upon artefacts that were actually used or produced in classrooms, like text books⁴, wall charts⁵, or school exercise books⁶. All kinds of sources are now used for constructing stories about (educational) life in classrooms⁷. However, like all sources used in historical research, the classroom material mentioned has its limitations. Text books, for instance, may be used frequently and intensively in classrooms of the past and the present, but an analysis of their content does not tell us in what way text books were used by teachers and pupils in practice. It is not unthinkable that significant parts of the text books were skipped, while the parts that were read got an interpretation that was not intended by the producers or writers of the texts in question. A content analysis of text books may reveal stereotypical images of gender, race, ethnicity, religion, and nations⁸. The actual impact of these images on pupils however, may be small or even contrary to the intentions of writers and publishers. For the study of educational practices we cannot rely on a content analysis of text books alone.

Contrary to text books the content of school exercise books is written or drawn by pupils themselves. It therefore gives a first hand view of (the outcomes of) educational practices performed in classrooms of the past. We must keep in mind, however, that most of the writings produced by pupils were dictated by teachers. In some exercise books the pupils were only copying letters and words that were printed in these books as examples, although in some cases

² I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (eds.), *Silences & Images. The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999.

³ U. Mietzner, K. Myers, N. Peim (eds.), *Visual History. Images of Education*, Oxford, Peter Lang, 2005.

⁴ Centres for the study of textbooks, for example, can be found in Braunschweig, Germany (<<http://www.gei.de>>), Madrid, Spain (<<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectManes/index.htm>>), and Berlanga del Duero, Spain (<<http://www.ceince.eu>>).

⁵ Collections of wall charts can be found in, for example, the National Museum of Education, the Netherlands (<<http://www.onderwijsmuseum.nl>>), the University of Würzburg, Germany (<<http://www.schulwandbild.de>>), the Danish National Library of Education (<<http://www.dpb.dpu.dk>>). Wall charts provided by these institutions on the history of Europe are available online: <<http://historywallcharts.eu>>.

⁶ 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, Polistampa, 2010.

⁷ S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés (eds.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Bruxelles, Peter Lang, 2011.

⁸ M.M. del Pozo Andrés, J. Dekker, F. Simon, W. Urban (eds.), *Books and Education. 500 Years of Reading and Learning*, «Paedagogica Historica», vol. 37, n. 1, 2002, pp. 9-401 (special issue); J.L. Guereña, G. Ossenbach, M.M. del Pozo (eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED Ediciones, 2005.

children were allowed to write texts or draw pictures of their own liking. This source therefore, does not give us an adequate perspective from the side of the children. In most cases it tells us more about what the teacher wanted that children were writing, than what children wanted to write themselves. Their thoughts and experiences about life in school remain in the dark. That is why sometimes in studies of school exercise books also the users of these books are interviewed⁹. In general a triangulation of research methods and available data is recommended for increasing the validity of a research design¹⁰.

If we want to get a pupils viewpoint we must analyse ego-documents, like personal diaries, or autobiographies¹¹. Unfortunately, the number of diaries available for analysis is limited, the number of times that classroom experiences are mentioned is not very high, and if autobiographers write about their school days, than they mainly seem to remember the physical punishment in the classroom¹². In the Netherlands however, there has been a long tradition of pupils writing down their home work in school diaries or home work planners. This practice is known in schools for secondary education since the beginning of the 20th century. It became a wide spread custom in Dutch schools after World War II with the involvement of publishing houses that, at first, in the 1950s, produced school diaries for different types of secondary education and that, later on, in the 1980s, started to publish school diaries for different groups of pupils with different cultural tastes¹³.

School diaries as life style documents

The Dutch school diaries have the format of an agenda or a note book that specifies the dates and the days of a week on several pages. In most cases the days of one week are spread out over two opposite pages. In some cases every day has its own page. Because the dates and the days of the week are connected, school diaries can only be used in one specific school year. So every year a pupil

⁹ F. Herman, M. Surmont, M. Depaep, F. Simon, A. Van Gorp, *Remembering the schoolmaster's blood-red pen. The story of the exercise books and the story of the children of the time (1950-1970)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 3, n. 2, 2008, pp. 351-375.

¹⁰ R.K. Yin, *Case study research. Design and methods*, Newbury Park, Sage, 1984.

¹¹ R. Dekker, *Childhood, Memory and Autobiography in Holland. From the Golden Age to Romanticism*, London, Macmillan, 2000. Also see: <www.egodocument.net>.

¹² A. Baggerman, *Pandora's Box: Classrooms and Equipment in the Memory of Autobiographers*, in Id. (ed.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Bruxelles, Peter Lang, 2011.

¹³ S. Braster, *Reproduction, resistance and globalization in education: the written culture of school diaries in the twentieth century*, in A. Castillo Gómez, V. Sierra Blas (eds.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón, Ediciones Trea, 2008, pp. 391-410.

must buy a new one. In the Netherlands a school year traditionally starts after the summer holidays in September and ends in August. A school diary therefore does not start with January 1st like regular work planners do.

The primary function of a school diary is to write down the educational tasks or the home work that must be done for a specific day of the week. In this way school diaries could be used as a source to find out which chapters of a text book had to be read, or when assignments had to be delivered.

If school diaries were only used by pupils for writing down home work, than they would be useful for getting a more accurate picture of (the planning in time of) educational practices in classrooms, but they would be useless for capturing the perspective of pupils on their (school) life. In the Netherlands, however, many people still have fond memories of their school diaries. They are kept on attics or in basements as solidified memories of school days long gone by. That is because school diaries have developed into something that was much more than a simple home work planner. Especially in the 1960s and 1970s, school diaries transformed into personal lifestyle documents. They were filled with photographs of popular artists or lifestyle objects, with strips from comic books, and with texts, quotes or poems about life in general, and love in particular. School diaries became cultural sign boards that revealed the true interests of modern youth. School was not one of them: pupils preferred sex, drugs and rock & roll. What children were writing in their school diaries about these kinds of subjects was not controlled by the teacher. Teachers were not checking if pupils were writing down correctly in their school diaries which chapters/pages they had to read. Teachers obviously preferred to check if the pupils had actually read these chapters/pages or not. Because of this, the school diary became like an open, uncensored forum for the free expression of opinions about schooling. It therefore is an excellent source for the further exploration of children's writings in general and classroom cultures in particular.

Research Questions

In this article we will explore children's writings in school diaries that were used in Dutch secondary education in the 1980s. We have chosen this decade for pragmatic and theoretical reasons. First, we have in our possession the complete collection of school diaries of a Dutch girl, named Veronica, that visited a Catholic institution for secondary education in the Netherlands from 1983-1989¹⁴. Second, we were in the opportunity to interview the owner of these diaries in order to increase the validity of our research design. Third, and

¹⁴ The name Veronica was made up because of privacy reasons. Veronica is the name of a Dutch girl however, and also the name of the ship in front of the coast of Holland from where radio

more importantly, previous research has shown that in the 1980s the publishers of school diaries started to diversify their offer, taking into account the preferences of pupils with respect to popular culture¹⁵. There was an economic reason for that. In the 1960s school children were discovered as a new group of consumers that could be captured easily by publishing advertisements in a medium that they would read every day: their school diary. In the end the home work planner, a supposedly insignificant school document, became the centre of a media offensive to sell the products of global companies to young people who derived their identities from the right combination of fashion, music, and magazines¹⁶.

In the first series of school diaries that were published after World War II advertisements were already part of the printed content. It was limited, however, to a few pages, and the companies involved were mainly producers of educational material, like note books, or like classic items as fountain pens. At the end of the 1950s the number of advertisements slowly started to rise. Companies were trying to sell a wide range of goods: felt-tip and ballpoint pens, adhesive tape and paper glue, but also desks, savings accounts, model trains, liquorice, chocolate, and, not to forget, bikes and mopeds (low-powered motorcycles that could be used from the age of 16). The commercial value of school diaries grew even more in the 1960s and 1970s, the decennia in which young people were enchanted by a counterculture in which freedom, self-realisation and individual rights were central elements, Pop(ular) music became big business. Music magazines, like *Muziek Express* (1955-1989) were eagerly read by the young generation, and school diaries would follow¹⁷. In the 1980s it resulted in the production of several types of school diaries. From the 1980s onwards, pupils could buy school diaries that were every time better adjusted to their personal cultural tastes: popular music to begin with, but also comics, fashion, sport, and many subjects more.

One can hypothesize that the need of pupils to add their own personal cultural statements to their school diaries should disappeared from this moment on. Previous research showed that publishers even added countercultural elements

programs for young people were broadcasted in the period 1959-1974. See <www.norderney.nl> and <www.veronica.nl>.

¹⁵ S. Braster, *Van huiswerkboekje tot leefstijldocument. Volgzaamheid en verzet in Nederlandse schoolagenda's in de twintigste eeuw*, in A. Van Gorp, N. Bakker, S. Braster, M. Rietveld-van Wingerden (eds.), *Materiële schoolcultuur. Over artefacten als bron in de onderwijsgeschiedenis*, Assen, Van Gorcum, 2009, pp. 56-84.

¹⁶ P. McLaren, R. Hammer, D. Sholle, S. Reilly (eds.), *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation*, New York, Peter Lang, 1995; T. Frank, *The conquest of cool. Business culture, counterculture, and the rise of hip consumerism*, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1997; N. Klein, *No logo*, London, Flamingo, 2000.

¹⁷ J. Dane, *Schoolagenda's & popmuziek*, «Lessen», vol. 6, n. 2, 2011, pp. 22-33. This magazine, by the way, was the first to publish the list with «illegal» radio programs broadcasted from the ship Veronica. See footnote 14.

to their school diaries with the intention of pleasing their readers and selling more products. Especially cartoon characters could freely express their dislike of schools and teachers¹⁸. When the producers of school diaries satisfied the (counter)cultural needs of their costumers, than these costumers should have few reasons left to rebel. This makes the 1980s an interesting period to study. If we consider the school diary as a site of struggle between the written content by pupils and the printed content by publishers, than did this struggle end in the 1980s, the years in which the publishers embraced popular culture and adopted counterculture? Did the school diary become a commodity? Did it loose its countercultural power? In this article we want to explore these issues by answering the following questions about the writings of pupils:

- What were children writing in their school diaries, beside their home work, in the 1980s and which modes of writing they were using?
- To what extent were these writings in line with a meritocratic school culture, in which the emphasis was on order and conformity, or were these writings expressions of a counterculture that rejected this traditional school culture?
- Are there in these respects differences between the 1980s and previous periods?

Data and methodology

As mentioned before, in this article we will analyse the school diaries of Veronica, a Dutch girl that went to a secondary school in the period 1983-1989. When she entered she was 13 years old, when she graduated she was 18 years old. She kept her diaries in a box on the attic of her mothers' house. She never threw them away, because she wanted to show them one time to her own children. These children, however, did not see them yet. The author of this article was luckier. He was allowed to read the school diaries and on several occasions in the year 2011 he could also speak with their owner about her memories of education in the 1980s.

In a secondary education career that lasted six years four diaries were kept. There were from the school years 1984/1985 (when she was 14 years old and attended the second grade of VWO, a type of secondary education that lasted six grades, and that was giving direct access to the university), 1985/1986 (when she was 15 years old and had to repeat the second grade of VWO), 1986/1987 (when she 16 years old and attended the third grade of VWO), and 1988/1989 (when she was 18 years old and attended the fifth grade of HAVO,

¹⁸ Braster, *Van huiswerkboekje tot leefstijldocument*, cit.

a type of secondary education that lasted five grades, and that was giving direct access to higher vocational education). Two school diaries were missing: the one from the year when she entered the first grade of secondary school, and the one from the year in which she was downgraded from VWO to HAVO. This last school diary was simply lost. The first one was thrown away because she thought the content was boring. It was a little week planner without any texts or illustrations that was provided by the school to every new pupil. It was to be used for writing down home work, and because of the size there was no room for writing down anything else than that. So it ended up in the garbage can. It is quite probable that this also happened to much more school diaries from the past that were considered as boring by their owners¹⁹.

Besides the analysis of the pragmatically selected four school diaries mentioned above, we needed to have at least two samples more: one with another set of school diaries from the period 1980-1990 and one with school diaries from the previous period 1950-1979. All these school diaries were selected from the collection of the National Museum of Education in the Netherlands (NME). In the 1990s the staff of this museum took the initiative of expanding the collection of school diaries it had already accumulated over the years in order to set up a special exhibition. Advertisements were placed in daily newspapers and the diaries poured in. In 2005 the museum had about 700 school diaries in its possession. From these collection 28 school diaries, covering the period 1921-1990, were selected with a random and stratified sample (two in every period of five years) with the purpose of examining their usefulness as a source in the history of education. The first results were presented at the *VIII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita*, held at the University of Alcalá, Spain, in July 2005²⁰. The same dataset was used for a presentation at the 28th session of the International Standing Conference for the History of Education, held at the University of Umeå, Sweden, in August 2006²¹. For this article we will use a selection of this dataset. Those are 4 school diaries from the period 1980-1990, and 12 from the period 1950-1979. Because in recent years the collection of school diaries in National Museum of Education has increased (in 2011 there were about 900), we have selected another 6 school diaries: 2 from the period 1980-1990, and 4 from the period 1950-1979. Together with the 4 school diaries of the Dutch girl we have interviewed, this added up to a total number of 16 school diaries for the period 1950-1979 and 10 for the period 1980-1990. This database comprised some 2.800 digitally photographed

¹⁹ That would possibly lead to the conclusion that the amount of pimped up school diaries in the collection of the National Museum of Education is higher than one would expect if we would take a random sample from all school diaries that were ever used.

²⁰ Braster, *Reproduction, resistance and globalization in education*, cit.

²¹ S. Braster, *The School Agenda as an Educational Vehicle: Reproduction or Resistance? in Technologies of the Word. Literacies in the History of Education. Abstract Book ISCHE 28*, Umeå University, 2006, p. 30.

pages, ready for coding and analysis²². In the next paragraphs our findings are presented.



Pic. 1. School diary of Veronica (name altered) 1988/1989: first page with personal data, including her grade HAVO-5, her blood type A+, her astrological sign virgin, some comments added by classmates, a self portrait, and an KLM-advertisement directed at people younger than 26 years. Source: Private collection.

A typology of printed content of school diaries

Let start our journey with a description of the way in which school diaries looked like before they were used by the pupils in their classrooms. After browsing a large part of the collection of diaries from the period 1950-1990 in the National Museum of Education we can make a distinction between the following types.

- *Basic school diaries* that contained nothing more than a year calendar and a couple of lines for writing down information for every day in the week, and that sometimes contained separate sections for school related information like the organisation of the Dutch educational system, school regulations, rules of grammar, list of irregular verbs, list with literary books, etc. An example was the *Algemene Nederlandse Schoolagenda*

²² A.L. Strauss, J. Corbin, *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*, London, Sage, 1990.

(ANS) that was published by Tjeenk Willink, Zwolle, in the 1950s and 1960s. Occasionally a secondary school organisation ordered this «boring» school diary for its pupils and printed the name of the school on the cover.

- *School type diaries* that were designed to be used in a specific type of secondary school: MULO (advanced primary education), MMS (girls' secondary school), HBS (secondary school that provided admittance to higher vocational education) and Gymnasium (grammar school that gave access to university). The contents of these diaries reflected the cultural identity of these school types in both stories and images (for instance photographs of Greek art and culture in Gymnasium diaries, drawings of bridges and ships in HBS diaries, and pictures of women working in fashion or schools in MMS diaries)²³.
- *General school diaries* that could be used in all school types, and that contained texts and a substantial number of artistic photos for a balanced range of subjects from mainstream Dutch culture, music, entertainment, and sport. A well known example was the *Ryam schoolagenda*, published by Nijgh & Van Ditmar, The Hague, which would become a household word in the 1960s and 1970s for a school diary.
- *Thematic school diaries* that also could be used in all school types, but contrary to the general school diaries, they contained mainly images, and focused on specific themes related with popular culture like pop music, comic books, beauty, nature, etcetera. These school diaries gained momentum in the 1980s, and were, much more than the other types mentioned before, adjusted to the popular taste of young people. In a way this type of school diary introduced the concept of direct marketing in the world of education. In school diaries about beauty, for instance, advertisements were found for a wide range of female products, from hair gel to tampons.
- *Branded school diaries* that were focused upon only one aspect of a life style, mostly the products of a special brand manufactured by a global company. This type of school diary appeared at the end of the 1980s. It had a strong commercial value: nearly all images that were included were part of advertisements. An example was the school diary published by fashion magazine Avant Garde. But more obvious examples of this type of school diary appeared in the 1990s and in later decades, when the thematic school diaries collapsed into a wide collection of personalised

²³ After the new secondary education act went into force in 1968, which eliminated barriers between the old types of schools, school type diaries disappeared from the scene. There would never be separate diaries for the new types of schools: LBO (lower vocational education), MAVO (junior secondary education), HAVO (senior secondary education) and VWO (pre-university education).

school diaries. For every specific preference in music, fashion, comics, or sports, a matching school diary could be found now²⁴.



Pic. 2. Covers of school diaries (1950s-1990s). From left to right: school type diary 1951/1952 (HBS), basic school diary 1967/1968 (ANS), thematic school diary 1980/1981 (Rijam), and branded school diary 1988/1989 (Avant Garde). Sources: NME and private collection.

Covering up the cover of school diaries

Before opening a school diary for analysing the written content, let's look at its cover first. A well known English idiom is «You can't judge a book by its cover», but we wonder if this expression is adequate for a school diary. In the 1980s it seemed common practice to choose a school diary that with its cover clearly showed the life style preferences of the owner: pop artists, cartoon characters, environmental organisations, etcetera. If the original cover was not pronounced enough in this respect, it was covered up with photographs or other material. Veronica changed the cover of the three of her four school diaries. The school diary from 1984/1985 with photographs of pop artists Boy George and Michael Jackson on its cover was not changed, contrary to the one with some

²⁴ In the 1990s and later decades youngsters could choose between school diaries dedicated to only one pop artist or band, one cartoon character (Garfield, Donald Duck, Mitzi, Kitty), one cartoon show (Simpsons, South Park, Sponge Bob), one brand of clothing (O'Neill, Brunotti, Gsus), one sport brand (Converse, Umbro), one soccer club (Ajax, Cambuur), one magazine (Cosmo, Playboy), one television station (Veronica, MTV), one radio station (Slam!FM, Radio 538), one type of animal (My Horse), one shop (America Today), one comedian (Mr. Bean), etc. See for instance: <www.schoolagenda.nl>. School diaries with a more or less general theme (soccer, animals, hip-hop, etc.) are also still available in the shops or on the Internet. A new phenomena in 2011 is the school diary for one religion only: the Muslim school diary. See: <www.fkra.nl> and <www.wijblijvenhier.nl/5047/interview-een-agenda-voor-moslimscholieren>.

Dutch comic book characters (*Jan, Jans en de kinderen*) from 1985/1986²⁵. The male members of the rock band Duran Duran were considered more interesting to look at, so the cover was restyled with photographs of the band (as well as the inside, showing a clear preference for one of the boys). The last school diary that Veronica used in her secondary school career was especially designed for young girls by the magazine *Avant Garde*. But she painted the original cover black on both sides, and added on the front a black-and-white photograph made by Helmut Newton of the queen of pop Madonna, only showing her lips and the lips of an unknown man. In red the Dutch word «Zóó!» was added (in English: So!). The cover made a clear erotic statement. The school diary itself also contained some explicit sexual references, but this was not exceptional in the school diaries of the 1980s we have studied. All the girls in this decade wrote about love and sex, and pasted images in their school diaries of male idols like Rob Lowe, and George Michael (that in 2007 would admit that he was gay). In earlier decades the romantic interests of girls were less explicit. Boys on the contrary were during all decades interested in pasting photographs of girls in their school diaries.

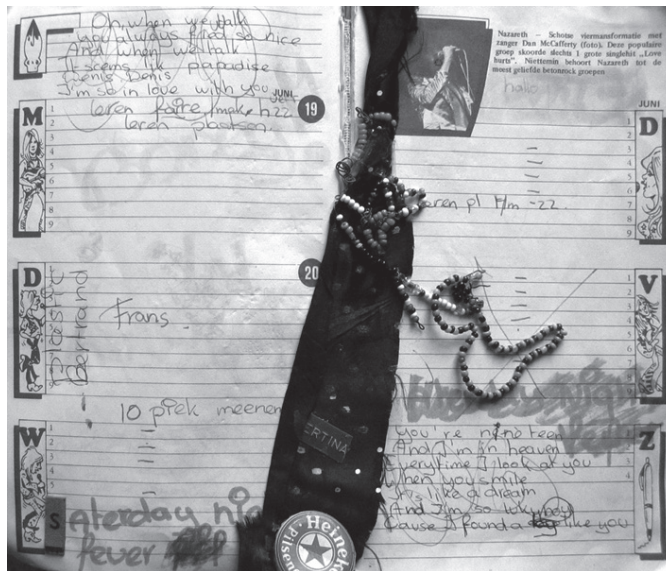
Pimping up school diaries

In this article we want to focus primarily on writings of pupils. Writing is traditionally done on a sheet of white paper, but school diaries are a clear exception to the rule. The writings must therefore be studied in the context of texts and images that were selected by the producers of school diaries. We must also consider that pupils themselves were adding images and printed text (from newspapers or magazines for instance) to their school diaries. Like written words they were expressions of cultural preferences and they reflected opinions about life at school. The following observations need to be made in this respect:

- From the 1950s onwards, pupils added images and printed text to their school diaries. In the 1980s Veronica did that on almost every page and her peers did the same.
- Most of the added images had to do with pop music. Favourite singers and bands appeared in abundance. Also popular was adding comic strips or cartoon characters. In general these images were cut out of youth magazines. These magazines also contained song texts that also were pasted in the school diaries.

²⁵ The comic strip was named *Jan, Jans en de Kinderen*. It was made by Jan Kruis and appeared in 1970 for the first time in the Dutch women's magazine *Libelle*. See: <nl.wikipedia.org/wiki/Jan,_Jans_en_de_kinderen> (accessed: January 9, 2012).

- Newspaper clippings do not appear very much in school diaries. Notable exceptions are clippings about the murder of John F. Kennedy in 1963 and the position of the Dutch government on soft drugs in 1970. Veronica pasted an article from a local newspaper in her school diary of 1984/1985 that spoke of a girl on a bicycle being hit by a car. That girl was Veronica.
- In the 1980s, contrary to the decades before, children were also making use of sheets with tiny stickers (for instance smileys and text balloons) that were sold separately in book shops and apartment stores. Veronica, for example, pasted stickers of a hospital bed, a red cross, and scissors on the day that she was admitted to hospital after her accident.
- Occasionally other material than paper was added to the school diaries, like pieces of cloth, denim, leather, plastic, metal, clay, wood, mirror, etc. Veronica, for example, was pasting foil wrappers of cough drops and candy bars in her school diary of 1984/1985. In a school diary of 1977/1978 we can find a bookmarker in the shape of a man's neck tie made with cloth, strings of beads, and a cap of a Heineken beer bottle²⁶. And in a school diary of 1962/1963 we find an empty packet of Pall Mall cigarettes, a dried flower, and a plastic bag with pop-corn from Italy²⁷.



Pic. 3. General school diary (Tip Top) 1977/1978 with a self made neck tie as a book marker and the misheard lyrics of Denis performed by Blondie. Source: NME.

²⁶ NME, *School diary of Bertina H.*, 1977/1978.

²⁷ NME, *School diary of Joan P.*, 1962/1963.

A typology of written content in school diaries

School diaries were used in much more ways than writing down home work that was their main reason of existence in the first place. We can make a distinction between several categories of writing:

- Writing down home work and school related activities that had to be done on a specific day, like in a *work schedule*.
- Writing down the things that had to be done, and that were not school related, on a specific day, like in a *personal organizer*.
- Writing down things that happened on a specific day, like in a *personal diary*.
- Writing down poems, or short stories, like in a *book of poetry*.
- Writing down quotes, making funny comments, or jokes like *tweeting on Twitter*.
- Writing down statements, comments, and questions with the purpose of communicating with other pupils inside or outside the classroom, like *chatting on Internet*.
- Writing down words, symbols, or expressions with colourful felt-tip pens, crayons, or pencils like decorating a *wall with graffiti*.

We will give examples of each of these categories in the next sub-paragraphs. Every time we start with the school diaries of Veronica from the 1980s, compare them with the ones from the same decade, and finish with a comparison with school diaries from the period 1950-1979.

The school diary as a work schedule

School diaries were introduced in the classrooms of secondary schools for writing down home work for the various subjects that pupils had to follow every day. In the school diaries of Veronica nine lines were available for writing text on each working day in the week. Nine lines are left for Saturday and Sunday. All these lines were indeed used for writing down home work, assignments, and examinations. The same goes for other school diaries from the 1980s and for all the other ones from the decades before. That does not mean, however, that a school diary, in combination with the text books pupils were using, is an adequate source for describing educational practices from the past. In case of the school diaries of Veronica the home work notes were blotted out or unreadable because they were covered with other writings, cut-out photographs, stickers, or other material. In several other school diaries from previous decades the same phenomenon occurred. In some occasions the original pages of a school diary were completely covered, like walls covered with wall paper. In general

pupils were not interested in remembering at what moment they had to perform what tasks. When the work was done, these reminders could be deleted, and the space could be used for other purposes that, without exception, were totally unrelated with school work.

The school diary as a personal organiser

School obligations are the usual things to write down in a school diary, but 13- to 18-year-olds could also write down other things, not related with school, that they were planning to do for a specific day. Veronica wrote down holidays, birthdays, parties, family celebrations, and a wind surfing event (that was announced in an advertisement of her school diary): the Pall Mall Export Pro World Cup 1988. In general her peers from the 1950s till the 1980s wrote down the same kind of information. To put it simple, pupils are obliged to remember their school tasks, but they certainly do not want to forget parties and holidays. So these events are in many cases written down with big and coloured letters. How much some pupils were looking forward to holidays, may be clear from a text that a friend of Veronica with a clear sense of irony wrote in her school diary of 1986/1987: «don't worry, because in 7 weeks we already have a holiday. (I hope that you're not crazy by than). Good luck and have fun at school»²⁸. Veronica underlined the word fun and added «That is impossible»²⁹.

The school diary as a personal diary

In a school diary children can write down thoughts, feelings, or experiences that happened to them on a specific day, like in a personal diary. The school diary, however, is not by definition a personal private space, where nobody else is allowed to enter. Friends can look into the school diary, and write down texts if they want. A school diary has no small lock like some personal diaries for children have. Besides that, the school diary does not have a lot of space for writing down texts in the part where the home work must be written down. There are about eighth or nine lines a day for doing that. The amount of memories that is written down is low. Veronica wrote down on January 19, 1985 «Had a car accident» and on January 28, 1985 «Out of the hospital»³⁰.

²⁸ *School diary of Veronica*, 1984/1985. Private collection.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

Those were about the only things that needed to be written down. Another girl from the 1980s wrote down some events in her school diary that were not school related, but again many words were not used. It was limited to «Daddy in hospital», «Mamma cut her finger» and the whereabouts of her boyfriend Dick: «Dick in Germany», «Dick is going to pick us up» and «Dick did not visit»³¹. In the previous period 1950-1979 we can also find some personal memories that apparently were worth writing down. We mention a 1963/1964 school diary in which, on Friday 22 November 1963, written between the home work were the lines «President Kennedy murdered in Dalles [*sic*]»³². On Sunday 24 November there was a further notation: «The killer L.O. killed in Dalles [*sic*]» and on Monday, «Kennedy laid to rest». Events with less impact were written down in 1957/1958 by pupil that blotted down on the pages of his school diary, among other things, the day he got ill, the day he was feeling better, the day he «luckily» did not have to go to school, the day that he had an argument with a friend (that already was resolved at the end of the same day), and the day he helped on old lady entering in a train³³.

The school diary as a book of poetry

School diaries may provide little space for writing down additional information besides home work on a specific date; but they do have pages without dates that can be used for other purposes. A popular activity, especially for girls, is writing poems. Favourite subjects are love, sex, boys and kisses. A few examples from the school diaries of Veronica about are: «Joe and Jill went up the hill, to have a little fun! But silly Jill forget the pill, and now they have their son», «Do what you want. Do what you will. But don't forget the pill», and «I love you in blue, I love you in red, but the most of all I love you in bed»³⁴.

All these small poems were not written in Dutch but in English. That was not so strange. Sometimes Dutch pupils copied the lyrics of their favourite pop songs inside their school diaries. All these songs, without exception, were songs with English texts. Pupils of Dutch secondary schools were used to listen to English songs on the radio, and in later decades on the television, and were not afraid to write in other languages than their own. But if they were copying texts just be listening at them, than they could make «typical» mistakes. A 13-year old girl, for instance, wrote down the lyrics of the song Denis performed by

³¹ NMN, *School diary of Peggy S.*, 1981/1982.

³² NMN, *School diary of Elly B.*, 1963/1964.

³³ NME, *School diary of Gerd W.*, 1957/1958.

³⁴ *School diary of Veronica*, 1984/1985. Private collection.

the band Blondie as «You're nineteen, and I'm in heaven every time I look at you»³⁵, while the original lyrics were «You're my king, and I'm in heaven every time I look at you»³⁶.

In the school diary of Veronica there is even a small poem written in German, «Allein ist mar allein. Aber mit zwei allein, das must herrlich sein»³⁷, one that pretends to be written in Italian, «Mama mia, santa maria, caputto condomo, resultato, bambino»³⁸, and a sentence translated in four languages: «I love you. Ik hou van jou. Ich liebe dich. Je t'aime»³⁹. Foreign languages other than English, however, are hardly used in school diaries in the period 1950-1990.

Of course there are also poems written in Dutch. About the previously mentioned subject of sex and pregnancy we read for instance: «Van geintjes komen kleintjes»⁴⁰. Or a popular definition of a kiss that is written down in a school diary in the 1960s, and that is repeated in several school diaries of the 1980s, including the one of Veronica, is: «Een kus is een afdruk, van een indruk, die met nadruk, vraagt om een herdruk»⁴¹. And two other ones about this subject that originally were written in Dutch are: «A kiss smells like a rose, tastes like champagne and sounds like a cow pulling his leg out of the mud» and «If kisses could bloom like flowers in the grass, than I would wish that my face is your backyard»⁴².

But not all poems were intended to be funny. A girl named Nicole adds several poems to the school diary of Veronica that were rather serious. In Dutch she writes a poem that reads: «Oh, I wish you were my sister, than we could always be together. Then I found you outside and brought you inside and nobody would think that would be strange»⁴³. Another poem written by Nicole, in English this time, reads:

Talking and listening, trying to get closer, only with words, and sometimes with a little touch. Talking and listening, trying to break through, but after every door, I opened, there's another closed. Talking and listening, trying to know you better, but with your remarks, you hurt me, just because you can't be yourself⁴⁴.

³⁵ NME, *School diary of Bertina H.*, 1977/1978.

³⁶ Misheard lyrics, <www.amiright.com/misheard/song/denis.shtml> (accessed: January 11, 2012).

³⁷ *School diary of Veronica*, 1984/1985 Private collection.

³⁸ *School diary of Veronica*, 1985/1986. Private collection.

³⁹ *School diary of Veronica*, 1986/1987. Private collection.

⁴⁰ This sentence means something like fooling around leads to pregnancy. NME, *School diary of Peggy S.*, 1981/1982.

⁴¹ [A kiss is a print, of an impression, that asks with emphasis for, a reprint] *School diary of Veronica*, 1984/1985. Private collection. See also: NME, *School diary of Joan P.*, 1962/1963. In the last school diary the word «druk» [pressure] was used even eight times with different meanings in one sentence to define a kiss.

⁴² *School diary of Veronica*, 1986/1987. Private collection.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid.*

And a last example written in English by Nicole: «A friend is a friend, a lover is a lover, a brother is a brother. But what are you? I don't know. I think something between love and friendship. But I'm not sure»⁴⁵. Friendships can be a serious issue in schools and in school diaries as well. It is one of the things that, especially girls, like to write about. An example, again written in English, from the school year 1981/1982: «Bad friends are like pebbles found every where. Good friends are like diamonds precious and rear»⁴⁶. The interesting thing about these two sentences is that the complete second sentence (correctly spelled; so rare instead of rear) is found about 39,000 times on the Internet in January 2012. The second part of the poem appeared to be: «Fake friends are like fallen leaves, found everywhere»⁴⁷. The first part of the poem, written in the school diary of 1981/1982, can curiously enough *not* be found on the Internet in January 2012. Despite this, it may be clear that children's writings in school diaries are not necessarily the products of original thought. Sentences are copied from others without mentioning the original author. In the case of the poem mentioned above, we cannot blame the pupil because it is not known who the original author is! The same is true for many other popular girl poems, like for instance «I love you 2day. I love you 2morrow. I love you 4ever»⁴⁸. Interesting enough, the use of numbers in words was already practised, long before it would become a habit to send text messages with a mobile telephone.

The school diary as a collection of tweets

For decades, quotations have been a feature of school diaries. There were parts of the printed content. In school type diaries published in the 1950s they had a serious tone and were coming from famous writers or intellectuals. From the 1960s onwards the quotes became more playful. In a school diary of 1971/1972 for instance, some words of Friedrich Nietzsche are printed: «Become who you are»⁴⁹. They are directly followed by a quote from Gérard Bauer: «Become who you are, Nietzsche said, and he became crazy»⁵⁰. In the 1980s the quotes became even funnier and were sometimes pronounced by cartoon characters⁵¹.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ NME, *School diary of Peggy S.*, 1981/1982.

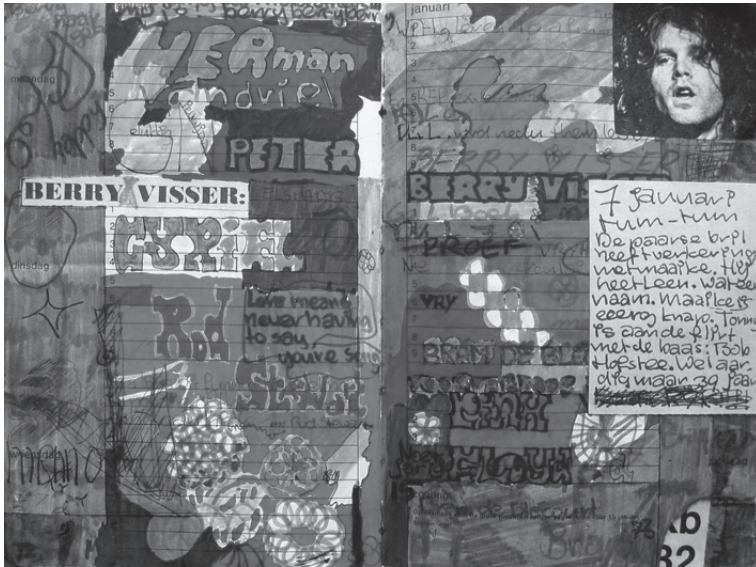
⁴⁷ *The girl dictionary*, <<https://twitter.com/#!/GirlDictionary/status/55407946171035648>> (accessed: January 9, 2012).

⁴⁸ NME, *School diary of Peggy S.*, 1981/1982.

⁴⁹ NME, *School diary of Henny van G.*, 1981/1982.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ NME, *School diary of Herman S.*, 1980/1981.



Pic. 4. General school diary 1971/1972 with the quote Love means never having to say you're sorry, names of pop artists and male friends, a picture of Jim Morrison (the Doors), and a small note.

Quotes could also be made by pupils. From the 1960s onwards they made up short sentences, funny remarks, or jokes, comparable to the tweets that appear on Twitter nowadays, and they added them to their school diaries. A few examples from the school diaries from Veronica: «I wish I was a volcano than I could lie on my back and smoke a cigarette and every body would say: look, she's working!», an alternative version of the Lord's prayer «Our teacher in the classroom, hated be your name. Your school may burn», and «Today is the first day of the rest of your life», a line that is part of popular database with quotes from unknown authors⁵².

Extremely popular in the 1980s were quotes that started with «Love is...». Nowadays, we can still find examples on this type of text on the Internet, or printed on T-shirts⁵³. In the school year 1981/1982 a girl presents a list with 15 quotes, each pasted on a separate piece of paper, on one page of her school diary. It is the girl mentioned before that was blotting down the whereabouts of her boyfriend Dick. She writes: «Love is... to write him when he's gone», «Love is... never say no when he asks you something», «Love is... trying to forget the past», and «Love is... never sleep with another when he is gone»⁵⁴. It may be clear that this list of quotes was personal and original. That was of course not

⁵² *School diary of Veronica*, 1985/1986. Private collection.

⁵³ See: <<http://www.loveisfan.com>> (accessed: January 9, 2012).

⁵⁴ NME, *School diary of Peggy S.*, 1981/1982.

always the case. An example is the sentence «Love means never having to say you're sorry». It was found in many school diaries of girls in the school-year 1971/1972⁵⁵. It was a line from the 1970 film *Love Story* starring Ali McGraw and Ryan O'Neal⁵⁶. We guess that this fact must have been known by the girl that wrote it down. However, we wonder if that was the case with pupils that quoted this famous movie sentence in later years.

The school diary as a chat box

Probably the most remarkable feature of the school diaries, especially of those owned by girls in the 1980s was that they were used to communicate with each other inside or outside the classroom. In the collection of school diaries there was only one example of a boy's school diary where several people were writing on the same page⁵⁷. The *modus operandi* was as follows. One pupil writes down a sentence in a school diary and passes it over to another pupil that is also allowed to write down something. This can be done inside the classroom or when pupils have to change classrooms because of the start of a new subject. Because friends are not necessarily following the same classes or subjects, there is a lot of swapping of school diaries during breaks. In most cases the information is rather futile. An example from the school diary of Veronica: «Finally an empty space to write, so that space is for me, but now there is a problem *I'm running out of text and inspiration*, so for the moment you must do it with BYE!»⁵⁸. In other cases the information could be more detailed, but also totally fake. That happen in the school year 1984/1985 when two friends made up a list with personal facts about Veronica, that are normally printed on the first page of a school diary. It reads:

I am Veronica, I am a fanatic follower of Bagwan [...] My superhero, my flame is Olaf [...] My favourite teacher is Roelands. He made me stay at school after closing hours (so he could spent more time looking at me). [...] My hobby is school (but only because of Olaf and Roelands)⁵⁹.

Texts like these, an innocent example what nowadays would be called identity theft, are written down to provoke or just to have some fun. Comments can also be added to printed text and images. On a full colour advertisement of

⁵⁵ NME, *School diary of unknown author*, 1971/1972.

⁵⁶ See: <en.wikipedia.org/wiki/Love_means_never_having_to_say_you%27re_sorry#cite_note-3> (accessed: January 9, 2012).

⁵⁷ NME, *School diary of Gerd W.*, 1957/1958.

⁵⁸ *School diary of Veronica*, 1988/1989. Private collection. The text in italics was written in English.

⁵⁹ *School diary of Veronica*, 1984/1985. Private collection.

Pall Mall pleasure wear we see a good looking boy on a surfboard. The title of the add reads «It's pleasure time». An arrow is pointed at the boy with the text «Oh yeah! Bring it on!»⁶⁰. Another person reacts with the sentence: «(joke) He is too young for that»⁶¹. Because cigarette brands had their own clothing lines, they were allowed to place advertisements in school diaries for 13-year olds. In the 1980s that was not forbidden yet. Other brands that used this strategy for showing their logo in school diaries were Marlboro and Martini for example.

Sometimes an elaborated discussion can be found in the school diaries. An example from the year 1990: «A: I want to go to Michel. B: Than you have a problem, because more of his holiday girlfriends want the same. A: But I am first. The others can wait. B: Me, me, me, and the others can die. A: Exactly»⁶². And a third person participates in the chat by stating that Michel is «an idiot».

The number of youngsters involved in these chat sessions was in a majority of the cases more than two. Especially the subjects related with sex would attract a lot of attention. A picture of the David of Michelangelo that was placed next to a picture of the Venus of Milo (an attempt of the publisher to add some high culture), would lead to a hilarious chat about sexual reproduction, the drawing of penises, and the pasting of a balloon sticker next to David with the pre-printed text «I've got it made»⁶³. Although the chat sessions were mainly a thing for girls, boys were also invited to write down their thoughts in school diaries. Especially the boys that were dating one of the girls were supposed to write something «sweet» in the school diary of their beloved. That did not always proved to be a success. In the school diary of Veronica we can read: «the boys have written again some filthy stuff in your school diary, but well, what you can expect... they're boys»⁶⁴.

The chat function of the school diaries also worked by means of exchanging texts written on small pieces of paper. These pieces could be sent to other pupils present inside the classroom without the teacher noticing. Although this material could be lost easily, we have found examples of these practices in school diaries from the 1950s onwards. We give a few examples. In the 1957/1958 school diary of Gerd we have found a note addressed to him with the text «*The negro* was speaking about you. I felt it»⁶⁵. In 1971/1972 a 15-year old girl pasted a note in her school diary with the text:

7 January. Tum-tum. The one with the purple glasses is going steady with Maaïke. His name is Leen. What a name. Maaïke is very good looking. Tonny is flirting with her boss: Bob Hofstee. Rather nice but 39 years old⁶⁶.

⁶⁰ *School diary of Veronica*, 1986/1987. Private collection.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² NME, *School diary of Kyra S.*, 1990/1991.

⁶³ *School diary of Veronica*, 1988/1989. Private collection.

⁶⁴ *School diary of Veronica*. Private collection.

⁶⁵ NME, *School diary of Gerd W.*, 1957/1958. The words «the negro» were written in English.

⁶⁶ NME, *School diary of Nicky de C.*, 1971/1972.

The girls Maaïke and Tonny seemed to be classmates, but we cannot confirm this fact. Most of the time the notes did not contain a lot of information. In the school diaries from Veronica, for example, one note reads: «Did you sleep well this weekend? P.S. Best wishes, Veronica». The response, written on the same of paper, is: «How so? I don't get it!»⁶⁷.

The school diary as a wall with graffiti

At the moment when writing is limited to a few words and symbols, when the way letters are written are stylized and when the use of colour is abundant, then there is a strong similarity between texts in school diaries and graffiti that is painted on outside walls. This kind of writing, as stated before, was especially related with events like the beginning of a holiday, a party, or especially in the school diaries before the 1980s with examinations for which pupils had to study. Topics could also be the names of favourite pop icons, or the first names of boy friends that were written on many pages, using different type of letters.

Expressions could be without any purpose, like «I'm sleepy», written in the school year 1955/1956 with dotted lines on an entire page⁶⁸. Or pupils could write down sentences with a political connotation. An example from the school year 1971/1972: «Fighting for peace is like fucking for virginity», «Inside your mind it's color blind», or «El Che esta muerte»⁶⁹. In general expressions of political preferences do not appear many times in the school diaries we have studied. We have only found two stickers of political groups that were stuck on the cover of school diaries. That was the Dutch labour party⁷⁰, and the Labour Union.

Pasting photographs with accompanying texts can also be considered as an activity comparable with painting graffiti on outside walls, especially when the original content of the school diary is hidden by them. It also shows that even in the 1980s the pupils were still not entirely satisfied with the choices the publishers had made for them. The school diary of Veronica produced by girl magazine «Avant Garde» for instance presented photographs of the following men: Bruce Springsteen, Sting (the Police), and Mick Hucknall (Simply red), John Travolta, Richard Gere, and Eddie Murphy. This apparently carefully made selection (musicians and actors, hard rock and soft pop, serious and funny guys, black and white, young and old) was clearly not the first choice of Veronica. So she added the photographs of Rob Lowe, Don Johnson (Miami

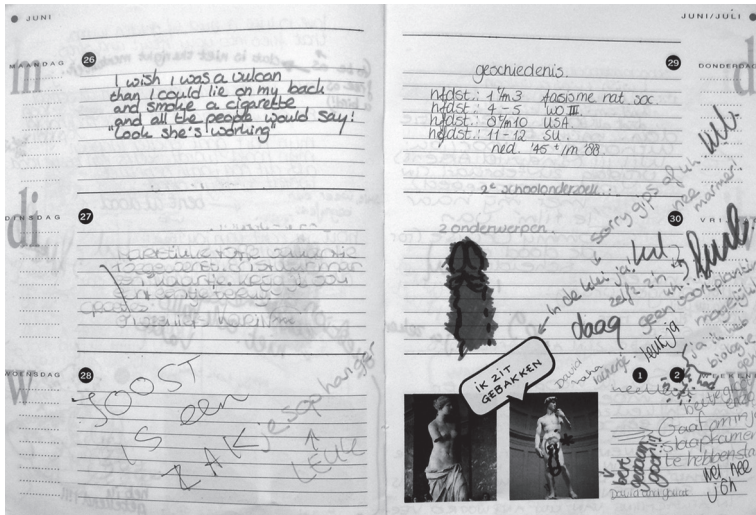
⁶⁷ *School diary of Veronica*, 1988/1989. Private collection.

⁶⁸ NME, *School diary of Berend C.*, 1955/1956.

⁶⁹ NME, *School diary of unknown author*, 1971/1972.

⁷⁰ NME, *School diary of Rene H.*, 1975/1975.

Vice), Tom Cruise, Val Kilmer, Patrick Swayze, and John Taylor (Duran Duran), she wrote down the names of Rob Lowe, John Taylor, and others in colourful and stylish letters, and she made a drawing of Don Johnson with a ballpoint pen⁷¹. She also practised writing down the brand names Esprit and Lancôme with the correct letter fonts, using the same fonts for writing down other words.



Pic. 5. School diary of Veronica (Avant Garde) 1988/1989 with a popular poem, the chapters to be read for a history exam, and a chat about the David of Michelangelo. Source: Private collection.

School diaries: the origins of Facebook?

In the Netherlands pupils of secondary schools use school diaries for writing down the home work that they must do for all the subjects they must follow during a week. These school diaries are like their work schedules for a successful planning of their school life. But because their content is not controlled by teachers, the writings in school diaries take many more different shapes than simply blotting down the tasks that must be performed.

In the 1950s and 1960s we see the early signs of pupils rebelling against the mainstream cultural content of their school diaries by pimping it up with their own countercultural preferences. The school diaries slowly developed into life style documents that showed the cultural preferences of its owners. The diaries

⁷¹ School diary of Veronica, 1986/1987, Private collection.

became markers of their identity. In the 1980s the preferences of the youth were incorporated by the publishing houses into the school diaries. It was no longer necessary to paste pictures of pop stars or comic strips in school diaries because the publishers had adjusted the printed content to the popular taste of youngsters. They even were going along with the idea that children did not like school by showing cartoon characters that made fun of everything that had to do with school. Sheets with stickers could be bought with texts like: «I hate school». And pupils were using these stickers, adding even more anti-school cultural content to their school diaries.

The publishers may have adjusted the printed content to the popular taste of youngsters, but it was not enough yet. In the 1980s pupils still needed to add content. This content, however, lost its countercultural significance. It became an expression of a global youth culture instead, strongly influenced by global brands. In this sense school diaries and related items became commodities that were sold on a market where 13-18 year-olds were searching for their identity. This identity became closely connected with the commercial interests of global companies

In the 1980s school diaries were packed with popular and personal poems about love and sex. This choice of subjects basically had to do with the fact that especially girls were fond of writing texts in school diaries, and keeping them as a memory of their school days. The random sample we have selected from a national collection available in the Dutch museum for education is the proof of that. It contained mostly school diaries from girls. These school diaries, but also the ones from the previous decades were filled with cut-out images of pop artists and comic strips. But they were also packed with texts that nowadays would be defined as chats, tweets, or graffiti. In this sense, there is a clear resemblance with the main functions of social media like Facebook that had its origins in the classrooms of Harvard University where people felt the need to be connected with each other in a digital way. We conclude that in times when computers were not used in education and Internet did not exist yet, the need for exchanging thoughts, ideas, and experiences in search for a personal identity, could also be done by means of school diaries used in secondary schools.

References

- Baggerman, A., *Pandora's Box: Classrooms and Equipment in the Memory of Autobiographers*, in Ead., *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, pp. 159-182
- Braster, S., *Reproduction, resistance and globalization in education: the written culture of school diaries in the twentieth century*, in Ead., *Mis primeros*

- pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón, Ediciones Trea, 2008, pp. 391-410
- , *The School Agenda as an Educational Vehicle: Reproduction or Resistance?*, in *Technologies of the Word. Literacies in the History of Education. Abstract Book ISCHE 28*, Umeå University, 2006
- , *Van huiswerkboekje tot leefstijldocument. Volgzaamheid en verzet in Nederlandse schoolagenda's in de twintigste eeuw*, in A. Van Gorp, N. Bakker, S. Braster, M. Rietveld-van Wingerden (eds.), *Materiële schoolcultuur. Over artefacten als bron in de onderwijsgeschiedenis*, Assen, Van Gorcum, 2009, pp. 56-84
- Braster, S., Grosvenor, I., del Pozo Andrés, M.M. (eds.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Bruxelles, Peter Lang, 2011
- Castillo Gómez, A., Sierra Blas, V. (eds.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón, Ediciones Trea, 2008
- Cohen, S. (ed.), *Challenging orthodoxies. Toward a new cultural history of education*, New York, Peter Lang, 1999
- Cook, D.T., *The Commodification of Childhood. The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*, Durham, Duke University Press, 2004
- Dane, J., *Schoolagenda's & popmuziek*, «Lessen», vol. 6, n. 2, 2011, pp. 22-33
- Dekker, R., *Childhood, Memory and Autobiography in Holland. From the Golden Age to Romanticism*, London, Macmillan, 2000
- Depaepe, M., Simon, F., *Is there any Place for the History of «Education» in the «History of Education»? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools*, «Paedagogica Historica», vol. 31, n. 1, 1995, pp. 9-16
- Frank, T., *The conquest of cool. Business culture, counterculture, and the rise of hip consumerism*, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1997
- Grosvenor, I., Lawn, M., Rousmaniere, K. (eds.), *Silences & Images. The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999
- Guereña, J.L., Ossenbach, G., Pozo Andrés, M.M. del (eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED Ediciones, 2005
- Herman, F., Surmont, M., Depaepe, M., Simon, F., Van Gorp, A., *Remembering the schoolmaster's blood-red pen. The story of the exercise books and the story of the children of the time (1950-1970)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 3, n. 2, 2008, pp. 351-375
- Klein, N., *No logo*, London, Flamingo, 2000

- McLaren, P., Hammer, R., Sholle, D., Reilly, S. (eds.), *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation*, New York, Peter Lang, 1995
- Meda, J., Montino, D., Sani, R. (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010
- Mietzner, U., Myer, K., Peim, N. (eds.), *Visual History. Images of Education*, Oxford, Peter Lang, 2005
- Pozo Andrés, M.M. del, Dekker, J., Simon, F., Urban, W. (eds.), *Books and Education. 500 Years of Reading and Learning*, «Paedagogica Historica», vol. 37, n. 1, 2002, pp. 9-401 (special issue)
- Silver, H., *Knowing and not knowing in the history of education*, «History of Education», n. 21, 1992, pp. 97-108
- Strauss, A.L. & J. Corbin, *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*, London, Sage, 1990
- Van Gorp, A., Bakker, N., Braster, S., Rietveld-Van Wingeren, M. (eds.), *Materiële schoolcultuur. Over artefacten als bron in de onderwijsgeschiedenis*, Assen, Van Gorcum, 2008
- Willis, P., *Foot soldiers of modernity. The dialectics of cultural consumption and the twenty-first century school*, «Harvard Educational Review», vol. 73, n. 3, 2003, pp. 390-415
- Yin, R.K., *Case study research. Design and methods*, Newbury Park, Sage, 1984

The preservation of heritage: children's writings and school textbooks research

Ana Maria Badanelli
Departamento de Historia de la
Educación y Educación Comparada,
Universidad Nacional de Educación a
Distancia-UNED, Madrid (Spain)
abadanelli@edu.uned.es

ABSTRACT: Based on the long experience of the Research Centre MANES, the A. summarizes the contribution of the school textbook as a primary research source in examining the internal history of schools; moreover, a debate is opened on the limitations of such sources when discussing and defining school practices which originated from their use in the classroom. A deeper study of textbooks is proposed, which allows us to overcome the decoupling that takes place between the text and the school context and between the message delivered and its reception.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Textbook; Historical Research; School; Culture; Spain; XX Century.

Introduction

The changes taking place in the realm of History of Education in the last three decades have had important consequences, fostering new lines of research along with novel approaches and methods for their development. One tendency in particular, which is receiving increasing attention, is the focus on the so-called *internal history* of education. This new historical perspective attempts to get to the very heart of educational institutions and expose the ultimate meaning of the activities taking place there. One of the more promising areas within this field is that of curricular history, which is receiving an increasingly privileged position in research agendas. The historical study of curricula is beginning to be seen as a necessity, primarily because of the scant attention paid to it until now¹. We agree with Ivor Goodson when he states that «we need a history of

¹ A. Tiana, *La historia enseñada*, «Clio & Asociados», n. 4, 1999, pp. 101-119.

education that helps us in our analysis of its structures and which examines the other side of the puzzle of pedagogical change: the secret garden of the curriculum»².

The study of this *secret garden* is not easy, however, as educational activity is often a volatile affair, leaving far less of a documentary trail than we historians would wish for. Anyone who has tried to examine this area from up close will have experienced the enormous difficulties that investigators come up against. In addition to having to resort to partial and indirect sources, we often find ourselves immersed in an arduous job of ‘scholastic archaeology’; simply identifying and tracking down reliable, pertinent material can become in itself a daunting task. Nonetheless, valuable and relatively accessible sources for the reconstruction of this internal history of education do exist. And fortunately the tendency of a number of international organisms of late has been to promote the conservation, preservation and dissemination of our patrimony in this area. Similarly, recent governmental policies in many countries have tended to facilitate the means for a more profound study of school culture³.

One of the most important historical sources we have for such studies is the body of books used in educational institutions, that is, textbooks. Beginning with the establishment of national education systems in the early 1800s – and even before that – school books have held a privileged position in classrooms the world over. With their vast array of formats and contents and features, school textbooks have always constituted a fundamental part of the teaching and learning process within schools.

In the last twenty years or so, textbooks have also become an outstanding source both for historians of books and historians of education. The enormous increase in the number of studies about the history of books and textbook publishing attests to the advances in this area in the last three decades⁴ and is part of a larger, more general trend, mentioned above, in the research into education taking place in developed countries. In this context, school textbooks have become a new source of knowledge in and of themselves⁵. It would seem

² I. Goodson, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1995, p. 29.

³ The most important reference used to define what cultural patrimony consists of can be found in the categories established by the UNESCO as its basis for policies aimed at saving humanity’s natural and cultural patrimony. See documents entitled *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* (1972) in <<http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>>, as well as *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* (2003), in <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>> (accessed: October 25th, 2011).

⁴ J.-Y. Mollier, *L’histoire du livre et de l’édition dans l’espace français*, «Bulletin de la Société d’Histoire Moderne et Contemporaine», n. 3-4, 1994, pp. 35-49.

⁵ G. Ossenbach, *Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo*, «Educatio Siglo XXI», vol. 28, n. 2, 2010, pp. 115-132, provides a thorough summary of the advances made so far in the field of manualistics. Much of this research has been compiled in the archive center created by the MANES project for the purpose of conserving and gathering together books, book chapters, articles, communications and other texts related to the field of manualistics from different countries,

that we are finally learning to see them as an integral part of our historical and educational patrimony, not only as objects in which we can trace our individual and collective memory, but also as invaluable sources for research into school culture.

As the undeniably emblematic school product that it is, the textbook has become the object of especially intense research; on the one hand it provides insight into conceptual and practical approaches to teaching⁶, and on the other hand it can provide us with testimony regarding hitherto unexplored or overlooked aspects of the internal life of schools or of the ideological and political considerations that may have worked their way into school discipline and curricula.

This article, which relies on the accumulated experience acquired in the MANES Research Centre as well as on the work carried out as of 1992 in the foundation, attempts to address a methodological question which has been a topic of much debate in the Centre: what opportunities do school textbooks provide for research into educational history? And even more importantly, what are their limitations as a primary source? In this study we propose reconsidering the methodological issues involved in the use of a primary source that is being resorted to ever more frequently for delving into the history of academic culture. We also offer possible solutions for clarifying approaches and expanding the object of our study.

Our objectives are as follows:

- to analyse the methodological problems involved in the use of school textbooks as primary sources for research;
- to propose solutions to the methodological problems posed by this type of source.

In order to achieve these objectives, our first step will be to formulate an appropriate theoretical context, one which includes a description of the most important contributions made so far in this field of «manualistics»⁷. Such a summary will help facilitate a subsequent analysis of the limitations posed by the study's object in addition to providing us with an indication of the general direction in which the MANES Centre research has been leading.

with special attention paid to Spain and Latin America. The catalogue may be accessed at <<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia.htm>> (accessed: October 12th, 2011).

⁶ A. Escolano, *El libro escolar como espacio de memoria*, in G. Ossensbach, M. Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001, p. 39.

⁷ The term denominating this field of research was coined by Agustín Escolano in A. Escolano, *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 17.

Contributions of school textbooks to historical-educational research

In the words of Alain Choppin, school textbooks «represent a privileged source for all of those historians interested in issues of education, culture, mentalities, language or science [...] and even the economics of books, printing techniques or the semiology of images»⁸. Textbooks contain specific material features (graphic formats, expressive and communicative designs, etc.) that have always responded to rules, codes and criteria implicit in the way a classroom was run. These rules and criteria became systematised and stereotyped over time in a gradual process whereby public educational systems were institutionalised and then, in the flux of transnational pedagogical tendencies, spread around the world⁹.

Research with this material has advanced considerably, both in its instrumental aspect (tracking down sources, cataloguing, etc.)¹⁰ as well as in an investigative sense, and the number of published articles, doctoral theses and papers delivered at seminars is practically innumerable.

The topics dealt with in these publications have been determined by the textbooks' characteristics as well as by the functions they fulfilled within the school system.

Textbooks, taken collectively, have a virtually never-ending life cycle¹¹; their production is continuous, new works take the place of previous or obsolete editions and texts are reedited in large numbers, due not only to the need for replacing worn-out copies but often for the purpose of introducing renewed contents. We should also remember that the similarity of the titles among books does not necessarily reflect identical contents within.

Textbooks also constitute a relatively homogeneous corpus, in the sense that coherent subsets may be isolated (a certain subject, level, publisher, etc.) and then evaluated with compatible statistical treatments or analytical methods.

Finally, textbooks comprise a source that lends itself to serial studies, allowing us to trace over a period of time any given aspect of the book – a scientific content, a pedagogical method – or to explore the conditions under which they were produced, the publisher responsible for publishing them, etc.

School textbooks also furnish us with the curricula of the different subjects taught. By comparing them with educational legislation we are able to analyse

⁸ A. Choppin, *Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia*, «Historia de la Educación», n. 19, 2000, p. 15.

⁹ For a vision of school textbooks as elements with *transnational* characteristics (as *planetary objects*) see the article by A. Choppin, *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, «Histoire de l'Éducation», n. 117, 2008, pp. 7-56.

¹⁰ One of the most important actions taken by an investigative group was finding and identifying school textbooks, thus facilitating the consolidation of large data bases accessible by Internet that provide researchers with numerous sources.

¹¹ As long as the subject has not been discontinued in the program.

the way in which political or religious authorities sought to transmit beliefs, ideologies, values, conduct, etc. They allow us to go back and analyse pedagogical theories and methodological principles, be they the kind implemented on a massive scale in certain countries at certain times or the more innovative, reformist experiments, including minority and even individual approaches.

The function of school textbooks¹² makes them the ideal vehicle for analysing 'official knowledge', that is, how public authorities regulate content in accordance with specific scholastic and extra-scholastic objectives (symbolic function and political function); the basic knowledge that they attempt to transmit (pedagogical function); the consideration of the way in which they contribute to the 'enculturation' of younger generations (social function) and finally, what values are imbued, how they are prioritised, and whether this is done manifestly or latently (ideological function).

As Ossenbach and Somoza have pointed out¹³, advances in 'manualistics' can be grouped into different categories or themes:

- the study of the relationship between the pedagogical orientation of different programs, study plans, questionnaires, etc., and the corresponding school textbooks. The legislative and official policies regulating the printing and use of textbooks have been analysed in order to bring into better focus the way in which different authorities have tried to control the acculturation and socialisation of societies;
- the evolution of didactic and scientific tendencies in the different subjects and fields as manifested in their corresponding textbooks. School books may be seen as vehicles for the promotion of pedagogical theories, teaching methods and didactic innovations;
- an analysis of the relationship between the curricular contents of textbooks and the different political and educational policies of a chosen period. Analyses may be made of how school books have been subjected to ideological influences;
- finally, another broad field of research related to the subject of textbooks is the history of the subjects taught and the way in which textbooks have played a key role in configuring the subjects along with their respective *codes*. A considerable amount of research has been carried out in this area, especially in certain curricular subjects such as History, Geography, Language & Literature and even Religion. Research has not been as abundant however in scientific subjects such as Natural History, Physics, Chemistry or Maths.

¹² M. De Puelles Benítez, *Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento*, «Historia de la Educación», n. 19, 2000, pp. 5-11.

¹³ Ossenbach, Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la Historia de Educación en América Latina*, cit., pp. 24-30.

Despite all of these advances, we are compelled to point out some of the more significant research that is ‘missing’ and that has yet to be undertaken with these sources. To begin with, there are few articles or publications analysing the images or iconographic sources present in the textbooks, and only now are some historians beginning to show some interest in this topic¹⁴. The same is true of comparative studies, whether at a national or transnational level. The most significant absence, however, is probably of methodological studies that could be applied to historical-educational analyses or to analyses of the socialising influence of textbooks. To this date there are precious few studies describing a work methodology that confers any sort of homogeneity to possible forms of analysis or to how this primary source could best be used for educational research.

In the following pages we will put forth our own perspectives regarding the methodological limitations involved in the use of school textbooks as a sole primary source of research, while proposing the use of other complementary sources in order to overcome some of these limitations and thus ‘fill in the gaps’.

Methodological limitations of school textbooks as research sources. Some solutions

While school textbooks undoubtedly occupy a central position nowadays in the distribution of knowledge in any given educational system, they are nonetheless complex objects. They are also hard to define in a conceptually precise manner, especially if we wish to immerse ourselves in the teaching-learning process taking place in what Frank Simon and Marck Depapepe referred to as «chalkface», i.e., the chalkboard domain¹⁵.

The first difficulty we come up against is that of determining whether or not the textbooks were used in the classroom. To overcome this limitation we need to choose the textbooks we are going to analyse with care. There are two main factors which tend to indicate the extent to which a textbook was used: first of all, we should give preference to textbooks produced by publishers who were of some importance during the period we are studying, and secondly, we should rely on books published in numerous editions and printings. We consider it safe to assume that if a textbook was published over a long period of time, in many editions, then it was likely to have been used in the classroom.

¹⁴ A significant contribution to the study of images in the History of Education can be found in the monographic issue of «Paedagogica Historica» from 2000 *The History of Education and the Challenge of the Visual*, vol. 36, n. 1, a result of the XXth Congress of ISCHE from the year 1998.

¹⁵ M. Depapepe, F. Simon, *Fuentes y métodos para la historia del aula*, in M. Ferraz Lorenzo (ed.), *Repensar la Historia de la Educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, p. 337.

If we have the actual physical object before us we can be even more certain of finding indications of the use made of it. Its state of conservation or the shape that the binding is in, for example, will tell us if it was handled often or not (although we will still have no way of knowing where, when or how it was handled); if it shows evidence of classroom activity (drawings, notes, underlinings, etc.) then we can assume that it was used at some point in the class. In textbooks that have been scribbled in – with infantile writing – we can trace to some degree the learning that has taken place (drawings, figures, sketches, graffiti, nonsense...). Such a study, of the actual use made of the textbook, can provide us with information as to which books were paid more attention to and which were ignored. Which pages were folded? Which were studied, underlined, coloured in, etc., and which were left pristine and untouched?

We can also look at the delivery receipts, inventories and purchases made by schools in order to know what textbooks the teachers were demanding and buying to use with their students.

But another methodological problem, beyond that of knowing just which books were used in the classroom, proves harder to resolve: that of knowing *how* these textbooks were used. We are assaulted by doubts the minute we attempt to address certain questions regarding school practices. As Miguel Somoza has pointed out, research into the textbook as an 'object' is relatively recent and runs the risk of focusing excessively on aspects that revolve around the time of its production and the transmission of its message or communication (analysis of ideological, political, scientific and didactic content, of educational policies, of publishers' commercial practices, etc.) and not paying sufficient attention to the circumstances revolving around the *reception* of the message. This would include, in addition to the cultural and political situation and the proximity or distance from societal shifts of opinion, the type of influence that the message has on the recipients (intense or subtle, persistent or occasional, etc.), the response of the recipients to the message (which could range from unquestioning acceptance to total rejection) and in general the role that school books and curricula played – and still play – in the process of socialising new generations. We must keep in mind of course the differences owing to historical factors, advances in technology (especially that relating to communication) and general tendencies of social systems¹⁶.

This methodological problem is made evident when we attempt to address what Elsie Rockwell referred to as the distinction between pedagogical knowledge and teaching knowledge¹⁷. Pedagogical knowledge consists of a prescriptive discourse, one whose function is to structure the contents and

¹⁶ M. Somoza Rodríguez, *El "Proyecto MANES" y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos*, «History of Education & Children's literature», vol. 1, n. 1, 2006, pp. 431-451.

¹⁷ E. Rockwell, *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 27.

methods used in teaching while searching for answers to problems related to education. Pedagogy finds its expression in documents, books, institutions, etc. In the domain of the classroom we may find it present in the teacher's formation, in the programs and most especially in the textbook; we should not forget that school textbooks are essentially the expression of a prescribed curriculum.

Teaching knowledge, on the other hand, concerns the day to day activities and teaching practices of the teacher, with each classroom and each school having its own particular trajectory. And it is in this realm that we need to find complementary sources that will help us discover how the textbooks were actually used.

Textbooks clearly serve as a means for delving deeper into pedagogical knowledge

While school textbooks reflect political, ideological, religious and pedagogical points of view and tell us something of the period in which they were produced and used to communicate a certain message, they cannot really demonstrate or clarify anything regarding the reception or the effect of the message they were meant to convey. This proves to be an important obstacle for our research into «school culture» – the story of what was really going on in the classroom – and limits our attempts to analyse and better understand what F. Simon and M. Depaepe called «the black box of the school»¹⁸.

To minimize this problem we propose that instead of basing our research exclusively on textbooks, we broaden the object of our study and search for other sources that may have played an important role in the school context – or even outside of it. Notwithstanding Dominique Julia's observation that the task of reconstructing life in the classroom must include descriptions of cultural practices that leave no tangible trace¹⁹, a modern approach to research into school culture requires that we look for novel, non-conventional sources. We are compelled therefore to adopt an 'ethnographic' perspective of the school in order to reconstruct the contexts – academic as well as non-academic – in which books were used²⁰.

We believe that research on textbooks should be combined with the study of other instruments of pedagogic interaction with the past.

We believe that the investigation of textbooks should be, as much as possible, a combination between the study of other instruments of pedagogical interaction

¹⁸ Depaepe, Simon, *Fuentes y métodos para la historia del aula*, cit., p. 338.

¹⁹ D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, «Paedagogica Historica. Supplementary Series», vol. 1, 1995, "The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives", p. 356.

²⁰ Rockwell, *La experiencia etnográfica*, cit., p. 32.

with the past. This combination not only allows the verification of the text of the educational learning process but also the opening of a contextualized significant of the history²¹.

Egle Becchi has called attention to the increasing emphasis that historians have been placing on infants' writing²². We believe that this realization is related to our proposal for bringing the student's world into clearer focus not only through the study of documents produced by adults for children (textbooks, teachers' diaries, etc.) but also by written or iconic documents produced by the children themselves (letters, diaries, notebooks, exercises, notes, exams, etc.).

It would almost seem that students have been left out or forgotten by educational historians; one way of bringing them back to their deserved place in the forefront – and getting to know them – could be by examining their work²³. The history of these documents is, in a certain sense, the history of different educational projects, of actions carried out by the schools and of the different roles assigned and assumed by adults and children, teachers and students. In our investigation of this material we should always keep in mind, so as to avoid anachronistic pitfalls, that the documents, labels and names that we come across may well be referring to realities that are quite different, depending on the period we are dealing with²⁴.

We would now like to present a brief overview of a few sources which may help with research on school textbooks and which provide a valuable contribution to our analysis of the material culture of schools. More specifically, we will be looking at notebooks, exams, class diaries and oral sources.

For several years now a historiographic movement has been under way that uses class notebooks as a source for learning about the social representations and images that children use to depict school, family, and other themes. Such documents can serve to show us how writing is linked to acculturation, they can function as transmitters of values and attitudes or as a means for studying curricula together with different subjects and disciplines, and they can serve as

²¹ M. Depaep, M. D'Hoker, F. Simon, *Manuels scolaires belges 1830-1880. Répertoire établi à partir de quatre collectoins*, Bruxelles, Archives générales du Royaume, 2003.

²² E. Becchi, *La historia de la infancia y sus necesidades de teoría*, in P. Dávila, L.M. Naya (eds.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Donosita, Espacio Universitario/EREIN, 2005, t. I, pp. 21 and 38; and *Dialectics in a branch of historiography*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scholastiche», n. 12, 2005, p. 27.

²³ See the two special issues of «Histoire de l'éducation» titled *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*, n. 46, 1990, and *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e-XX^e siècles*, n. 54, 1992.

²⁴ A. Chervel, *Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle. Une source nouvelle: les enquêtes ministérielles et rectorales*, «Histoire de l'éducation», n. 54, mai 1992, pp. 13-38.

instrument of personal subjective expression²⁵. The MANES Research Centre is actively involved in the study of this material, working with them and using them as a complementary source for the research carried out on textbooks²⁶.

The introduction of notebooks as a pedagogical tool signaled a turning point in the history of education and in teaching-learning methods. Beginning at the end of the 18th century, reading and writing, which had traditionally been treated as separate subjects, began to be seen – and taught – as complementary skills²⁷. From this moment on, the motto of the contemporary school could be summed up in the phrase «writing by way of reading, and reading by way of writing». The most obvious pedagogical consequence of this tendency was the proliferation of school textbooks along with other didactic materials and practices and, eventually, notebooks²⁸.

We can safely say that school notebooks²⁹ are fast becoming an invaluable documentary source. Their richness and variety make them valid, indispensable tools for exploring and expanding upon three interwoven fields of investigation: the history of childhood, the history of written culture and the history of education (with its related fields and sub-categories such as the history of schools, the history of macrostudies, teaching practices and school culture)³⁰. Despite their complexity³¹, the information they can provide us is unsurpassed,

²⁵ Some publications related to this are 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, Polistampa, 2010 and V. Mignot, A. Chrystina (eds.), *Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita*, Rio de Janeiro, Editoria da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

²⁶ A.M. Badanelli Rubio, K. Mahamud, *Cuadernos escolares: un ejemplo de la escritura escolar en el franquismo*, in A. Castillo Gómez (dir.), V. Sierra Blas (ed.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón, Editorial Trea, 2008, pp. 259-279.

²⁷ See the following studies by A.-M. Chartier, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, FCE, México, 2004; Ead., *L'enfant, l'école et la lecture. Les enjeux d'un apprentissage*, «Débat», n. 135, 2005, pp. 194-220; and also *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, Editions Retz, 2007.

²⁸ A.-M. Chartier, L. Hébrard, *Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française au XIX^e siècle*, in *Les interactions lecture-écriture*, in *Actes du colloque Théodile-Crel*, Berna, Peter Lang, 1994, pp. 23-90; and A. Viñao Frago, *Del periódico a Internet. Leer y escribir en los siglos XIX y XX*, in A. Castillo Gómez (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*, Trea, Gijón, 2002, pp. 324-337.

²⁹ When speaking of a school notebook, we are referring to the classic 'blank' notebook, which may or may not have lines, squares or margins to help with writing. We are not referring to a workbook or notebook containing activities for the student.

³⁰ Badanelli Rubio, Mahamud, *Cuadernos escolares: un ejemplo de la práctica de la escritura en el franquismo*, cit., pp. 259-279.

³¹ The complexity of the notebook as a documentary source lies in the fact that there is no unanimous consensus regarding the concept or definition of a notebook. This is partly due to its recent appearance and adoption as a documentary source, its lack of precedents and the vast and diverse typology that exists. Anne-Marie Chartier describes notebooks as elliptical and discontinuous sources in A.-M. Chartier, *Travaux d'élèves et cahiers scolaire: l'histoire de l'éducation du côté des*

owing to the fact that they are a direct testimony, emanating from the student's own hand (or the teacher's) and to the fact that they are an internal product, born of the school. The research possibilities offered by this type of source are enormous. Their contribution to the study of textbooks, which is what this article seeks to explore, comes from comparing and contrasting the two sources. By observing the manner in which textbooks were used and then examining the way their use is reflected in the students' notebooks we acquire a better perspective with which to analyse the relationship between general educational policies and the practices carried out in the classroom. We get a clearer view, in other words, of the way the message is produced and the way it is received, as well as of the actions, agents and formats that intervene in and mediate the communicative process³².

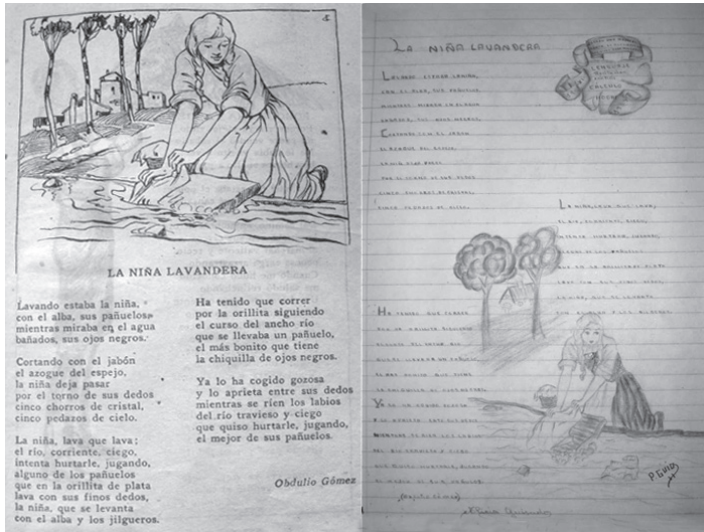
Discovering and analysing the direct use made of textbooks implies searching for the illustrations and texts contained in them that then appear in the students' notebooks. When the matching images and texts have been compared, the next step is to verify if they have been copied literally from the book or if they have undergone any sort of modification. We can then attempt to understand just how the teacher used the image or the text. How did they try to convey the message? Did they resort to using grammatical guidelines? What parts of the contents were included or omitted or modified, and in what way? Did the teacher try to engage the student's imagination or was rote memorization encouraged?

Shown below are some examples from research we have been carrying out:

This example shows how the notebook follows the textbook; both the text and the illustration have been copied. In this case the teacher has specified the type of exercise that the students are going to do and the book that they are going to use: *Cordialidades*.

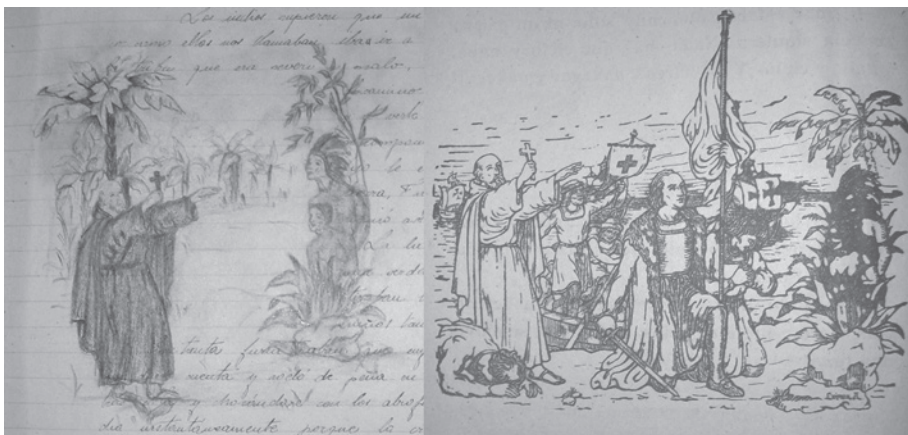
pratiques, in R. Calvo de León *et al.*, *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003, p. 1. See also A. Viñao Frago, M^a J. Martínez Ruiz Funes, *Los cuadernos escolares y el arte de enseñar: El fondo del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia*, in P. Celada Perandones (ed.), *Arte y Oficio de Enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, SEDHE, Universidad de Valladolid y CEINCE, 2011, pp. 245-254.

³² A.M. Badanelli Rubio, K. Mahamud, *La huella de los manuales escolares en la cultura escrita: un estudio de caso en la escuela franquista*, in J. Gómez Fernández, G. Espigado Tocino, M. Beas Miranda (eds.), *La escuela y sus escenarios*, Puerto de Santa María, Cádiz, Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007, pp. 207-228, and Badanelli Rubio, Mahamud, *Cuadernos escolares: un ejemplo de la práctica de la escritura en el franquismo*, cit., pp. 259-279.



Pic. 1. A. Fernández Rodríguez, *Cordialidades*, Barcelona, Ed. Miguel A. Salvatella, 1943. Class notebook from the 1940s used in a girls' school.

This is an interesting example of how certain elements from an illustration were chosen because they matched the theme that was being presented. As the lesson dealt with the Spanish missionary Fray Juan Ramírez and not with the discovery of America, as shown in the book, the image of Christopher Columbus planting the Spanish flag in American soil was left out of the student's copy of the picture.



Pic. 2. A. Serrano de Haro, *Yo soy español*, 17ª ed., Madrid, Ed. Escuela Española, Hijos de Ezequiel Solana, 1957. Class notebook from the 1940s used in a girls' school.

This example shows us how a specific technique for copying illustrations was used. Evenly-spaced perpendicular lines were drawn over the image, which was then faithfully transferred to the notebook in an exercise that would seem to rule out any creative demands in the classroom at the time.



Pic. 3. A. Fernández Rodríguez, *Cordialidades*, Barcelona, Ed. Miguel A. Salvatella, 1943. Class notebook from the 1940s used in a girls' school.

Empirical studies of these sources provide us with evidence that helps us to compare and contrast the use that was made of school textbooks. However, the question of just how they were used is complex and requires clarifications that can often best be found in other sources.

Another of these sources is the exam, which allows us to look further into the relationship between the original intention of the textbooks and the actual reception of its message. We have to agree with Viñao's observation about the 'invisibility' of exams; they are scarcely mentioned in studies dealing with education and their presence is insignificant in teaching documentation³³. This stands in direct contrast with their importance in daily classroom life.

The exam is precisely one of those points where educational policy finds its most concrete expression. This is recognised by those in charge of educational policy, by school principals and headmasters, by students' parents and by the students and teachers themselves. While each one of these social groups has a different perspective on the role of exams, in general terms they all tend to agree that the exam will give us an 'objective' measure of how much the student knows³⁴.

Exams clearly influence teaching practices; much of what goes on in the classroom – or outside of it, for that matter – has the exam as its reference point. There can be no doubt that exams, notwithstanding the methodological limitations they present us with (for example, they fail to indicate what information continues to be taught and learned afterwards) are a source for knowing what contents from the textbooks were meant to be learned by the students. During historical periods which relied more heavily on rote and competitive learning, information afforded by exams may be even more reliable. Exams served a controlling function, both for teachers and students, and they were of course influenced by the political changes taking place at any given time; assigning grades to school work, for example, dates back to the 19th century, coinciding with the advent of school textbooks. An analysis of the contents that came up on exams and of the way that students were meant to have learned the material can help us to establish not only what textbooks and contents were used, but how this information was studied. We should remember that the way questions are presented on an exam invariably conditions the way these contents are studied.

Exams indicate which mechanisms are used to determine the type of knowledge that is considered valuable, and the demands of the exam will determine whether a given subject matter appearing in the textbook is deemed to be important or not. As Torres has stated, «With exams, the relationship between power and knowledge takes on a visible dimension; the exam becomes a vehicle for imposing, defining and legitimising authentic knowledge, defining not only what

³³ A. Viñao, *Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿necesidad endógena o imposición exógena?*, in *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 2001, p. 548.

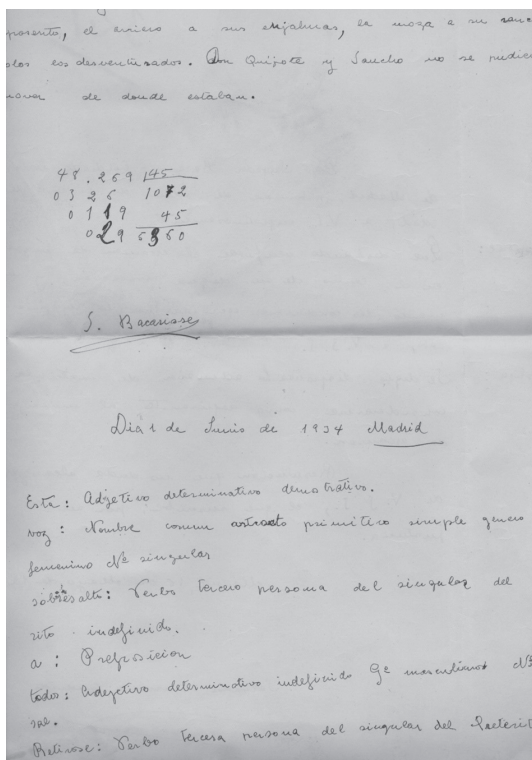
³⁴ Á.D. Barriga, *Una polémica en relación al examen*, «Calidad de la Educación», n. 5, Mayo-Agosto 1994, <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a05.htm>> (accessed: October 27th, 2011).

counts as worthy, acceptable knowledge, but also who has the final word – or in other words, who truly wields the power»³⁵. An exam is in essence the effect of a conception about learning.

We have as yet few sources of this type, and the ones we have do not go very far back. Much of the material belongs to the scientifically-oriented subjects, in particular for Maths, which happens to be one of the subjects least studied from the *manualistics* perspective.

In this example we see, among other contents, that the exam dictation deals with a chapter from the *Quixote*, which was treated in Spanish schools as a national symbol³⁶.

Another type of source that can help us evaluate the impact of textbooks on teaching practices is the class diary. Porlan³⁷ and Porlan and Martín³⁸ put considerable emphasis on the use of classroom diaries as research instruments, and we feel that they can indeed offer a powerful tool for engaging in a 'rigorous' and 'vigorous' study of the teaching process. Recent studies have shown that they are especially useful for research aimed at exploring the concepts, beliefs and professional knowledge of teachers from the perspective of *teacher thinking* that has acquired such importance in the last few decades³⁹.



Pic. 4. Exam from S. Bacarisse, 1934-.

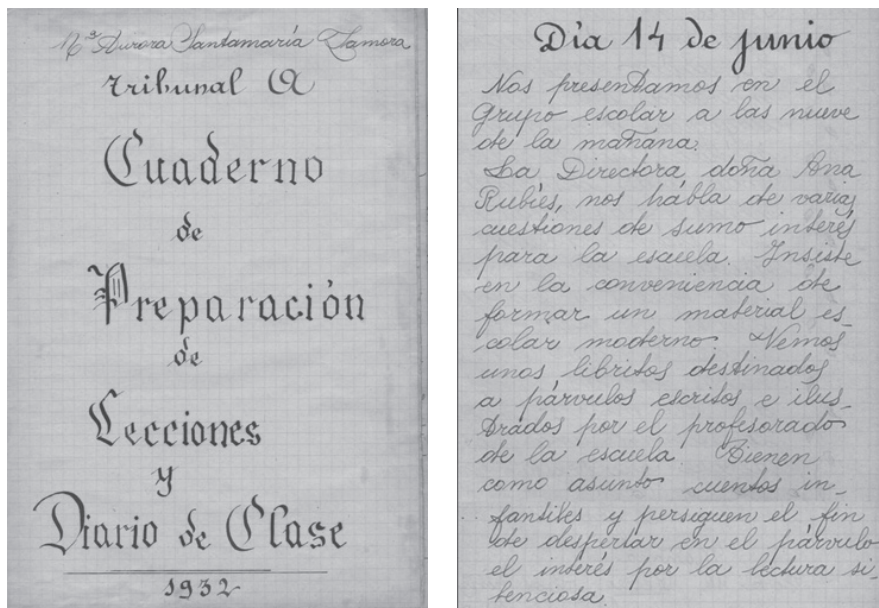
³⁵ J. Torres, *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1991.

³⁶ M.M. del Pozo Andrés, *Curriculum e identidad nacional: regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000. For an idea of the importance that the *Quixote* acquired in Spanish schools during the first third of the 20th century, see the virtual exhibition *El Quijote en la escuela*: <<http://www.uned.es/manesvirtual/ExpoTema/MontajeQuijote/quijotes01.html>> (accessed: October 27th, 2011), and J.C. González Faraco, *Lecturas Educativas del Quijote, Textos e iconografía escolar*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.

³⁷ R. Porlan, *El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer. Conocer para enseñar*, «Investigación en la Escuela», n. 1, 1987, pp. 63-89.

³⁸ R. Porlan, J. Martín, *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Diada Editoras, 1991.

³⁹ M.Á. Zabalza, *Diarios de clase: un instrumento de investigación y de desarrollo profesional*,



Pic. 5. Class diary of the teacher Aurora Santamaría, 1932.

Class diaries could be defined as the documents in which teachers keep track of their lesson plans and of the impressions that they receive from the students' work with them. These diaries, together with other documents such as classroom records, recorded incidents, class observations etc., all make up a part of the methodological approach or line of investigation based on personal documents and autobiographical notes, a source that has come to be known as «egodocuments»⁴⁰.

Such documents generally include references to the materials used in the classroom, including textbooks, readings, exercises, etc., as well as information about the way the material was used. All of these sources are useful for comparing educational goals and tendencies – including the way the curriculum is formulated in the textbook – with the activities and impressions that the teachers wrote about directly from classroom practice.

Madrid, Narcea, 2004, p. 29.

⁴⁰ In 1958 Dutch historian Jacob Presser coined a new term: egodocument, which referred to autobiographies, memoirs, diaries, personal letters and other texts in which the author writes explicitly about his or herself, including their own matters and feelings. From Presser's point of view an egodocument is a text of any format or size «in which there is present, whether hidden or revealed, intentional or accidental, an ego». Since the 1980s, new cultural history has resorted to egodocuments. Some interesting publications about these types of documents are: R. Dekker, J. Presser's Heritage, *Egodocuments in the Study of History*, «Memoria y Civilización», n. 4, 2001 and the publication «Cultura Escrita & Sociedad», n. 1, 2005, which was in essence an opinion forum on current research tendencies regarding modern autobiography and egodocuments.

Another fundamental source for our research is the oral record of persons directly involved in the teaching-learning process. Along with teachers and students, this includes other figures who play a role in the educational process such as school inspectors, politicians involved in drafting legislation, authors, illustrators and publishers of textbooks, etc. These sources can help us reach a more thorough understanding of the social life in the classroom and of the players involved.

MANES recently had the opportunity of verifying just how useful oral sources can be for evaluating the impact that textbooks can have on educational practices. We interviewed the renowned painter and professor of Fine Arts Antonio Zarco, whose childhood notebooks were donated to our Centre by a family member of the teacher who instructed Mr. Zarco during his grade-school years⁴¹. Referring to the textbooks, Antonio Zarco recalls that

The books were expensive... I mean they did cost a lot... back then, since we were a large family, we passed the books down to our younger siblings... so when we inherited them they already had their own story, their own life – they were full of stuff... You could have made a soup with one of those books... we made a lot of use of them, sometimes we would copy from them, other times we would just make things up.

When asked what textbooks he remembers, Zarco recalls using *Lecciones de cosas* (*Lessons about things*) and upon seeing *Símbolos de España* (*Symbols of Spain*) he remarks «This one is familiar. I remember that the illustrator was someone named Cobos. And there was an encyclopedia by Dalmau Carles and another one called *The History of Spain*». He immediately recognizes, upon seeing them, *España Legendaria* and *Figures and Moments From Spain*.

From this interview we know which books were used in the Joaquín Costa School in Madrid – and in the José Echegaray group, to which it belonged – and we are also told something about *how* they were used. The fact that the books were passed on between siblings indicates that one same textbook was used in different generations, during which time curricula and subject matter would have gone unchanged or nearly unchanged. We are also informed about at least one specific classroom practice -copying – that required the use of a textbook.

There is another field of study relating to textbook use which is only just beginning to take form among researchers at the MANES Centre, and although it would constitute the subject of another, separate study, it falls within the realm of those complementary sources that help us to compare school life with life outside the classroom. We are referring here to comics, magazines and press, sticker books, films, etc.

⁴¹ Interview with Antonio Zarco from Friday, September 17th. Centro de investigación MANES, UNED. Images from the interview can be accessed at <<http://www.uned.es/manesvirtual/Galeria/antoniozarco/antoniozarco.htm>> (accessed: November 15th, 2011).

In this example we see a sticker book. It is from the Franco era, though we are not sure of the exact year, and in it we can observe certain iconographic or 'representational' parameters bearing a resemblance to those found in textbooks.



Pic. 6. Serrano de Haro, *Hemos visto al Señor*, Madrid, Escuela Española, 1957. Sticker book, date uncertain.

Closing Reflections

School textbooks are being used more and more by historians of education. They are short-lived products; their life span is limited and they are quick to be discarded or ignored over long periods of time⁴². This has made it necessary to launch numerous initiatives in order to conserve and catalogue them, to organise them into specific collections and even to assemble them in digital libraries. Thanks to the efforts made so far in this direction, the number of research projects involving textbooks continues to grow.

Textbooks represent the concretion of a predetermined curriculum and as such they are a fundamental source for observing and analysing the intentions and beliefs that the authorities strove to convert into the ultimate objectives of educational policies. They respond to the question of what was being taught at any given historical era. In the complex world of communication found within the realm of education, textbooks give us information about the conveyor of the message, revealing the intentions of those in charge of codifying and transmitting the message through a given medium – in this case, school textbooks – on its way to the intended recipient, i.e., the student. They provide us with a means for deciphering the code in which the message was written, including its signs, its rules and how it is organised. And they lend themselves to an analysis of the physical medium itself, from observing how they are put together to pondering the relationship of the material object to the teaching-learning process.

In and of themselves, however, textbooks cannot reveal what messages actually reach the recipient nor the way in which the recipient will receive and decipher the message. From textbooks alone we cannot really pretend to know how the student interprets the material contained therein nor can we know the response of the student to the material. The limitations of this particular source were summed up neatly by Elsie Rockwell when she stated that «behind the image of the school that we may glean from examining textbooks lies the complex story of actual classroom practice»⁴³.

The analysis of school textbooks should do more than merely treat them as 'transmitters' of a message containing contents and codes that are meant to be deciphered or interpreted. It is crucial that we learn about the use made of them in the classroom and especially of how the material contained in them has been appropriated by the learner. To accurately evaluate the influence they may have had, methodological rigor obliges us to study them within a broader context of classroom practices, using a variety of available resources that can

⁴² H. Silver, *Knowing and not knowing in the History of Education*, «History of Education», vol. 21, n. 1, 1992, p. 102.

⁴³ E. Rockwell, *Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX*, in C. Castañeda et al. (eds.), *Lecturas y lectores en la Historia de México*, México, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004, p. 327.

help inform us about the actual, effective use made of them⁴⁴. In this article we have attempted to push the methodological limits, expanding the object of our study by including other sources which, when used together with the textbooks, will take us one step further in our analysis of how the books were used in the classroom. Notebooks, exams, class diaries, oral records, etc., all contribute to our evaluation of the impact that textbooks had and in effect, to the way they were consumed.

⁴⁴ Ossenbach, *Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo*, cit., pp. 115-132.

Bloque II
Escribir lo íntimo



Section II
Writing the self

Modern pedagogy and the spread of diary writing around 1800*

Arianne Baggerman
Erasmus Universiteit Rotterdam,
Faculteit der Historische en
Kunstwetenschappen, Rotterdam (The
Netherlands)
baggerman@fhk.eur.nl

ABSTRACT: The starting point of the paper is represented by the diary of Otto van Eck, a Dutch boy of the upper class who lived in the eighteenth century. After recalling the debate about the problematic nature of that particular historical source which is represented by *ego-documents*, the A. shows how these documents can offer new perspectives of research and study methods to historians, and in particular to historians of education, e.g. for exploring the relationship between innovations in educational theory around 1800 and the emergence of children's diaries.

EET/TEE KEYWORDS: Child; Self; Writing; Educational Innovation; XVIII Century.

In the debate about the use of ego-documents as a source for historical studies one constantly meets the same arguments for and against. Opponents regard them as an unreliable source for serious scholarly research due to the uncertainty about the degree to which individual witnesses are representative. At best they might serve to offer salient details to liven up reconstructions based on serial sources¹.

Some historians attempt to overcome the problem of what is representative by compiling extensive databases of information from ego-documents – the more the merrier – but how many witnesses do you need to be considered representative? Other historians steer clear of the question by pointing out

* The text has been realized thanks to the Acción Complementaria de Investigación *Congreso Internacional «Escrituras infantiles»* (FFI2011-13745-E) and to the Proyecto de Investigación *Cultura escrita y memoria popular: tipologías, funciones y políticas de conservación (siglos XVI-XX)* (HAR2011-25944), funded by the Ministerio de Economía y Competitividad.

¹ See for instance J. de Kruif, *Liefhebbers en gewoontelezers. Leescultuur in Den Haag in de achttiende eeuw*, Zutphen, Walburg, 1999, pp. 51-58.

that ego-documents are sometimes the only records offering any evidence of a number of more intimate aspects of everyday life and for this reason if none other they deserve, representative or not, to be listened to and taken seriously – one witness is better than none¹. Ego-documents can also be used in another way than as ‘witnesses for the crown’ however. They can also serve as catalysts for new issues of research and for developing new research methods, thus advancing the cause of scholarship itself. The research presented here, undertaken on the pretext of the in-depth analysis of a single ego-document, is an attempt to demonstrate this.

This article will discuss the relation between innovations in educational theory in around 1800 and the emergence of children’s diaries. The question does not arise out of any secondary literature on the subject, because there isn’t any. Instead it originates in the study of the diary of ‘just one witness’, a Dutch boy who lived in the eighteenth century. The garrulousness of this solitary witness is an opportunity for taking a second look at a number of sources that have been explored more often – eighteenth-century children’s literature, books of etiquette, educational manuals, encyclopaedias and treatises of moral philosophy – and at diary-writing as a recommended educational device. The results will be discussed below. First of all however, the witness behind this research should be given his say. Otto van Eck started his diary on 3 May 1791 at the age of ten with an admission of guilt: «The diaries from 17 Febr[uary] 1791 (when I began keeping a diary) until now have been lost through carelessness»².

From that moment on the ordinary reader gets a day-by-day account with masses of information about everyday life in eighteenth-century upper class circles. But between the lines the observant reader will discern the inventory of a learning process with plenty of ups and many more downs. On 4 May Otto announces that this day he has «on various occasions been bad-tempered and naughty».

Next day he tried to do better, «but I have still forgotten to do my duty on occasions». Two days after that he started his homework too late, so that he didn’t have enough time to do it properly and he didn’t «keep his word to be quiet». Otto’s misdemeanours pile up as the diary progresses. He makes such a din that it gives his mother a headache, his mother is displeased with his behaviour because he has «squabbled» with his sister or else he is ashamed of himself for having made a scene when his mother gave a sick farmer a present that he wanted for himself³. In part the diary is a tale of crime and punishment

¹ C. Ginzburg, *Just one witness*, in S. Friedländer (ed.), *Probing the limits of representation. Nazism and the ‘Final solution’*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1992, pp. 82-96, in particular p. 85. See also the introduction to this special issue.

² A. Baggerman, R. Dekker (eds.), *Het dagboek van Otto van Eck (1791-1797)*, Hilversum, Verloren, 1998.

³ 14-5-1791.

that sometimes even took the form of a fine: «Today due to carelessness and disobedience I was forfeited 2 *stuivers*»⁴. During the first month that Otto kept his diary, the fines were equal to the pocket-money his father owed him⁵.

On further analysis the diary emerges not only as a cash book for good behaviour and misconduct but also as a medium between parent and child. This is evident amongst other things from the difference in the handwriting between the first and last part of the following passage: «Today I start my holidays until Wednesday of the following week, because the fair has come to The Hague. Now I will be sparing of my time and do my tasks at home, just as I would if I was at school, without even thinking of any relaxation, before I have completed all this. *Don't forget this and make sure you are as good as your word, because it is better not to promise something than to promise and not stick to it. You would do better to promise less and do more*»⁶.

The diary is 1560 pages long and one needs to be an extremely close reader to spot the second passage containing two different handwritings. It occurs on 14 September 1795, when Otto says how sorry he is that he has neglected his diary: «and this, together with my bad behaviour, has meant that Mama has generally been very disappointed with me. This situation has not changed at all, so I will have to do better this week. Today I've started off well, because I have done everything I should have done, so that Mama is pleased with me. *It [Otto's behaviour] has been very indifferent and could be much better*».

These two isolated marginal remarks in a different handwriting from normal are sufficient however to leave us in absolutely no doubt that this diary isn't any *journal intime* but that it fulfils a semi-public function. It is no coincidence that Otto sometimes addresses himself to «the honoured [female] reader»⁷, by whom he must have meant his mother. Otto's diary seems to have been a public domain both for his parents and for friends and acquaintances of the family. On 13 July for instance he writes repentantly about his reluctance to show his diary to acquaintances of his parents. He declares that he hasn't dared to do so «out of a false sense of shame and that Papa was not pleased with this, saying that it gave those people a much worse picture of me than an honest admission of errors [...] would ever have done»⁸.

Because Otto's diary was also read by outsiders, one would not expect him to reveal his most intimate feelings. Furthermore the document is coloured by his parents' specific requirements for its contents. He was not supposed to confine himself to a description of his daily worries, but to concentrate mainly on the higher things of life. The almost daily frequency with which he recorded his experiences during the first years of his authorship was due not so much to

⁴ 9-2-1793.

⁵ 15-5-1791.

⁶ 6-5-1791.

⁷ 9-7-1796.

⁸ 13-7-1793.

his own zeal as to that of his parents who usually had to remind him of his task at the end of the day. This coercion resulted not only in a steady spate of entries about his everyday life but also a wide range of less or more convincing excuses. Sometimes he cannot think up any better reason than that he has neglected «only from carelessness» to write in his diary or «because I'm a little sleepy in the evening». On other occasions he pleads circumstances beyond his control, such as lack of time: «in the evening I had to write a letter so that I had no time then to keep up my diary»⁹.

As shown earlier the coercion from outside was not simply confined to the obligation to write as such; it also came with stipulations of content. For instance, he was asked to go into greater depth. Otto's recalcitrance and the resulting reprimands make it quite clear that his parents expected more from his diary than just his profound reflections. They insisted on a full confession. «This morning when Mama saw my diaries for this week, she said that she was not happy with the way I had written them and that instead of filling it with things that I had learned or describing the games I had played, which are almost the same every day, I should cite my good behaviour and the fits of bad temper that overcome me and the errors I am guilty of. I have to admit that this is also worthwhile»¹⁰. Otto was as good as his word because he went on to say: «To begin with, I wasn't free of bad temper today but I was assiduous in finishing my lessons, both those with Mama and the other ones. I didn't start any quarrels with my brothers and sisters and I carried out my duties in being friendly and polite, but on the other hand I wasn't entirely obedient to Mama's wishes in being grateful for what she did, so I will have to do better tomorrow».

This subject crops up constantly in the days that follow. Day after day Otto is «not entirely free of bad temper»¹¹. And even when he manages to control his temper the whole day, his parents still find something or other to criticize. His mother may have been pleased with his behaviour, «but there was also no occasion for me to be cross or to become so and so I didn't get any chance to overcome anything»¹². His mother was also not forthcoming with her approval of his conduct, however perfect it may have been, when there wasn't anyone there to witness it: «Although I have done everything I had to do as I was supposed to, Mama is not or rather cannot be pleased with me, since she didn't see me»¹³.

When he rashly presumes to end his account of the day on a positive note because he thinks his conduct has been exemplary, he immediately follows this

⁹ 18-10-1792.

¹⁰ 16-5-1795.

¹¹ 18-5-1795.

¹² 3-6-1795.

¹³ 2-8-1795.

with a rectification: «At last I can say that Mama is pleased with me for once. I've completed all my tasks and no criticisms can be had of my behaviour, although Mama says that she hasn't seen much of me»¹⁴.

If Otto's diary was «a mirror of his soul» – a naive but tenaciously held idea about diaries in general – this particular mirror reflects not only Otto but his tutors[parents or tutors? – Donald] as well. They deployed this diary as a deliberate educational instrument with a weighty dual function – it served both to teach Otto self-awareness and to feed them information about the deeper emotional life of this child. About the troubles that this led to and the results, fruitful or otherwise of this approach, I would refer the reader to other publications about the diary¹⁵. The main issue in the present article is the question of whether this use of a children's diary was just an eccentric idea of Otto's parents or if it reflected a wider practice, hitherto not known about.

On the basis of biographical information about Otto's parents there is no reason to suppose that the practice was in any way exceptional, although it may well have been confined to a certain strata of society. Born on 5 July 1780, Otto Cornelis van Eck was fortunate enough to grow up in the circles of the elite. He was named after his grandparents on his father's side – Otto van Eck, secretary of Tiel and his wife Cornelia Maria van der Steen¹⁶. Otto's mother, Charlotte Amélie Vockestaert came from a family that for generations had held high administrative office in the city of Delft. Otto's father was a lawyer and active as an administrator as well. Even before the upheaval of 1795, when the Patriot party came to power, he was a councillor in the States Brabant and the territories of Overmaas. After 1795 however his career really took off. Amongst other things he was appointed Secretary General of the Committee of Naval Affairs and he was also a member of the first and second National Assembly¹⁷. The inventory of his estate, drawn up on the death of Otto's mother in 1824, also testifies to the wealth of the family. Amongst other things there is mention of two town houses in The Hague, a country estate (De Ruit) between Delft and The Hague, farmlands, farmhouses, carriages and a large quantity of jewellery¹⁸. From the diary and many other sources – the minutes of the National

¹⁴ 10-10-1795.

¹⁵ See A. Baggerman, *Lezen tot de laatste snik. Otto van Eck en zijn dagelijkse literatuur (1780-1798)*, in H. Brouwer et al. (eds.), *Jaarboek voor Nederlandse boekgeschiedenis*, Leiden, Nederlandse Boekhistorische Vereniging, vol. I, pp. 57-89; Id., R. Dekker, *Otto's horloge: Verlichting, deugd en tijd in de achttiende eeuw*, in M. Grever, H. Jansen (eds.), *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden*, Hilversum, Verloren, 2002 (published previously in «Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis», n. 25, 2000, pp. 1-24. For more detail about Otto and his diary, Id., *Kind van de toekomst. De wonderde wereld van Otto van Eck (1780-1798)*, Amsterdam, Uitgeverij Wereldbibliotheek, 2005.

¹⁶ Rijksarchief Gelderland, Familiearchief (= fa) Van Eck, inv. no. 41.

¹⁷ A.M. Elias, P.C.M. Schölvinc, *Volksrepresentanten en wetgevers. De politieke elite in de Bataafs-Franse tijd, 1796-1810*, Amsterdam, Van Soeren, 1991, pp. 78-79.

¹⁸ Rijksarchief Gelderland, fa Van Eck, inv. no. 63. [J.H. Nieuwold], *Voor een kind om zich*

Assembly, his manuscript encyclopaedia, and his letters – Otto’s father appears as a progressive man, possessed of the ideals of the Enlightenment, a patriot but not a particularly radical one. This was an attitude that was to cost him dearly during the coup of January 1798, when, like a number of other politicians with a reputation for being moderates, he was put in prison. His position as a moderate however did not exclude the possibility of a certain originality in educational ideas. The question remains of the extent to which Otto’s parents’ approach recurs elsewhere in contemporary writings on education.

«Take a look at yourself in this mirror»

The introspective element in Otto’s diary expected of him by his parents is not difficult to trace in the educational literature of the day. The appeal even to children of a tender age to develop the faculty to turn their gaze inwards at certain times is one that occurs in religious writings of around 1800 like the *Handboekjen der theophilantropijnen of aanbidders van God en vrienden der menschen*, published in 1798: «At the end of the day he enquires of himself: which defects have you made an improvement in today? Which evil tendencies have you combated? In which respects have you shown betterment? The result of this soul-searching is a resolution to behave better the next day»¹⁹.

Similar advice can also frequently be seen in children’s rhymes such as the poem *Self-knowledge* by Pieter ’t Hoen of 1803:

My father says that above all else
my soul I need to know
So that I’ll learn to choose the good
in this earthly vale below.

A very popular pamphlet in which children were initiated in the principles of right conduct had as its title *Om zichzelf te leeren kennen* – how to know oneself. The frontispiece of this much-reprinted publication is a simple woodcut showing a mother getting her children to look in the mirror with the following message: «Take a look at yourself in this mirror. I am a person like the one I see there. Yes, it’s true that you’re still small, and yet you are a whole person still»²⁰. The mirror however doesn’t show only the face of the child who has

zelve te leeren kennen (Groningen: A. Groenewolt, 1802) 3rd impression.

¹⁹ *Handboekjen der theophilantropijnen of aanbidders van God en vrienden der menschen*, Amsterdam, [s.n.], 1798, p. 23.

²⁰ [Johannes Henricus Nieuwold], *Voor een kind om zichzelf te leeren kennen*, Groningen, 1802 (first edition, 1792).

been lifted up in front of it, but that of the mother as well. Together they are a personification of the mixture of self-scrutiny and supervision that we also discerned in Otto's diary.

In the period of Otto's childhood the need for parental control of the fluctuating moods of children was a much-heard piece of advice. It was the product of a profound change in educational theory in the eighteenth century and can be traced back to Jean-Jacques Rousseau's book *Emile ou de l'éducation*, first printed in 1762 and, earlier still, to a work by John Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, published in 1693.

Locke distanced himself from the hitherto prevailing opinion that children are sinful by nature. He argued that children came into the world as an unwritten page, a *tabula rasa*. They developed through practice and experience and by encounters with their surroundings – empirically, that is. In his view education mainly meant channelling their passions and emotions and encouraging them to acquire useful skills and good qualities. Rousseau not only adopted a number of his predecessor's practical suggestions, but also his fundamental principle that education must be based in practice.

Unlike Locke, however, Rousseau saw children not so much as unwritten pages, but as storehouses of inborn abilities and powers. Whereas Locke compared children with pliable wax, for Rousseau a child was like a seed that only needed to germinate and have proper soil to grow in. A newborn child is a part of nature. According to Rousseau culture and nurture only detracted from this.

Like many philosophers of his age, Rousseau saw self-love as human beings' most fundamental passion. *Amour propre* was the driving force behind all human transactions. Although self-love could have both positive and negative effects, it was not supposed to be channelled by educators but by nature. This approach, which one could hardly describe as a hands-on one, was discarded however by Rousseau with regard to passions aroused by cultural impulses – the reading of unsuitable material, by which children's fantasies would be prematurely aroused, or witnessing unsuitable examples. Influences like this needed to be excluded as much as possible²¹. A number of other erroneous passions such as vanity and selfishness also had to be combated. To this end Emile's tutor organized a series of instructive situations that gave Emile the opportunity to learn things from his own experience²². For instance, in order to put a brake on Emile's vanity he instructed some acquaintances first of all to flatter him and then to make him appear ridiculous if he let himself be influenced²³.

²¹ *Emile of over de opvoeding*, tr. A. Brassinga, Amsterdam, Meppel, 1989, p. 206 (a representative selection, if incomplete).

²² *Ibid.*, p. 234.

²³ J.-J. Rousseau, *Oeuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1972, vol. III, p. 536.

Rousseau, who lacked any enthusiasm for science and progress, became the father of modern educational theory despite himself and *Emile* was greeted as the first handbook of this new science. The manner in which it became the most influential educational text of the eighteenth century is as much of a paradox as its contents²⁴. Rousseau's ideas were mainly circulated by later writers, more or less all of whom, while strongly influenced by him, also either distanced themselves from him or else 'retranslated' his work to such a degree that the original was almost buried under critical footnotes²⁵.

The observational method

One of Rousseau's basic educational principles was however taken up by the Enlightenment, namely the need to understand a child's individual character in order to provide a 'made to measure' education based on one's findings. In this connection Rousseau advocated an observational method in which the only intervention permitted was the exclusion of negative influences. While they adopted the principle of the importance of observation, later educationalists did not take Rousseau's method of the *éducation négative* on board. They regarded it as not sufficiently worked-out and in any case difficult to put into practice. Their idea was for parents not only to keep a close eye on the changing moods of their children but also to correct them actively if they saw their children overcome by passions or if their passions became attached to the wrong objects. Close ties between parent and child were essential for this. After all, only children with a deeply ingrained trust in those in charge of them [educators or parents?] would «dare to candidly reveal all their inner thoughts and foolish behaviour – for it is of very great importance that these impulses should first be brought to the parents so that they can always see into the souls of their children»²⁶.

As for the way that parents are to learn to understand their children's souls, most educationalists leave their readers in the dark. Most of them simply insist on mutual trust and suggest ways to develop this, for instance by taking the child on educational walks or trying to be a child oneself with one's children:

²⁴ W. Gobbers, *Jean-Jacques Rousseau in Holland. Een onderzoek naar de invloed van de mens en het werk (c. 1760-c. 1810)*, Ghent, Secretariaat van de Koninklijke Vlaamse Academie voor Taal- en Letterkunde, 1963.

²⁵ Cf. the version adapted from the French by a number of Philanthropist educators: *Emile of verhandeling over de opvoeding*, with notes by Resewitz, Ehlers, Villaume *et al.*, from the German, Kampen, J.A. de Chalmot, 1790-1793. This is the first Dutch version of *Emile*.

²⁶ A. Hulshoff, *Verhandeling over de zedelijke en verstandelijke opvoeding*, in *Verhandelingen uitgegeven door de Hollandsche Maatschappij van Wetenschappen*, Haarlem, vol. IX, part 2, 1765, p. 22.

Teaching the children while playing with them and being a child with them produces candour, trust and affection. And one cannot imagine how much good one can expect from this! If one learns in free relationship, to know the child's prevailing character and natural inclinations as well as possible, then one can deal all the better with the weeds that shoot up here and there, and help the young tree that is crooked to grow straight or, in other words, to encourage by careful nurturing the good seed sown timely in the field to grow into a fine plant²⁷.

Some however, like J.F. Martinet, go a step further by giving instructions on how to sharpen one's observational powers. He accompanies his plea to parents to concentrate on getting to know their children's «special inclinations and disposition» with an account of the four humours and the related character traits²⁸. Parents should take account of these different humours in order «while it is not possible to alter them entirely, at least [to be able] to direct them as much as possible to a good end»²⁹.

In his four-volume *Grondbeginselen van de opvoeding* of 1796, the German educationalist August Hermann Niemeyer not only classifies more types of character but also suggests the most suitable method of education for each type³⁰. Educators – Niemeyer's handbook is addressed specifically to teachers – should leave no means untried to discover «the individual character» of their pupils: «With the purest will and greatest confidence in his task, a tutor who does not have sufficient knowledge of children and youthful humours will spoil some of them in the ground itself, nip their finest shoots in the bud and give a most unfortunate direction to their best inclinations»³¹.

To prevent misfortunes, it is of the utmost importance that parents compare their own assessments with those made by other people in their child's vicinity. They should continue to allow for the subjectivity of their judgment. For this reason if none other, the capacity for self-reflection and introspection forms part of the essential baggage of anyone responsible for bringing up children in Niemeyer's theory. Self-knowledge, he emphasizes in another chapter, is also a prerequisite for placing oneself in the mind of children if one is in turn to teach the children this skill: «He who knows how to read the souls of children – for which nothing is more profitable than to look back constantly at one's own

²⁷ Nicolaas Sinderam, *Redevoering, ten betooge: dat eene verstandige en godsdienstige opvoeding der jeugd een zeer voornaam middel is, ter bevordering van het volksgeluk. Uitgesproken ter opening van de jaarlijksche algemeene vergadering der Bataafsche Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen den 13 van oogstmaand, 1799*, Amsterdam, 1799, 14. See also R. Verwoert, *Kindbeeld en pedagogiek in de Nederlandse Verlichting*, «Comenius», n. 23, 1986, pp. 318-341.

²⁸ J.F. Martinet, *Huisboek voor vaderlandsche huisgezinnen*, Amsterdam, 1793, p. 164.

²⁹ *Ibid.*, p. 165.

³⁰ The work was published in Halle in 1796 under the title *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* and was published in Holland in a Dutch translation, beginning in 1799: August Hermann Niemeyer, *Grondbeginselen van de opvoeding en het onderwijs*, 6 vols., Haarlem, François Bohn, 1799-1810.

³¹ Niemeyer, *Grondbeginselen*, cit., p. 507.

childhood – will be able so accurately to describe and elucidate [...] their inner condition and inward emotions, that they will think he has seen into their souls. But exactly because of this they will learn to look at themselves»³².

Niemeyer also offers some other guidelines to help tutors observe their pupils. In contrast with what is normal in families and educational institutions – where attention is mainly focused on the children when they display negative rather than positive behaviour – the «good observer» will watch «[...] the entire conduct of his pupils in silence». «It is when the passions are not excited and there is no special clash with the outside world, that the pupil follows his own inclination and least suspects that people are taking any notice of him, that his true nature is revealed»³³.

In Niemeyer we come across the same combination of elements that play such a crucial role in other educational works of the Enlightenment in around 1800 – the need to encourage children to engage in self-reflection and the importance of constant observation of these children by their tutors. With his analysis of the attitude tutors should adopt in observing their pupils – self-knowledge as instrument – he adds yet another wall of mirrors to the already brilliantly lit educational observatory.

We find the same tendency in the Philanthropinist C.G. Salzmann who proclaims the self-knowledge of tutors as the *alfa* and *omega* of a good education – an education that is tailored to the individual character traits of the pupils. Salzmann's formula that one must respect the uniqueness of each individual if one is to belong to the company of good tutors is summed up in a single rule. «My formula is short and is as follows: The tutor should look for the root or cause of all the failings of his pupils in himself»³⁴.

This formula is not only intended for aspiring teachers but also for parents of pupils: «Instead of blaming the faults of your children on their tutor, look for it in *yourself*. The tutor looks for it in himself, you should look for it in yourself, and let everyone improve in himself what he discovers, where he has gone wrong. If you do that everything will work out very well»³⁵. During the nineteenth century this set of ideas crystallized in educational handbooks in the form of a strong recommendation to teachers that they keep a diary³⁶.

³² Niemeyer, *Grondbeginselen*, cit., vol. II, pp. 97-98.

³³ *Ibid.*, p. 509

³⁴ C.G. Salzmann, *Aanleiding tot eene verstandige opvoeding van opvoeders*, Haarlem, François Bohn, 1806, p. 9.

³⁵ M.C. Münch, *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere Christliche Volksschullehrer*, Augsburg, Schlosser, 1842, vol. III, p. 5.

³⁶ *Ibid.*

Instructions about writing diaries

The way in which Otto's diary was deployed by his parents, was a logical result of a number of new educational ideas about the importance of children's self-reflection and the need to observe children closely. In this way they killed two birds with one stone. The medium intended to activate Otto's capacity for introspection could also be exploited to gain an understanding of his experience, and thus to offer a tailor-made education for him. The recommendation that children should keep a diary is something however that we rarely come across in eighteenth-century educational literature.

One of the earliest examples of an advice with regard to diary-writing can be found in a book translated from the English, *Lettergeschenk voor de jongelingschap*, published in 1749. The chapter on «Self-scrutiny», contains the advice to girls and boys «to keep up this self-interrogation every day in writing, and to compile a diary to this end»³⁷. Contrary to what the title of this chapter would seem to suggest, what is involved here is not a comprehensively introspective diary but one that creates as efficient a survey as possible (drawn up in columns) of «your regular activities, your studies, reading, amusements, expenses, dealings with people and exchange of correspondence, etc.». A piece of bookkeeping like this would only take a few minutes a day, «but it is sufficient to recall the past day, and to make you aware of the good and ill in it. The unpleasant impression you will always experience, when you have frittered away your day, will gradually teach you to make a good and more serious use of the days of your life». The diary recommended here is intended as a prop to memory and a confrontation only with a specific aspect of the 'self' – how one spends one's time.

Keeping a diary is a strictly private affair moreover. It isn't intended as a listening post for parents. A dual function like that would not suit the approach of this anonymous English author either. In his chapter about correspondence he vehemently recommends taking precautions against potential readers: «Letters are normally kept and are therefore always available *as a sort of evidence against you*. For this reason you cannot be too careful when you are writing [...]. In a word, make sure you write in such a way that you don't speak ill of someone else, or put yourself in danger; that is with the wisdom of the serpent but also the innocence of the dove»³⁸.

In some answers to prize questions by Dutch educationalists of 1765 one finds an even more pointed version of this type of bookkeeping – the advice to encourage children to make a record in writing of their reading. Hulshoff

³⁷ *Lettergeschenk voor de jongelingschap, behelzende wyze raedgevingen omtrent de verkeering in de waereld*, Amsterdam, F. Houttuyn, 1749, pp. 162-164. This book was reprinted in 1773.

³⁸ *Ibid.*, pp. 104-105.

advocates getting children to write long letters in which they discuss what they have read. H.A. Chatelain also stresses the importance of making an account of one's reading³⁹. He does not however say anything about the form that this should take. A detailed practical guide to keeping a diary of one's reading dates from as early as the late seventeenth century, but is not specifically addressed to children or the young. It is John Locke's *Eene nieuwe manier om verzamelingen of aantekeningen te maaken* of 1687⁴⁰. Given the number of eighteenth-century reprints of the Dutch translation, it had still not lost any of its relevance a century later⁴¹. Otto's father, who compiled his encyclopaedia on Locke's system, was clearly familiar with it. Due to this record of reading we know that Lambert was also acquainted with Gellert's *Zedekundige lessen* of 1775⁴². Not only do we come across a recommendation here that children keep a «daybook» of their reading with a commentary on it, but parents are also urged to read these daybooks. «For three months now I have been wanting to take a look at your note book of *what* and *how* you read»⁴³. We do not find anything in Gellert about diaries kept by children to encourage self-reflection either. He does however devote a chapter to the value of self-reflection in general in which he alludes to a very popular eighteenth-century treatise on self-knowledge by the English dissenter John Mason⁴⁴. If we look at Mason, we again find the advice to keep a «Notebook» about what one has read, «according to the prescription of Mr. Locke' and to read it through once a year»⁴⁵. He emphatically advises against consulting one's note book more often, because that might do harm to one's memory. Mason gives priority to an orderly manner of compiling a notebook in one's memory: «Do not think it enough to fill this mental store with good thoughts, but compile them in a good *order*, arranged or placed under specific subjects or categories [...]»⁴⁶.

If we consult Mason however we find more than one serpent biting its own tail – the Lockian notebook in both material and immaterial form. Unlike Locke and Gellert he also gives instructions about keeping an introspective

³⁹ H.A. Chatelain, *Antwoord op de vraag, voorgesteld door de Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen te Haarlem: hoe moet men het verstand en het hart der kinderen bestieren*, in *Verhandelingen uitgegeven door de Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen te Haarlem*, vol. IX, part 2 (1765).

⁴⁰ Locke also kept a diary and common-place book. Lord King, *The life and letters of John Locke with extracts from his journals and common-place books*, London, Bell & Daldy, 1864.

⁴¹ John Locke, *Eene nieuwe manier om verzamelingen of aantekeningen te maaken*, 4th impression, Amsterdam, S.J. Baalde boekverkooper, 1769. Originally published in *Bibliothèque universelle et historique*, n. 2, 1687.

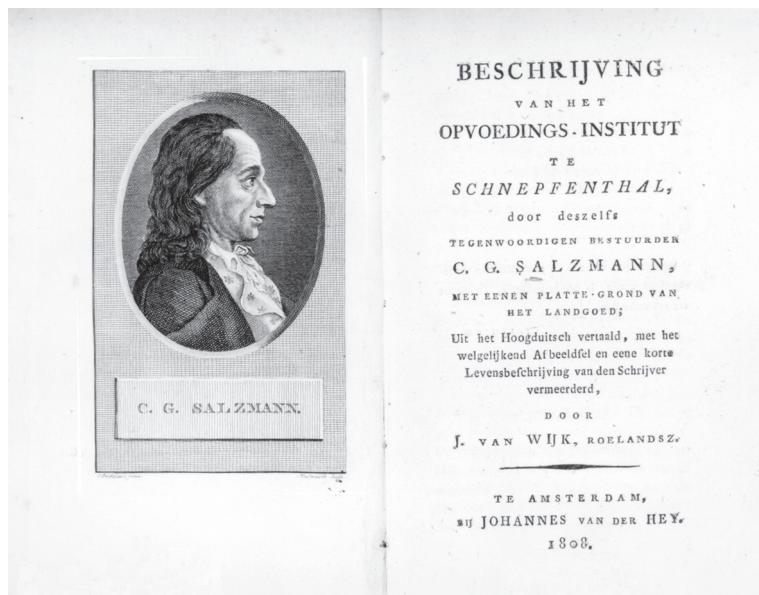
⁴² C.F. Gellert, *Zedekundige lessen*, 2nd impression, 2 vols., Amsterdam, Meijer, 1774.

⁴³ Gellert, *Zedekundige lessen*, cit., p. 566.

⁴⁴ Gellert, *Zedekundige lessen*, cit., p. 249; John Mason, *Self-knowledge*, London, printed and sold by J. Waugh, 1745. Translation of the 5th English edition: *Verhandeling van de zelfkennis*, Rotterdam, Jakob Burgvliet, 1761 (reprinted in 1762).

⁴⁵ Mason, *Verhandeling van de zelfkennis*, cit., p. 114.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 116.



Pic. 1.

diary: «to learn how to become aware of and remark on secret defects and weaknesses, it can be useful if we note them down in the evening, as they have appeared during the activities of the same day. In this way not only do we get a clearer understanding of that part of our characters for which we are normally the most blind; but we will also be in a state to understand some defects and blemishes, that we may possibly never have observed previously»⁴⁷.

In this regard Mason's pen does not exactly let slip the term 'diary' or 'notebook', but he betrays his method by making use of the verb 'note down' and by giving a number of examples of possible confessions that he partly draws from *De godsdienstige Christen in zyn binnenkamer* by Benjamin Bennet, a work with Pietist influences, in which keeping a 'daily record' was explicitly recommended⁴⁸. He leaves it to the reader to go into further detail about his failings: «In the past day I have wasted so much time, especially in [...] I have taken many liberties, particularly in [...] I have failed to take advantage of such an opportunity that could have been made use of for a better end. I haven't observed such a duty [...]»⁴⁹.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 223.

⁴⁸ Benjamin Bennet, *De godsdienstige Christen in zyn binnenkamer*, Haarlem, Jan Bosch boekverkooper, 1744 (reprinted in 1746 and 1770); prior to this was the publication, *Vervolg op Benjamin Bennet's De godsdienstige christen in zyn binnenkamer*, Haarlem, Jan Brinck, 1741.

⁴⁹ Mason, *Verhandeling*, cit., p. 222.

Diaries such as those recommended by Mason and Bennet were intended however to be kept by adults. These handbooks were addressed to adult readers such as Jacoba van Thiel, daughter of a Rotterdam preacher. At the age of twenty-five she started keeping a diary in which among other things we can read that on 28 October 1768 she and her sister read out loud from Bennet's *Godsdienstige Christen*⁵⁰. Aagje Deken was also twenty-five when, besides being given a new set of clothes and a small sum of money on the occasion of her leaving the orphanage in 1767, she also received «A new book called *De zelfskennis*» – Mason's treatise, that is⁵¹.

The target group that Johann Caspar Lavater aimed at in his *Brieven aan jongelingen* of 1783 is older than Otto was when he started putting pen to paper but still a little closer to his age. These letters were specifically written to young men of university age urging them to keep a diary every day with the aim of observing other people and events and one's own observations: «Become accustomed to the idea of expressing your observations in accurate, clear and well-coined words, and to write down the weightiest of these, succinctly and straightway! You will certainly be sorry afterwards if you display any laxity in this. I would strongly advise you to dare to keep a diary. For as long as you live you will read it with pleasure. An incredible quantity of things are lost, if you are not quick and proficient in writing them down»⁵².

Unlike Mason, these letters of Lavater do not give any examples of the way such a diary should be approached. Readers who felt a need for this did not have to look far however. They could take a look at Lavater's own diary, *Geheim dagboek* in the Dutch translation, published with the approval of the author for the first time in 1771⁵³. This diary contains a detailed description of Lavater's everyday life, the weaknesses in his character, his outbursts of anger, doubts, religious sentiments, in short his inner life from day to day and moment to moment.

⁵⁰ See Jeroen Blaak, *Literacy in everyday life. Reading and writing in early modern Dutch diaries*, Leiden-Boston, Brill, 2009, pp. 265-341.

⁵¹ P.J. Buijnsters, *Wolff en Deken. Een biografie*, Leiden, M. Nijhoff, 1984, p. 364. It was only in nineteenth-century (American) reprints that Mason was adapted to suit a younger readership of secondary school children and students. See John Mason, *A treatise on self knowledge [...] to which are added, questions adapted to the work for the use of schools and academies*, Boston, printed and sold by James Loring, 1822.

⁵² Johann Caspar Lavater, *Brieven aan jongelingen*, The Hague, 1783, p. 38. The book was reprinted (Amsterdam, J. Aarinksen, 1820). Translation of *Brüderliches Schreiben an verschiedene Jünglinge* (Winterthur, H. Steiner, 1782).

⁵³ Johann Kaspar Lavater, *Geheimes Tagebuch von einem Beobachter seiner Selbst*, Leipzig, Weidmanns Erben und Reich, 1771; Id., *Unveränderte Fragmente aus dem Tagebuche eines Beobachters seiner Selbst; oder des Tagebuches zweyter Theil, nebst einem Schreiben an den herausgeber desselben* (Leipzig, Weidmanns Erben und Reich, 1773). Translation, *Geheim dagboek*, 2 vols., Amsterdam, M. de Bruyn, 1780.

Exemplary diaries: Lavater and Franklin

The publication of Lavater's diary signalled a breakthrough in diary writing in the second half of the eighteenth century. Many diarists of this period – and for long afterwards – speak of his secret diary as a source of inspiration. The youthful Jacobus Bellamy for instance welcomed it with the words: «Profound and sensitive Lavater [...] your daily jottings have awoken me from my slumbers». The famous poet Hiëronymus van Alphen kept a diary on the same pattern and published it under the pseudonym of E.V.C. – Een Vroom Christen – a pious Christian⁵⁴. Like Lavater, Van Alphen wanted to produce something of literary value that diverged from the original manuscript.

The diary of Alexander van Goltstein, a contemporary of Otto, is also a good illustration of Lavater's great influence in Holland. He began his diary in 1801, at the age of seventeen, under his inspiration⁵⁵. This is evident from his descriptions of occurrences – «My prayers were filled with doubt, and repentance over my laxity and depravity. Didn't read the Bible due to lack of time» – and later on, from the «good resolution to keep a diary of my heart», a wish that one comes across literally in Lavater. Alexander's attempts to gain certainty in his faith through careful observation of his deeper spiritual life ended up however in a «sea of doubt» until he finally settled for an atheist attitude to life.

In 1806 he concluded that his doubts were so deeply rooted that it would be sinful if he continued to regard himself as a believer: «the Bible itself says somewhere that if you do something but not out of faith, that this is a sin, and accordingly professing something when one is not convinced of it is totally wrong». But while he may have abandoned his faith, he didn't give up his diary, continuing to interrogate himself on paper for another two years – without God, but not without precepts. His soul-searching is now limited to his actions and his state of mind and is applied to moral improvement. He consulted the rules for living of the Pietist theologian Franz Volkmar Reinhardt and the ethical treatises of the German moral philosopher Christian Garve that hadn't yet been published when Otto began his diary. Alexander's supreme model however was the autobiography of the Deist and self-made man Benjamin Franklin. The autobiography of this incarnation of the American dream, who made it from typographer to founding father of the United States, was consulted by Alexander von Goltstein with great frequency as a sort of model for his diary. The book lent itself to this because it is not just an autobiography but also

⁵⁴ J.A. Nijland, *Leven en werken van Jacobus Bellamy*, 2 vols., Leiden, Brill, 1917, vol. I, pp. 60-70. Hiëronymus van Alphen, *Fragmenten uit het dagboek van E.C.W.*, in *Mengelingen in proze en poëzy*, Utrecht, 1798; see also P.J. Buijnsters, *Het geheime dagboek van Hiëronymus van Alphen*, «De Nieuwe Taalgids», 1968, n. 61, pp. 73-83.

⁵⁵ See J. Limonard, *De vertrouwde van mijn hart. Het dagboek van Alexander van Goltstein (1801-1808)*, Hilversum, Verloren, 1994.

a self-improvement manual. Franklin's descriptions of his struggles to perfect himself in ethical respects, is accompanied by thirteen rules of life and tables of sought-after virtues that the reader could tick or not every day according to whether or not he had succeeded in his endeavours. The central message of the book was that every individual once he had decided to do so, was the shaper of his own happiness.

Franklin's autobiography was published – in Paris and in French – in 1791, the year when Otto was persuaded by his parents to compile a daily record of his activities, his reading, his transgressions, good intentions and wise lessons for better living⁵⁶. Franklin was older than Otto when he started his diary. His ideas only became more widely known after his autobiography was published in translation in 1798-1800. In Holland Franklin's passages about diary writing were later added as an appendix to a translation of 1827 of Carl Nicolai's *Over zelfkennis, menschenkennis en verkeering met menschen* that goes into great detail about the value of diary writing for young people. The appendix with Franklin's recommendations serves to reinforce Nicolai's «endorsement of a morality-based diary»⁵⁷.

The supervised diary

Our *tour d'horizon* – or rather that of Lambert and Charlotte – shows that diary-writing had become fashionable in the second half of the eighteenth century. It was praised and experimented with by authors of various sorts – from Pietists to rationalists, with the common goal of self-understanding. As the century proceeds, increasing numbers of diaries by adolescents also enter the picture. What we do not yet find however is any evidence of children's educational diaries specifically supervised by their parents. Some, admittedly rather summary sources, especially from the quarter of the Philanthropinists, do however recommend this.

In *De Menschenvriend* of 1788, a journal inspired by the Philanthropinist idea, the readers are for instance asked to imagine a utopian city, a «city of virtues», in which a number of Philanthropinist ideas on education would

⁵⁶ B. Franklin, first edition: *Mémoires de la vie privée de Benjamin Franklin*, Paris, Chez Buisson Libraire, 1791; retranslated into English as *The private life of the late Benjamin Franklin*, London, printed for J. Parsons, 1793; first complete English-language version on the basis of the original manuscript: London, printed for Henry Colburn, 1817. Dutch translation, *Het leven van Benjamin Franklin: door hem zelven beschreven benevens deszelfs zede-, staat-, letterkundige en geestige schriften*, 2 vols., Groningen, W. Zuidema, 1798-1800.

⁵⁷ C. Nicolai, *Over de zelfkennis, menschenkennis en verkeering met menschen. Naar den tweeden, geheel omgewerkten, en dus verbeterden hoogduitschen druk*, edited by W. Goede, 2 vols., Arnhem, C.A. Thieme, 1827, vol. I.

be applied – educational walks, rewarding people with badges, working on turner's lathes, an upbringing tailored to the individual undertaken by loving and attentive parents and teachers. Added to all this is a new element – within this community the *patres familiae* will have the special task of keeping a detailed diary of the conduct of each of their children⁵⁸. A diary like this is also recommended in the fifth part of Campe's *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher* of 1786.

Peter Villaume, the author of this part, sees a diary like this as an excellent aid to confront children at a calm moment – when they are open to the idea – with the faults they have committed⁵⁹. According to this author it would however be an arduous task to get the children themselves to write them:

Kinder fühlen nichts, oder fühlen zu stark. Aus diesem Grunde, um sich zu entschuldigen, und weil die Kinder mit Sprach und Feder nicht gut umzugehen wissen, mögte die Darstellung mangelhaft, auch wohl verdreht ausfallen⁶⁰.

Apparently Salzmann who was also a Philanthropinist educationalist – a favourite author in the Van Eck household – took a different view. A prospectus of 1785 for his educational institute in Schnepfenthal states the aim to get children starting on a diary when they were ten – the age when Otto started:

Endlich bringe Ich auch meine Zöglinge bald zu der Ueberzeugung dass es gut sei, wenn sich jeder ein Tagebuch halte, in welches er die Worte und die Sachen, die er jeder Tag gelernt, und die eschichtlichkeiten und Erfahrungen, die er sich erworben, einträgt. Dies Geschäft ist nicht nur eine neue Uebung, zondern Eltern und Lehrer werden auch durch diese Tagebücher in den Stand gesetzt, zu übersehen, wieviel oder wie wenig ihre Kinder und Zöglinge erlernt haben⁶¹.

The sole element in Otto's diary not mentioned here is the obligatory depth, the introspection that adults and adolescents are called on to display in other publications. An example of this, applied to Otto's own age group, but this time without any parental supervision being prescribed, might however have caught the attention of Otto's parents. This was the biography of the Englishman Philip Doddridge⁶². Doddridge was a progressive theologian who was hugely popular

⁵⁸ *De Menschenvriend*, cit., 1788, p. 39.

⁵⁹ J.H. Campe, *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, 16 vols., Hamburg/Vienna, 1785-1791, vol. V, p. 413. Published in Dutch: *Volledig leerstelsel van opvoeding*, 4 vols., Zutphen, 1791. Only the first four volumes were published in translation.

⁶⁰ Campe, *Allgemeine Revision*, cit., vol. V, p. 413.

⁶¹ C.G. Salzmann, *Ankündigung einer neuen Erziehungsanstalt*, in E. Wagner (ed.), *Chr. Gotth. Salzmanns paedagogische Schriften*, 2 vols., 4th impression, Langensalza, Schulbuchhandlung, 1899-1894 (*Die Klassiker der Paedagogik*; 3-4), vol. I, p. 170.

⁶² J.W. Stenius Muller, *Het leven en karakter van den beroemden Engelschen godgeleerde Dr.P. Doddridge*, Nijmegen, Thieme, 1837, p. 8. It is a translation of *Memoirs of Doddridge* of 1766 that



Pic. 2.

in the Republic, especially in the more enlightened circles that the Van Ecks belonged to. Born in 1702, he began writing a diary at the age of fourteen with the aim of serving as «a faithful mirror of the inner life, of the life of the soul and the inclinations of the heart». It is possible that Otto's parents overlooked the decisive restriction that a diary like this was not meant to be written for others to read, «but only for those who write it». Or maybe they clung onto the clause that followed it immediately – «although others can get a great deal of use from it». When Otto read a story in one of his children's books about Doddridge's diary, it rung a bell⁶³: «This morning over breakfast I read in Feddersen about Doddridge's piety and especially how he already kept a daily diary in his youth, in which he wrote in the evening how many good things he had received from God during the day, the dangers he had escaped and the progress he had made in virtue. I thought all this was very beautiful and I asked Papa if I wasn't doing exactly this myself»⁶⁴.

He was immediately disabused of this illusion however by his father's disparaging comment that Otto's diary really couldn't hold a candle to that of

first appeared in a Dutch translation in 1768. For Doddridge's popularity in Holland, see J. van den Berg, G.F. Nuttall, *Philip Doddridge (1702-1751) and the Netherlands*, Leiden, E.J. Brill-Leiden University Press, 1987.

⁶³ 11-11-1793. Otto had read about Doddridge in J.F. Feddersen, *Voorbeelden van wijsheid en deugd, uit de geschiedenissen, met vermaaningen voor kinderen*, [Translated from the German], Amsterdam, M. de Bruyn, 1786, p. 126.

⁶⁴ 11-10-1793.

Doddridge. It would have to display more depth in order to be a mirror for it: «Yes! but that my diary was too much determined by what happened during the day – for instance I put in it that I'd been to Delft and had returned home so late, etc. This didn't seem very important to him, especially as it is the same every day». Otto would have done better to recapitulate the contents of his reading, «with some useful remarks about it, etc. I couldn't say anything about this as I hope to do just that in the next few days».

As a young diarist Doddridge was in a tradition that had flourished among English Puritans for a long time and that was also known in Dutch Pietist circles back in the seventeenth century. In 1679 the preacher Jacobus Koelman for instance published a religious work on education, *De pligten der ouders in kinderen voor Godt op te voeden*⁶⁵. It includes a «catechism» «on the practice of godliness», in which the author advises his readers, «every day to make our resolutions after thinking about how we have conducted ourselves and what God has done to and for us reading God's word and resolving everything with prayer and thanksgiving». This advice was followed by a number of exemplary cases of – English – children who have practiced self-examination and kept a «record». There is however no evidence that Koelman's advice was already the practice in Holland.

Orthodox authors like Koelman were not read by the Van Ecks. It is much more likely that they consulted the first encyclopaedia on Dutch lines, Chalmot's *Huishoudkundig woordenboek*. If they didn't already have this reference work in their bookcase, purchased from one of the book dealers who ordered it in bulk, they could well have consulted it in the circles of family or friends. The subscription list included many acquaintances such as Otto's grandfather, the burgomaster of Delft, Adriaan Mouchon. In the second part of this encyclopaedia of 1787 one finally encounters a piece of advice that includes all the elements mentioned in the above discussion, not under the heading of 'education', that occurs elsewhere in the encyclopaedia, but under '*dagregister*' or daybook. These elements are combined here to form a single whole – keeping a record of one's reading, developing self-knowledge, the need for parental supervision and the diary's function as *aide memoire* and, to back them up, Lavater's diary is recommended as further reading.

When the [child] comes at last to an age where he has acquired the skill to write down his thoughts: then he needs to get accustomed to keeping a regular daybook, that one must peruse and judge every day. In this way one can rebuke, shame and chastise, or else praise

⁶⁵ Jacobus Koelman, *De pligten der ouders in kinderen voor Godt op te voeden*, Amsterdam, J. Wasteliens, 1679.

and reward, according to the situation. [...] Furthermore if the children, doing this from their most tender years, are brought up to learn self-knowledge and to judge themselves, it will be an excellent exercise for their abilities in all their subjects, even more than if they had to do an exercise in Latin⁶⁶.

If Otto's parents hadn't read this discussion in Chalmot, they may well have been inspired by an issue of the German Philanthropinist children's journal, *Vriend der kinderen*, published in 1791 in a Dutch translation – again the year that Otto started his diary. One of the fictitious protagonists in this magazine, the tutor «Mentor», describes the method he used for the children in his charge with excellent results: «I have accustomed them to compiling a daybook of all their activities and actions; in which they have to acknowledge all their faults without any reserve»⁶⁷. This approach to writing a diary combined with the public character of the diaries should ensure that good conduct would be encouraged and bad behaviour held in check. Mentor's children are even expected to read their notes in each other's presence afterwards. This public function has the additional advantage that it prevents the inclination to «present fabrications as the truth». Because positive conduct is now pleasanter to report than misdemeanours, the practice motivates children to better themselves. As an instance of what the contents of a diary like this might be, Mentor publishes in the magazine a day («Wednesday, 13th September») in the life of his pupil Charlotte, in her own words.

If we compare these notes with those of Otto, we see close similarities in structure and subject matter – the daily timetable, the reading matter, the topics of conversation and views on various subjects. Like Otto, Charlotte describes both the events of the day, her faults and shortcomings and her parents' admonitions that followed: «I got dressed but I hadn't put my gown away properly the previous night. Once again I got a thorough ticking off!»⁶⁸.

Unlike what is usually the case with Otto, Charlotte spends a lot of time on her good deeds as well and the praise she received for them: «From eleven to twelve o'clock, normally my free period, I was extremely industrious, I marked a blouse and was praised for it by my dear Mama»⁶⁹. Charlotte's behaviour is not only more exemplary, but the length of her entries is also admirable. While Otto usually confines himself to a single paragraph, Charlotte devotes pages to the day's events.

Mentor might have given another explanation for this – Charlotte's pen is stimulated by her successes – but he and his pupil are both fictitious. Otto on

⁶⁶ J.A. de Chalmot, *Vervolg op M. Noël Chomel Algemeen woordenboek*, Kampen, J.A. de Chalmot; Amsterdam, J. Yntema, 1787, vol. II, p. 1041.

⁶⁷ *De vriend der kinderen*, 3rd impression, Haarlem, François Bohn, 1791 (1st impression: C.H. Bohn en Zoon, 1779-1783) after Christian Felix Weisse, *Der Kinderfreund* (Leipzig, 1776-1782), pp. 43-44.

⁶⁸ *Vriend der kinderen*, cit., p. 46.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 49.

the contrary was real and only became exemplary after his premature death in 1798, at the age of seventeen. He was a remarkable child, according to a member of the family who boasted about her own grandchildren in a letter to Otto's mother of 1813, while not forgetting to mention that in spite of everything they couldn't hold a candle to their late uncle Otto: «He doesn't yet speak as clearly as his uncle Ot. Do you remember when he was a year and a half old and I went to stay with you and you opened the door for us with him in your arms, and he straightway clearly said "*Dinaa* [Hello?], Granny"? It seems to me I can still hear him saying it, because a sweeter and more beautiful boy has yet to be born»⁷⁰.

Otto and the others

While Otto was certainly unique, how unusual was his diary? The above discussion shows clearly that the semi-public educational function it fulfilled was in keeping with the new educational ideas of the time. Nonetheless it required a degree of detective work or a broader reading than purely educational literature to establish this fact. After all, we did not come across the template for Otto's diary in the advisory educational literature but in a common encyclopaedia and a magazine for children. The fact that Otto's parents were the only parents among their contemporaries who complied with at least one of the two preconditions seems improbable.

The select company of other children's diaries that we still have from this period has been partially analysed on a number of occasions, but never from this new viewpoint of the educational function of the diary itself⁷¹. If we compare these diaries with Otto's, it is striking that the hand of adult readers that surfaced on one occasion in Otto's is absent in them. There is no discernable trace in these epistles of remarks in another handwriting. The one exception is the diary that the thirteen-year old Abraham Johan van der Hoop started writing on 13 January 1788, and then it was only after his tutor left on 20 June of that year⁷². From that moment on the document contains corrections in another handwriting, presumably that of his parents who had taken over the tutor's task and were more inclined to interfere. Or was it rather a greater laxity? It is after all just as likely that the tutor worked with two versions – a rough copy

⁷⁰ Rijksarchief in Gelderland, FA Van Eck, 57.

⁷¹ See for instance, R. Dekker, *Uit de schaduw in 't grote licht. Kinderen in egodocumenten van de Gouden Eeuw tot de Romantiek*, Amsterdam, Wereldbibliotheek, 1995; A. Baggerman, *Otto van Eck en de anderen. Sporen van jonge lezers in schriftelijke bronnen*, in B. Dongelmans et al. (eds.), *Tot volle waschdom. Nieuwe hoofdstukken voor de geschiedenis van de kinder- en jeugdliteratuur*, Den Haag, Biblion, 2000, pp. 211-225.

⁷² Centraal Bureau voor Genealogie, The Hague, FA Van der Hoop, 5804 fa 163/19.

in which he corrected his pupil and a fair copy in which his pupil had already included his corrections. Abraham's parents may have found this method too roundabout. A lack of commitment by the parental readers might also explain why the notes in the diary after 20 June 1788 were less extensive and why the pages from 3 August 1788 have remained blank – less than a month and a half after the tutor had left.

Further analysis of the diary we have of Pieter Pous, the son of a Middelburg magistrate, tells the same story. This too is a fair copy, based on an original that was improved in style and corrected⁷³, as one can tell from the distance in time in his descriptions of daily events. He talks for instance of the trip he made with his grandmother to the church on 14 May 1791, when he was thirteen, «which I always enjoyed doing because this was something I really enjoyed» or of his membership of a reading club for children «which consisted of Mr. J.W. van Sonsbeek, P. Pous, Gevers [...] where each of us in turn read something out loud»⁷⁴. This explains why we do not find any notes here in another handwriting or any parental glosses quoted by the author.

Nor do we come across any signals of an invisible parental hand in the diary of 1802 of Quirijn Ver Huell, a burgomaster's son, written at the age of fifteen⁷⁵. This manuscript differs from that of Pieter Pous that was rewritten much later and it also contains enough crossings-out to cast doubt on whether what we have is a fair copy.

Even so we know for certain that it had an educational function and that it was read through afterwards by his mother who also commented on it. This information cannot in any way be deduced from the diary, but it is contained in Ver Huell's autobiography of 1839 in which he makes the following remarks about his upbringing: «Also I had to start keeping a diary and now and then I was lucky enough to write down something or other that I had observed in a rather romantic way or else I had imitated a good style, so that I was assured of getting the approval of my mother, who usually discovered depictions of such scenes in some book or other and pointed that out to me, without in any way letting me know how far below the level of these writers I was. She didn't want to undermine my aspirations»⁷⁶.

Of Ver Huell's diaries all that remains is a single year, but that is more than can be said of that of the young Johan Rudolf Thorbecke. These vanished manuscripts are symbolic in my opinion of a whole contingent of educational diaries, only a fraction of which has been recovered and of which an even smaller percentage is so outspoken. We know from Thorbecke's correspondence that he kept a diary at an early age. At the age of fourteen he wrote to his parents

⁷³ Rijksarchief Zeeland, FA Mathias-Pous-Tak van Poortvliet, 330-334.

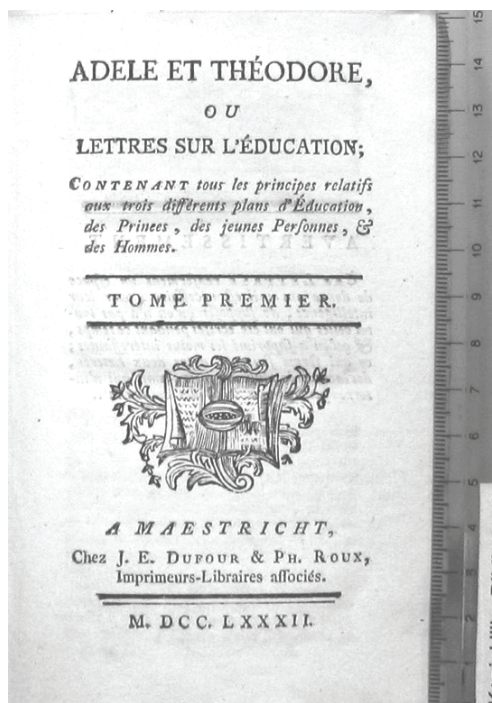
⁷⁴ *Ibid.*, 10-12-1791.

⁷⁵ Rijksarchief Gelderland, fa Ver Huell, 54.

⁷⁶ Q.M.R. Ver Huell, *Levensherinneringen 1787-1812*, ed. and introd. by L. Turksma, Westervoort, Van Gruting, 1996, p. 24.



Pic. 3.



Pic. 4.

as follows: «To your question whether I still continue to keep my diary and say my prayers every day and whether I have stuck to the plan I've made, I can answer yes with a good conscience»⁷⁷. The words that follow this passage give us a rough idea of what the content of this diary must have been: «I will apply myself to being friendly and polite here at home». Other passages in his correspondence also suggest a practice of keeping a diary that is comparable with that of Otto: «My dear father, I have already promised you so often never to disobey you again and yet I have done so once more. Now, my dear father, I promise you that I will not break this promise. You won't immediately trust me in this, I know, because I have promised it so often, but this time I want to do it and so I will»⁷⁸. Recent research shows also that this controlled way of diarywriting is not a typically Dutch phenomenon. Thanks to the research of Brigitte Schneck we know Otto had at least one Swiss counterpart: Henriette who even lived some decennia earlier.

⁷⁷ The letter is dated 3-11-1812. *Het Thorbecke-archief 1798-1872*, ed. by J. Brandt-van der Veen, Utrecht, Kemink, 1955, vol. I, p. 11.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 3. The quote is from an undated letter from Zwolle.

During my research this spring on English diaries I also discovered a Scottish diary under supervision, written by the seven-year old girl Marjorie Fleming, born in 1803, 23 years after Otto. This time the text was controlled by what she called her «little mama», her elder niece Isabella. This controlling instance is present in many of Marjory's passages, but becomes very visible when – just like in the case of Otto's diary – comment in another hand writing is added to her entries: «Marjory must write no more journal till she writes better»⁷⁹.

The English sisters Wynn – Elisabeth and Eugenia – were contemporaries of Otto of exactly the same age and generation. He started his diary in March of 1791, at the age of ten. The sisters Wynn started in August of 1789 and were, at the time, ten and nine years of age. These diaries were supervised by their tutor, Monsieur Benincasa. This co-reader, too, announces himself on one of the first pages of the diary, in the guise of a woman. On August 20th, Elisabeth writes that she did not recognize her tutor and aunt in disguise when they came down the stairs. In the margin a grown up hand has written some corrections. A few weeks later, his presence betrays itself in an in-between sentence by Elisabeth: «Monsieur Benincasa looked over our journals and criticized them»⁸⁰.

The fact that Otto's diary has been preserved is remarkable, but what about the diary itself? It differs from that of other children, having its own colour and flavour, and being as unique as he himself was. It is unique, like every individual; and this idea of uniqueness itself is one that took root during the period when Otto was growing up. Ego-documents are more than just a symptom of this idea; they were also an instrument to bring about this new self-awareness⁸¹.

⁷⁹ B. Maclean (ed.), *Marjory's Book, The complete Journals, Letters and Poems of a Young Girl*, Edinburgh, Mercat Press, 1999, p. 37.

⁸⁰ A. Fremantle (ed.), *The Wynn Diaries*, Oxford, Oxford University Press, 1982, p. 2.

⁸¹ See also H. Röling, «Anders als mijn tijdgenootjes, anders dan gij allen?» *Kinderlijk zelfbewustzijn in negentiende- en twintigste-eeuwse jeugdherinneringen uit Nederland en Vlaanderen*, in A. Baggerman, R. Dekker (eds.), *Egodocumenten: nieuwe wegen en benaderingen*, Amsterdam, Aksant, 2004, pp. 120-145.

La mia scuola. Il diario di una maestra dall'Archivio Didattico Lombardo Radice

Francesca Borruso
Dipartimento di Studi dei Processi
Formativi, Culturali e Interculturali
nella Società Contemporanea,
Università degli Studi di Roma Tre (Italy)
fborruso@uniroma3.it

My school. The diary of a female teacher from the Lombardo Radice Archives

ABSTRACT: The Educational Collection of the Lombardo Radice Archives, kept in the Mauro Laeng Historical Museum of Education at the Faculty of Education at Roma Tre University, contains a rich collection of primary school notebooks and teachers' diaries from a varied selection of Italian schools of the early twentieth century. Among these, the diary that stands out is that of the teacher Rina Nigrisoli. It describes the primary school experiment, inspired by Activist thinking, that she carried out in Portomaggiore (Ferrara) from 1920 to 1924 with 12 local working class children – moreover testifying the special role played by women in the literacy process and the social emancipation of the lower classes.

EET/TEE KEYWORDS: Primary School; Educational Innovation; Teacher Role; Literacy; Italy; XX Century.

L'Archivio Didattico Lombardo Radice: fotografia di una innovativa e misconosciuta scuola italiana

Rina Nigrisoli, giovane maestra di 33 anni, dal 1920 al 1924 realizza un esperimento di scuola elementare di ispirazione attivistica nella sua scuola di Portomaggiore, piccolo paese rurale in provincia di Ferrara, con 12 bimbi appartenenti alle classi lavoratrici del luogo. Un esperimento pedagogico di cui vuole consapevolmente lasciare testimonianza e memoria, annotando con una cadenza quasi quotidiana e una scrittura minuta, impetuosa e a tratti indecifrabile lo snodarsi del percorso formativo di questa piccola comunità scolastica. Il diario¹, composto da 13 quaderni di scuola rilegati in un unico volume su

¹ Collocazione originaria: III, 48, inv. n. 68. Oggi il diario, lungo 22 e largo 16 centimetri,

iniziativa dello stesso Giuseppe Lombardo Radice, e i quaderni di bella copia dei bimbi² prodotti nel corso dei quattro anni di scuola elementare, sono giunti fino a noi perché conservati presso il Museo Storico della Didattica *Mauro Laeng* che ha sede presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre³. L'Archivio Didattico di Lombardo Radice, che contempla una ricca raccolta di quaderni di scuola primaria proveniente dalle più disparate realtà scolastiche italiane, è stato realizzato dallo studioso siciliano in quei pochi anni, dal 1936 al 1938, in cui assunse la direzione dell'allora "Museo Pedagogico", quest'ultimo fondato nel 1906 da Luigi Credaro sulle spoglie del più antico "Museo di Istruzione e di Educazione". Lo studioso siciliano, nei pochi anni in cui dirige il Museo⁴, nel tentativo di analizzare gli effetti della riforma Gentile sulla vita scolastica, riforma a cui lui aveva partecipato redigendo i nuovi programmi per la scuola elementare⁵, riorganizza il Museo dandogli il carattere di archivio pedagogico, incrementandolo con raccolte di quaderni, illustrazioni, fotografie provenienti dalle scuole del Canton Ticino, da PortoMaggiore, dalla Montesca, ultime scuole rimaste a lui accessibili a causa del progressivo

porta il numero di inventario 013087, «Archivio Didattico Lombardo Radice». Il diario è stato integralmente pubblicato nel 2011, R. Nigrisoli, *La mia scuola*, cura e introduzione di Francesca Borruso, Milano, Unicopli, 2011.

² Anche in questo caso si tratta di una collezione di quaderni di bella copia, che ci restituiscono un aspetto assolutamente parziale e a volte mistificato dei percorsi individuali e collettivi di apprendimento. Le brutte copie, infatti, scrive Julia, «sono state considerate dalle famiglie e dai maestri come assolutamente prive di qualsiasi valore rispetto alla bella copia, eppure [...] avrebbero consentito di comprendere meglio i meccanismi di apprendimento, il senso degli errori commessi, in breve tutto il lavoro oscuro che precede la messa in bella». Cfr. D. Julia, *Documenti della scrittura infantile in Francia*, in Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 12.

³ Il Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng" rappresenta una riedizione aggiornata e ampliata del "Museo di educazione e di istruzione", fondato nel 1874 dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Ruggiero Bonghi e finalizzato a promuovere l'istruzione pubblica popolare, attraverso l'elaborazione di sempre più innovative strategie didattiche e una adeguata formazione di una classe docente, negli anni postunitari ancora tutta da inventare. Cfr. C. Covato, *Il Museo Storico della Didattica dell'Università degli Studi Roma Tre. Dalle origini all'attualità*, in N. Siciliani De Cumis (a cura di), *Antonio Labriola e la sua università. Mostra documentaria per i settecento anni della Sapienza (1383-2003)*, Roma, Aracne, 2005, pp. 290 ss.

⁴ Iclea Picco ha suddiviso l'opera di Lombardo Radice in due momenti: uno "costruttivo" che va dal 1904 al 1925, e uno di "raccolta", di documentazione sui caratteri e le conseguenze della riforma, con una particolare attenzione per i problemi del dialetto e del folklore nella scuola popolare e del ruolo del maestro nella scuola attiva. Cfr. I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, pp. 198-199.

⁵ Nominato direttore generale dell'istruzione elementare alla fine del 1922, allo scopo di collaborare alla attuazione della riforma scolastica che Gentile si apprestava a compiere nel primo governo Mussolini, realizza una riforma della scuola elementare di ispirazione progressista mescolando innovazioni e "ritorni indietro". I programmi della scuola elementare proposti, infatti, si ispirano al suo modello di "scuola serena" che il filosofo elabora reinterpretando, alla luce dell'idealismo, la suggestione attivistica che, in quegli anni domina il panorama culturale americano ed europeo. Cfr. G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971, p. 39

isolamento voluto dal regime⁶. Il risultato è la creazione di un vasto patrimonio archivistico, che contempla 159 raccolte di quaderni di scuola primaria e alcuni diari di maestri⁷ che vanno dal 1910 al 1937: un vero e proprio «tesoro» di informazioni sulla scuola italiana di quegli anni, così come lo definiva lo stesso Lombardo Radice in *Athena fanciulla*, inizialmente radunato nella sua casa romana e oggi, in parte, conservato presso il Museo Storico della Didattica *Mauro Laeng*⁸. Da questo tesoro, Lombardo Radice, attingerà per molti anni rendendolo privilegiato oggetto di studio. Così, sull'esperienza della scuola di Portomaggiore il filosofo scriverà il saggio *I piccoli Fabre di Portomaggiore* pubblicato sia sul I Supplemento all'*Educazione Nazionale* nel 1926, sia due anni dopo nel volume *Il problema dell'educazione infantile*⁹.

Per Lombardo Radice la scuola di Portomaggiore è uno straordinario esempio di scuola attiva, quella scuola attiva che lui preferisce chiamare «scuola serena», e la cui realizzazione a Portomaggiore è certamente favorita da alcune circostanze non comuni, ossia i pochi scolari e un ambiente suggestivo immerso nella natura¹⁰. L'autenticità dell'esperimento è testimoniata proprio dagli scritti dei bambini, dai loro quaderni che, sostiene il filosofo, non sono posticci poiché raccontano i puri e semplici fatti di ogni giorno indenni da sentimentalismi o retorica. Sono quaderni che ribadiscono la possibilità di creare quel «libro vivente», vale a dire quel libro realizzato dagli stessi bambini insieme al maestro che, secondo il filosofo, è il più ricco e felice esempio di espressione spontanea e libera dei bambini¹¹.

⁶ Dopo il delitto Matteotti si dimette dalla carica di direttore generale e recide ogni suo legame col fascismo. Nel 1933 il prefetto della Provincia di Roma diffida Lombardo Radice dal proseguire la pubblicazione della rivista *L'Educazione Nazionale* da lui diretta e fondata nel 1919 a continuazione dei *Nuovi Doveri* (1907-1911). Cfr. G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, pp. 97 ss.

⁷ Per un'analisi di alcuni diari dei maestri presenti nell'Archivio Lombardo Radice cfr. F. Borroso, *Su alcuni modelli educativi presenti nei quaderni scolastici dell'Archivio Didattico Lombardo Radice*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (a cura di), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010, pp. 993-1006.

⁸ Cfr. L. Cantatore, *Giuseppe Lombardo Radice. Per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, in Meda, Montino, Sani (a cura di), *School Exercise Books*, cit., pp. 1325-1338.

⁹ G. Lombardo Radice, *Il problema dell'educazione infantile*, Venezia, La Nuova Italia, 1929.

¹⁰ G. Lombardo Radice, *I piccoli Fabre di Portomaggiore. L'esperimento didattico di Rina Nigrisoli dal 1919 al 1925*, «L'Educazione Nazionale», I Supplemento 1926, p. 39.

¹¹ «Felicissime esperienze [...] hanno dimostrato che più ricco del testo [...] riesce il libricciuolo redatto e illustrato, durante l'anno, a scuola e a casa, dai piccoli colla guida assiduissima del maestro il quale consacra coll'inclusione nel «libro» manoscritto, oltre che le più belle «prime letture» di poesia e di prosa attinte da ogni dove, che egli è riuscito di mettere a fuoco, suoi pensieri, suoi racconti, sue lezioni più degne di ricordo e perfino talvolta talune paginette più felici dei medesimi alunni. Questo sì, che è il *libro vivente*: il libro che cresce insieme ai piccoli autori» (G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, citato in Cantatore, *Giuseppe Lombardo Radice. Per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, cit., p. 1333).

L'attenzione alla scuola di Portomaggiore non è un'eccezione per il filosofo: le sue riviste, prima «Nuovi Doveri» e poi «L'Educazione Nazionale», con assiduità e in apposite rubriche, renderanno testimonianza di quelle esperienze educative che emergono in piccole scuolette di campagna, spesso del tutto prive di mezzi economici ma rilevanti sul piano educativo grazie alla sensibilità e all'abnegazione di straordinarie personalità di maestri.

E Rina Nigrisoli appartiene alla schiera di quelle tante ignorate o dimenticate maestre, definite da Marino Raicich «avamposti della civiltà»¹², alle quali si deve il difficile processo di alfabetizzazione delle classi lavoratrici, realizzato affrontando disagi oggi ritenuti inverosimili¹³.

La vita a scuola nel diario di una maestra

Nelle intenzioni dell'Autrice, il diario nasce non solo con l'obiettivo di testimoniare il suo esperimento educativo, ma anche come documento privato destinato alla intima riflessione sul suo agire educativo. Emerge, così, la cifra profondamente autobiografica di questa scrittura che coinvolge il lettore nella suggestionante scoperta sì di un esperimento pedagogico, ma anche di un percorso individuale di auto-formazione¹⁴. Attraverso la narrazione della sua esperienza, Rina può organizzare retrospettivamente il passato delle sue azioni e degli eventi che si succedono, fissando i contorni spesso caotici e sfuggenti della sua esperienza educativa in una costruzione di senso¹⁵. Riflettere sulla sua esperienza, inoltre, le consente di orientare le possibili direzioni future del suo agire educativo, facendo emergere il rapporto che

¹² «Se dovessimo, come è consuetudine dopo le guerre (anche dopo le guerre perdute), erigere un monumento al milite ignoto della lunga guerra dell'Italia liberale contro l'analfabetismo [...] la figura simbolica da effigiare sarebbe proprio la maestra; e più che la maestra di città, perfino più che la maestrina degli operai di De Amicis, quell'effigie dovrebbe riguardare la maestra rurale, che combatteva la sua battaglia in un avamposto della civiltà, sul fronte delle campagne, dove più forte e tenace era non solo l'analfabetismo ma anche il pregiudizio, spesso sola contro un ambiente ostile» (M. Raicich, *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, p. 31).

¹³ Sulla formazione delle maestre in età postunitaria e sul tema della femminilizzazione della scuola italiana cfr. C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996; ed ancora S. Ulivieri, *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995.

¹⁴ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, R. Cortina, 1996; Id., *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Milano, Franco Angeli, 1995. Sull'argomento autobiografico vedi inoltre J. Batchelor, *The art of literary biography*, Oxford, Clarendon Press, 1995; Ph. Lejeune, *Il patto autobiografico*, tr. it. Bologna, Il Mulino, 1986.

¹⁵ Cfr. J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammaniti, D. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1997, pp. 17-42; F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

esiste tra lo spazio d'esperienza riferito al passato e l'orizzonte di attesa che delinea progetti per il futuro, orientamenti dell'agire, anticipazioni desiderate. In tale prospettiva psico-pedagogica la narrazione della maestra mostra il complesso percorso di individuazione del suo ruolo di maestra, attraversato da obiettivi consapevolmente perseguiti, interpretazioni e reinterpretazioni degli eventi, interiori percezioni, subitane folgorazioni, piccole patologie della vita quotidiana.

Il progetto pedagogico perseguito in questa piccola scuola di campagna è di ispirazione attivistica, centrato sulle idee dell'apprendimento diretto ed esperienziale dell'uomo e del puerocentrismo della progettualità educativa, secondo la quale è necessario partire dagli interessi e dalle motivazioni dell'educando. Ambedue gli obiettivi, inoltre, si intersecano con la necessità di destrutturare il tradizionale autoritarismo della relazione educativa. Rina vuole lasciare i bambini liberi di sperimentare il mondo sotto la sua vigile guida attenta e discreta, di modo che sia la loro creatività sia la loro vita sentimentale ed emotiva possano esprimersi, svilupparsi, affinarsi. Questa libera espressione auspicata per i suoi bambini presuppone che l'apprendimento passi attraverso la scoperta diretta ed esperienziale del mondo circostante. Sono i bambini i protagonisti attivi della scoperta del mondo, così come insegnano i teorici dell'attivismo: la scuola attiva è quella in cui la spontaneità è rispettata, quella in cui il fanciullo liberamente crea, esprimendo se stesso¹⁶. Cosicché, i primi apprendimenti dei bimbi passano dall'osservazione dei fenomeni che li circondano come il cielo, il tempo, gli uccelli, i fiori, la neve per diventare nel corso del tempo descrizioni sempre più complesse ma sempre correlate alle loro esperienze di vita¹⁷.

Il primo anno di scuola scorre fra lavori di giardinaggio, passeggiate nelle campagne vicine nelle quali raccogliere oggetti interessanti – una foglia, un insetto, un rametto – e giochi organizzati anche con materiale improvvisato portato dai bambini. In queste scelte ci sembra di ritrovare l'insegnamento delle sorelle Agazzi le quali se dal froebelismo acquisiscono la concezione spontaneistica dell'educazione e l'importanza attribuita al gioco, ne criticano

¹⁶ «Punto di partenza di ogni azione educativa – scrive Ferrière – sia l'attività spontanea dei fanciulli: occorre partire dalle loro attività manuali e costruttive, da quelle intellettuali, dai loro interessi, dalle loro preferenze, dalle loro tendenze dominanti; bisogna prendere le mosse dalle loro manifestazioni morali e sociali quali si presentano nella vita libera e naturale d'ogni giorno, secondo le circostanze, compresi gli avvenimenti previsti o imprevisi che sopravvivono» (A. Ferrière, *La scuola attiva*, Firenze, Bemporad Marzocco, 1962, p. 61).

¹⁷ «Ogni sguardo umano è già un quadro, per sé. L'uomo non vede, ma crea collo sguardo. Lo sguardo sceglie, lo sguardo ama, lo sguardo racconta, lo sguardo è dell'anima non degli occhi. Sensazione visiva? Se lo dica e creda chi vuole; la sensazione umana è sempre più che sensazione: è già un quadro» (Lombardo Radice, *I piccoli Fabre di Portomaggiore*, cit., p. 132).

però quei doni standardizzati, elaborando l'originale proposta del Museo delle Cianfrusaglie costruito con tutto il materiale occasionale che si trova nelle tasche dei bambini o che i bambini possono facilmente reperire o costruire¹⁸.

Non ci sono compiti assegnati per casa e i pochi libri che ci sono a scuola, vengono letti insieme: «lettura a voce alta, come in famiglia, per divertire i fratellini; lettura con la maestra, e soprattutto lettura della maestra»¹⁹. È presente il sillabario *Prima Lettura* della Formiggini Santamaria ed il 19 aprile del 1919 arriva il *Libro delle farfalle*, per aiutare anche la nostra giovane maestra a riconoscere le tante farfalle del giardino: «cerca e ricerca nel giardino, nella campagna e nel libro, conoscemmo in breve – mi scrive la maestra – quasi tutte le farfalle di questa zona: farfalle, dico, e bruchi e crisalidi e bozzoli»²⁰.

Nei giorni di pioggia quando non è possibile uscire, o nelle giornate di maggior calore, disegnano, costruiscono, ritagliano, cantano, incollano, plasmano, recitano, leggono con la maestra qualche piccolo racconto, privilegiando le attività manipolative, artistiche ed espressive. Dal diario della maestra sappiamo dei loro giochi, come la messa in scena di piccoli racconti, il baratto delle figurine contenute nella scatola di fiammiferi, il gioco dei cerchietti, il meccano, il traforo, i frulletti, gli animali di legno. Ma è soprattutto la capacità inventiva e combinatrice dei bambini che Rina pregia ed evidenzia come uno strumento prezioso di sviluppo cognitivo capace di determinare nuove scoperte:

Un grosso tronco di robinia con abbondanza di grandi rami furono, sul finire del lavoro, gioioso strumento: che gran leva la fantasia. L'automobile ebbe presto tutti i suoi pezzi: sedile, freno, volante. Una bandella di scorza fu buon legame di cui si compiacquero. Facevano così, proprio come noi, gli uomini primitivi. Si servivano delle scorze delle piante per legare. Andandosene mi pregavano di non lasciar guastare dagli uomini, quel loro congegno. Promisi²¹.

Ed ancora:

Rinnovato gusto di giochi d'imitazione. Ramoscelli di basso, caduti nelle potature, sono state gioiosa lotteria. Si è improvvisato fra le conifere un ricevimento. I rametti, piantati a terra, delineavano i viali. Il divano disegnato al centro, aveva la sua imbottitura verde. Principe e principessa. Non mancavano corone. Desinare? Oh un fornello ottenuto dalla compiacente cuoca che ha le bimbe coadiuvatrici. Fornello, carbone, fondi di caffè, un po' di zucchero. «Che buono, buono quel caffè da loro stessi preparato!»²².

¹⁸ «Il materiale Agazzi è una raccolta abbondantissima di... scatolette, bottoni, semi, noccioli, tubetti, fili, fettucce, figurine, boccette, tappi di sughero, campionari di tessuti, campionari di carte, di trecce, e poi ancora, all'infinito: di palline, vasetti, sacchetti di stoffa o di carta, cartoline, pezzetti di cuoio, pezzi di legno, di cera, di creta, di ferro, d'ogni specie di altre sostanze» (Lombardo Radice, *Il metodo Agazzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1952, p. 51).

¹⁹ Lombardo Radice, *I piccoli Fabre di Portomaggiore*, cit., p. 43.

²⁰ *Ibid.*, p. 42.

²¹ Nigrisoli, *La mia scuola*, cit., p. 107.

²² *Ibid.*, p. 147.

La capacità artistica, inventiva e combinatrice di ogni bambino vanno preservate e alimentate, secondo gli insegnamenti di Lombardo Radice che ritiene arte la libera espressione infantile in qualunque forma questa si estrinsechi²³.

Sin dal primo anno di scuola, un posto privilegiato è assegnato allo studio delle poesie di Giovanni Pascoli, poeta molto amato da Rina forse anche per il suo culto degli affetti familiari, ma letteratura colta e letteratura popolare si mescolano e si intersecano nell'educazione dei bimbi, in armonia con quella rivalutazione dei dialetti che Lombardo Radice ritiene non debbano essere affatto rimossi, affinché una comunità sociale non smarrisca la propria identità. Il sapere che si dà nella scuola elementare, sostiene, «deve prevedere un accostamento del sapere del libro col sapere del popolo»²⁴.

La compilazione del giornale di classe, un quaderno dove bambini e maestra annotano gli eventi, caratterizza l'inizio di ogni giornata. Nel giornale c'è un po' di tutto: è il notiziario delle novità del giorno, è un foglio d'ordini, uno spunto didattico per l'osservazione dell'ambiente. Alcune pagine sono anche illustrate da piccoli disegni, come se fossero le notizie figurate della vita di campagna, oppure ci sono pochi versi di una poesia incorniciati dal disegno che li illustra. Ciò che conta è che bambini e maestra cercano insieme il fatto del giorno da raccontare e trascrivere, scegliendolo per lo più, fra quelli che danno ai bimbi una maggiore risonanza emotiva.

Viva compiacenza dei bambini nel comporre il loro giornale. Vittore mentre viene ad esporre a me quello che poi scriverà, colorisce il suo dire con l'espressione intelligente del viso, che specchia veramente il lavoro di chi sente e desidera esprimere secondo l'interno movimento ciò che è stato oggetto della sua attenzione, della sua commozione. Le mani pure acquistano una vivezza coloritrice: il bambino prova il godimento del potersi esprimere. Ario arrivò a scuola felice l'altra mattina perché aveva una cosa bella da dire sul giornale. Si era alzato presto e dalla sua finestra aveva veduto l'orologio di piazza ancora illuminato, ieri mattina, altra cosa bella. E la voce nell'esprimere a me la cosa bella da scrivere, aveva l'intonazione cauta di chi le vuol conservare la sua bellezza. Dalla sua camera la mattina presto, dal suo lettino aveva sentito il din, din, din della messa prima. E aggiungeva: «nel silenzio, come stava bene quel suono!»²⁵.

Ma il giornale di classe è anche un luogo di condivisione e di riflessione sugli eventi tragici che possono colpire la vita di ciascuno. La morte della sorellina di Luigi Bellini dà l'avvio ad un lungo dibattito in classe, che consente al fratellino superstite di raccontare il dolore della lunga malattia che ha preceduto la morte. «Giornale disgraziato», scrive Vittorio quel giorno titolando così il diario di classe. E poi:

²³ Cfr. G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, 4ª ed., Firenze, Bemporad, 1931.

²⁴ Lombardo Radice, *Risposta ad un'inchiesta della rivista I diritti della scuola*, 30 gennaio 1938, in E. Frauenfelder (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica viva*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 233.

²⁵ Nigrisoli, *La mia scuola*, cit., p. 55.

È morta la sorellina di Luigi Bellini. Aveva due anni, era una povera bimba disgraziata, il suo corpicino era deforme, non aveva forza, non aveva vivacità. Per lei niente giochi, era sempre coricata a letto. Nel suo corpo patito solo gli occhi erano belli. Vogliamo che un mazzo delle nostre rose l'accompagni al camposanto²⁶.

Non possiamo dimenticare che la condivisione comunitaria dell'evento luttuoso, si iscrive anche in quella tradizione educativa, fra Otto e Novecento, che sottolinea la valenza pedagogica del tema della morte o comunque della caducità della vita, la cui narrazione è presente non solo nella letteratura del tempo ampiamente utilizzata nelle scuole ma anche nella minuta vita scolastica di ogni giorno. Come evidenzia Marino Raicich spesso, infatti, la morte di un bambino o il lutto per la morte di una persona cara, non si limitano ad essere un fatto familiare, ma diventano esperienze vissute con i coetanei in una realtà esterna alla famiglia, quale la classe o il collegio, alle quali la famiglia delega alcune rilevanti funzioni educative²⁷.

Il dettato, esercizio che non appartiene alla pratica di questa piccola scuola, viene sostituito dal componimento libero, a volte anche condiviso, connesso sempre alla loro esperienza concreta e che nel tempo diventa sempre più complesso ed evoluto. Dalla descrizione dei piccoli, concreti eventi che caratterizzano la vita quotidiana, si passa alla narrazione delle fiabe note o alla costruzione libera di un intreccio narrativo. Dai diari sembra emergere la complessità di questo processo di formazione. Infatti la scelta dell'argomento da affrontare quotidianamente diventa frutto di una vera e propria ricerca nella quale il fanciullo valuta la propria esperienza, sceglie ciò che merita una riflessione individuale e collettiva iniziando, così, a costruire l'intreccio della sua rappresentazione della realtà e dei suoi vissuti. Lombardo Radice sottolinea come questo processo narrativo arricchisca il loro patrimonio linguistico in modo esponenziale: sviluppo del linguaggio e sviluppo del pensiero sono interrelati, interconnessi in una perfetta circolarità e interdipendenza²⁸.

Prendono vivissimo gusto all'esposizione del giornale. Questa mattina in luogo di dire, quattro hanno esposto oralmente il loro e in pochi minuti: in 20 minuti.

Fernando, Ario, Belletti, Vittore.

Fernanda ha preso le mosse dal silenzio della stanza verde in cui stavano raccolti e dal sole che ricopriva i bimbi, i quali, a bella posta, si erano disposti lungo le strisce luminose per riscaldarsi. La mattinata era fredda.

²⁶ *Ibid.*, p. 121.

²⁷ M. Raicich, *La morte educante*, in Id., *Storia di scuola da un'Italia lontana*, cit., pp. 81-116.

²⁸ «Le spontanee e slegate osservazioni dei primi anni diventano i dati di un problema: quello di ordinare, scegliere, chiarire. Il patrimonio linguistico non è precostituito all'attività di comprensione; si arricchisce con questa ed arricchisce questa. Il polmone agisce come assorbitore dell'aria, perché è un cuore che batte; ma il cuore batte perché c'è un polmone che ossigena il sangue. Così la riflessione (il pensiero che si concentra e si fa attivo, consapevolmente) determina l'acquisto linguistico e ne è determinato, in una perfetta circolarità» (Lombardo Radice, *I piccoli Fabre di Portomaggiore*, cit., p. 51).

Ario ha detto con vivacità dell'usignolo veduto insieme coi compagni, la mattina venendo a scuola [...].

È bene che io li faccia scrivere il giornale quando tutto intorno a loro è silenzio, se no, va dispersa quell'attenzione preziosa che non lascia cader nulla del bello, del buono pensato²⁹.

Nel corso del quarto anno il loro diario si fa ancora più complesso, perché oggetto di analisi diventa anche il proprio paesaggio interiore, secondo un concetto di educazione sentimentale inteso come capacità di comprensione di sé e degli altri, condivisione dei sentimenti, empatia per i dolori altrui. Il componimento semiliberò in collaborazione, auspicato da Lombardo Radice anche in *Athena fanciulla*, non viene ritenuto dal filosofo l'espressione più originale della scuola di Portomaggiore, perché il linguaggio infantile riportato nei temi gli appare manipolato dall'intervento della maestra. Per il filosofo la narrazione spontanea, ossia il parlare per iscritto, anche con i suoi errori infantili, va mantenuto intatto e l'eventuale correzione deve avvenire indirettamente e non sul singolo componimento³⁰.

Dal quarto anno lo studio delle scienze, della letteratura e della storia si intensifica. È oggetto di studio il Risorgimento italiano e quei personaggi che hanno fatto la storia dell'unità d'Italia: Mazzini, Garibaldi, i moti del '48, i fratelli Bandiera, Jacopo Ruffini, Rosolino Pilo, l'impresa dei Mille sono solo alcune delle letture e delle narrazioni condotte in classe. Vi è una particolare attenzione al personaggio, a volte descritto come figura eroica, simbolo di coraggio e di bontà, in linea con quel culto del Risorgimento italiano ancora vivo in quegli anni.

Insieme alle poesie di Pascoli, il libro più longevo e trasversale a tutte le età sembra essere il libro *Cuore* di De Amicis. Poi *Pinocchio* di Collodi, *Le favole* dei fratelli Grimm, *Il Lohengrin* di Laforgue, *I racconti popolari lucchesi* di Ippolito Nieri. Dagli otto anni in poi inizia la lettura della letteratura straniera, come *I ragazzi* di Fedor Dostoevskij, *Coco* di Guy de Maupassant, *La capanna dello zio Tom* di Beecher Stowe, *Le avventure del barone di Munkausen* di Erik Raspe, *Robinsono Crusoe* di Daniel Defoe. Fra le antologie menzionate c'è *Fior da fiore. Prose e poesie scelte per le scuole secondarie inferiori* (1901) curata da Giovanni Pascoli³¹, uno dei pochi in quegli anni, che suggerisce di salvaguardare il patrimonio dialettale e che include anche esempi di scrittori stranieri³². Con l'obiettivo di valorizzare la letteratura popolare e le lingue

²⁹ Nigrisoli, *La mia scuola*, cit., p. 88.

³⁰ Lombardo Radice, *I piccoli Fabre di Portomaggiore*, cit., p. 58.

³¹ «Dominante appare nella poesia familiare del Pascoli l'immagine della casa come nido, come chiusura segreta e gelosa, groviglio di istinti e di affetti, difesa impaurita e irrazionale contro le minacce di ciò che è al di fuori, minaccia incombente e sconosciuta, realtà di male e di indifferenza, di dolore» (G. Bàrberi Squarotti, A. Jacomuzzi, *Letteratura e critica. Antologia della critica letteraria. L'ottocento e il novecento*, Messina-Firenze, D'Anna, 1967, pp. 254-255).

³² Come sostiene Cantatore «la funzione didattica degli studi letterari, che per gli altri autori è tutta concentrata nell'affermazione di una norma o nel rigore della ricostruzione storica, per Pascoli

locali, Rina segue le indicazioni didattiche del tempo. Questi sono anni in cui, nello studio della lingua italiana si prevede l'uso didattico del dialetto, ritenuto quell'importante retroterra linguistico e culturale dell'alunno da valorizzare per superare l'analfabetismo. L'insegnamento grammaticale, così, calato in un contesto linguistico reale, deve prevedere la lettura e la traduzione di testi letterari dialettali da cui pervenire al confronto con l'italiano. Ben diverso sarà l'orientamento didattico solo qualche anno dopo l'esperimento di Portomaggiore: il nazionalismo linguistico che subentrerà negli anni successivi, infatti, condurrà la sua lotta agli esotismi, si opporrà alle varietà locali, regionali e dialettali, interpretando la lotta contro l'analfabetismo come lotta alla dialettofonia³³.

Dalle letture dei bimbi e dalle narrazioni di Rina il sistema di valori proposto sembra essere soprattutto di ispirazione romantica e post unitaria, connesso ai valori della famiglia, della patria, della solidarietà verso i più deboli³⁴. Lo stesso libro *Cuore* (1886), che ha avuto un notevole peso nella formazione morale e sociale di parecchie generazioni, vuole ispirare nei giovani i sentimenti della appartenenza ad una nazione, il valore della famiglia, il valore della solidarietà per una società certamente divisa in classi ma non segnata dalla contrapposizione e dall'odio sociale. Un'educazione sentimentale interclassista, quindi, che accomuni classe lavoratrice e borghesia. Indipendentemente dalle critiche alle forme predicatorie dei messaggi o all'enfasi emotiva di certi episodi, questo libro va considerato tenendo presente il quadro politico e culturale dell'epoca, caratterizzato dalla difficoltà di costruire una nazione e una lingua unitarie e in un paese come il nostro in cui tanta letteratura per ragazzi, a parte qualche eccezionale esempio, era ancora più esplicitamente conservatrice³⁵. Fra qualche anno, anche il libro *Cuore*, visto con sfavore dal regime, sarà una scelta coraggiosa nelle scuole divenendo il sintomo di una pur moderata resistenza culturale³⁶.

Per quanto riguarda l'insegnamento della religione cattolica, i riferimenti nel diario sono veramente pochi: solo una volta Rina menziona fra le letture condotte da uno dei suoi bimbi, il testo *Il poverello di Assisi*. L'argomento ha un suo rilievo se pensiamo che Lombardo Radice nei programmi per la scuola elementare, prevede l'insegnamento della religione cattolica, come materia obbligatoria a partire dalla prima classe, affidata non a religiosi ma a maestri elementari. Nella riforma del 1923, il filosofo siciliano l'immagina come un'educazione religiosa non dogmatica e legata piuttosto alle tradizioni

è iniziazione al piacere dell'atto creativo» (L. Cantatore, «Scelta, ordinata e annotata». *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi, 1999, pp. 161-162).

³³ T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1974, pp. 34-35.

³⁴ A. Santoni Rugiu, *Ideologie e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1951*, Firenze, Manzuoli, 1982.

³⁵ P. Boero, G. Calabrese, *Cuore: De Amicis tra critica e utopia*, Milano, Franco Angeli, 2009.

³⁶ M. Valeri, *Letteratura giovanile ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1981, p. 84.

locali. Purtroppo, il fatto che il decreto di riforma lasci l'ultima parola alle autorità religiose nella scelta dell'insegnante di religione, rende nel tempo l'educazione religiosa, a dispetto di tutte le buone intenzioni didattiche, una continuazione del tradizionale insegnamento del catechismo³⁷. In tal senso, la scuola di Portomaggiore sembra distinguersi dal clima culturale che lentamente si profila nella scuola italiana, testimoniando invece un'educazione laica, che non nega l'appartenenza ad un sistema di valori ma che è ancora lontana da quello studio catechistico che fra qualche anno ritornerà nella scuola pubblica.

I quattro anni di scuola elementare si concludono nel luglio del 1925 e Rina, chiuso l'esperimento, torna a dedicarsi integralmente ai bambini dell'Asilo, con nuova consapevolezza e maturità, come lei stessa scrive in una lettera a Lombardo Radice del 6 maggio 1926:

[...] il mio esperimento è finito nel luglio 1925, né si è rinnovato. Devo all'appoggio di alcune intelligenti persone, se l'esperimento poté essere condotto a termine. Ora la mia attività si è di nuovo concentrata sull'asilo e l'esperimento compiuto sui grandicelli mi ha giovato dando chiarezza a certi miei vaghi progetti di attività, per i piccoli. Fra qualche anno, l'Asilo mostrerà, di quell'esperimento, l'impronta³⁸.

Finito il ciclo elementare solo alcuni dei bimbi proseguono gli studi, seguiti ancora per un anno dalla loro maestra, la quale organizza una sorta di piccolo doposcuola pomeridiano per sostenerli in questo difficile momento di passaggio. Possiamo immaginare che alcuni di loro, invece, finite le scuole elementari, siano andati alla ricerca di un lavoro, oppure le bimbe siano rimaste a casa ad accudire i fratellini più piccoli. Comunque per tutti, il rapporto con la loro maestra sembra continuare.

Verso una nuova concezione della relazione educativa

Dal diario di Rina emerge con chiarezza il rifiuto per quelle tecniche disciplinari autoritarie e coercitive, retaggio di una scuola antica ma in gran parte ancora operante nei primi del Novecento, che servono a contenere il corpo e la vitalità fisio-psichica, a separare i sessi, a non sviluppare rapporti affettivi, di gioco, di collaborazione intellettuale e di scambio tra i fanciulli, a tenere le classi sociali separate, a confinare fuori dalla scuola la ricchezza e la varietà delle esperienze extrascolastiche. Combatte quotidianamente con l'emergere nel suo agire educativo, a tratti inconsapevole, di una tradizione educativa coercitiva che nel suo diario analizza con fine introspezione psicologica e che giudica duramente.

³⁷ Cfr. T. Tomasi, *L'introduzione dell'insegnamento religioso*, in L. Borghi et al. (a cura di), *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, Firenze, La Nuova Italia, 1967 pp. 50-62.

³⁸ ARCH. G.L.R. n. 12.3, Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng", Roma.

I suoi piccoli inciampi autoritari, le incomprensioni con i suoi scolari, alcune sue inevitabili insofferenze vengono puntigliosamente interpretate cercando di evidenziarne le ricadute educative. Le hanno insegnato che è necessario vigilare, sorvegliare, correggere, reprimere e con questo modello interiorizzato, anche inconsapevolmente, Rina combatte quotidianamente modellando il suo nuovo ruolo di maestra. Il 26 aprile del 1922 scrive:

Oggi non dovevo così acerbamente riprendere Ario per l'atto dispettoso verso Giorgio. È rimasto poi, abbattuto per un poco, come io stessa rimango dopo un'alzata di voce. No, meglio che l'atto venga compiuto, piuttosto che sentirmi colpevole per rapidamente interromperlo di una violenza³⁹.

L'analisi sulla correttezza del suo comportamento è continua, serrata, a tratti severa. Cerca di comprendere le motivazioni dell'agire dei suoi bambini, le loro difficoltà, emozioni, stanchezze e li correla instancabilmente ai suoi errori, al suo agire impulsivo, alle sue incomprensioni. Deve essere lieve nel riprenderli, non deve rimproverare il loro naturale desiderio di gioco, non deve inquietarsi per i loro errori. Anche le attese educative possono rivelarsi impositive e coercitive quando non ammettono il fallimento e la naturale fatica dell'apprendimento:

Grave difetto mio: lodare un bimbo per un motivo e di lì a breve fargli pesare l'osservazione per un altro motivo: Pavani questa mattina aveva composto bene il suo giornale. Durante l'ingresso parlando Vittore, io e lui e mostrando io la mia compiacenza per il sensibile progresso di Pavani, Vittore pure compiacendosi mi riferiva i propositi di bene fare espressi da Pavani. Oggi al pomeriggio avendo egli con la sua povera, gracile scrittura ricopiato in bella copia il giornale, io sono scattata perché mi appariva trascurata. Ho staccato dal quaderno il foglietto obbligandolo a ricopiare. Insoddisfatta poi delle macchie che il lavoro di nuovo copiato portava, gli ho detto di accingersi per la terza volta al lavoro (egli era venuto a darmi ragioni delle macchie. Io non ho dato valore alle attenuanti. Ero occupata in altro e poi amareggiata che egli venisse meno alle mie aspettative)⁴⁰.

L'obiettivo di destrutturare la tradizionale relazione autoritaria per dare vita ad una relazione educativa caratterizzata dalla condivisione emotiva e cognitiva è uno dei punti nodali dell'esperimento pedagogico di Rina: «vita libera e apprendimento libero», aveva scritto nella sua lettera di presentazione a Lombardo Radice. Ma è dai suoi diari che emerge con nitidezza l'impegno e la disciplina che questo progetto educativo comporta, poiché non parla mai con leggerezza di una sua scelta genericamente antiautoritaria. Rina sembra essere ben conscia della complessità della relazione educativa, sospesa tra i due apparenti paradossi di libertà e autorità, necessariamente compresenti nella

³⁹ Nigrisoli, *La mia scuola*, cit., p. 101.

⁴⁰ *Ibid.*

relazione educativa anche se con declinazioni diverse. E così, anche lei è sospesa fra il bisogno di mantenere il suo ruolo autorevole di guida per i suoi bambini e il rispetto per quello che lei chiama il loro inalienabile desiderio di movimento:

4 marzo 1922: In questa serena mattina che la primavera ci dona, i bambini sentono prepotente il desiderio di andarsene liberi al sole: i bimbi hanno gli aquiloni da innalzare, gioia unita a gioia. E io devo a pieno contentarli. Così, composto il giornale, eseguiti i loro calcoli, siano essi liberi di andarsene dove meglio loro piace, di fare quel che loro più aggrada. Troveranno logico, se io esigo che attentamente sia compiuto quel che devono compiere, avvivata la loro volontà, dal piacere di essere poi padroni del loro tempo. Che io asseondi molto in tutto ciò che concerne movimento e gioco. I bambini grandi, con maggiore prontezza sapranno poi al momento di studiare, raccogliersi e offrire la loro attenzione⁴¹.

Ed ancora, Rina sembra comprendere che se la punizione, in modo pedagogicamente coerente, sembra obbedisca all'esigenza di educare l'indisciplinato, dall'altro essa si rivela per quello che sostanzialmente è: minaccia e inibizione per il futuro, ben poco utile in realtà sul piano educativo. È un compito complesso rendere i bambini il centro di gravità della scuola, senza per questo diminuire il valore della funzione della maestra, il suo ruolo di guida e di controllo. Il mito dell'antiautoritarismo è una corretta idea regolativa, che corre lungo un sottile margine difficile da realizzare dentro le istituzioni, sempre in un rapporto dialettico con l'autorità⁴².

Castigo sciocco e mal dato. Pavani, Vittore, Bellini si tormentavano a vicenda, lanciandosi cipolle e altro, trovato in cortile. Li ho messi in casa, separati e ho dovuto, a quando a quando, intervenire perché non tenevano il posto assegnato. Si univano ai compagni rimasti in casa, intenti ad occupazioni varie.
«Chiudi l'occhio nove volte su dieci»⁴³.

Ed ancora:

11 maggio: Rimprovero con voce alterata Giorgio perché al finire della giornata ogni atto compie con irruenza e salti e corse, su e giù per la sala. «Ma Giorgio non vale dunque dirlo?». Il silenzio ha tenuto d'improvviso fermi i bambini: un silenzio in cui sentivo la mia concitazione. Non dovevo! Non dovevo!⁴⁴

⁴¹ *Ibid.*, pp. 79-80.

⁴² «È vana la ricerca e la determinazione dei mezzi esterni per la cosiddetta disciplina scolastica. Già lo stesso proporsela significa non aver penetrato il concetto di educazione. Giacché educazione è compenetrazione di anime, cioè uno stato di coscienza nel quale il maestro scompare come individualità distinta dagli scolari e si adegua al loro momento spirituale, vivendolo come suo e sviluppandolo, per sospingerlo a posizioni più alte – da lui raggiunte indipendentemente dai suoi attuali scolari, nella formazione della propria cultura; e nelle quali deve ritornare, riconquistandole con loro» (Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 50).

⁴³ Nigrisoli, *La mia scuola*, cit., p. 140.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 108.

È davvero emblematico che nella conclusione del diario, il giorno 4 febbraio del 1926, Rina menzioni il proposito di affrontare lo studio della figura di Ghandi, il quale, qualche anno dopo, avrebbe fondato in India il «Nai Talim», il movimento di Educazione Nuova⁴⁵. Rina desidera far studiare ai suoi ragazzi Ghandi e il suo progetto educativo, portatore di un modello di vita libera e nonviolenta, fondata sull'accettazione totale degli altri e sul principio dell'uguaglianza con essi⁴⁶.

Purtroppo, i tempi storici che si profilano all'orizzonte – l'ideologia militare del regime fascista e i successivi eventi bellici – non preserveranno questo sistema di valori. L'asilo di Rina e Ida continua fino a quando nell'autunno del 1944, a causa dell'inasprirsi della guerra, la scuola sospende la sua attività. Finita la guerra, la scuola riprende la sua vita. Nella primavera del 1964, dopo avere consegnato l'anno prima l'asilo alla nuova Direttrice Albertina Deserti, entrambe decidono di tornare a Bologna⁴⁷.

La scuola di Portomaggiore, ancora oggi esistente, è dedicata alla memoria di Rina e della sorella Ida Nigrisoli, con la quale condividerà tutto il suo percorso esistenziale e professionale.

Bibliografia

- Antonelli, Q., Becchi, E. (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995
- Ambrosoli, L., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982
- Becchi, E., Julia, D. (a cura di), *Storia dell'infanzia*, 2 voll., Roma-Bari, Laterza, 1996
- Becchi, E., Semeraro, A. (a cura di), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, Firenze, La Nuova Italia, 2001
- Bertoni Jovine, D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958

⁴⁵ M.K. Ghandi, *Basic Education*, Ahmedabab, 1951 (da «Harijan», 8-7-1937).

⁴⁶ «Io affermo in verità che nel mio quadro l'ultimo è uguale al primo, o, in altre parole, nessuno deve essere il primo e nessuno l'ultimo» (M.K. Ghandi, *Non violence in peace and war*, Ahmedabab, 1949, vol. II, pp. 106-107 [da «Harijan», 28-7-1946]).

⁴⁷ A Bologna Rina muore poco dopo, il 30 dicembre 1966. Nelle sue disposizioni testamentarie chiede ai suoi eredi di bruciare tutto il suo archivio – l'archivio del Giardino riposto nell'ampio solaio della casa e la sua biblioteca. Cfr. F. Borruso, *Le memorie di una maestra. Il diario di Rina Nigrisoli e il suo esperimento di scuola attiva (1920-1924)*, in Nigrisoli, *La mia scuola*, a cura di F. Borruso, cit., pp. 9 ss.

- Bini, G., *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia, Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 1195-1221
- Bonetta, G., *Storia della scuola e delle istituzioni educative: scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Firenze, Giunti, 1997
- Borghi, L. (a cura di), *L'educazione attiva oggi. Un bilancio critico*, Firenze, La Nuova Italia, 1984
- Canestri, G., Ricuperati, G., *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976
- Cantatore, L., *Giuseppe Lombardo Radice. Per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (a cura di), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010, pp. 1325-1338
- Chiosso, G., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983
- Cives, G., *Attivismo ed antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983
- Covato, C., *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996
- , *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1991
- Covato, C., Sorge, A.M. (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i Beni culturali e Ambientali, 1995
- Covato, C., Ulivieri, S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001
- Covato, C., Venzo, M.I. (a cura di), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato pontificio a Roma capitale. L'istruzione secondaria*, Milano, Unicopli, 2010
- De Fort, E., *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- De Mauro, T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1970
- Genovesi, G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998
- Giraldi, G., *Giuseppe Lombardo Radice tra poesia e pedagogia*, Roma, Armando, 1965
- Lombardo Radice, G., *Athena fanciulla*, Firenze, Bemporad, 1926
- , *Come si uccidono le anime* (1913), in *Educazione e diseducazione*, Firenze, Marzocco, 1952
- , *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Sandron, 1913

- , *I piccoli Fabre di Portomaggiore. L'esperimento didattico di Rina Nigrisoli dal 1919 al 1925*, Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1926 (1° Supplemento alla rivista «L'Educazione Nazionale»)
- Nigrisoli, R., *La mia scuola*, cura e introduzione di F. Borruso, Milano, Unicopli, 2011
- Raicich, M., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005
- Soldani, S. (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989
- Ulivieri, S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999

Bloque III
Escribir la guerra



Section III
Writing the war

Bambini e bambine alle prese con la scrittura: uno sguardo storico sul secolo XX*

Antonio Gibelli
Dipartimento di Storia Moderna e Contemporanea (DISMEC), Università degli Studi di Genova (Italy)
antonio.gibelli@lettere.unige.it

Children and young girls getting to grips with writing: a historical view of the 20th century

ABSTRACT: In the twentieth century various factors have increased the production, and facilitated the preservation, of children's writings – such as school writings in exercise books; or writings in extra-school ambit such as letters of admiration, reverence and supplication to kings, charismatic leaders or personalities of the media society; again, diary writings, more typical of adolescence than childhood. The way these writings are produced is explored as along with their degree of passivity/activity, compared with the disciplinary pressures by adults and the imperatives of authority – confirming never to be so completely adherent to models that they cannot be considered a source for the history of children's subjectiveness and a significant perspective on the history of childhood within 20th century history as a whole.

EET/TEE KEYWORDS: Children; Writing; Written Expression; Subjectivity; Italy; XX Century.

1. *Alle prese con la scrittura*

«I bambini si misero il lapis tra i denti e cominciarono a guardare il soffitto, per vedere se da qualche crepa uscisse volando l'uccellino dell'ispirazione» – scrive Antonio Skármeta in quello straordinario racconto di infanzia e di resistenza che è *Tema in classe*¹. Quando parliamo di scritture infantili nella nostra mente si presenta facilmente l'immagine di un bambino o di una bambina su un banco di

* Questo testo riprende in parte A. Gibelli, *Nefaste meraviglie. Grande Guerra e apoteosi della modernità*, in W. Barberis (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 18. Guerra e pace*, Torino, Einaudi, 2002.

¹ Cito dall'edizione italiana: A. Skármeta, *Tema in classe*, Milano, Mondadori, 2001.

scuola, di fronte a un foglio bianco e con in mano un mezzo scrittorio qualsiasi, per lo più una penna, che dopo lunghe esitazioni, con qualche fatica e qualche impegno, entrambi traditi dalla postura, cerca di tracciare dei segni sulla carta sotto la sorveglianza di un maestro. Immagine semplificata, certo, rispetto a una fenomenologia assai più varia, che comprende scriventi fuori dal contesto scolastico, non necessariamente impacciati e non necessariamente prigionieri di un controllo serrato come quello rappresentato dalla scuola. Ma anche, per certi aspetti, veritiera, perché allude a uno scrivente *sui generis*, al centro di una rete asimmetrica di relazioni nella quale gli altri, soprattutto adulti, lo circondano di aspettative e soprattutto hanno su di lui un'influenza e un potere piuttosto cospicui: soggetto in possesso di una competenza scrittoria e di produzione testuale ancora in fieri, forse incompiuta, forse non sufficientemente collaudata, certamente tale da rendere l'atto scrittorio piuttosto arduo.

L'espressione usata nel titolo del mio intervento – «alle prese con la scrittura» – suggerisce proprio questo, anche se in verità la scrittura di bambini e bambine non si discosta su questo punto in modo assoluto da quelle di altri scriventi per le quali abbiamo coniato l'espressione di «scritture popolari», ovvero «scritture di illetterati», ricompresa in quella più vasta e indeterminata di «scritture di gente comune». E ciò spiega una particolarità dell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP), l'istituzione che ho promosso oltre un quarto di secolo fa e che qui rappresento². Nell'ALSP le scritture scolastiche e infantili si sono affiancate col tempo ad altre, come quelle dei migranti o quelle dei soldati e dei prigionieri, che rinviano agli eventi (le grandi migrazioni e le guerre) indicati comunemente come i più grandi e tipici produttori di scritture popolari del nostro tempo e forse di tutti i tempi. In comune con molte di quelle hanno appunto lo sforzo palpabile di padroneggiare un mezzo non ancora compiutamente conquistato, in altri termini di transitare dall'oralità alla scrittura, e tradiscono spesso, come quelle, qualche incertezza e imperizia nell'uso delle tecniche che consentono di compiere con successo questo transito, anzi questo rischioso e faticoso guado da una dimensione della parola a un'altra: la corretta separazione delle parole, i segni diacritici, le maiuscole, le doppie e altro ancora. Ma diversamente da quelle – o almeno da molte di quelle – le scritture infantili hanno la caratteristica di nascere generalmente all'interno di un apparato disciplinare, di sorveglianza, di addestramento che ne costituisce il fattore primario di produzione: nel caso degli scolari, si scrive per imparare a scrivere. Gli adulti semiletterati o illetterati compiono un apprendistato solo in parte analogo, in quanto spesso non formale, ossia non inquadrato da norme e istituzioni ma tumultuosamente sospinto da circostanze di fatto e dai bisogni profondi da esse indotti: come sono i distacchi dalle famiglie e dalle comunità di origine che costringono i migranti di fine Ottocento a familiarizzare con la

² Dall'ALSP provengono numerosi tra gli studiosi presenti al Coloquio Internacional Escrituras Infantiles, o che avrebbero dovuto esserlo, come il compianto Davide Montino.

scrittura epistolare, o le separazioni e le emozioni ancor più violente che spingono a ‘prendere la penna in mano’ i soldati e i prigionieri nelle guerre di massa del Novecento. In entrambi i casi, a cadere sotto la nostra attenzione sono gli sforzi e i passaggi a rischio che conducono gli autori – adulti o bambini – da un codice a un altro: da un ordine del discorso ‘naturale’ appreso spontaneamente (la lingua non a caso detta materna), a un altro la cui esecuzione è – come diceva lo scrittore italiano Luigi Meneghello – «sudata e problematica»³. Forse, richiamare questo più ampio contesto di scritture sofferte in quanto difficili, di questa scrittura conquistata a fatica anche se praticata da adulti, con disagio se non con pena, può aiutarci a comprendere ancor meglio le scritture sotto la nostra attenzione, i cui autori sono invece scolari e scolare, bambini e bambine, ugualmente esclusi dai territori della grande storia ma ugualmente protagonisti della vita collettiva del nostro tempo.

2. *Scritture infantili e sguardo del potere*

Torneremo su questo punto. Qui mi preme subito sottolineare come la sorveglianza linguistica e grafica degli adulti sulla produzione infantile di scrittura si accompagni di necessità a una sorveglianza ideologica che può assumere contorni invadenti e addirittura minacciosi. Nel racconto di Skármeta prima citato, intorno al tema in classe si mobilita addirittura un apparato repressivo e spionistico tipico di una dittatura novecentesca tra le più feroci, quella dei militari cileni autori del colpo di stato del 1973. Il protagonista, il piccolo e in tutti i sensi vivace Pedro, svelto a capire il mondo quanto a gettare il pallone in porta, scrive il suo testo istigato con l’inganno da un generale golpista, che cerca di carpirgli i segreti della militanza e della resistenza dei genitori, impegnati ogni sera nell’ascolto delle radio clandestine. «Che cosa fa la mia famiglia alla sera» recita la consegna del componimento. Ma il nostro *Chico* non ci casca: esegue alla perfezione un componimento che non dice la verità, segue un percorso convenzionale allo scopo di celarla perché ha capito benissimo che la verità in questo caso è pericolosa. In questo modo, anche lui diventa parte attiva della resistenza, sciogliendo il dilemma che ha posto poco prima ai genitori: «Anche io sono contro la dittatura?». Una domanda alla quale la madre, quasi per proteggerne la vita infantile, risponde che «non si può

³ L. Meneghello, *Jura. Ricerche sulla natura delle forme scritte*, Biblioteca Universale Rizzoli, 2003, p. 24. Riprendo la citazione da D. Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (a cura di), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010, p. 1293.

dire». Infatti: «I bambini non sono contro nulla. I bambini sono semplicemente bambini. I bambini della tua età debbono andare a scuola, studiare molto, giocare ed essere affettuosi con i loro genitori»⁴.

Al di là dei suoi significati letterali, la vicenda qui narrata può essere per noi metafora di una questione più generale: la resistenza di cui si parla a proposito delle scritture infantili può essere intesa come la resistenza, o più semplicemente la difficoltà, del bambino e della sua scrittura ad applicare i modelli adulti, in senso linguistico e non solo. Non tutti i bambini e le bambine sono ovviamente militanti consapevoli dello scontro mortale con una feroce dittatura come il piccolo Pedro, ma tutti fanno una resistenza, più o meno forte, più o meno consapevole, alla pressione del mondo adulto, nel momento in cui si applicano, anche docili e compunti, all'esercizio della scrittura nelle sue varie forme e occasioni.

3. *Scritture infantili e dialogo col potere*

Vediamo ora un esempio, credo assai noto, tratto dalla vita reale ovvero dalla storia, di come la scrittura infantile possa anche presentarsi come frutto di un gesto non coatto ma spontaneo, permettendoci di cogliere il bambino in un rapporto interattivo e non passivo con il mondo adulto. Si tratta di una scrittura non scolastica, anche se prodotta forse in un contesto scolastico (un collegio cattolico). L'autore è un ragazzo cubano di dodici anni, che il 6 novembre del 1940 scrive al Presidente statunitense Roosevelt in un inglese non certo perfetto:

My good friend Roosvelt I don't know very English, but I know as much as write to you. I like to hear the radio, and I am very happy because you will be President for a new [period]. I am twelve year old, I am a boy but I think very much but I do not think that I am writing to the President of the United States.

If you like, give me a ten dollar bill green American in the letter, because never I have not seen a ten dollar a ten dollar bill green American and I would like to have one of them.

My address is:

Mr. Fidel Castro,
Colegio de Dolores,
Santiago de Cuba,
Oriente Cuba.

I don't know very English but I know very much Spanish⁵.

⁴ Skármeta, *Tema in classe*, cit., p. 26.

⁵ La lettera è stata esposta, come altre lettere indirizzate a diversi presidenti degli Stati Uniti, in una mostra allestita a cura del National Archives di Washington nel 2004 ed è oggi visibile su diversi siti Internet.

L'autore di questa lettera è dunque nientemeno che il futuro capo della rivoluzione cubana, oggi dittatore al tramonto. La scrittura del giovane Fidel è linguisticamente traballante, con la validissima scusante che usa una lingua straniera, ma l'atteggiamento è disinvolto. Il bambino vive probabilmente in un ambiente vivace, dove si ascolta la radio e si leggono forse giornali, e si affaccia sulla vita del mondo apprendendo le notizie che circolano. Tra le grandi notizie, c'è questa della elezione, per la terza volta, di Roosevelt (un nome che egli non scrive correttamente – a somiglianza di molti studenti che ho conosciuto nei miei corsi universitari – omettendo una “e”) alla presidenza degli Stati Uniti. Siamo nell'età delle comunicazioni di massa, e Roosevelt è certo tra i primi protagonisti della storia mondiale, uno che cura molto la sua immagine, la sua comunicazione con la gente comune, dentro gli USA e indirettamente in tutta l'America Latina. Per questo riceve ogni giorno migliaia di lettere di persone che vogliono comunicare con lui, gli chiedono attenzioni e favori, commentano le sue parole. Fidel è uno di questi. La rielezione gli appare un'ottima occasione per chiedere un piccolo ma ghiotto dono, il biglietto «green» da dieci dollari, e non esita a farlo. Egli si inserisce in una grande corrente, in un flusso di rapporti tra masse e capo carismatico, e cerca di sfruttare a suo favore questa possibilità. Subisce l'influenza di un culto che viene promosso dall'alto ma lo usa liberamente, lo sfrutta a suo favore. La sua missiva è il prodotto di un gesto probabilmente spontaneo e in questo caso non sorvegliato, nel quale egli mette a frutto le sue competenze linguistiche e grafiche che comprendono la disponibilità, sia pure approssimativa, di una lingua diversa da quella materna ma che a Cuba doveva essere allora una lingua a largo corso per il ruolo giocato nell'isola dalla potenza nordamericana.

Esempi di questo tipo sono molto numerosi negli archivi pubblici e privati del secolo XX. Sono una variante di quelle che abbiamo chiamato «lettere ai potenti»⁶. Certamente i bambini sono per definizione collocati al gradino più basso nella scala dei poteri e quindi hanno molti soggetti sopra di sé da cui ottenere favori, comprensione, aiuto o perdono. Troviamo dunque lettere di devozione e deferenza indirizzate ai genitori e ai superiori in occasione di festività o compleanni, a Babbo Natale, Gesù Bambino e simili, lettere di ammirazione destinate ai divi e ai campioni sportivi, lettere di adulazione, di plauso e di richiesta riservate agli eroi oggetto di culto patriottico o ai capi carismatici. A differenza che nel caso di Fidel, si tratta spesso di scritture indotte e sorvegliate come quelle scolastiche, nel senso che sono frutto di sollecitazioni dell'apparato di consenso verso i capi, soprattutto nei regimi totalitari, e sono quindi prodotte sotto il loro indiretto controllo. Di documenti simili ho fatto largo uso esaminando i processi di nazionalizzazione dell'infanzia italiana, con riferimento alle lettere degli scolari sia alla vedova del martire trentino Cesare

⁶ Per la definizione e l'analisi del fenomeno cfr. C. Zadra, G.L. Fait (a cura di), *Deferenza rivendicazione supplica. Le lettere ai potenti*, Treviso, Pagus, 1992.

Battisti e alla madre dei fratelli Filzi, anch'essi martiri dell'irredentismo italiano nella Grande Guerra, sia a Mussolini⁷. Allo stesso genere appartengono le lettere indirizzate dai giovani «pionieri» sovietici alla vedova di Lenin, insegnante e membro del governo per i problemi dell'educazione dopo la rivoluzione, e quelle inviate a Stalin da parte dei ragazzi e delle ragazze, nel quadro di un fenomeno divenuto verso la fine degli anni venti una pratica di massa⁸. Per quanto riguarda gli Stati Uniti, oltre al caso già citato delle lettere a Roosevelt nel quadro del New Deal, quando il fenomeno fu sollecitato dall'*entourage* presidenziale e tenuto sotto controllo anche a scopo di monitoraggio dell'opinione pubblica, è stato studiato anche quello delle lettere indirizzate a Abramo Lincoln, una parte delle quali vergate da minori⁹.

Questo delle lettere di richiesta, deferenza e supplica agli adulti, soprattutto ai leaders carismatici del XX secolo costituisce dunque, anche dal punto di vista quantitativo, uno degli esempi più cospicui di scritture infantili nell'età contemporanea e, per motivi evidenti, dei meglio conservati: un fenomeno che testimonia di per sé la presenza, sulla scena della politica e quindi della storia novecentesca, di un soggetto nuovo, di un nuovo protagonista: appunto, i bambini.

4. *Bambini e bambine nella storia del secolo XX*

Come il personaggio immaginario di Pedro e quello reale di Fidel, bambini e bambine sono un soggetto nuovo della storia del Novecento perché sono un nuovo segmento della società di massa e come tali entrano potentemente nella storia politica e sociale. Per il mercato sono nuovi consumatori e sostenitori di una domanda specifica (giocattoli, ricostituenti, letture, abiti), per la politica sono nuovi simboli e nuovi attori in quanto la politica punta e coinvolgere le

⁷ Mi permetto di rinviare per questo a A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

⁸ Cfr. D. Caroli, *Ideali, ideologie e modelli formativi. Il movimento dei Pionieri in URSS (1922-1939)*, Milano, Unicopli, 2006, che cita C. Kelly, *Grandpa Lenin and Uncle Stalin: Soviet Leader Cult for Little Children*, in B. Apor et al. (a cura di), *The Leader Cult in Communist Dictatorships. Stalin and the Eastern Bloc*, Palgrave, Macmillan, 2004.

⁹ Cfr. R.W. Steel, *Il polso del popolo. Franklin D. Roosevelt e la misurazione dell'opinione pubblica americana*, in M. Vaudagna (a cura di), *Il New Deal*, Bologna, Il Mulino, 1981; R.S. McElvaine, *Down and Out in the Great Depression: Letters from the "Forgotten Man"*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1983; H. Holzer (a cura di), *The Lincoln Mailbag. America writes to the President 1861-1865*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1998. Non sono a conoscenza di ricerche e studi su eventuali lettere infantili al dittatore Franco, mentre Veronica Sierra Blas mi ha cortesemente segnalato un volumetto di taglio giornalistico di lettere al re Juan Carlos: I. Carrion, *Querido Señor Rey (Cartas al Rey de los niños españoles)*, Madrid, Ediciones 99, 1976.

grandi masse come mai prima era accaduto. In termini di bio-politica sono il seme della crescita e quindi, in molte delle ideologie novecentesche, della potenza delle nazioni. In particolare nei regimi totalitari, come quello fascista italiano, quello nazista e quello sovietico o cinese, sono oggetto di un investimento simbolico e pedagogico di enorme portata, perché tali regimi puntano alla creazione di «uomini nuovi» affidano ad essi l'ambizione paranoica della propria durata millenaria. Nelle guerre totali – come sono in genere le guerre del XX secolo – e nelle guerre civili come quella di Spagna, sono protagonisti e vittime come e talvolta più degli adulti, fino al punto da assurgere – nel secondo conflitto mondiale – a simbolo stesso della guerra, come il combattente di trincea lo era stato per il primo¹⁰. Lo stesso vale, e a maggior ragione, per le politiche di deportazione e sterminio che tanta parte hanno avuto nelle tragedie del secolo.

Negli ultimi anni la letteratura storiografica si è occupata di loro, realizzando una prospettiva inedita di quella che si suole chiamare storia dal basso, espressione che mai come in questo caso sembra appropriata¹¹. La novità di questi studi non consiste nel tema in quanto tale, ossia l'infanzia, ma nel punto di vista adottato e nelle fonti usate. Consiste appunto nel considerare infanti e adolescenti di sesso maschile e femminile come soggetti di storia e quindi nell'esplorarne percorsi, sentimenti, esperienze, risposte all'interno dei grandi eventi e dei processi che li coinvolgono. In altri termini: consiste nell'assumere come rilevante il loro punto di vista e quindi nell'esplorare fonti che ne rechino traccia. Trovare fonti adeguate allo scopo non è apparentemente problema di facile soluzione, dal momento che infanzia e adolescenza sono condizioni per definizione transitorie, generalmente sotto tutela, la cui produzione discorsiva è per lo più compressa, scarsa e deperibile (salvo, in certa misura, la produzione scritta di tipo scolastico), la cui voce è flebile e difficilmente attingibile se non attraverso il vaglio deformante di numerosi filtri e salvo casi del tutto speciali¹². Si tratta insomma di soggetti particolarmente 'deboli' dal punto di vista del peso sociale, del potere di produrre testimonianze e di vederle conservate.

E tuttavia nel secolo ventesimo qualcosa è cambiato. Abbiamo già fatto alcuni esempi che lo dimostrano. Inoltre, lo sviluppo delle istituzioni educative promosse dagli stati nazionali e l'aumento della scolarizzazione sono fattori di

¹⁰ L'annotazione è di J. Bourke, *The Second World War. A People's History*, Oxford, Oxford University Press, 2001, p. 18.

¹¹ Rinvio, a titolo d'esempio, oltre che a Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, cit., a N. Stargardt, *Witnesses of War. Children's Live under the Nazis*, New York, Alfred A. Knopf, 2006, e V. Sierra Blas, *Palabras huérfanas. Los niños e la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 2009. Si veda anche L.H. Nicholas, *Bambini in guerra. I bambini europei nella rete nazista*, Milano, Garzanti, 2007, molto ampio e documentato, che tuttavia non affronta il problema nella prospettiva soggettiva che mi interessa maggiormente. Per il caso italiano J. Meda, *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra (1940-1945)*, Macerata, eum, 2007.

¹² Cfr. E. Becchi, Q. Antonelli, (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

crescita esponenziale delle scritture infantili. Bambini e adolescenti, ampiamente coinvolti – come si accennava – nella storia in quanto testimoni, vittime ma anche, loro malgrado, attori, producono documenti abbastanza copiosi che non di rado vengono conservati per ragioni e finalità diverse e che comunque possono essere successivamente recuperati. Si tratta di scritture scolastiche e scritture extra-scolastiche; di scritture spontanee e scritture imposte, indotte o semplicemente sollecitate da maestri, educatori e in generale adulti; di scritture libere e scritture disciplinate, sorvegliate, controllate da uno sguardo esterno più o meno severo¹³.

Spesso in realtà le scritture presentano caratteri intermedi o misti, per esempio possono nascere da un invito o da un impulso che viene dagli adulti ma svilupparsi secondo logiche autonome: è il caso del diario tenuto da Yves Congar, che diverrà cardinale e teologo, protagonista del Concilio Vaticano II, quattordicenne al momento della scrittura, nella Francia occupata dai tedeschi durante la prima guerra mondiale. Il diario viene iniziato per sollecitazione della madre ma segue poi il suo percorso del tutto autonomamente, si arricchisce di disegni e lascia trasparire un alto grado di coinvolgimento dell'adolescente nello scontro emotivo legato all'idea del nemico e alla sua demonizzazione, manifestando sia con le parole sia con le figure, in modi ingenui ma forti, tutto il suo odio e il suo disprezzo per i *boches*¹⁴. Simile a questo anche per la situazione da cui scaturisce (l'occupazione di un esercito straniero nel corso della prima guerra mondiale) è l'esempio del quaderno di brevi racconti sulla guerra tenuto da un altro futuro uomo di Chiesa, italiano, il quale su invito della maestra, che ne ha intuito il talento narrativo, traccia una serie di episodi relativi all'occupazione tedesca del Feltrino dopo la rotta di Caporetto (1917). Quando scrive ha 8 anni, ma i racconti si riferiscono all'età di circa quattro: sono dunque racconti di memoria e rappresentano con straordinaria vivezza, senza ombra di retorica, scolpendo le figure e le situazioni con tratti essenziali talvolta drammatici, l'esperienza di contatto diretto con i prepotenti ufficiali tedeschi che si sono insediati in casa sua e i tormenti della fame conseguenti alla povertà e all'occupazione. La puntigliosa premessa ai bozzetti, sempre di mano dell'autore, chiarisce con insolita precisione le schermaglie tra maestra e scolaro che stanno all'origine dell'iniziativa e lascia quindi trasparire come l'impulso dell'educatrice si incontra e si innesta, non senza negoziazioni, con la personale inclinazione al narrare del bambino, informandoci così esaurientemente sulla genesi del documento¹⁵.

¹³ Il tema delle scritture scolastiche e infantili come veicolo di disciplinamento linguistico, grafico e ideologico era quello prediletto da Davide Montino. Tra i suoi studi in argomento rinvio in particolare a D. Montino, *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea*, Roma, Aracne, 2007.

¹⁴ Y. Congar, *Journal de la guerre 1914-1918: l'enfant Yves Congar*, annoté et commenté par S. Audoin-Rouzeau et D. Congar, Paris, Les Editions du Cerf, 1997.

¹⁵ G. Boschet, *La Grande Guerra negli occhi di un bambino. Quaderno di Giuseppe Boschet*,

Come avviene nel diario di guerra di Yves Congar, le scritture infantili sono non di rado intrecciate con un mezzo espressivo e comunicativo diverso dalla parola, i disegni, così come accade molto spesso anche nelle lettere dei soldati semiletterati: il sincretismo elementare dei mezzi è una caratteristica della produzione discorsiva di soggetti alle prime armi, che non hanno elaborato specialismi e mescolano le competenze o le usano in modo sinergico per rinforzare la comunicazione. Si tratta di un tema affascinante e complesso, che richiederebbe per questo una trattazione a parte di cui non c'è spazio in questa sede. Devo dunque limitarmi a evocarlo con un esempio, a cui tengo molto perché a quanto ne so è una delle prime testimonianze figurate infantili sulla guerra aerea come parte della guerra totale del Novecento. Mi riferisco a una lettera inviata da un bambino inglese di nome Patrick per raccontare al padre la precipitazione di uno Zeppelin tedesco in un campo proprio di fronte a casa sua e la morte dei due piloti, avvenuta nella notte tra il 2 e il 3 settembre del 1916. Svegliato nel cuore della notte da bagliori, rumori di spari e trambusto inusuale, il bambino si precipita alla finestra e vede lo Zeppelin spezzato in due, in fiamme, che scoppia e crepita mentre gli uomini dell'equipaggio, ormai inceneriti, appaiono immobili e scuri «come la parte esterna del Roast Beef». Tutto nella scena descritta appare spaventosamente moderno: lo sguardo diretto del bambino sulla guerra, l'orrore sulla soglia di casa, i bagliori dei potenti mezzi illuminanti che solcano la notte trasformandola in giorno. Il disegno, assolutamente elementare nei tratti, raffigura lo zeppelin a forma di salsiccia sgangherata che sorvola la casa, e ne suggerisce la traiettoria verso il prato antistante con una freccia prolungata. Il luogo della caduta viene indicato con un vistoso punto e segnalato dalla scritta: «Zepp dropped heere» («Lo Zeppelin è caduto qui»)¹⁶.

Seren del Grappa (Belluno), Edizioni DBS, 1994. Ne ho dato un'estesa presentazione in Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, cit., pp. 153-158.

¹⁶ Ho ampiamente trascritto il testo della lettera, rintracciata dalla studentessa Paola Reggiani all'Imperial War Museum di Londra, e commentato il caso, in A. Gibelli, *Nefaste meraviglie. Grande Guerra e apoteosi della modernità*, in W. Barberis (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 18. Guerra e pace*, Torino, Einaudi, 2002, pp. 586-587, dove ho proposto il parallelo, dal punto di vista dell'esperienza percettiva e emotiva, tra questo disegno e le rappresentazioni dedicate dal pittore italiano Mario Sironi a *Paesaggi urbani*, alcune delle quali aventi a soggetto l'incongrua presenza di un dirigibile o di un aereo penetrato nel cuore desolato di una periferia urbana solcato dalle rotaie dei tram. Per tutta la questione rinvio alla mia nota A. Gibelli, *Bambini, bambine e storia del Novecento: testimonianze scritte e figurate*, «Contemporanea», n. 2, 2010, pp. 385-397, dove compare una riproduzione del disegno.

5. *Quaderni scolastici*

Per quanto riguarda le scritture strettamente scolastiche i quaderni, strumento di lavoro primario per molti decenni nelle scuole di tutto il mondo, ci offrono una documentazione ricchissima, recentemente oggetto di una riflessione assai ampia che ha già prodotto risultati consistenti e di cui si è ampiamente discusso¹⁷. In proposito voglio perciò solo riprendere qualche osservazione, partendo dalla definizione del quaderno come ‘medium’, ossia come mezzo di comunicazione che diviene, nell’epoca a cavallo tra i secoli XIX e XX, di massa, e per di più a carattere interattivo. Il quaderno che viene nelle nostre mani, usato e compilato in tutto o in parte (quelli intonsi ci danno ovviamente informazioni più limitate e unidimensionali), appare come il punto di incontro e scontro tra forze: una plasmatrice, esercitata dall’alto, normativa, l’altra dal basso, espressione di chi riceve, esegue, applica, interpreta, risponde individualmente e all’occorrenza resiste alla pressione educativa. È, potremmo anche dire, un prodotto a più mani: quelle di chi lo fabbrica (l’editoria, la grafica, il messaggio verbale, il messaggio iconico contenuti nelle copertine), quelle di chi lo usa per insegnare (il maestro, con le sue direttive, le sue richieste, le sue consegne, le sue correzioni), quelle di chi lo usa per apprendere: lo scolaro.

L’interattività rappresenta la speciale qualità del quaderno compilato in quanto fonte storica: esso contiene in forma più o meno compiuta le tracce non solo dell’azione educativa e disciplinante ma anche dei suoi effetti, delle risposte che provoca, dei risultati che consegue. Contiene, spesso, due scritture che si sovrappongono, si intrecciano e dialogano tra loro: quella dello scolaro e quella del maestro che incombe con le sue correzioni più o meno vistose, più o meno invadenti. E tanto l’errore, l’imprecisione, il fraintendimento contenuto in un componimento quanto la sua correzione sovrascritta da parte del maestro o della maestra costituiscono aspetti della fonte e aprono la sua lettura verso più direzioni ugualmente importanti. Nell’errore si potranno trovare indizi della distanza che corre tra la lingua parlata e la lingua insegnata, tra il mondo dello scolaro e quello della scuola. Nella correzione si potranno leggere i codici e le gerarchie ideologiche del maestro interprete di un’autorità costituita linguistica, morale, all’occorrenza politica da lui incarnata in modo più o meno pieno e coerente.

¹⁷ J. Meda, D. Montino, R. Sani (a cura di), *School Exercise Book. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010. L’opera in due volumi rappresenta ormai un passaggio obbligato degli studi oltreché un’esauriente rassegna internazionale in argomento. Cfr. gli interventi dedicati al testo da Antonio Viñao Frago, Giorgio Chiosso e dal sottoscritto in «History of Education & Children’s Literature», vol. 6, n. 1, 2011, pp. 447-466.

6. Diari

Accanto alle scritture epistolari e agli esercizi scolastici ci sono poi, per la verità più nel l'ambito dell'adolescenza che dell'infanzia, quelle di natura diaristica e memorialistica. Tra di esse assurge com'è noto a significato paradigmatico, per quanto riguarda le vicende estreme del Novecento, il diario di Anna Frank. In questa sede non possiamo dedicare al tema che pochi cenni. Il diario – e non la memoria – è una tipologia testuale tipica dell'adolescenza, in quanto i tempi del diario, a differenza di quello della memoria che è il passato, sono il presente e il futuro, e gli adolescenti hanno poco passato dietro di sé, molto presente e molto futuro davanti a sé. Naturalmente ci sono diari intimi o di vita quotidiana in tempi di normalità, che si presentano in genere come strumenti e tracce di un'esplorazione in corso del mondo interno e di quello esterno, o diari di tempi eccezionali, di calamità e di catastrofi, che recano tracce di discontinuità, di rivelazioni improvvise.

Abbiamo fatto prima qualche esempio di un diario nato nel contesto della prima guerra mondiale. Ai diari di adolescenti in tempo di guerra, per giunta di una guerra totale come la seconda guerra mondiale, dedica molta attenzione il libro di Stargardt prima citato, che scandaglia gli archivi pubblici e privati alla loro ricerca con risultati notevoli, e invita giustamente a riflettere sulla complessità e sulla specificità dei vissuti infantili rivelati da testi simili. Le reazioni dei bambini alle situazioni che si trovano ad affrontare, e in particolare all'orrore, possono essere sorprendenti, imprevedibili, persino scandalose e comunque diverse da quelle degli adulti. Può accadere che essi non esitino a trasformare l'orrore e la crudeltà in gioco con un apparente cinismo che un adulto non potrebbe permettersi per ragioni convenzionali e che invece può essere funzionale a proteggerli dal trauma. Ci sono documenti che parlano degli scherzi di ragazzi rinchiusi a Birkenau sul fumo che esce dai forni crematori, di cui non ignorano la natura. Altri bambini ebrei dei ghetti assumono talvolta le sembianze e i gesti dei loro oppressori dando vita a giochi in cui vengono messi in scena la ferocia e il dominio, e ciascuno di loro ambisce naturalmente ad interpretare i ruoli dei dominanti piuttosto che quelli delle vittime. Allo stesso modo può accadere che momenti drammatici o semplicemente disagiati siano vissuti come avventure e rottura della routine quotidiana¹⁸. Ricordi piacevoli e memorie di disagi e sofferenze si alternano a proposito dell'esperienza degli sfollamenti, un'altra di quelle che accomunarono grandi schiere di bambini in moltissimi paesi come appunto la Gran Bretagna, la Germania, (entrambi, soprattutto il primo, teatro in questo senso di iniziative sistematiche promosse dall'alto), la stessa Spagna, l'Italia (dove invece tutto restò affidato alle scelte personali e familiari)¹⁹, nel quadro di quella che fu l'eccezionale mobilità

¹⁸ Stargardt, *Witnesses of War. Children's Live under the Nazis*, cit., pp. 399, 192-193.

¹⁹ Per il confronto si veda meda, *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della*

coatta o semicoatta della popolazione civile durante le guerre degli anni Trenta e Quaranta. Anche nel caso italiano – come hanno suggerito le ricerche di Meda, in realtà fondate su fonti orali, occorre guardarsi dalla vittimizzazione stereotipata dell'infanzia nei contesti di guerra: al di là degli orrori tali contesti possono offrire ai bambini e alle bambine spazi e occasioni per esperienze altrimenti precluse, e quindi le tracce che lasciano nella memoria non sono necessariamente dolorose o paurose.

7. Le scritture infantili tra passività e attività

Vorrei ora, per concludere, tornare sulla questione principale, cui ho varie volte accennato, da uno stretto punto di vista storiografico: come classificare, quale peso dare alle scritture infantili in quanto documenti? Se la spontaneità della scrittura infantile è un problema pedagogico, la sua pregnanza documentaria è un problema metodologico di prima grandezza che decide dell'utilità o meno della fonte. Lo abbiamo già detto: soprattutto – ma non solo – nel caso delle scritture scolastiche, non c'è dubbio che si tratti di scritture per definizione dovute, disciplinate, sorvegliate, guidate, premiate o punite, lodate o sanzionate, in una parola eterodirette. Ma – questo è il dilemma – lo sono a tal punto da non poter contenere nulla di diverso da quanto è nelle aspettative o nei comandi dei soggetti disciplinanti (genitori, maestri, autorità civili, politiche, religiose)? Se così fosse – e il dubbio viene quando si passano in rassegna, per fare un esempio, le centinaia di migliaia di lettere, a prima vista tutte uguali, dei piccoli Balilla e delle Piccole italiane a Mussolini – il loro apporto in quanto fonti sarebbe prossimo allo zero. Costituirebbero nient'altro che una celebrazione dell'efficacia del potere (per rimanere al caso, del potere totalitario). Parlerebbero più delle strategie, delle ambizioni e dei progetti di questo potere che dei destinatari. Non sarebbero altro che echi della sua voce univoca, e comunque emissioni di una fonte altra da quella degli autori apparenti.

Il dilemma si può esprimere con termini diversi: autonomia o eteronomia, presenza o assenza della soggettività degli scriventi, spontaneità o conformismo, carattere impersonale o uso personale della scrittura. Chi è presente nel testo prodotto dal fanciullo sotto sorveglianza effettiva o virtuale? L'autore dell'opera di plasmazione linguistica e ideologica o anche il soggetto che la subisce, ma che è pur sempre portatore di una cultura, l'espressione di un mondo «per certi aspetti separati, dotati di codici comunicativi e linguaggi propri» ma che è costretto, per non essere ridotto al silenzio, a «parlare la lingua della cultura

adulta»?²⁰ Occorre insistere sull'ambiguità come caratteristica centrale dei testi infantili e condizione della loro ricchezza ermeneutica. Per questo alla categoria di spontaneità, di autonomia e di soggettività (che in modo diverso sembrano evocare un mondo incontaminato e quindi per definizione inattuabile, una dimensione irrelata anziché relazionale del soggetto) credo sia da preferire, per interpretare e definire le scritture infantili, quella di attività in contrappunto con passività. Il concetto di attività non esclude, anzi evoca la presenza, diciamo pure la pressione del condizionamento, ma suggerisce che essa non è subita in modo assoluto, può essere incompiuta, può produrre una risposta attiva: consistente di volta in volta nell'aperto rifiuto (ma è un caso limite) e molto più frequentemente nella rielaborazione, nell'uso improprio, imperfetto, pieno di inadeguatezze e scarti rispetto al modello. Lo scolaro non è mai materia di plasmazione assolutamente e perfettamente passiva nelle mani delle sue guide. Non può esserlo anche se lo vuole, non fosse altro che per difetto di capacità, per imperfezione nell'esecuzione, per carenza nell'imitazione, per dubbio nell'applicazione. Non può essere un esecutore totale, ma è sempre un interprete per quanto diligente, sottomesso e persino devoto. Nella produzione testuale dei bambini e delle bambine c'è dunque l'impronta di un messaggio, anzi di un comando adulto ma c'è anche l'effetto di quello che gli storici chiamano ricezione, ossia di una risposta.

Come ho cercato di dimostrare altrove, ci sono numerosi esempi, non di rado gustosi e illuminanti, di questi margini di imprevisto, di non scontato nelle scritture infantili, scolastiche e/o epistolari o di altra natura, sia dal punto di vista linguistico sia da quello – che il primo incorpora – ideologico e del potere. Una bambina chiede al capo del fascismo, all'onnipotente Mussolini, in nome della fedeltà al regime, due semplici carciofi per soddisfare il proprio gusto alimentare in tempo di restrizioni; due fratelli, in nome del sacrificio della vita del padre nella conquista dell'Impero, reclamano per sé due biciclette instaurando con le autorità mussoliniane un vero e proprio contenzioso. In casi come questi abbiamo la chiara manifestazione di cosa significa risposta attiva alle direttive che vengono dall'alto e che suggeriscono di rivolgersi con fiducia al padre e condottiero, in buona lingua italiana, confermando la propria fede patriottica e fascista, per chiedergli ciò di cui si ha bisogno, e ribadendo così il prestigio del capo carismatico e la propria deferenza verso di lui²¹.

²⁰ Cfr. R. Ceserani, *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990, p. 80 (cit. da Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, cit., p. 1290).

²¹ Riprendo questo e gran parte degli esempi seguenti dalle mie pubblicazioni, in particolare Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, cit. Le lettere di bambini e bambine al maresciallo Augusto Graziani a cui faccio riferimento sono tratte dal *Fondo Graziani* presso il Centro Studi e Documentazione sul periodo storico della Repubblica Sociale italiana, Brescia. Graziani era viceré d'Etiopia dopo la conquista mussoliniana; il suo mito di condottiero fu ampiamente coltivato presso le scolaresche e una fitta corrispondenza fu a lui indirizzata specialmente dopo l'attentato di cui era stato vittima nel febbraio del 1937.

Nelle schermaglie tra la disciplina e il comportamento individuale, tra la lingua standard e il suo uso, tra il maestro e il discepolo, che la scrittura infantile, persino quella scolastica, spesso racchiude e rivela, sta tutta la gravidanza della fonte. L'enfasi esagerata tradisce talvolta impaccio e forzatura. Come nel caso di quel bambino dal nome slavo (Milanovich) che abita nelle terre orientali appena conquistate dall'Italia nella Grande Guerra, e che scrive alla madre degli eroi fratelli Filzi per magnificare il sentimento di patria e dirsi pronto a morire per essa. L'uso del futuro («io amerò la patria italiana») chiarisce subito che per lui si tratta di un dover essere, di un imperativo subito più che di un sentimento autentico; mentre la dichiarazione «io [voglio] morire per l'Italia magari sulla forca come Fabbio Filzi», anche per l'impaccio ortografico, attesta piuttosto la lontananza che la vicinanza tra il mondo dello scrivente e i codici di valori tramessi dagli educatori interpreti del culto nazionale in formazione. Lo stesso vale per gli eccessi di zelo, che sfociano in spropositi, in interpretazioni letterali di metafore, in imbarazzanti crudeltà che il raffinato linguaggio adulto sa dissimulare e che invece quello bambino disvela senza volerlo. Come accade in certe dichiarazioni delle scolare che, nelle lettere di plauso indirizzate al maresciallo Graziani nel 1937, si compiacciono degli stermini di Abissini, o si rammaricano di essere donne per non poter prender parte alle azioni di guerra, mettendo in luce un maschilismo fin troppo plateale e forse non perfettamente compatibile con la valorizzazione politica della donna incarnata nelle istituzioni come le Piccole Italiane. Anche le straordinarie testimonianze epistolari di bambini e bambine spagnole nella guerra civile studiate da Veronica Sierra, presentano esempi significativi in questo senso: come quella bambina ospitata in URSS che, a dispetto delle gerarchie simboliche acquisite dai cerimoniali, non fa mistero di aver senza dubbio apprezzato le parate del 7 novembre anniversario della gloriosa rivoluzione e lo spettacolo del mausoleo di Lenin con Vladimir Ilich in persona imbalsamato, ma di essersi soprattutto entusiasmata per la grandiosità del metrò, autentica meraviglia della modernità²².

Persino i componimenti e i dettati scolastici, così spesso grondanti retoriche e ripetitivi, infarciti di stereotipi e stucchevoli luoghi comuni, pieni di sforzi imitativi, di insulsaggini e di moralismi di riporto, rivelano talvolta tesori nascosti, improvvisi guizzi di difformità che ne costituiscono il sale, confermando l'irriducibilità delle scritture infantili e la loro inesauribile vitalità storiografica per ricostruire le interrelazioni fra mondi diversi in contesti specifici. Tra le tante cose che ho avuto in comune con Davide Montino, voglio ricordare in proposito i quaderni dello scolaro pugliese Domenico Tinelli, che furono tra i primi quaderni di scuola a entrare nel nostro Archivio Ligure di scrittura Popolare, il nucleo costitutivo del settore delle scritture infantili che si è poi sviluppato. Non ricordo più se fu Davide a segnalarlo a me o viceversa. Conteneva un esempio molto divertente di uso strumentale delle retoriche

²² Sierra Blas, *Palabras huérfanas. Los niños e la Guerra Civil*, cit., p. 218.

del regime. Nel suo componimento Domenico racconta di disattendere le restrizioni e le proibizioni della madre riguardo al gioco del pallone, con il buon argomento che «le corse fanno bene al nostro corpo, si rinforzano i muscoli e quando saremo grandi saremo soldati forti da saper ben combattere e difendere la patria»²³. Una costruzione retorica alimentata da decenni e amplificata oltre misura dal fascismo, basata sulla precoce identificazione dei piccoli con i futuri soldati, autentica forza della nazione, veniva qui con molta semplicità e con un pizzico di astuzia piegata alle pulsioni ludiche, giocando l'autorità del Duce contro quella della madre.

Nell'epoca novecentesca delle guerre totali, della militarizzazione della vita e delle idee – su cui si è concentrata la mia indagine anche a proposito delle scritture di bambini e bambine – nessun territorio, neppure quello infantile, neppure quello mentale, men che meno quello immaginario poté rimanere immune, essere preservato. La mobilitazione delle masse e l'organizzazione del consenso, la guerra ideologica e la guerra militare penetrarono dovunque, e le fonti della soggettività infantile ci parlano apertamente, intensamente di questo. Ma le testimonianze di bambini e bambine, ragazzi e ragazze ci parlano anche d'altro: raccontano strategie di sopravvivenza e forme di resistenza, segnalano non solo la passività ma l'attività, talvolta la complicità, non solo l'assimilazione ma la risposta, la rielaborazione dei messaggi adulti, il tentativo di piegarli a propri usi e scopi. Tratteggiano, come si è detto fin dall'inizio, attori e non soltanto vittime o testimoni. Piccoli attori di grandi conflitti, ingenui ma non passivi, bambine e bambini raccontano a modo loro, spesso a dire il vero con grande genuinità, sul filo di un discorso tessuto dai grandi ma con imprevedibili tocchi personali, un'età del ferro e del fuoco nella quale l'antinomia amico-nemico portata alle estreme conseguenze ebbe un peso enorme nelle mentalità collettive e nel linguaggio politico²⁴. Furono in prima linea e buoni interpreti del loro tempo. E anche per questo vale la pena di occuparsi di loro.

Bibliographic References

- Becchi, E., Antonelli, Q. (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995
- Boschet, G., *La Grande Guerra negli occhi di un bambino. Quaderno di Giuseppe Boschet*, Seren del Grappa (Belluno), Edizioni DBS, 1994

²³ Cfr. Montino, *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea*, cit., p. 119 e Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, cit., p. 280.

²⁴ Cfr. E. Traverso, *A ferro e fuoco. La guerra civile europea 1914-1945*, Bologna, Il Mulino, 2007.

- Bourke, J., *The Second World War. A People's History*, Oxford, Oxford University Press, 2001
- Caroli, D., *Ideali, ideologie e modelli formativi. Il movimento dei Pionieri in URSS (1922-1939)*, Milano, Unicopli, 2006
- Carrion, I., *Querido Señor Rey (Cartas al Rey de los niños españoles)*, Madrid, Ediciones 99, 1976
- Ceserani, R., *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990
- Congar, Y., *Journal de la guerre 1914-1918: l'enfant Yves Congar*, annoté et commenté par S. Audoin-Rouzeau et D. Congar, Paris, Les Editions du Cerf, 1997
- Gibelli, A., *Nefaste meraviglie. Grande Guerra e apoteosi della modernità*, in W. Barberis (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 18. Guerra e pace*, Torino, Einaudi, 2002
- , *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005
- , *Bambini, bambine e storia del Novecento: testimonianze scritte e figurate*, «Contemporanea», n. 2, 2010, pp. 385-397
- Holzer, H. (a cura di), *The Lincoln Mailbag. America writes to the President 1861-1865*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1998
- Kelly, C., *Grandpa Lenin and Uncle Stalin: Soviet Leader Cult for Little Children*, in Apor, B. et al. (a cura di), *The Leader Cult in Communist Dictatorships. Stalin and the Eastern Bloc*, Palgrave, Macmillan, 2004
- Mcelvaine, R.S., *Down and Out in the Great Depression: Letters from the "Forgotten Man"*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1983
- Meda, J., *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra (1940-1945)*, Macerata, eum, 2007
- Meda, J., Montino, D., Sani, R. (a cura di), *School Exercise Book. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010
- Montino, D., *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea*, Roma, Aracne, 2007
- , *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, in Meda, J., Montino, D., Sani, R. (a cura di), *School Exercise Book. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010
- Nicholas, L.H., *Bambini in guerra. I bambini europei nella rete nazista*, Milano, Garzanti, 2007
- Sierra Blas, V., *Palabras huérfanas. Los niños e la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 2009

- Skármeta, A., *Tema in classe*, Milano, Mondadori, 2001
- Stargardt, N., *Witnesses of War. Children's Live under the Nazis*, New York, Alfred A. Knopf, 2006
- Steel, R.W., *Il polso del popolo. Franklin D. Roosevelt e la misurazione dell'opinione pubblica americana*, in Vaudagna, M. (a cura di), *Il New Deal*, Bologna, Il Mulino, 1981
- Traverso, E., *A ferro e fuoco. La guerra civile europea 1914-1945*, Bologna, Il Mulino, 2007
- Zadra, C., Fait, G.L. (a cura di), *Deferenza rivendicazione supplica. Le lettere ai potenti*, Treviso, Pagus, 1992

Soviet children's writings: school exercise books, letters to the authorities, personal diaries and war memories

Dorena Caroli
Dipartimento di Scienze
dell'educazione e della formazione,
Università degli Studi di Macerata (Italy)
dorena.caroli@unimc.it

ABSTRACT: 'Children's writings' in Russia and in the Soviet Union are without a doubt sources as new as they are precious, beyond any disquisitions on the nature of the sources, on adult influence on the child and on the spontaneity of the child in the learning process. For this reason the present essay analyses the different types of 'children's writings', produced at school, in the sections of the Pioneer Organisation, in orphanages and in the family itself, starting from the general context of mass alphabetisation. This essay aims to grasp the way in which these sources, preserved in the Archives, can shed new light on our knowledge of the history of childhood and Soviet education in general, in particular as palpable evidence of the great heroic deeds of the Soviet people in the edification of communism and in their defeat of Nazism.

EET/TEE KEYWORDS: Childhood; Writing; Literacy; Communism; Russia; XX Century.

In fond memory of an unforgettable friend

Introduction

As far as the documentary value of 'children's writings' is concerned, historians have underlined their importance for the examination of both the educational action of adults on the learning process and the child's own assimilation of the knowledge, expressed through his or her handwriting and drawings. But it remains to be asked whether as historical sources they are more valuable from the point of view of the cultural representation of childhood in the different

societies, or from that of the child's learning process, i.e. the process through which he or she interprets, more or less subjectively, the messages transmitted by the adults. It is therefore still to be decided precisely how these sources can renew our knowledge about the history of childhood, school, and education through the centuries.

Faced with these epistemological questions, historians often started from a sort of intrinsic hypothesis of children's writings being a reflection – or perhaps a shadow – of the educational influence that adults have on a child's learning. The present essay intends to take as its point of departure children's writings seen as a product of the alphabetisation process that involved not only learning to read, as happened throughout Europe during the Eighteenth century¹, but also learning to write. Most importantly of all, it investigates the act of writing, not only as a useful tool for assimilating knowledge of the different school subjects more effectively than occurs with reading alone, but also its function in communication, through postal correspondence, with the world of the adults, whether these were family, teachers, or governmental Authorities.

Indeed, if we bear in mind studies such as those by Jeffrey Brooks, who demonstrated that the need to be able to read became more intense for the Russian citizen at the end of the Eighteenth century², one can hypothesise that the success of writing in the first twenty years of the new Soviet government came as the result of an educational policy which emerged from an intense fight against mass illiteracy after the October Revolution³. According to the Soviet scholar E.N. Medinski, the population censuses showed a very important change: the literacy rate of the population aged 9-50 increased from 24.0 per cent in 1897 to 51.1 per cent in 1926, reaching 81.2 per cent in 1939⁴.

The new Soviet State soon became aware that its ideological, social and economic development would depend on the population's literacy rate; the literacy drive was invested by propaganda which increasingly encroached on citizens' private life⁵. As well as school, other State interventions were also set out by the Soviet government under the slogan that «Literacy was the way of communism». Katerina Klark defines this as «a cultural ecosystem», indicating with this term all the messages that were designed to teach the Soviet civilization

¹ For France see for example D. Julia, *Documenti della scrittura infantile in Francia*, in Q. Antonelli, E. Becchi (eds.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 5-23 and more in general D. Vincent, *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*, Oxford, Polity, 2000.

² J. Brooks, *When Russia Learned to Read. Literacy and Popular Literature, 1861-1917*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1985, pp. 35-58, in particular pp. 36-37.

³ L. Holmes, *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931*, Indiana, Indiana University Press, 1991.

⁴ E.N. Medynskij, *Narodnoe obrazovanie v SSSR*, Moskow, Izdanie Akademija Pedagogicheskich Nauk RSFSR, 1952, pp. 24-25.

⁵ D.L. Hoffmann, *Stalinist values. The cultural Norms of Soviet Modernity, 1917-1941*, Ithaca and London, Cornell University Press, 2003, pp. 15-56.

to the new man, who would learn the norms and values of modernity which interlaced until they merged with historical tradition, as was true of other totalitarian societies – in Italy with the Roman Empire, in the Soviet Union with the heroic past of the medieval Russia of Kiev⁶.

It is no accident that the People's Commissariat in charge of educational policy did not use the word 'education' but rather 'Enlightenment', as if to reflect the light that education would shine over the society, emerging as it was from the darkness of the social backwardness in which it had been living. Without a doubt the spread of the new Soviet institutions mobilized those who had already access to education during Tsarism, and requested new recruits for the coming years in order to develop the State administration. This was to replace the Tsarist monarchy with a social system in which being able to write also meant for the Soviet citizens, both in the city and in the country, being able to actively participate in the political life of the Party, in the Sovietization of the nation's life and to the propagation of the new ideology and its values. Furthermore, the proletariat foresaw a means of social promotion thanks to the educational policy of the regime, even though it was characterised by ideological and institutional conflicts during the process of formation of the new Soviet⁷.

The presence of a significant quantity of popular writings held amongst the Archival documentation are indicative of the results of the literacy campaign, and also of a new awareness of the rights promised by the Revolution and of the specific kind of communication that the populace had with the Authorities who were held responsible for the increasingly unfair living conditions which contrasted profoundly with the policy of social changes promised by the Bolsheviks⁸.

In the history of writings, therefore, children's writings constitute a valuable source because they enrich our knowledge of several aspects of the history of literacy, of school and of childhood in general. Contextualised properly, they document the evolution of the educational models proposed by the communists who from the very start saw omnilateral education, to use a term dear to Marx, as a fundamental weapon for the shaping of a new modern society. These educational models were suggested by school reforms and the consequent changes in the school curricula, as well as by the «V.P. Lenin» Pioneer Organisation created in 1922, revealing the significance that the regime attributed to school education and to the political socialisation in the education of the new man. School exercise books, correspondence and diaries written by Soviet children constitute documents of inestimable value in the analysis of the

⁶ *Ibid.*, p. 5.

⁷ S. Fitzpatrick, *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*, Cambridge-London, Cambridge University Press, 1979.

⁸ See the letters containing request of social benefits analysed by D. Caroli, *La protection sociale en Union Soviétique (1917-1939)*, préf. de R. Sani, Paris, L'Harmattan, 2010.

process by which writing was to become available to the population through the different educational institutions, thus allowing them to express their opinions (of consensus, but also of profound dissent) toward the new Soviet way of life.

For the history of childhood and education in Russia, indeed, 'children's writings' are a real documentary discovery which makes it possible to listen to voices previously ignored by the history of education in the wake of the repression of pedagogy as a false, anti-Marxist science in 1936⁹. Because writing constitutes proof of educational processes, subjectivities, aspirations and requests, it was not taken into consideration by Soviet historians of education, who were more interested in demonstrating the success of the campaign against illiteracy in the Soviet Union, the mass support of communism without attention toward the recipients of the different school reforms, and the use that society could make of this new tool. Without the discovery of these pieces of writing, it would not have been possible to rewrite the history of childhood and education from the point of view of educational anthropology, educational culture, and the history of the everyday life of different generations of children¹⁰.

Therefore, the present essay will present the different typologies of children's writings discovered so far and which principally concern the years between the post-revolutionary period and the immediate postwar period. These were produced within different educational contexts: within the groups of the «V.I. Lenin» Pioneer Organisation, in the orphanages, in schools, and in the family itself.

The first typology comprises essays on Russian and Soviet literature written during the literature lessons. Over time, these lessons were to become a linchpin for the teaching of communist values. Found in school exercise books of the Thirties, they make it possible to analyse the history of school disciplines and the evolution of scholastic life during the first phase of Stalinism. The second typology concerns the letters of request sent by Pioneer Pupils, orphans and abandoned children to the governmental Authority, written in the Pioneer school classes, in the orphanages and in the family. Written on school exercise book pages, these letters show the process of development of the communist Organisation of Pioneers, the everyday life of abandoned children in the Soviet orphanages, and that of children in their families during the interwar period. The third typology concerns personal diaries drawn up by children in their family context, without parental control, which testify their personal attitudes

⁹ D. Caroli, *Cittadini e patrioti. Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica*, Macerata, eum, 2011, pp. 169-207.

¹⁰ Between the scholars having analysed these sources there are Vitalij Bezrogov and Alla Sal'nikova, see D. Caroli, *Nuove tendenze nella storia dell'infanzia, dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nella Russia post-comunista (1990-2005)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 2, n. 1, 2007, pp. 377-392.

towards the regime, the injustices committed during the first phase of Stalinism, and memories of the Second World War written by children in the orphanages in order to describe their dramatic wartime experiences.

Leaving aside the conundrums of separating out the presence of the educational action of the adult and the learning and educational process of the child or adolescent at school or in the family, what is important is that children's writings, independently of whether it was composed in the school or at home, were no longer produced solely by the nobility who left remembrances of the glorious past¹¹ but instead they became the competence of children of all social origins, proletarian or peasant, and were useful for learning, communicating and for describing life experiences of a quite different kind. Writing allowed the people to abandon their anonymity, to leave a memory of the past that they had lived through and of the role they played in the heroic deeds in the struggle for communism and defeat of Nazism. Anybody could now write a page of the book of Communism.

The very fact that writing should become a generalised ability, in spite of the numerous contradictions of the school and educational system of the interwar period¹², reveals much about the evolution of educational models in the shaping of the new man, the Soviet citizen who was to identify with the values of the regime and the interests of the collective in which class differences were to disappear. Writing became common property which contributed to making everybody equal and, for this reason, assumes a sacred aspect unknown in other contemporary societies. Indeed, children writing allow us to grasp where the boundary between private and public life lay for Soviet citizens. In fact in the interwar period, the separation became most tenuous¹³ until disappearing altogether with the advent of the Stalinism and the Second World War, because the population, involved in the collective defence of the country, was forced to sacrifice personal space in the name of the fatherland¹⁴.

¹¹ See the rich collection containing very original documents from the XIX-XX centuries: *Dva veka russkogo detstva. Portrety, bytovye sceny, kostjum, mebel', risunki, uchebnye tetradi. Pis'ma, knigi, igrushki XVIII-nachalo XX veka*, Moskow, Indrik, 2006.

¹² See the introduction by R. Sani et Caroli, *La protection sociale en Union Soviétique*, cit., pp. 7-18.

¹³ L.H. Siegelbaum (ed.), *Borders of Socialism. Private Spheres of Soviet Russia*, Houndsmills, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2006, pp. 1-21.

¹⁴ Caroli, *Cittadini e patrioti*, cit., pp. 235-286.

1. *School exercise books: a reflection of the history of school subjects*

Since 2007, thanks to the meeting with Davide Montino one of the first in Italy to publish in the field of school exercise books¹⁵, my own investigations have looked into the analysis of Soviet school exercise books, an area of study which has only recently attracted the interest of Soviet education historians. The first results of my research were presented during the Congress promoted by him – in collaboration with Juri Meda and Roberto Sani – at the University of Macerata, and concerned the collection of school exercise books including the newly-discovered ones belonging to the brother and sister Aleksandr (1925-1945) and Zoia Kosmodemianskie (1923-1941), young heroes of the Second World War, and those of the biological station directed by Boris V. Vsesviatskii (1887-1969)¹⁶.

The study of these school writings required the adoption of an interdisciplinary method which incorporated the analysis of handwriting style from the point of view of the lining of the exercise book and tidiness (the posture of the child when using the exercise book) at the end of the Eighteenth century, the rules relating to the production of the exercise books, seen as a tool of mass schooling, school reform in terms of school subjects, curricula (predominantly literature, and natural sciences and biology) and textbooks adopted in the Soviet Union during the Twenties and Thirties. This methodology made it possible to examine the process of ideologization expressed through school-based knowledge in general, and not only with regard to the social sciences.

In particular, the teaching of Russian literature has to be placed within the context of the Soviet school reform in order to understand both the evolution of the programmes and the teaching methodology, which passed through two main phases from the October Revolution until the Second World War. Indeed, after the 1917 Revolution, the Soviet government approached the school reform by creating the «Unified Labour School» (1918), free, mixed and founded on labour (for pupils from 8 to 17 years of age). Initially, in theory, a system of 9 years of school attendance was planned (5 of primary and 4 of secondary school), but in 1921 this was reduced to seven, although the 9-year cycle remained in place for the vocational school. Alongside this reform, programmes and methods were constantly re-worked, in an attempt to combine Marxist and American pedagogy, in particular that of the «Dalton Laboratory Plan» devised by Helen Parkhurst, which consisted in the distribution of assignments related

¹⁵ See Davide Montino, *Educare con le parole. Letture e scritture scolastiche tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene, 2004 and the shortened version, Id., *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene, 2004.

¹⁶ D. Caroli, *I quaderni di scuola e la didattica della lingua, della letteratura e delle scienze naturali in Russia e in Unione Sovietica (1860-1940)*, in D. Montino, J. Meda, R. Sani (eds.), in *School exercise books. A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in 19th and 20th Centuries*, 2 vols., Firenze, Polistampa, 2010, vol. II, pp. 1049-1084.

to the school subjects, elaborated by each child individually, starting from a range of texts provided by the teachers, and the «complete method» devised by William H. Kilpatrick (professor of Pedagogy at Columbia University), which proposed a form of learning in which knowledge should be organised around a central project and hence abandoned traditional school subjects. This method was extended to the 1921-22 school programmes, which subdivided the school activities into three main sectors: nature and human beings, social sciences, and labour¹⁷.

For the two phases identified, covering the years 1917 to 1931 and 1931-32 until the end of the Thirties, there is a large quantity of correspondence with Authorities available (for the first phase) and a large collection of school exercise books (for the second half of the Thirties). In the first phase, in fact, Russian literature disappeared from the school programmes which had abolished traditional subjects, even though the predominance of a formalist methodology of teaching can be observed, having been imposed by the All-Russian Congress of Philology (January 1917) which also emphasised the linguistic aspect and attributed an important role to the development of pupils' language¹⁸.

Within this context, during the post-revolutionary years pedagogues and psychologists became interested in the literary creativity of the children, who were encouraged by teachers to write stories of an autobiographical nature. One of the most important pedagogues of the time, Ivan M. Solov'ev (1878-1954) published a collection of essays, *The child in his life and creation* (1918), which presented a series of reflections on the work of the German psychologist Fritz Giese, *Free literary creation by children and youth* (*Das freie Literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen*, 1914) who had already developed this teaching methodology for writing in Berlin at the beginning of the Nineteenth century¹⁹. Afterwards Solov'ev busied himself with collecting children's writings in order to develop a methodology for the study of Soviet pupils' language in the Twenties²⁰, making a significant contribution to the history of the literary education of abandoned children – some of whom went on to become «proletarian writers» – authors of stories and novels in which they narrated their experiences of life on the street.

The teaching of literature was again introduced by the 1926 programmes, although it was not an autonomous discipline but a sort of accompaniment to the social science topics. Thanks to the works by two philologists and literary

¹⁷ *Ibid.*, pp. 1068-1069.

¹⁸ A.M. Krasnousov, *K sorokaletiju sovetskoj metodiki prepodavanija literatury*, «Literatura v shkole», n. 5, 1957, pp. 39-52.

¹⁹ F. Giese, *Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen* (Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, N. 7), Leipzig, Verlag von Johann Ambrosius Barth, 1914.

²⁰ I.M. Solov'ev, *Literaturnoe tvorchestvo i jazyk detej shkol'nogo vozrasta*, Moskow-Leningrad, Moskovskoe Akcionernoe Obshchestvo, 1927, pp. 5-13.

scholars (M.A. Rybnikova and N.M. Sokolov), the study of literature was enhanced by the active methods which have never abandoned Soviet literature (clubs, wall journals, reviews, evening events and recitals) and by a formalistic approach, which included how to write an introduction, dialogue, how to analyse a text, the study of form, composition, and the language of literary works²¹.

The publication of two Communist Party dispositions «On the elementary and secondary school» and «On programmes concerning learning and organisation in the primary and secondary school» (September 5th 1931 and August 25th 1932) decreed the abandonment of the American methods and the restoration of traditional school subjects in order to improve the basic education of the new generation who were to be admitted en masse to vocational education: literature lessons were introduced from 1932 and history from 1936, accompanied by the massive production of exercise books. The new literature programmes incorporated a topic-based subdivision up to an including the sixth year and a chronological one from the seventh year onwards²².

The rich collection of exercise books originating in the ‘model schools’ (schools which adopted experimental methods in the Twenties and Thirties) of the years 1933-1937 that have recently come to light in the Archives of the Russian Academy of Education are probably amongst the richest uncovered to date, and are the least well known²³. They offer a good example of the teaching of literature in the mid-Thirties. This collection of exercise books from a ‘model school’, where the Dalton method was maintained in its original form until the start of the Thirties, provides evidence of the development of a theme-based and chronological literature programme which adopted a clearly ideological study methodology and followed the new canons of socialist realism as they emerged.

The canons of socialist realism were dictated by the Writers Congress in 1934, during which the speeches by A.A. Zhdanov and by the writer A.M. Gor’kii contributed to the theoretical outlining of a methodology for literary realism as embodied by the Russian classics of the Eighteenth century but with a Marxist interpretation of the protagonists’ economic relations and class struggle. Furthermore, recently published works were introduced into the school programmes, including those by M. Sholokov (1905-1984) and A. Makarenko (1888-1939). The educational function of literature was discovered mostly after the repression of Soviet pedagogy in 1936, due to the adoption of a classical study methodology based on the text and on the connection to modern life. It used works which were suitable for the children’s age, supplemented by

²¹ Krasnousov, *K sorokaletiju sovetsoj metodiki prepodavanija literatury*, cit., p. 43.

²² *Ibid.*, pp. 44-45.

²³ Archive of the Russian Academy of Education (RAO), Fond 17 [*Central pedagogical Laboratory of the People’s Commissariat of Enlightenment (Central’naja Pedagogicheskaja Laboratoria Narkomprosa RSFSR, 1932-1937)*], op. (Inventory) 1, dela (acts) 226, 308, 391.

a historical comments and glossary, author biography and basic information regarding the theory and history of literature, thus developing the culture of the language, oral and written²⁴.

The great variety of compositions contained in the school exercise books of the 'model schools' mostly concerns the literature of the end of the Eighteenth and the beginning of the Nineteenth centuries amongst which works by A.S. Pushkin (1799-1837), L.N. Tolstoi (1828-1910), A.P. Chekov (1860-1904), and Maksim Gor'kii (1868-1936), collages with revolutionary topics and 'Pioneers'. Most of the literary compositions found in the exercises books adhere strongly to the canons of social realism, the revolutionary ones draw from writers to describe the revolutionary spirit which animated Russian youth before the October Revolution and the heroic deeds performed in its aftermath²⁵.

The analysis of two school exercise books and of an album indicates that the methodology of teaching abandoned attention on form and focused instead on the ideological content of the plot and characters. It is remarkable that, in spite of the publication of new school text books in 1934, both the exercise books before this year and those of the following years contain compositions about revolutionary works written at the beginning of the Century or, such as in the case of the collage, relatively recent, but there are no classics of the socialist realism, which were to be published in the following years.

The first school exercise book of literature, from 1933, by the pupil I. Kaplan in the seventh year at the 'model school' in Voronezh which, on the basis of the 1932 dispositions, presented literature chronologically, contains compositions about L.N. Tolstoi, A.P. Chekov and M. Gorkii amongst which we can read some parts of the October 14th composition «Lesson Lev Tolstoi as a reflection of the Russian Revolution». It is interesting to note that, without text books, the teacher gave a lesson based on a very famous article by V.I. Lenin on Tolstoi whose hypotheses are repeated almost verbatim, although the pupil's description is characterised by harsher words (see Pics. 1a-c)²⁶:

Scheme.

1. The contradictions in the works and in Tolstoi's opinions are jarring.
2. On the one hand, he was a writer of genius, who produced high level works for world literature, and on the other, he was a landowner who carried out crazy acts in the name of Christ.

²⁴ The first attempt to theorise the teaching methodology for literature was only made in 1938, by V.V. Golubkov, who based himself on the Marxist-Leninist interpretation of authors and on literary tendencies, see Krasnousov, *K sorokaletiju sovetsoj metodiki prepodavanija literatury*, cit., pp. 45-46; Caroli, *I quaderni di scuola e la didattica della lingua, della letteratura e delle scienze naturali in Russia e in Unione Sovietica (1860-1940)*, cit., pp. 1070-1071.

²⁵ Krasnousov, *K sorokaletiju sovetsoj metodiki prepodavanija literatury*, cit. pp. 39-52.

²⁶ We are referring to the Italian version V. Lenin, *Lev Tolstoj come specchio della Rivoluzione russa*, in V. Lenin, *Opere scelte in sei volumi*, Roma, Editori Riuniti-Edizioni Progress, s.d., vol. II., pp. 22-26 (corresponding to the Russian one of the volume vol. XVII, pp. 206-213).

3. On the one hand, he is a man who sincerely protests against social lies and falsehood, and on the other he is a Tolstolian and therefore a hysterical intellectual who devotes himself to moral self-perfection.
4. On the one hand, he levies pitiless criticism on capitalistic exploitation, and condemns State violence, and on the other he preaches not to oppose evil with violence.
5. On the one hand, there is sober realism, on the other, he preaches religion.
6. With these contradictions, Tolstoi would not be able to understand either the revolutionary movement or the Revolution of 1905.
7. The contradictions in L. Tolstoi's opinions and theories – are the reflection of the contradictory conditions of Russian life in the last quarter of the XIX century [...].
8. [...].
9. [...].
10. [...].
11. The oppression of serfdom and the disappointment of the reforms made peasants want to sweep away the official Church, the landowners, the government of the landowners and to create communities of small peasants, free and equal. But the peasants did not understand what this community should be like, and how and under whose direction to attain freedom.
12. Only a small number of the peasants he effectively fought in the Revolution of 1905, most of them wept, prayed [...] ²⁷.

In the same exercise book, writing about the writer and dramatist Anton Chekov, the pupil stated that

In his work 'Peasants' (1905), Chekov draws the countryside only with negative strokes. Everywhere there is drunkenness, indolence, and incomprehension of the general and personal interests, mutual hostility [...]. Chekov sees the way for a better life not in the revolutionary struggle, but in civilization and in peaceful progress ²⁸.

In another exercise book, belonging to G. Koliago in the seventh year at the Rybinsk school in 1934, we can find a composition with the title «The educational significance of the work *The mother* (1906) by Maksim Gor'kii, who oriented himself towards social and revolutionary themes». The protagonist of the novel *The mother* is Pelageia Vlasova, mistreated by her husband who is always drunk and dies. The pupil, who enriches his composition with illustrations probably cut from magazines for children, stresses the educational role of the son on his mother, writing (see Pics. 2a-d):

During the factory workers strike (the marsh kopek), Pavel protests against the collection of the kopek for reclamation of the marsh and all the workers support him. The kopek for the marsh was the first economic strike which tried to assert the rights of the workers. Pavel's speech in the trial expresses the attitude of the first line vanguard of the proletariat and of the workers. He intervened sincerely, his speech was nothing other than the Bolsheviks'

²⁷ Archive RAO, Fond 17 (Section of the school materials), op. 1, delo 308 [Literature exercise books from the model secondary school N. 5 of Voronezh and of the school N. 1 of the city Rybinsk, 1934 (*Tetradī po literatūre 5-oj srednej obrazcovoj shkoly Voronezha i 1 srednej shkoly N. 1 g. Rybinska*, 1934)].

²⁸ *Ibid.*

political programme. Pavel says: Now we want have so much freedom that this will give us the opportunity to win, in time, all power. Our slogans are simple 'Down with private property, all the production means to the people, work is compulsory for all'. And throughout the novel Gor'kii shows how the mass of workers grows and strengthens, and how together with her, his mother with all the worries of an illiterate woman, becomes a strong class fighter. The mother gets interested in Pavel's revolutionary work, she has observed his every step and afterwards she too beings to take part in this work. The mother had begun her revolutionary activity out of love for her son, she helps him to distribute papers and forbidden literature. Perquisitions, conversations with revolutionaries, contact with the police awake the mother's revolutionary sentiments²⁹.

Another school exercise book contains a collage about the *The Mother* by Gor'kii and also the composition «The leader and the masses» – from the 7th year of the Rybinsk secondary school, a literature collage which describes how peasants and the working mass seized power after the Revolution. In comparison with the previous topic, the composition *The mother* in this exercise book pays greater attention to the woman's realization in the revolutionary struggle:

One can judge their cultural level from this post-card (by the artist Makovskii). The image of the mother Nilovna is very good, from forgotten woman, religious, she sides with the revolutionary struggle, is re-educated as professional revolutionary and sacrifices her life for the revolution [...] ³⁰.

Very interesting too, from the point of view of the history of literary composition, is the collage contained in another seventh year exercise books belonging to the pupil Plotkina. Entitled «The leader and the masses», it describes the revolutionary years as armed insurrection and with particular vehemence:

Throw off the yoke of the exploiter! Against the enemies! Go on! Go on! Life or death awaits! ... Thus responded the inhabitants of the Kuban to the attack of the white cowards, with only one steadfast wall against which beat a inhuman heart [...] (see Pics. 3a-d) ³¹.

Finally, among the school exercises books there is also a noteworthy album from 1937 which celebrated the centenary of the death of A.S. Pushkin, the famous romantic poet, author of the well known *Evgenii Onegin*, whose love for the Russian land and for Russian traditions were a source of patriotic feeling for children. The album contains programmes for the celebrations and some lines of verse from his fairy tale, illustrated by children's drawings of particular ability ³².

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

³² Archive RAO, Fond 17, op. 1, delo 331 [Album devoted to the Centenary of Pushkin's death, created by the pupils of the Ul'javov primary school (*Al'bom posvjashchennyj stoletiju so dnja smerti A.S. Pushkina sostavljen uchenikami Ul'janovskoj nachal'noj shkoly, 1937*)].

The celebration, about which one can find several examples in the school life of the time, finds a brilliant realisation in this album created by the pupils of the Ul'janov primary school. According to the plan, the matinee of the celebration in Pushkin's honour, comprised several parts (biography, recital of his poems and parts of his fairy tales, and the singing of a choir). The album also contained illustrated fairy tales, including the ones about the tsar Saltan, the dead tsarina and the seven bogatyr, and the golden cockerel³³, beloved by all Russian children because of the literary and linguistic value of Pushkin's prose verse (see Pics. 4-7).

2. The correspondence of Pioneer children, orphans, and abandoned children with the governmental Authority: in search of full citizenship

The letters sent to governmental Authorities are the most frequently-encountered type of 'children's writing' in the Archives of eminent personalities such as Lenin's wife, N.K. Krupskaja (1869-1939), vice-Commissar for the Enlightenment, in the archives of the Communist Youth and in the governmental institutions charged with the care of abandoned children during the Twenties and Thirties³⁴.

In complete contrast to Italian Archival norms concerning correspondence with users, these personal documents – often defined by historians as *ego-documents* because the writers speak about themselves – were preserved with something approaching veneration, notwithstanding the manifestation of dissent and protest which crops up in the letters, almost as if to indicate that memories of the truth were not to be destroyed but rather locked up in the Archives until the Fall of Communism. If we compare this writing with that of fascist Italy, for example, what we notice immediately is the 'mass' character of Soviet writing, and, even it reveals the strong presence of the communist ideology, unlike writing from Fascist Italy whose aim was to cultivate the child-soldier, they also manifest evidence of a complex evolution of the educational models implemented by the regime. Indeed, if fascist children's correspondence primarily centred around requests for help and allowances, written in a more or less stereotyped style and reflecting the politics of nationalisation of childhood aimed at the consolidation of a patriotic sentiment³⁵, children's correspondence

³³ *Ibid.*

³⁴ D. Caroli, *Il bambino collettivo*, in O. Niccoli (ed.), *Infanzie. Funzioni di un gruppo liminale dal mondo classico all'Età moderna*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1993, pp. 301-326; D. Caroli, *Lettere autobiografiche dei bambini abbandonati in URSS (1924-1936)*, in E. Becchi, A. Semeraro (eds.), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, Milano, La Nuova Italia, 2001, pp. 199-229.

³⁵ I. Guerrini, M. Pluviano, "Mi rivolgo a lei essendo padre di tutti": *lettere di bambini a*

with the authorities in post-revolutionary Russia reveal that a method of learning to write was being actively pursued within the educational institutions (most of all school and the orphanages). This coincided not only with a move towards the political mobilisation of the new generation, target of indoctrination into the cult of the political leaders who initiated the Revolution, but also with the «children of the State» educational policy which saw political leaders as idealised parents.

The notion that children belonged to the State, over and above their own parents, made the Authorities the privileged interlocutor for the new generation who saw Moscow as a beacon of light, illuminating the country with the memory of Lenin's teachings, both as a revolutionary and as a the leader of a new way of life. This explains the mass production of letters from the Pioneers who were the first group of children to start writing to the authorities.

The analysis of this correspondence, beyond the question of where adult influence ends and the child's spontaneity begins, significantly enhances our knowledge of the history of the communist organisation for adolescents, the «V.I. Lenin» Pioneer Organisation which formed spontaneously in 1922. Although it was to offer an educational and recreational programme for the omnilateral education of the collective child it suffered from the structural and organisation problems of the school system, and, at the end of 1924, was joined to the school in order to remedy the lack of educators and suitable teaching spaces. The Organisation's educational model foreshadowed the moral of the good communist because it promoted rules and habits, symbols and rituals aimed specifically at adolescents who, over time, fell into line with the official ideology. The particular diversity that characterised the young generation was at the heart of somewhat instable and heterogeneous support across Soviet territory, which was exacerbated by the policy of excluding adolescents who were not of proletarian origin. Indeed, it has been remarked several times that Soviet youth was subjected to a project of nationalisation and militarization similar to that imposed by the Fascist regime in Italy, yet revealed, paradoxically, the extent to which their desire to participate in the building of the new society was stifled³⁶.

The mass of letters sent during the Twenties and the Thirties to N.K. Krupskaja by the Pioneer adolescents demonstrate, albeit in stereotypical form, the successes of educational policy, achieved through the methods of the active school set up by the Revolution, in a way which would not be possible by analysing the local authority's reports. Yet they also reveal the day-to-day reality

Mussolini, in Antonelli, Becchi (eds.), *Scritture bambine*, cit., pp. 121-142 (cfr. p. 125); A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005, pp. 277-290.

³⁶ D. Caroli, *Giovani generazioni russe fra società zarista e regime comunista*, in P. Dogliani (ed.), *Giovani e generazioni nel Mondo contemporaneo. La ricerca storica in Italia*, Bologna, Clueb, 2009, pp. 41-57.

of the local section which demanded help to make up for the organisations shortages, as well as help for the pupils themselves or their families. In doing so, the mechanisms of the Pioneers' development, the reasons given for supporting it, and the exclusion of members without proletarian origin all emerge as part of the contradictions and the evolution of the first communist adolescent organisations³⁷.

Pioneers wrote to Lenin's widow in order to offer help to the foreign children saying «We greatly thank our old revolutionaries, who liberated the working class and who lead the workers, the peasants and ourselves along the illuminated path, and do so firmly, and we do not veer from our course» (Orel region, 1924); «We have a big request, which is the following: be good, send us your biographical data, your activity, because in our city, a thing such as your photograph is very difficult to find» (Blagoveshchensk, 1924); «Our protector gave us the money for a handcraft laboratory and we are slowly beginning to work. All our section takes part to the International organisation in helping the fighters of the Revolution (*Mopr*). We are keen to come to Moscow, see the grave of our teacher V.I. Lenin» (Leningrad, 1924). Amongst the numerous letters, there is one sent by three girls whose father died and who say:

They don't send us to school to study, but we attend all the same and sometimes we cry on the way there [...] But it is better to feel offended each day because we have to study. What happens without study? Anyone who is not able to utter a word, from the words is not able to string phrases together. Perhaps the proverb is right: Study is light and the ignorance is darkness [...] Dear Nadezhda Konstantinova, help us, we ask you, please, to write a answer and to give us at least a suggestion on what we should do after the sixth class, where is it better to continue? (Gor'kii region, 1927).

In another letter, which was probably implicitly asking for help like the previous one, we read that

Our school took part in the liquidation of illiteracy. Several pupils also entered the section for the illiterates and paid the members fees. Pupils actively take part in the Pioneer movement and the school has organised a volunteer base (*forpost*) which is very active, which we think we will intensify in the future and we have a link with the communist Youth. Our school was called the seven year school, but now it is called school for the peasant youth. With this we moved to the Dalton Plan, and the work is conducted on the basis of clubs. Besides the remaining lessons, there are work lessons: for the girls sewing, while for the boy, gardening (Krasnodarsk region, 1927)³⁸.

³⁷ D. Caroli, *Ideali, ideologie, modelli formativi. Il movimento dei Pionieri in Urss (1922-1939)*, pref. di N. Siciliani de Cumis, Milano, Unicopli, 2006; V. Bezrogov, 'Old Crow Quills Draw the New World'? An elementary school and Children's Written exercises in the 1920's-1930's Russia: Draft Reconstruction of the Writing World of the First Soviet generation, in Meda, Montino, Sani (ed.), *School exercise books. A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in 19th and 20th Centuries*, cit., vol. II, pp. 1451-1477 (see pp. 1456-1469).

³⁸ A.L. Valevskaja, L.I. Davydova, F.I. Sharonov (eds.), *Drug bol'shoj, zabotlivyj. Perepiska N.K. Krupskoj s pionerami 1924-1939*, Moskow, Molodaja Gvardija, 1987, pp. 10, 13, 16-17,

The letters sent to Stalin also contain simple requests such as «Comrade Stalin, it would be nice if we had your biography and for this reason we are writing to you to ask if you will dedicate several minutes to us and to send us your photograph» but also more complex ones «As Pioneers who have taken your name [for the section], we ask that you will give disposition to the trade unions to support children of the communist movement and to support them from the material point of view» complaining about the fact that the Communist Party and the Communist youth neglected the political education of children (1924-1925)³⁹.

Amongst the request letters sent to Nadezhda K. Krupskaja (see Pics. 9a-c), as the years go by, the request for personal help are more frequent. The adolescents justify these by asking for a biography and some information about the family, revealing the deep divisions which were forming in society for example with the privation of civil right to citizens without proletarian origins (craftsmen with employees, factories owners, ministers of religion). In a letter written during 1930 by a 15-year old adolescent, daughter of parents devoid of civil rights, we read:

How can I be enemy of the working class, if I was born only two years before the arrival of the Soviet power? I also want to live and bring benefit to others, but now they don't admit me anywhere and they don't gave me any permission, as if I were a enemy for everybody. I ask you to help me to become a citizen with complete right like the other workers. Of course, only one word of yours is enough for this. Let them come and examine my situation, interrogate the neighbours. You will surely receive many of this letters: I've decided to write to you as last resort because it was the only thing left. Or I could throw myself in the placid, nice Dnepr', whose waves seem to bring a lot of joy to us future builders of socialism⁴⁰.

By showing that this generation was paradoxically excluded not only by the Pioneer Organisation but from society as a whole because of the non proletarian social origin of the parents, while it should have constituted a fundamental resource for the education of socialism, this letter demonstrates that the very act of writing to the Authority become the only weapon in order to claim the right to the citizenship of the new Soviet State.

Of the requests sent during 1930, three letters stand out with their childish handwriting and ungrammatical language, due to their request to attend school. A girl wrote:

Respectable Nadezhda Knstantinovna! I've read that you write that all the young communists and all the young Pioneers – are all your sons. Since my mum died, I've known that I have another mother which is you. I've been very happy. I'm a little Pioneer I've decided to write you a letter. I only just joined the Pioneers. The day our dear leader Lenin died, I gave my

29-30, 30-31.

³⁹ Caroli, *Ideali, ideologie, modelli formativi*, cit., pp. 86-93 (see 87-89, 91).

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 165-166.

solemn promise that I will be sure and firm and defend the interest of the working class in this struggle for the conquests of the Revolution. That I will do my best to obey Il'ich's laws, the laws and customs of the young Pioneers. I'll be 10 soon. I study in the labour school of the second Group I'm the Secretary of the class committee and took part in the competition. Please, when you have time, answer my question. I'll wait for your answer. Your daughter, Fira Lipcer (see Pics. 10a-d)⁴¹.

Although more explicit in her request, another girl from primary school wrote:

I've stopped going to school because I've no shoes, and because of my health I can walk only with heavy shoes while from birth by leg hurts. My father is employed in the collective farm M.O.S.P.O. «Workers Solidarity» earns 70 roubles. My family has 8 people, six children (the oldest is 15 years old and the youngest 5) four going to school. My daddy can't get shoes for all of us at the market because the salary is not enough for food. We do not have land. And with the prices of the cooperative we can't get them [...]. At school they have given 4 pairs of shoes for 90 pupils and the teacher has refused to get shoes for the other pupils. And when I've said to the teacher that I could not attend the school without shoes he answered «What can I do, I can't help you». It is a shame for me to fall behind my friends in the moment of the introduction of the general education [...] Dear grandmother, be kind and tell me what to do (see Pics.11a-d)⁴².

Another child wrote from Kazan' in order to ask help for himself and for all the family:

I attend the sixth class of the N. 6 factory and workshop apprenticeship school. My health is weak. The teacher says that it would be better for me to study in the forestry school but there isn't one here in the Tatar. Also my daddy is sick and his right arm hurts and when he writes he holds it with the left one. He is just 45 and has to retire already. My father has been a member of the Party since 1919, he had to work hard. From his stories I knew how difficult the years of the civil war were, now he works in the Tatar executive committee in charge of the sector of distance education. There are three of us, me and two sisters, one is a young communist, the other one is a Pioneer and I'm a Pioneer too. My mum is finishing the Economic Institute, as daughter of a worker they let her attend the doctorate [...] (see Pics.11a-d)⁴³.

The letters sent in the early Thirties also reveal an awkwardness and a general widespread unease among the youth who describe the constant disregard by adults both inside and outside the school. The Pioneers of the German community of the Volga and of the Magnetic Mountain (in Siberia) requested different forms of help. In two letters of 1932 children wrote that

⁴¹ A-GARF (State Archive of the Russian Federation), Fond 7279 [(Secretary office of the vice-Commissariat for Enlightenment N.K. Krupskaja (*Sekretariat zamestitelja Narkoma Prosveshchenija N.K. Krupskoj*), 1927-1939], op. 8, delo 15, l. 8, ll. 39-40.

⁴² A-GARF, Fond 7279, op. 8, delo 15, ll. 255-256.

⁴³ A-GARF, Fond 7279, op. 11, delo 11, ll. 112-112ob.

Since the weather is bad, there are several absences, because we do not have shoes and clothes. The cooperatives don't give food for the boarding-school, so that not all pupils can come to school and often they are absent for a whole month. There's no point complaining and asking.

In another we read that

A lot of children want to become Pioneers, but the parents beat them for this. These villains say to the teacher «Children are ours while she says «no they are ours». She never get angry but says «Whose side are you on? With the kulaki or with Lenin? it's shocking!».

In one sent from the Ural regions, the adolescent wrote that he had worked in the Magnetic Mountain and wanted to travel in order to combat ignorance in the country:

I know very well that we have to build socialism in a terrible cultural condition, of backwardness, darkness and ignorance. There are still 19 million blind children here because they are not literate... Could they be good builders of socialism? But they are not able, they can't build it because they are not literate. They are not able, they are not able to build it because they are blind. Who should help them? Who? Without doubt us. Us! The young builders of socialism [...].

Other Pioneers would continue their studies but they write «There are not enough places at the secondary school and in the school of rural apprenticeship, while the *kolchoz* accepts from the age of 16 onwards»⁴⁴.

The situations just described surely reflect the reality of a movement that was losing its way and for this reason the diaries of the Pioneer sections conserved amongst the school exercise books of the model school are a exception. If we come across diaries such as the *Diary of the "Voroshilov section" of the Rtishchev elementary school (Saratov region)* which describes a demonstrative rally which took place in 1934 inside the school, we cannot help but think that the school hopes to get a prize or special funding, or that the school was attended by the sons of the Party or working elite who were faithful to the regime:

The day is icy. The sun appeared rarely and the children had their fourth lesson. A bell rings. The children rush to get home because today there is a demonstrative rally «For the cup of tea». We all ran home and the ice stung our noses. Once home we cleaned our uniforms and ironed our ties. Today we have a demonstrative rally «For a cup of tea» dedicated to the anniversary of Kirov's death. The presidents of the 'Lenin's way' publication will be present at the rally, as will the presidents of the local section of the popular education, the municipal Soviet and the guides of the Pioneers of the city schools. They will come and see how we conduct our interesting meetings and in order to transmit their experience to the sections and in the clubs of the school. It is four thirty. The children run back school. They run, are happy and laugh, they have ice-cold hands, and all the children run [...]. Vera was

⁴⁴ Caroli, *Ideali, ideologie, modelli formativi*, cit., pp. 157-158, 158, 162.

already at school and they were doing something. The head of the school Elena Ivanovna and other educators were there. Then comrade Zakharov president of the section of the popular education, the comrade, the responsible of the section of the Pioneer, Kamiagina, the parents and some Pioneers guides arrived. At five o'clock Vera opened the lines of the Pioneer guides and the guides of the clubs gave their report (see Pics. a-d)⁴⁵.

Certainly these were ideal situations of euphoria and discipline that characterised more these model schools than they did the reality of the Pioneer Organisation and of normal schools, which had to cope with disorder, rebellion and violence. Generally in the second half of the Thirties, one can say that the conditions of childhood and of educational institutions seem to have worsened dramatically with respect to the preceding years, because of the phenomenon of violence directed toward abandoned children. In particular these emerge in the letters written on exercise books by the children housed in orphanages in the years which followed the famine of the summer 1921. They wanted to leave the orphanage but they meet several obstacles because they were not accepted by the schools either. The enormous quantity of letters sent by orphan children can be explained by the fact that Soviet Union of the Twenties was the country which first had to face up to the problem of a great number of orphans as a result of war (WWI and the civil war) and of the terrible famine of 1921, described in detail in the international press of that time, but most of all because they were at the centre of a heated debate because they represented the ideal children of the new regime⁴⁶. The attentive analysis of these letters, however, enriches our knowledge of this social phenomenon because it highlights the presence of different generations of street children. To those who were the victims of the famine, we can add the children of the victims of land collectivisation (which began in 1930), of those denied civil rights, and of those who were arrested following the denunciation and the repression of the years 1936-1938, when any child could be half-abandoned even when there was a family.

Amongst the letters sent from the orphanages, there is the one from a group of adolescents who, in 1930, wrote to the President of the Executive Committee:

We, the sons of a father who died during the war of 1919 and who are now orphans ask You to send us money for shoes, clothes and food. If you can't help us, then we ask you, please, to send us at least the shoes.

⁴⁵ Archive RAO, Fond 17 [(Central Pedagogical Laboratory of the People Commissariat for Enlightenment. Section of School Materials (*Central'naja Pedagogičeskaja Laboratorija Narkomprosa. Otdel Materialov Školy*)], op. 1, delo 226 [(Materials on the activity of the Pioneer Organisation in the FZD N. 7, Vyborg district, and of the I secondary school of the district of Smolensk, of the city of Leningrad, and others (*Materialy o rabote pionerskoj organizacii v FZD N. 7 Vyborskogo rajona i I srednej shkoly Smolenskogo rajona, goroda Leningrada i drugih mest, 1934*)].

⁴⁶ Caroli, *Il bambino collettivo*, cit., pp. 317-326.

There is also the letter sent to N.K. Krupskaja from a child wanting to continue school;

I don't want to live on the street and because it is not for me to live the life of a vagabond, take notice of me and send me in a orphanage in Moscow. I hope that you will send me in a orphanage in Moscow. I wait for an urgent answer. With the communist Pioneer greeting⁴⁷.

Nevertheless, in the first half of the Thirties we can find numerous letters that report the mistreatments suffered by the orphanage staff and the hardships caused by the chaos that characterised the life of educational institutions and school in general. In 1933 a group of adolescents who left the orphanage to study at the Chvalinsk school wrote:

The school has been closed for a month. The actual conditions are bad. They give us 300 grams of bread every day and the cabbage soup is full of beetroot which we don't like. We study 8 hours a day and we can't keep going because we don't eat enough. As young we have to become healthy cadres but we are not at all healthy, we are exhausted!⁴⁸

In December 1934 a group of adolescents wrote the following letter to Krupskaja from an agricultural colony for minors:

We ask you to turn your attention to the condition of the wards of the colony. First: the bad situation with the food. Second, they dress us badly, they gave us outfits which we've been wearing for two months already. The directors don't pay any attention to us at all, they treat us like street children, the children have begun to get sick from lack of food children are getting sick and end up swollen, starving. They make us crawl into the cellar for potatoes and beets. Along with the bad food and clothes, we have bad premises we live in, they assigned the premises where the livestock was before, and it isn't heated and hasn't been converted [...]⁴⁹.

Another child wrote from the orphanage:

They feed us very badly. They give us almost raw cabbage soup. They give us a spoon of frozen potatoes. They push us out into the street undressed for two hours as if we were going to the cinema [...] The director [...] leads us to his office and beats us with whatever he find. If we ask to eat, they do not give us and they say to go to the cellar and take potatoes. He beats us and throws us out into the street without any clothes [...].

And other child writes «They feed us badly. All the children, hungry, go to the market to get a piece of bread»; and another one wrote in 1936:

⁴⁷ Caroli, *Lettere autobiografiche dei bambini abbandonati in URSS (1924-1936)*, cit., pp. 214, 215.

⁴⁸ A-GARF, Fond 7279, op. 11, delo 11, l. 64.

⁴⁹ C.A. Frierson, S.S. Vilensky (eds.), *Children of the Gulag*, Yale, Yale University Press, 2010, p. 119.

Nadezhda Konstantinovna Krupskaja, we don't want comrade U. he did scandalous things in orphanage N. 2. The comrade U. and his wife beat themselves in the orphanage. He drinks vodka, steals stuff and also the children's food⁵⁰.

During 1932 two children wrote to Krupskaja to report the great poverty of their family and to protest against the government, saying

Neither our teachers nor our parents know when they will give us bread, milk, butter and sugar. At home our parents curse, saying that they fought for freedom. They insult comrade Stalin and his sons who eat white bread and sweets and butter and lards and we don't even see all this. The sons of the military eat well so that their father doesn't allow strikes. In the newspapers they write that comrade Stalin says to everybody that he takes care of our children, as if foreigners did not see that it is not true. Why do they write things like that? Our government should tell the truth. Grandmother, please do something so that they give us food, we need to grow up. Do something that will make us love our country.

Finally another child wrote:

We are four children, two girls and two boys, I'm the eldest one and I'm 10 years old. I'm very tired. My mother is angry, she always cries, wants to eat and worries about us. On December the 17th 1934 my mother presented a request to the court for them to give her back the right to vote, but the executive committee of district did not answer, while the procurer told her that they have to give her back the right to vote. Nadezhda Konstantinovna, why are we guilty, my mother and us. Because our father was a deacon? They won't give him a job either. My mummy sends us to beg and we cry. The other children beat us and they have stolen our bread and I've said that we'll not go anymore. My father has sold everything and now there is nothing more to sell⁵¹.

The request letters are always of an autobiographical character so that they move the addressee, and they beg for intervention from high up to address dramatic situations, in which children found themselves in a state of deep social deprivation and, in general, because of the deprivation of citizenship or the arrest of their parents. These letters enriched the study of the social problem of abandoned children by offering several subjective aspects which highlight the variety of situations of abandonment, and not only of orphan children, street vagabonds, and victims of the 1921 famine. Children's writing, even if prompted or guided by adults, became the only way to express the concrete claiming and in order to request some help from the high because at local level the citizens were increasingly deprived of the right to be heard.

⁵⁰ Caroli, *Lettere autobiografiche dei bambini abbandonati in URSS (1924-1936)*, cit., pp. 217, 219.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 228-229.

3. *Diaries, autobiographies and war memories: from protest to patriotism*

Diaries, autobiographies and war memories feature frequently in Soviet 'children's writings', and these allow us to study how the private character of the end of the Twenties gradually yielded to the political dimension until it disappeared completely during the years of Great Terror⁵².

Amongst the most famous, albeit little researched, diary collections is the one of the philosopher of education M.M. Rubinshtein, *Youth in diaries and autobiographical notes* (1928)⁵³. In his work, the description of adolescents' private lives dominates, the Soviet code of behaviour playing no role in accounting for their feelings and behaviour. The generation described by Rubinshtein was almost completely removed from the political life of the time, and terribly inward-looking; it preferred Russian authors over Soviet ones, and viewed both people and nature as if politics had no influence over them whatsoever⁵⁴. Furthermore, when politics did emerge, it appeared through stock phrases, of abstract ideas unrelated to political action, which results in a somewhat contradictory presentation of people and events, as found in the following extract:

a young communist, 18-years old, student at the Workers Faculty, notes that she «has always loved solitude, did not get on well her peers, [...] was a difficult person in the boarding house», who at the same time felt the need for friendship and love, and thought constantly about 'the fight for communism with the proletariat'⁵⁵.

Yet Rubinshtein recognizes the youngsters' propensity to idealise reality, corresponding to the feelings of sacrifice found in revolutionary romanticism⁵⁶.

However there are diaries, including that of a young communist who is compelled to collaborate with the regime even though he denounces it vehemently, as the German historian Jochen Hellbeck has shown. Thanks to the discovery of a diary of a communist youngster, he has investigated the question of individual subjectivity or the 'notion of self' of a youngster who describes the nature of his participation in the formation of the Stalinist political system, in spite of the repression of his father, a peasant, by the regime⁵⁷.

Amongst the 'children's writings' written within the family setting, which with time, and in particular in the mid-Thirties become the focal point for

⁵² V. Garros, N.Korenevskaya, T. Lahusen (eds.), *Intimacy and terror: Soviet diaries of the 1930s*, [transl. by C.A. Flath], New York, New Press, 1995, pp. xi-xviii.

⁵³ M.M. Rubinshtein, *Junost' po dnevnikom i avtobiograficheskim zapisjam*, Moskva, Izdanie Vysshich Pedagogicheskikh Kursov pri Moskovskom Vysshem Technich. Uchilishche, 1928.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 131-139, 169-177.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 132.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 135.

⁵⁷ J. Hellbeck, *Fashioning the Stalinist Soul: The Diary of Stepan Podlubnyj (1931-1939)*, «Jahrbücher für Geschichte Osteuropas», 44, 3, 1996, pp. 344-373.

the education of future citizens, there are diaries which describe everyday life in the first phase of Stalinism, revealing different attitudes toward the values of the communist life. Amongst these the most famous are those written on notebooks by two girls with the same name, Nina. The first, Nina Lugovskaia reveals attitudes of a more evident protest⁵⁸, while the second, Nina Kosterina, describes the attitude of an adolescent who sees communism as a supreme value with respect to injustices endured.

Fourteen-year-old Nina Lugovskaia was the daughter of an anti-Tsarist revolutionary who was tried and convicted as leader of a counterrevolutionary organisation in 1937. Following this came the arrest of his wife and two daughters, sentenced to 5 years of forced labour in the Kolyma prison. Nina kept a diary during the years 1932-1937 and described everyday life at school and in the family and the first search of her house. The following day of the search, she wrote about a rally organised by the school:

While I walked on the cold and muddy soil, in the damp and dim light of this autumn day and we beat our frozen feet during our rests, I silently insulted Soviet power with all its inventions, their boasting in front of foreigners etcetera, and I winced when I thought of all that singing they make us do, always out of tune and out of time. I decided not to go to the rally and this restored my self esteem a little bit⁵⁹.

One can also observe her critical view of the regimes in other episodes, including the funeral of Stalin's wife: «I was not sorry for his wife: anyway, there's no way Stalin's wife could be nice since she in any case was a Bolshevik». After her father was refused an identity card in 1933 she wrote:

I paced up and down in my room, I cursed, I came to the conclusion that we'll have to kill those scoundrels. It sounds ridiculous but it is not a joke. For some days, lying on my bed, I've been imagining how I will kill him. The promises of a dictator, a swindler and rascal, wimp of a Georgian who is crippling the Rus'. How it is possible? The great Rus' and the great Russian people have fallen into the hands of a coward [...].

and also

I could never agree with those who recognize true socialism in the current system and think that the horrors awful things which we see fall within the proper order of things⁶⁰.

Nina is an attentive observer of reality, and reports on the 1933 famine in Ukraine, but as far as our analysis is concerned, it is her description of school life which are of interest:

⁵⁸ We are referring to the Italian version N. Lugovskaja, *Il diario di Nina*, transl. by E. Dundovich, ed. by E. Kostioukovitch, Milano, Frassinelli, 2006.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 26-27. Underlining in original.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 28, 54, 79. Underlining and italics in original.

Yesterday, at the Pioneer rally, Liza, slandered me and the other Pioneer comrades who left the organisation. Nobody liked her before that anyway, but now we hate her even more.

and

Homework, my god, how much homework. Bolshevik bastards! They don't think at all about us young people, they don't think, they don't think that we are people too. A certain Bubnov, the devil knows what he is because he isn't a man like the all the others, spouts nonsense. He writes newspaper articles about the school saying that it is necessary to increase study and discipline. But nobody of them is able to understand the simplest thing which is that in this way they reduce our progress at school. I myself am aware that I've started to study less, any interest I had has gone, I'm sick and tired of everything. This morning I was thinking that I'll have to grow up as soon as possible and get away from this country of barbarians and savages⁶¹.

Finally, after the arrest of her father, she writes in January 1936:

Today went to the Political Red Cross and presented a petition. It is a strange institution, which puts out a lot of propaganda and doesn't lift a finger. I listened to what the people around me were saying, people who have been going there for several years without obtaining anything good⁶².

And in November 1936, she wrote about the teachers:

We have a terrible attitude toward our teachers; something repressed, spiteful; it is not pleasant and it is not what now they call 'Soviet' feeling [...] I am repelled by these stupid and pig-headed beings and it takes some effort to control myself and stay on their side⁶³.

These short extracts indicate the consciousness of an adolescent who rebels against the injustices of Stalinism interlaced with typically adolescent scorn aimed at adult authority. In contrast, the diary written by a fifteen-year-old, Nina Kosterina, in the years 1936-1941 and which became well-known during the postwar period (it was published in 1964 with a foreword by the famous children's writer Lev Kassil'), was held up as a sort of model for the behaviour of the younger generation during the postwar period⁶⁴. Nina Kosterina did not present anything extraordinary in the description of her life as a young adolescent, her feelings and aspirations, and the things she was reading. Because her father was sentenced to five years of detention for being a dangerous element» during the Purges at the end of the Thirties, she moved to another city in order to attend school. When asked by the director of the institute, Nina told the truth, but she was reproached for doing so by her aunt. Yet she writes, «No,

⁶¹ *Ibid.*, pp. 86-87.

⁶² *Ibid.*, pp. 397-398.

⁶³ *Ibid.*, p. 445.

⁶⁴ *Dnevnik Niny Kosterinoj*. Pred. Lva Kassilja, Moskow, Detskaja Literatura, 1964.

for me the honour of being a young communist is more precious»⁶⁵. She moves to Baku and she is admitted two months later to the Institute of geology. In spite of this event, after the invasion, Nina decided to take part in the defence of her country and left for the front, as did many others of the same age, on November 16th. She died a month later⁶⁶.

There is a great deal of children's writings from the Second World War, and it poses different problems for interpretation. Most of these stem from the children's desire to write about the dramatic experiences they saw with their own eyes⁶⁷, in order to set them down for posterity. Indeed, of the children's writings during the siege of Leningrad, the most famous is without doubt Tania Savicheva's diary. This became the icon of the siege because it described the death of his family, who were engaged in the Leningrad defence from December 28th 1941 to May 13th 1942, the day his mother died⁶⁸. The pages of this young Pioneer's diary inspired the poem by the famous writer and journalist Sergey Smirnov – who contributed to the creation of the cult of «the living and the dead» in the postwar period – and who affirms that the diary was used as evidence during the Nurnberg Trial⁶⁹.

Equally compelling evidence of the Nazis' barbarism can be found in the pages of children's writings from the years 1942-1943, published by the Soviet historian Nina Petrova as *War through children's eyes*. This valuable collection, drawn from the Archives of the Communist Youth (Russian State Archive of Socio-Political History, RGASPI), contains descriptions concerning dramatic and unforgettable episodes regarding the death of a parent or other family member⁷⁰.

The majority of the memories here presented were collected in the orphanages that children were evacuated to from the occupied territories, and all describe the arrival of the Germans, of bombing, of the escape and of the death of members of the family and acquaintances, a terrible experience in the life of any child and of the whole population who saw their families decimated by the invaders. Leaving aside the collaboration of the population of Ukraine and Byelorussia with the Germans⁷¹ and the instrumentalisation of the children's

⁶⁵ *Ibid.*, p. 81.

⁶⁶ *Ibid.*, pp. 137-138.

⁶⁷ See Bruno Bettelheim's preface to I. Grudzinska-Gross, J.T. Gross, *War Through Children's Eyes. The Soviet Occupation of Poland and the Deportations, 1939-1941*, foreword by B. Bettelheim, introduction by J.T. Gross, transl. by R. Strom, D. Rivers, Stanford University, Stanford, Hoover Institution Press, 1981, pp. xxi-xxviii.

⁶⁸ L.A. Kirschenbaum, *Innocent Victims and Heroic Defenders. Children and the Siege of Leningrad*, J. Marten (ed.), foreword by R. Coles, New York and London, New York University Press, 2002, pp. 279-291 (see pp. 283-284).

⁶⁹ S. Smirnov, *Serce i dnevnik. Poema*, Moskow, Sovremennik, 1971.

⁷⁰ N. Petrova (ed.), *Vojna glazami detej. Svidetel'stva ochevidcev*, Moskow, Veche, 2011.

⁷¹ See the introduction to J.T. Gross to the volume Grudzinska-Gross, Gross, *War Through Children's Eyes. The Soviet Occupation of Poland and the Deportations, 1939-1941*, cit., pp. 26-27.

writings to demonstrate German brutality, it is true that in the period when they were collected, war experiences were opening a real wound in the national conscience. These writings perhaps, as Amir Weiner would say, «made sense of war», of the desire for imminent vengeance and of the antifascist education of the postwar period but most of all of the fact that, in an instant, life was not as it had been before⁷².

A child living in an orphanage in Tashkent described the death of his mother during the bombing along the river Dnestr:

One terrible day the sirens gave the alarm, the factories, the industries and the trains. The fascists appeared in the city. I was alone at home. I ran out to escape along the Dnestr to hide on the rocky banks. I was my mother running on the other side of the street. And a bomb exploded between us. My mother fell, but she stood up and began to run again. Other bombs blew near her up. My mother fell again and I saw that this time she was injured. The blood was flowing down her face and her side. But she stood up and began to run again. We were close by then, and she shouted to me. And then the third explosion came. I fell and so did my mum. Then I moved closer and saw that she was already dead⁷³.

Another girl from the same orphanage wrote:

The Germans began to bomb the houses and with my friend Geniia we were very frightened, we were so frightened that we ran into the street to the woods. There were a lot of women, old people and children in the woods: some of the children were with their mother, others alone like us. We stayed in the wood until the morning. Trucks full of escapees were on the road near us. Geniia and I asked one, and they took us. We covered the sides of this truck with birch leaves so that from their planes the Germans wouldn't think that it was a truck but some wood. But when we arrived at Minsk, the German planes began to shoot at our truck. As they began, how the machines-guns began to roar. We got out of the truck and escaped to the rocks. We remained there a long time. The Germans bombed and shot everyone who was running into the fields. Not far from us they dropped nine bombs; seven people were injured by shrapnel and two were killed. After that our fighter planes appeared and drove the Germans out. Then we came out from the rocks and carried on along the road. We arrived in Minsk and turned back immediately – the whole of Minsk was in flames and only stones were left. We asked to get into another truck and went in the direction of Smolensk. Along the road we saw a lot of injured people and dead bodies. A woman was lying in one place, with an injured leg and shoulder. We run to her, and she said, crying, «girls, take my headscarf and use it to bind my leg». And we took her headscarf off and bound her leg with it. She had a good coat near her. She said: «girls, take the coat, for you», but we didn't take it because we thought that today we are alive and tomorrow the same thing will happen: they will kill or injure us. On June 24, at six o'clock in the morning, we arrived in Mogylev and they put us on the convoy [...]. Now I live in Tashkent, at the orphanage, and I study in the fifth class. At the beginning when I arrived in Tashkent, everything seemed so wild and it was hot. Now I've got used to it and I feel OK⁷⁴.

⁷² A. Weiner, *Making sense of war: the Second World War and the fate of the Bolshevik Revolution*, Oxford, Princeton University Press, 2001.

⁷³ Petrova (ed.), *Vojna glazami detej. Svidetel'stva ochevidcev*, cit., p. 47.

⁷⁴ *Ibid.*, pp. 47-48.

The following story also reveals the dramatic events that the children were obliged to witness:

With Lusia we jumped into the garden using a rope, but German suddenly started dropping bombs. He began to throw bombs with timers. I saw that a bomb fell in front of the condominium committee. The committee was standing there quietly and then suddenly they were gone. This day they began bombing, and the day after they declared: the Germans are not far from us. We felt that the Germans would arrive and the neighbours and us grabbed the small children and ran far from the Russian border. We had already seen the Germans in 1939, when they took the keys and kicked us out of our apartments: «Go where you want, it is not our problem». We hid with my mother in the woods near a village [...] When we escaped, we passed dead people and horses. We walked during the day and hid during the night. There on the moss lay a girl, her hands, her legs and her fingers, everything was in pieces. Here the girl, there a leg and there a finger. A German shot another girl with a rifle and we knew her. Genichka had very fair hair. She lived in the house nearby. My mother told her: «We will get away too, Genia we have to get away». And she said: «My mother is not here, I'll stay here, I'll die in my little bed». My mother said: «Just like your mum and sister got away, you also have to get away» [...]. And here the German started bombing from the cannons and hit the girl's head. Blood poured from her ears and nose. Her hair was white-blond, but was red with blood and she wasn't alive any more. My mother went to her and saw that Genichka wasn't alive any more. So we ran away and hid, ran and hid⁷⁵.

Some writings from 1943, whether memories or letters, betray a sense of vengefulness which was to become a very important aspect of antifascist education. In a 1943 letter we read:

To grandfather Stalin. Dear grandfather Stalin! I'm nine years old. I attend the Third class of the school Bol'she-Valiaev of Ternov district of the Penza region. My father is at the front. He is attacking the Fascists. I want to help him and I offer a thousand roubles for the construction of a plane⁷⁶.

Also another girl wrote that she lived in Byelorussia near the Polish border when the war broke out, and the Germans occupied the village;

A lot of us escaped. And all the mothers with their little children. We were the only ones crossing to the other side of the river and suddenly we heard somebody shout «Halt!». Everybody stopped, the children began to cry. Then after the order we heard a gunshot. A lot of people fell, you could hear the moaning and shrieking. Some just managed to find time to lie down on the ground. We did too. Then the fascists began to fling mines. It was terrible, and impossible to escape the gunfire. The guns kept firing. We stayed down, waiting for them to kill us. A mine flew overhead and exploded. Boom! The earth exploded. When things went quiet, we looked at our mum – she was lying dead, her eyes closed, bleeding from her head and chest. Liudochka was scared. She was clinging to her mother and saying: «Mummy, let's get away. Mummy, I hurt too». Liudochka also had an injured shoulder and was crying. We decided to go back to the village. We took Liudochka and escaped, but the

⁷⁵ *Ibid.*, pp. 48-49.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 11.

German shot at us from behind. We ran home and sat on the little corner of the stove, and Malvina put a bandage over her sister's eye, but we couldn't calm her down. Suddenly three Germans came in. They'd had the time to rob the storehouse and were drunk. They ordered: «Go to the command centre [...]». A German officer arrived during the night and took our last stuff: meal, salt and bread. We did not want to let them have it, we begged and pleaded. They beat us with their guns and they took everything. The officer was as evil as a wolf. He seized Malvina by the hair and pulled so strongly that a chunk of it fell out. Malvina shouted and fell. Galia ran at the officer and bit his hand with all the strength she had. The officer slapped her hard. Then they left. We lay on the floor for a long time – we couldn't get up because they had beaten us. Liudochka could not even cry, she just moaned. They had taken the last of our food. We were left without even any bread. We began to eat grass. Liudochka soon died, from starvation and her wound. We buried our little sister in the garden. We never found our mum. The Germans very probably burned all the victims. An officer came to our house another time, looked at Malvina and said: «This girl is *gooder*». Malvina was fatter than Galia. They took Malvina away. Nobody said where. She came home two days later pale and weak. The fascists had taken her blood. They took two glasses at a time. Malvina was so debilitated that she was hardly able to stand. «It is painful, it is painful, she said». Every day was worse and more terrible [...]. We opened the door and our papa came in. How delighted we were! Our papa gave us some bread. We told him that they had killed mummy, and that Liudochka was died and that the soldiers had beaten us, about everything, everything. My father cried. In the darkness we did not see his tears, but when he kissed us, his face was all wet. Our papa took us away from the village, and we crawled on the grass for four kilometres. After that he took us to the railway station, he put us on the train with the wounded soldiers and we went to our aunt in the city of Penza. Our papa did not come with us, but he said «I can't leave here, girls. Who will avenge mummy and Liudochka? You must be intelligent, study hard and wait for me [...]»⁷⁷.

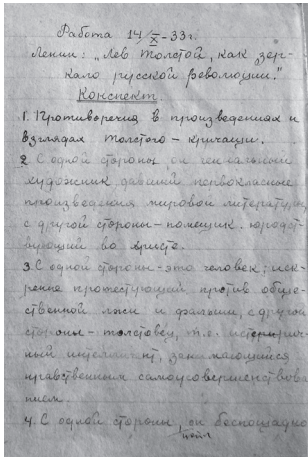
Other wartime memories worthy of attention were also written in the postwar period in order to document the tragic conditions of children's life during the War. Amongst these, there are particularly harrowing accounts from Rzhev (from January 8th 1942 to March 8th 1943), which describe the German barbarities, ranging from theft and maltreatments to the murders of the civil population, including children. The Germans were described as beasts, cowards, dogs, and these descriptions persisted well into the postwar period⁷⁸. All these tragic experiences contributed to the emergence of the so called cult of «the living and the dead» in the postwar period, around which collective memory of Soviet heroic deeds during the second World War was built.

Finally, all forms of children's writings are very important sources, representing extremely precious documents not only from the point of view of the history of writing in itself – even if they provide evidence of the population's literacy rate as well as an awareness of writing as a tool for communication (with the adult world in general) and for setting down memory for posterity. Thus

⁷⁷ *Ibid.*, pp. 65-67.

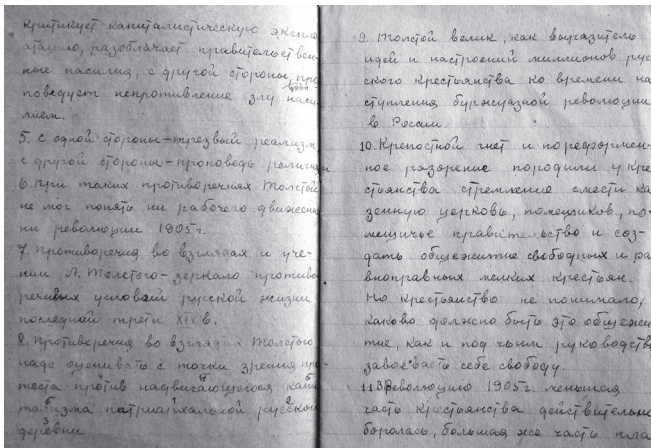
⁷⁸ See D. Caroli, *New sources for the teaching of history and of the Constitution in the Soviet Union. Textbooks and school exercise books (1945-1965)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 4, n. 2, 2009, pp. 251-278 (see pp. 269-272).

they are original sources for studying the communist educational programme with its values and morals in relation to changes of ideology, the history of the educational culture of the school, and the everyday life of children and adolescents during Stalinism and the war period.

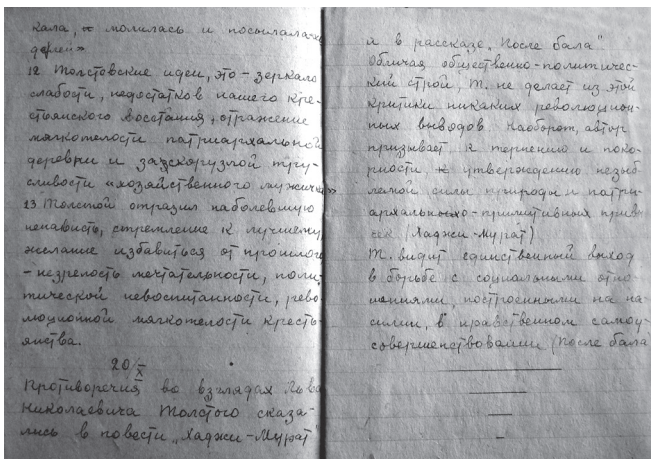


Pics. 1a-c. Composition “Lev Tolstoi as a reflection of the Russian Revolution” from the literature exercise book (1933). Archive RAO, Fond 17 (Central pedagogical Laboratory of the People’s Commissariat of Enlightenment), op. 1, delo 308.

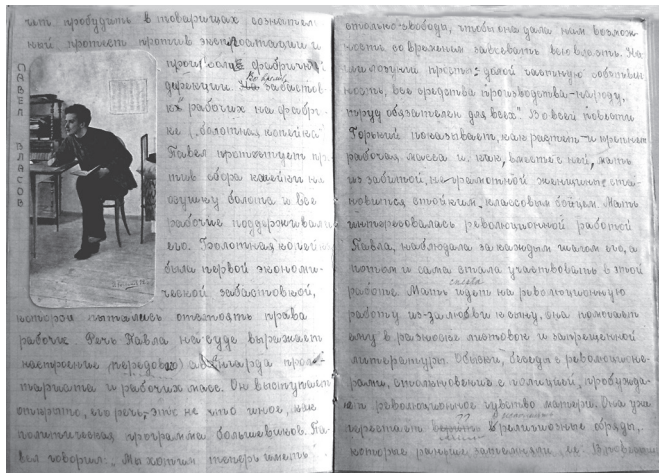
Pic. 1a.



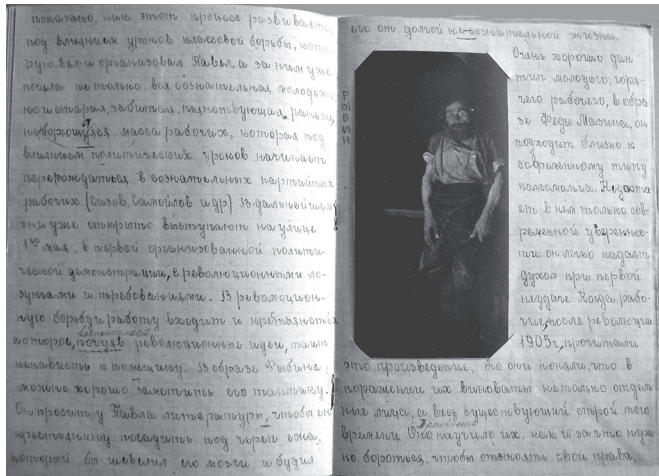
Pic. 1b.



Pic. 1c.



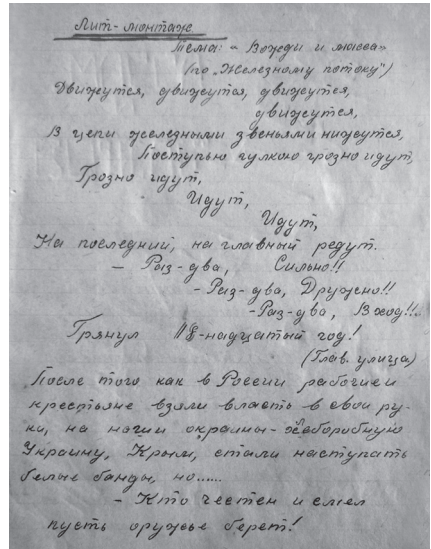
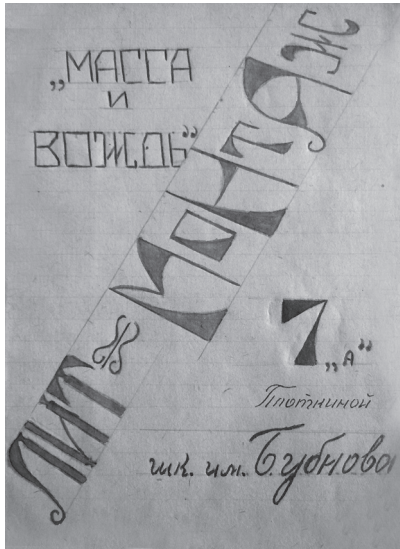
Pic. 2a.



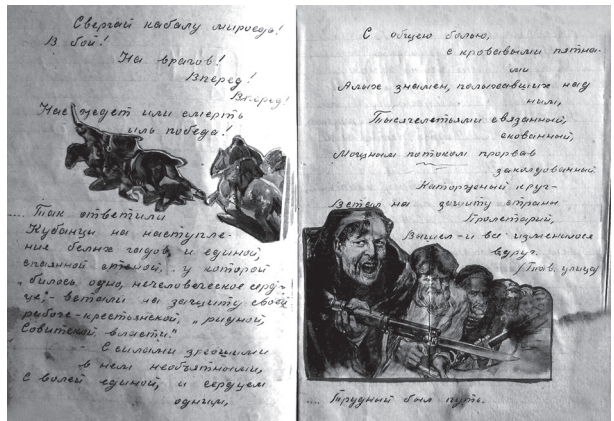
Pic. 2b.

Pics. 2a-b. Pages from the composition “The educational significance of the work *The mother*” by Maksim Gor’kii (1933). Archive RAO, Fond 17 (Central pedagogical Laboratory of the People’s Commissariat of Enlightenment), op. 1, delo 308.

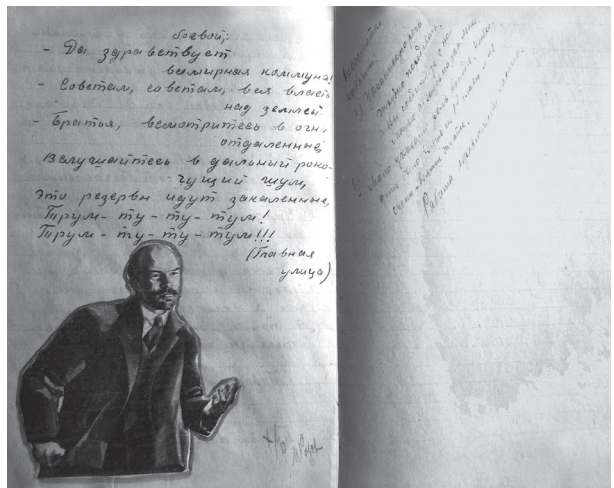
Pics. 3a-d. “The leader and the masses” – from the 7th year of the Rybinsk secondary school (1934). Archive RAO, Fond 17 (Central pedagogical Laboratory of the People’s Commissariat of Enlightenment), op. 1, delo 308.



Pics. 3a-b.



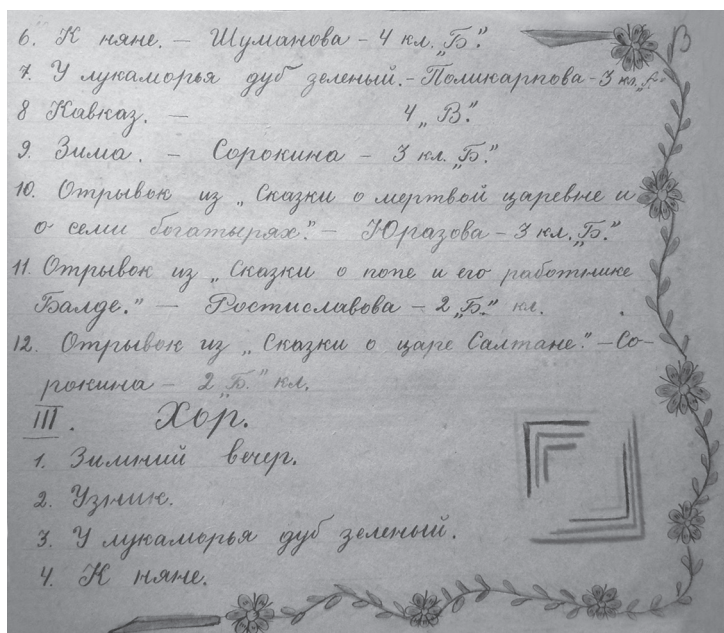
Pic. 3c.



Pic. 3d.



Pic. 4a.



Pic. 4b.

Pics. 4a-b. Pages from the album about the Matinee of the celebration in Pushkin's honour (1937). Archive RAO, Fond 17 (Central pedagogical Laboratory of the People's Commissariat of Enlightenment), op. 1, delo 391.



Pic. 5a.



Pic. 5b.

Pics. 5a-b. Pages about the Pushkin fairy tale "The golden cockerel" (1937).
Archive RAO, Fond 17 (Central pedagogical Laboratory of the People's Commissariat of Enlightenment), op. 1, delo 391.



Fig. 6. Pages about the Pushkin fairy tale “The tsar Saltan” (1937). Archive RAO, Fond 17 (Central pedagogical Laboratory of the People’s Commissariat of Enlightenment), op. 1, delo 391.

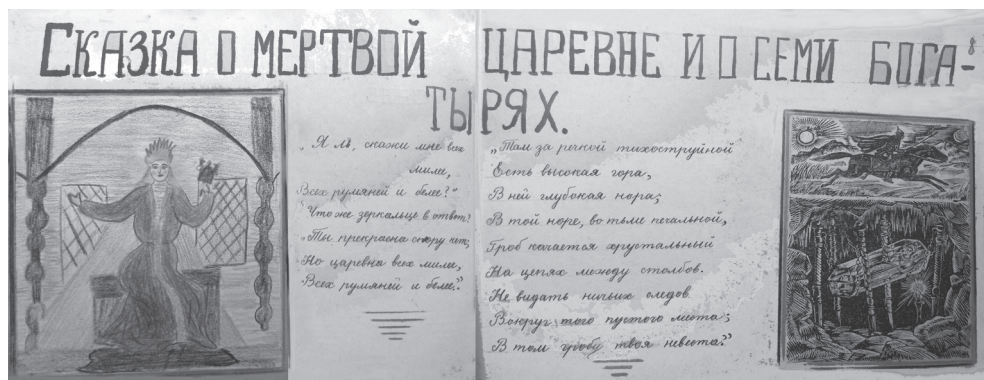


Fig. 7. Pages about the Pushkin fairy tale “The dead tsarina and the seven bogatyr” (1937). Archive RAO, Fond 17 (Central pedagogical Laboratory of the People’s Commissariat of Enlightenment), op. 1, delo 391.

Pics. 8a-d. Pages from the Diary of the ‘Voroshilov’ class of the Rtishchev elementary school (Saratov region, 1934). RAO, Fond 17 (Central pedagogical Laboratory of the People’s Commissariat of Enlightenment), op. 1, delo 226.

6841 28.6.30

Письмо Надежды Константиновны
Крупской
От воспитанников школы Интерната
Куржизского округа Сибирии


Дорогой наш товарищ Надежда Константиновна Шмид, мы тебе свои горячий привет и желаем тебе долго работать на пользу нам. Живем мы много, учимся старательно, хотим быть участниками в великой борьбе противе фашизмами, Владимиром Ильичем. Нашей настоящая, самая задача устроить большой округ, организовать школьный парк и сделать площадку. Мы дали слово делегации заведывающей, что с этого момента не станем, а постараемся и поднять и вести свое хозяйство. Нам 10 воспит. в 5^{ой} основной группе. Наши большие желания посмотреть как живут наши товарищи — дети в Златаре и др. городах. Просим тебе посодействовать для нас экскурсию, хотя бы для старшей группы. Нам все ждали тебя видеть. Будь здорова. До свидания

Воспитанники Интерната

25/1/30
г. Кемерово

Pics. 9a.

10



Дорогая НК. шлю вам любительский привет!
С 1^{ого} апреля в г. Барнауле введено всеобщее обучение, и началась новая учебная пора и поехали в нашей библиотеке состав кружки чтения. Мы к вам НК, обратились, потому что мы от вас с прошлого года ни одного письма не получили, так что книга кружок просит вас послать хоть открытку. Вы в своей книжке рекомендуете пионерским клубам не устраивать кружки красных тезов. С 10 ноября 1930 по 1 мая 1930 года у нас через кружки красных тезов прошло 59 человек, они провели 249 часов дома, в отрядах и школах, и охватили 1.270 человек.

Pics. 9b.

Pics. 9a-c. Letters to Nadezha Konstantinovna Krupskaja. A- Garf, 7279, op. 8, delo 15, l. 8; ll. 10-10ob.

книжки давали читать с с/з, газетер, листовки и о красной армии. Кружки безобразника и эсперанто некие работавшие не дали. Наши ребята привлекли участие в сборе книг. Из собранных книг в деревню Ино poslali 30 книг, а в Юная еще 60, и poslali краски по на проезд, и еще poslali 300 книг в Коммунистический район в коммуну "Бавенство". Надежда Константиновна, у нас много дел идет с пионерским руководством. Горького Ю. П. да зиму к нам приехали — мы два отряда 16 и 11, но они ничего не работали, книгой они не интересуются, но по отдельности пионеры читают из разных отрядов у нас работой хорошо. Вчера 2 мая читавки ставили отчетную постановку в Д.П.П. и пропагандировали пионерские газеты и журналы, и сами мы занимают с увеличением количества, по тем как, посылает картошку.

Искренне писали,
Кружок друзей библиотек шк.
НК. К. Крупской.

13/11/30 год.

Pics. 9c.

№ 430
15/II.30 8^е февраля 1930^г.

Уважаемая Надежда Константиновна!

Я прочла о том, что вы пишете, что все комсомолцы и все юные пионеры — все ваши дети.

Так как у меня мама умерла, то я узнала, что у меня есть другая ма-

Pic. 10a.

ма т.е. Вы. Я очень обрадовалась. Я юная пионерка. решила написать Вам письмо. Я недавно вступила в ряды пионеров. В день смерти нашего дорогого Воздзя Ленина я дала торжественное обещание, что буду твердо и уклонно стоять на защите штир-

Pic. 10b.

сов рабочего класса в его борьбе за завоевание революции.

Что буду твердо и уклонно выполнять зовы Ильича. Законы и обязанности юных пионеров.

Мне скоро исполнится 10 лет. Я учусь в 3^{ей} средней школе 2^{го} гр.

Я секретарь класскома и принимаю актив-

Pic. 10c.

ное участие в соревнованиях. Я Вас очень прошу, как только будет у Вас время ответить мне пожалуйста на письмо.

Останся в ожидании письма.

Ваша дочь Фира Липура.

Мой адрес: Украина
г. Зинковский ул. К. Лисковича

Pic. 10d.

№ 9932-27. 10.30.
Здравствуйте
дорогая бабушка Надежда
Константиновна. Узнав
ваше горючие участие о
нас детях я решила
обратиться к вам за советом
я ученица райдовыдовской
школы I ступени IV группы
высшей школы. Я
хочу ходить в школу
и потому-то у меня нету
обуви, а я по состоянию
своего здоровья могу ходить
только в крепкой обуви,
так как от рожения
болит нога. Мой отец

Pic. 11a.

сильный совхоза «Н.О.С.Н.»
«Рабочая солидарность»
получает 70 рублей. Семья
состоит из семи человек из
них в человек детей (стар-
шему 15 лет младшему 5 лет
еще) из которых четверо
в школе. Мама не может
преобрести всей обуви по
высокой цене, так как
его жалованье нам нехватит
на питание. Зерно
у нас нету. А по кооператив-
ной цене приобрести не
можем потому-то не
имел ордера и не знает
где достать. Нам на шко-
лу выдают 4 пары обуви
на 90 человек, а на остав-
ных учеников обуви приоб-
рести учитель отказався.
Когда я заявила учителю
что не могу ходить в шко-
лу без обуви. Он ответил
«Что делать, я помочь
вам не могу? Мне очень
трудно ответить от своих
подруг, в такое время когда
проводится «велоциция обу-
щения? На второй год оста-
ваться не принято по это-
му мне очень трудно»

Pic. 11b.

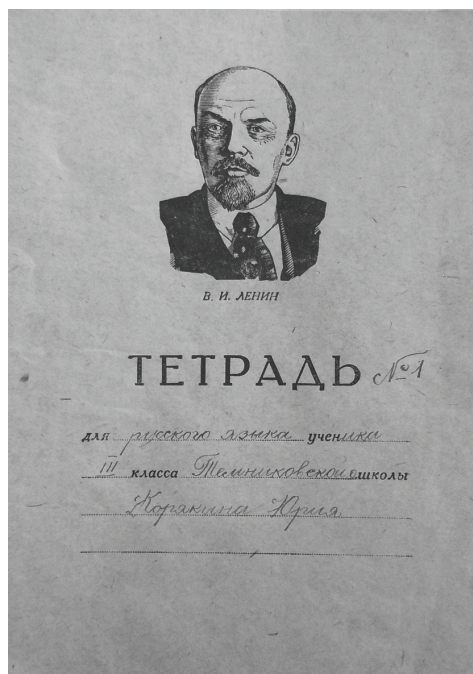
№ 841-19. 2.33.
Здравствуйте Надежда
Константиновна,
Пишу я вам это письмо из Казани.
Я уже писал вам два раза и полу-
чил от вас на первое письмо ответ,
а на второе письмо ответ прислал
ваш секретарь. Он написал, что вы
выехали из Москвы в отпуск. Я учил
в шестом классе в школе Фзе М.В.
Здоровье у меня слабое. Профессор
говорит, что хорошо бы было мне
учиться в лесной школе, а у нас в
Татарии таких школ нет. Наш
ребята тоже далеко у него не рабо-
тает правая рука и когда он пишет
то он поддерживает ее левой ру-
кой. Ему еще лишь 45 лет, а он уже
должен выходить на пенсию. Отец
у меня партизан с 1919 года, ему при-
ходилось много работать. По его рас-
сказам я узнал какие у нас были тя-
желые эти годы гражданской войны.

Pic. 11c.

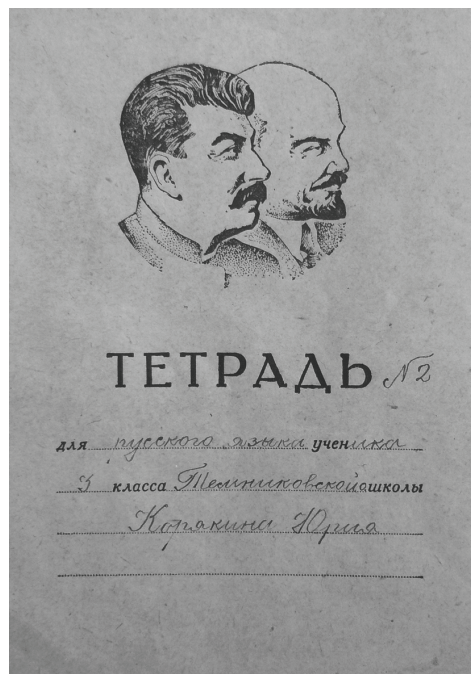
сейчас он работает в Татарии в
качестве заведующего сектором заочного
обучения.
Детей нас трое, я и две сестры,
одна канцелярша другая пионерка, сам
я тоже пионер. Мама уже никак
не может окончить Институт,
ее как дочь рабочего оставляют в аси-
ратуре. Она с десяти лет жила в
Казани. Она нам часто говорит что
тогда не думала поступить в универси-
тет. Мама с двенадцати лет работала
на восточной железной дороге он знает
тоже молодец, не смотрит на балды
окончил Институт Сов. строительства
Уфы. Хотелось бы так же окончить
Вуз, но мне мешает моя болезнь кото-
рая требует очень серьезного лечения. У
меня туберкулез бронхальных желез,
выросла я маленькая. Пока до свидания.
Мой адрес, Казань Терновская д. 21 № 6
Каримову Кашлю. - 6/II 332.

Pic. 11d.

Pics. 11a-d. Letters to Nadezha Konstantinovna Krupskaja. A-7279, op. 8, delo 15, ll. 255-256; op. 11, delo 11, ll. 112-112ob.



Pic. 12a.



Pic. 12b.

Pics. 12a-b. Cover of school exercise books (1936). Archive RAO, Fond 17, op. 1, delo 279.

«Vi saluto romanamente!». Self-narration and performance in children's letters to Mussolini

Anne Wingenter
Department of History, Loyola
University Chicago (USA), John Felice
Rome Center
awingen@luc.edu

ABSTRACT: The letters written by Italian children to Mussolini during the fascist *ventennio* offer important insight into the political socialization of children under Fascism, showing how young correspondents presented themselves as well as the language and the mythic imagery that they adopted. Drawing on Judith Butler's notion of performativity, the A. considers the rhetorical content of children's letters as part of an overall performance of fascist identity, and discusses how letter writing served as an opportunity both for children and those charged with their upbringing to assert conformity between their inner selves and their outward actions.

EET/TEE KEYWORDS: Child; Fascism; Written Expression; Identity; Italy; XX Century.

Mio caro Duce

Sono un piccolo e giovane balilla. Mio padre che ti voleva molto bene e che sempre parlava di te con ammirazione, è morto in A.O. nel fare il suo dovere. Ma anche se mio papà è morto io non piango perché mi hanno insegnato che i romani non piangevano per i loro padri ed i loro figli caduti in combattimento. Erano invece orgogliosi. Ed io sono orgoglioso di essere figlio di un ufficiale caduto in A.O. nel servire la Patria e te o Duce. Anch'io come mio padre sento di volerti molto bene ancora più di prima e quando la mamma cara è triste io le parlo tanto di te perché tu sei buono e fai tanto bene a tutti gli Italiani e a tutti i bambini. Io ho 11 anni e ho due fratellini. Uno ha sei anni ed è balilla come me. L'altro ha tre anni ed è Figlio della lupa. Non aspettiamo che di diventare grande per andare a combattere ed a morire per te Duce come il caro papà. Perché così devono essere i balilla di Mussolini. Io ho scritto per farti sapere che anch'io sono pronto a «credere, obbedire, combattere». Come mio papà. Sempre ai tuoi ordini. Ivan L.

Balilla moschettiere¹.

¹ Letter from I.L. 2/5/1936 Archivio Centrale dello Stato (hereafter cited as ACS), Segretaria

1. *Examining childhoods past: policy, praxis and... agency?*

Fascist youth policy is perhaps one of the best-documented aspects of the Mussolini regime, and the images associated with the mobilization and militarization of children are among the most emblematic in popular memory of the period. The bureaucratic record regarding school reform and fascist youth organizations, the contemporary treatises on childhood and education, the period's increasing variety of children's literature and educational material, and the records kept by various officials have left ample testimony to what the regime expected of Italian youth. Sources like individual school or youth organization records and teachers' and administrators' reports and correspondence have lent nuance to the picture and helped scholars explore the variations in how central directives were applied². The result is an impressive assortment of scholarly treatments that, while by no means in agreement in their ultimate assessments, make clear how much children were at the center of concerted efforts to nationalize the masses and mold «new men» according to fascist tenets³.

Less evident, though, is how children themselves experienced fascist educational and social policy. Reception is of course always more difficult to assess than official programs, most notably because the written record is dramatically skewed in favor of the latter. When the historical subjects that interest us are children, the problem increases. The kinds of documents produced by rather than about them are too often ephemeral, leaving only sporadic traces for the historian to work with, and even those that survive are quite often the product of some outside intervention. When we come across a document like the one above, the temptation is strong to read it simply as verification that fascist indoctrination efforts bore fruit and/or to allow it to speak not only for its author,

Particolare del Duce Carteggio Ordinaria (hereafter cited as SPDCO) b. 2793. All quotations from letters preserve any original erroneous or idiosyncratic spelling, grammar and syntax.

² For treatment of some of this literature see A. Scotto di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996; and R. Sani, C. Covato, *Percorsi dell'editoria scolastica nel ventennio fascista. A proposito di un recente volume*, «History of Education & Children's Literature», vol. 1, n. 2, 2006, pp. 369-376; R. Sani, *Catholic educational publishing between the two wars: the case of the publishers SEI of Turin and La Scuola of Brescia*, «History of Education & Children's Literature», vol. 4, n. 1, 2009, pp. 231-242; and Id. *The «fascist reclamation» of textbooks from the Gentile reform to the school charter of Bottai*, «History of Education & Children's Literature», vol. 3, n. 2, 2008, pp. 305-335.

³ See, for example, T.M. Mazzatosta, *Il regime fascista tra educazione e propaganda (1935-1943)*, Bologna, Cappelli, 1978. T.H. Koon, *Believe, obey, fight: political socialization of youth in fascist Italy, 1922-1943*, Chapel Hill N.C., University of North Carolina Press, 1985. 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. S. Soldani, G. Turi, *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993. M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 1994.

but also for the multitudes of children who seem to have left no writing behind. Despite these difficulties, and as part of a more general historiographical trend towards writing history «from below», a number of scholars have taken up the challenge of recovering children as historical subjects, using non-traditional sources like school notebooks, compositions and children's letters in the attempt to understand how children were active participants in their own lives rather than simply the passive targets of official control. In Italy thanks also to an expanding interest in collecting and preserving popular writing, work done since the 1990s has greatly enriched our understanding of childhood between the World Wars, by privileging where possible the testimony left by children and providing useful models for examining the ways that children mediated official discourses⁴. The best of these more recent works have highlighted some of the problems and possibilities of young people's writing as a source for understanding childhood during the fascist period, and it is with these in mind that I have approached the letters used in this study.

By even a conservative estimate, Italian children wrote tens of thousands letters to Mussolini during the fascist *ventennio*. Written for a variety of motives, such letters offer important insight into the political socialization of children under fascism and can be cautiously placed alongside children's literature, the schoolroom, and youth organizations as sites where individual child met regime. In particular an examination of how young letter writers presented themselves in their writing provides clues about the performance of identity in fascist Italy and allows us to speculate about the degree to which children were active in imagining and constructing their place in the regime. My aim here is to take up the problem of «national identity from below» and to consider the possibilities and the limitations of children's letters to Mussolini for this purpose⁵.

Using some unpublished letters from the Central State Archives in Rome, as well as taking into consideration letters that have been recovered and published in other studies, this paper adapts Judith Butler's notion of performativity⁶ as a way of reading children's epistolary compositions of fascist selves. Butler's work is concerned with gender, which she argues should be understood not as a fixed identity which gives rise to various beliefs and actions but rather as, «an identity tenuously constructed in time, instituted in exterior space through a *stylized repetition of acts*». For Butler behaviors socially classified as specific

⁴ Notable examples include D. Montino, *Le parole educate: libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene, 2005; A. Gibelli, *Il popolo bambino: infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005; Q. Antonelli, E. Becchi (eds.), *Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995; and 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, Polistampa, 2010.

⁵ For the uses of "ordinary writing" as sources relevant to national identity formation see M. Lyons, 'Ordinary writings' or how the 'illiterate' speak to historians, in Id. (ed.), *Ordinary writings, personal narratives*, Bern, Peter Lang, 2007, pp. 29-31.

⁶ J. Butler, *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, London, Routledge, 1990.

to a particular gender serve to give an outwardly coherent appearance, but the «*appearance of substance* is precisely that, a constructed identity, a performative accomplishment which the mundane social audience, including the actors themselves, come to believe and to perform in the mode of belief»⁷. This way of viewing identity as simultaneously socially constructed and participatory can be applied also to categories other than gender, like class, ethnicity or national identity and seems an especially promising lens for examining developing social identity in young people. T.E. Woronov, for example, in his work on the political socialization of contemporary Chinese children, has convincingly applied Butler's theory to illuminate how national identities likewise consist in repeated performance; Woronov explains:

Rather than being an a priori subject onto which the nation is either forced (through propaganda) or chosen (by children who elect to become patriotic), an approach based in performativity argues that the child is instead constituted as a national subject through repetitive performances of the nation. [...] rather than positing the child as a pre-national subject who learns what it means to be part of a nation through cognitively-based material and then chooses his or her national identity, a performative analysis argues that part of the maturation process for contemporary children entails repeated performances of the nation, which then, over time, constitute the child as a national subject⁸.

In the work that follows I suggest that writing to the Duce can be viewed as a key element of the performance of fascist childhood. As with youth group drills and parades or the rote memorization and recitation of fascist pledges, mottos and decalogues, children practiced the rules of the form, creating demonstrations of their belonging to a national community centered on the figure of the Duce. Moreover, letter writers had to find ways to represent their performance in writing, that is to offer a narration of themselves that could display that they were «getting it right». That their performances were frequently piloted, modeled, channeled and corrected by others is a given; after all, almost all children's activities are observed and controlled in some way. But performativity theory, rather than viewing such control as an obstacle to understanding identity formation, views it as an integral part of the process and thus renders it – or rather renders the interaction between controller and controlee – an object of inquiry.

⁷ *Ibid.*, pp. 140-141. The emphasis is Butler's.

⁸ T.W. Woronov, *Performing the nation: China's children as Little Red Pioneers*, «Anthropological Quarterly», vol. 80, n. 3, 2007, pp. 655-656; for a similar approach see X. Xu, «Chairman Mao's child»: sparkling red star and the construction of children in the Chinese Cultural Revolution, «Children's Literature Association Quarterly», vol. 36, n. 4, 2011, pp. 381-409.

2. Children's letters to the Duce: getting it right

We know that children wrote to Mussolini throughout the *ventennio* and for a variety of reasons. An accurate statistical analysis is impossible since many letters have been lost or destroyed. Nonetheless, indications are that letters increased in number as the regime matured and that young people wrote most often seeking some kind of assistance – poor relief, a job, the possibility of continuing studies – either for themselves or for family members⁹. Others wrote requesting smaller favors, like a bicycle or new clothes, or simply asked for autographs or photos of Mussolini. Special occasions, either familial, like the Duce's birthday or that of one of his children, or public, like the celebration of a state holiday or the occasion of a visit by Mussolini to a child's hometown might also elicit letters – either spontaneously or at the prompting of a teacher, parent or youth-group leader. Thank you letters were common when assistance or other favors were granted. Still other letter-writers sent expressions of admiration, comments on current events or assurances of their fascist faith. Frequently letters combined more than one of these motives – a special occasion might serve as the pretext for a request, for example, or a letter of thanks occasion a new round of admiration.

There is, of course, variation among individual letters, and there are discernible models employed according to the various goals of the letter writer, but what is most striking in correspondence directed at Mussolini is the consistency of language and sentiment employed by writers across a wide range of letter types. Letter writers send their «più possenti saluti fascisti» or offer their letters «romanamente»¹⁰. Over and over again we find statements of personal faith in Mussolini couched in terms recognizable, even directly lifted, from propaganda. He is addressed with religious awe as a father, a saint, a savior¹¹. Likewise, young correspondents regularly cobble together fascist phrases and slogans – like the «*credere, obbedire, combattere*» of the letter that opens this paper – and show remarkable uniformity in presenting themselves by identifying their grade of membership in fascist youth organizations. In letter

⁹ Existing studies that use children's letters to Mussolini support this conclusion. See I. Guerrini, M. Pluviano, *Mi rivolgo a lei essendo padre di tutti. Lettere di bambini a Mussolini*, in Antonelli, Becchi (eds.), *Scritture bambine*, cit., pp. 121-142; D. Montino, *Bambini che scrivono*, «SIGNO. Revista de Historia de la Cultura Escrita», n. 12, 2003, p. 93; Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., pp. 277-290. This was also true of letter writers in general. T.M. Mazzatosta, C. Volpi, *L'Italietta fascista: lettere al potere, 1936-1943*, Bologna, Cappelli, 1980, pp. 30-32; G. Boatti, *Presentazione*, in *Caro duce: lettere di donne italiane a Mussolini, 1922-1943*, Milano, Rizzoli, 1989, pp. 13-18.

¹⁰ Such expressions or similar ones appear in many children's letters, these specific examples come from letters found in ACS, SPDCO b. 2793 and b. 3082. See also Mazzatosta, Volpi, *L'Italietta fascista*, cit., pp. 51, 87, 106, 110, 128, XLIV-XLVIII, and *Caro Duce*, cit., pp. 26, 61, 97-98, 133-134, 137, 156.

¹¹ For the various images of Mussolini cultivated during the *ventennio* see L. Passerini, *Mussolini immaginario*, Roma-Bari, Laterza, 1991, pp. 153-233.

after letter especially in the latter years of the regime we find children offering to take up arms and/or bear great sacrifices. «sono pronto anch'io» writes one boy, «benché piccolo, ad offrire tutto quello che posso per la grandezza di Roma Imperiale»¹². Another announces himself, «ora e sempre pronto sino alla morte agli ordini del Duce Fondatore dell'Impero»¹³.

Under different circumstances, the repetitive and consistent nature of the language used, the adoring phrases, the militant declarations, would perhaps entice one into a relatively secure and simple hypothesis regarding the success of fascist propaganda and Italian children's identities in the first half of the last century. However, the very context of the sources in question makes them problematic for this purpose despite their abundance and consistency. On the one hand these are the most plentiful examples of children's letters we have; letters to authority are, of course, generally preserved more systematically and thus in far greater numbers than more personal correspondence or other forms of children's writing. When we add to this the length of Mussolini's rule, the cult of personality that was so central to it, and its coincidence with a period of expanding literacy, we find an unparalleled trove of young peoples' words on paper – one we cannot ignore.

On the other hand, letters to the Duce are subject to all of the usual caveats when dealing with correspondence and more besides. First, there is the problem of representativeness¹⁴; only rarely can we be certain of having a complete record of any individual correspondence, and even a well preserved and documented corpus of letters, of course, can tell us nothing about those who did not or could not write. Second, as previously mentioned, although it is tempting to view letter writing as a personal and autonomous act, it is frequently subject to external intervention, and self-fashioning involves significant degrees of conscious or unconscious self-censorship. Even letters between the most intimate of correspondents, can contain gaps, omissions or falsehoods¹⁵. Children's letters to Mussolini were almost always the product of explicit control ranging from the actual decision to write to the content and form of the letters themselves¹⁶. Epistolary technique had been a central focus of public education since the 19th century; practicing letters to authority was a regular activity for schoolchildren.

¹² Letter from «Balilla Moschettiere I.C.», ACS, SPDCO b. 2793.

¹³ Letter from «piccolo balilla B.C.», reprinted in Mazzatosta, Volpi, *L'Italietta fascista*, cit., p. 128.

¹⁴ For the problem of representativeness in the use of correspondence, see Gerber, *Authors of their lives*, cit., pp. 5-7.

¹⁵ D. Gerber, *Acts of deceiving and withholding in immigrant letters: personal identity and self-presentation in personal correspondence*, «Journal of Social History», vol. 39, n. 2, 2005, pp. 315-330.

¹⁶ For a discussion of this problem in children's writing more generally see Montino, *Le parole educate*, cit., and also Meda, Montino, Sani (eds.), *School exercise books*, cit., especially the introductory essays by the editors and the various contributions under the heading *Subtle propaganda: the exercise book as a tool of mass communication*, pp. xv-xxxiv, 211-485.

During the regime «Write a letter to Mussolini» became a common assignment, with the change, of course, that the figure of the Duce made frequent appearances in other lessons as well¹⁷. Such letters might be addressed and sent or not, but their content was regularly suggested, corrected, revised or even dictated by teachers, parents or other intermediaries¹⁸. Third, as letters to authority they were governed by implicit codes even beyond those that usually apply to the social practice of letter writing¹⁹. That letter writers so often were seeking some specific action on the part of Mussolini, even if just a simple reply, is important to bear in mind when examining their self-narratives; like all supplicants, they had to present themselves as worthy of the response they sought. Finally, our understanding of the content of these letters must be framed by the knowledge that these were children writing to someone who did not know them and whom they did not know personally, but whom they likely knew more about than any other person outside their immediate circle.

The existing scholarship that uses children's letters to Mussolini is sensitive to their problematic nature as sources, and most often adopts approaches that carefully sift through the repetition of official formulae and rhetoric to find elements of daily life that transcend the fascist identity project. Davide Montino's work provides one model; he cautions us to remember that young writers, «sono bambini, cioè individualità ben precise, seppur destinatari di un'educazione più o meno omologante, pertanto è sempre possibile che in questi scritti traspaia la soggettività del bambino, i suoi desideri, le sue aspettative. Allo stesso modo, tra le maglie del discorso ufficiale, che inevitabilmente schiaccia l'espressività spontanea, possono farsi largo squarci di quotidianità

¹⁷ Guerrini, Pluviano, *Mi rivolgo a lei*, cit., pp. 121-142.

¹⁸ Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., 277-290; see also Montino, *Bambini che scrivono*, cit., p. 98; and *Mi rivolgo a lei*, cit.

¹⁹ On the forms and characteristics of letters to authorities see A. Gibelli, *Lettere ai potenti: un problema di storia sociale*, in C. Zadra, G. Fait (eds.), *Deferenza, rivendicazione. supplica. Le lettere ai potenti*, Treviso, Pagus edizioni, 1991. See also C. Hämmerle, *Requests, complaints, demands. Preliminary thoughts on the petitioning letters of lower-class Austrian women, 1865-1918*, in C. Bland, M. Cross (eds.), *Gender and politics in the age of letter writing, 1750-2000*, Ashgate, Aldershot, Hants, England; Burlington 2004, pp. 115-134; and R.S. McElvaine (ed.), *Down & out in the Great Depression: letters from the 'forgotten man'*, Chapel Hill [N.C.], University of North Carolina Press, 1983. For a discussion of the «rules of the game» in relation to correspondence, see T.S. Gaul, S.M. Harris (eds.), *Letters and cultural transformations in the United States, 1760-1860*, Farnham, England; Burlington, VT, Ashgate, 2009, pp. 1-7; and T.L. Ditz, *Formative ventures: Eighteenth-century commercial letters and the articulation of experience*, in R. Earle (ed.), *Epistolary selves: letters and letter-writers, 1600-1945*, Ashgate, Aldershot, Hants, England; Brookfield, Vt. 1999, pp. 59-78. For examples of children's letters to authority in another national context see R. Cohen (ed.), *Dear Mrs. Roosevelt: letters from children of the Great Depression*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2002, pp. 35-38.

che quel discorso mettono in crisi»²⁰. Similarly, Antonio Gibelli in his treatment of Italian childhood during the interwar period demonstrates how some young writers cleverly adopted fascist precepts to their own goals²¹.

These approaches have the advantage of privileging individuals and the realities of their daily lives, and demonstrate that even within the somewhat formulaic and determined structure of letters to power, we can learn about more than just children's relationship to the regime. However, in this instance it is precisely that relationship that interests me. To that end I believe it important to look *at* rather than *past* the formulaic and official discourse. What do all the «saluti fascisti» and the fervid «romanità» that fill children's letters mean? Can they tell us anything? It is here that I believe an analysis that adopts performativity can be of most use. Often we are reluctant to ponder the implications of such statements for children's identity formation. Aware of the incessant and reverberating force of fascist propaganda, and with the hindsight regarding the regime's manipulative intentions, we want to look past it, to peel it away in the hope of revealing an «authentic» subject underneath. However, framing the inquiry in that way flies in the face of theories of childhood development – many of which assign great importance to the media children consume, authority figures they come into contact with and the groups they belong to, viewing such influences as contributing to a complex whole rather than as in conflict with or superficial to some more genuine core personality²². If we consider the letters that children wrote as part of their performance of a fascist national identity, then writing such phrases become a way for children to assure the recipient that their inner lives matched their outward practice. Moreover, if rather than trying to separate what is «spontaneous» or «authentic» from what is manipulated or even dictated we instead look at letter writing's place in a larger performance, we can begin to see how both children and those charged with their upbringing used letters to claim a place in the body politic.

In the following section I will turn to a small group of letters from the Central State Archives in Rome, to provide further explication of the approach laid out above. Before doing so though, I want to emphasize that a performative approach to children's letters is fully in keeping with theories both of epistolary practice and of childhood literacy. Scholars since Jürgen Habermas²³ have

²⁰ Montino, *Bambini che scrivono*, cit., p. 100.

²¹ Gibelli, *Il popolo bambino*, cit.; see also D. Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali neli quaderni di scuola*, in Meda, Montino, Sani (eds.), *School exercise books*, cit., vol. II, pp. 1289-1303.

²² D. Mastro, M. Ortiz, *Media and communication theories: implications for a multicultural perspective*, in J.K. Asamen, M.L. Ellis, G.L. Berry (eds.), *The SAGE handbook of child development, multiculturalism, and media*, London, SAGE Publications, 2008, pp. 191-203.

²³ J. Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Darmstadt, Luchterhand, 1975; En. transl. *The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1989, pp. 27-56.

argued that the specific act of writing letters was central to the reflection and self-fashioning that gave rise to the modern subject. Drawing on the work of Janet Gurkin Altman, literary scholars and historians working across various areas of specialization have convincingly argued that letters construct rather than reproduce reality as correspondents negotiate the identities of writers and recipients as well as shaping the world they describe²⁴. These arguments, although admittedly all predicated on the adult citizen-subject, seem to be valid nonetheless for children's writing. They are, in fact, remarkably compatible with contemporary sociocultural theories of emergent literacy. Such theories argue that «young children are both witnesses to and participants in» literary practices and emphasize that conventionally understood literacy is part of a much larger «meaning making»²⁵ project – one that is ongoing throughout childhood and adolescence. Linguists and psychologists have demonstrated in numerous ways that children in print-saturated cultures develop an interest in the written word even when pre-literate. Through observation, imitation and play children construct their own meanings and associations with the written word²⁶. Certainly, for urban children at least, Italy between the wars can be considered print-saturated. On a daily basis Italian children likely encountered street advertising, newsprint and the public displays of the regime that frequently made use of aphoristic phrases, mottos and repetition alongside images of the Duce. In all likelihood these children quite literally learned to read and write through the language of fascism – starting even before they began learning to spell by being assigned words like «Mussolini» or to conjugate verbs using mottos like «credere, obbedire, combattere». Their adoption of such terms to perform their own places within their social environment is hardly surprising.

²⁴ J.G. Altman, *Epistolarity: approaches to a form*, Columbus, Ohio State University Press, 1982. Also see L. French, *German women as letter writers, 1750-1850*, Madison, Fairleigh Dickinson University Press, 1996; D.A. Gerber, *Authors of their lives: the personal correspondence of British immigrants to North America in the nineteenth century*, New York, New York University Press, 2006; and the collections: T.S. Gaul, S.M. Harris (eds.), *Letters and cultural transformations in the United States, 1760-1860*, Farnham, England; Burlington, VT, Ashgate, 2009; R. Earle (ed.), *Epistolary selves: letters and letter-writers, 1600-1945*, Aldershot, Hants, England; Brookfield, Vt., Ashgate, 1999; and C. Bland, M. Cross (eds.), *Gender and politics in the age of letter writing, 1750-2000*, Aldershot, Hants, England; Burlington, VT, Ashgate, 2004.

²⁵ J. Gillen, N. Hall, *The emergence of early childhood literacy*, in N. Hall, J. Larson, J. Marsh (eds.), *Handbook of early childhood literacy*, London, SAGE Publications, 2003, p. 7.

²⁶ For an overview of evolving understanding of childhood literacy see *ibid.*, pp. 3-12. For a discussion of the sociocultural view of emergent literacy in particular see A. Razfar, K. Gutiérrez, *Reconceptualizing early childhood literacy: the sociocultural influence*, *ibid.*, pp. 34-47; and J.P. Gee, *A sociocultural perspective on early literacy development*, in S.B. Neuman, D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research*, New York, Guilford Press, 2001, pp. 30-42.

3. *Letter writing, performativity and national identity*

In February of 1942 the *Segretaria Particolare del Duce* received the following note addressed to Mussolini by a Florentine middle school teacher: «Alcuni miei scolaretti hanno avuto l'idea di scrivere a Voi per ricevere il libro *Parlo con Bruno*. Aderisco al loro nobile desiderio ed invio con le lettere personali anche la loro volontaria offerta»²⁷. Accompanying the note were 22 lire and the following four letters, each of them a request for a copy of the book *Parlo con Bruno*, a brief volume written by Mussolini following the death of his eldest son in 1941²⁸:

Letter 1:

Amatissimo Duce,
sono una piccola italiana della scuola Aurelio Saffi dopo aver sentito leggerre dalla mia maestra il libro scritto da voi in onore del vostro figlio Bruno che immolsi la sua vita per la Patria Vi mando la mia piccola offerta per poterlo avere²⁹.
G.M. Grazia
[address follows]

Letter 2:

A Sua E. il Cav. Benito Mussolini
Capo del Governo
Amato Duce del Fascismo,
Sono un Ballila della scuola Aurelio Saffi di Firenze (Classe 1 C) dopo aver sentito leggere della mia Insegnante il libro che Voi avete scritto in memoria di Vostro figlio Bruno, chi ha immolato la sua giovinezza per la Patria, desidererei averlo per arricchire la mia bibliotechina. Mando la mia piccola offerta.
Con ferma fiducia nella vittoria, Vi Saluto
Il Balilla L. Marcello
[address]³⁰

Letter 3:

A sua Eccellenza Benito Mussolini
Amatissimo Duce
Sono un balilla di Firenze e desidero di leggere il libro da voi scritto sull'eroica giovinezza di vostro figlio. Spero che me lo invierete e io offro a tale scopo la mia piccola offerta di £ 4.
Con ferma volonta di resistere per la certa vittoria,

²⁷ «Corrispondenza fra i Gioveni Italiani del Littorio», letter from Anna G., ACS, SPDCO b. 2023.

²⁸ Bruno Mussolini was killed in August of 1941 when the engine of the plane he was flying failed during a landing. Benito Mussolini wrote *Parlo con Bruno* in the following months and published at the beginning of 1942.

²⁹ Letter from M.G., ACS, SPDCO b. 2023.

³⁰ Letter from M.L., ACS, SPDCO b. 2023.

Duce v'invio i miei saluti più fervidi: Balilla
 C. Giancarlo
 [address – ending with «Firenze!»]
 Vincere! Vinceremo!³¹

Letter 4:

A S. Eccellenza Benito Mussolini
 Capo del Fascismo
 Il sapervi infinitamente buono e generoso mi dà l'animo di scrivervi, eccellenza, e di rivolgere a voi, tanto indulgente verso i ragazzi, una viva preghiera.
 Ho il desiderio ardente di leggere, di meditare il libro che Voi scriveste per il vostro Bruno per quello spirito fulgente che è sì caro ricordo ed esempio nobilissimo a tutta la gioventù italiana – e di porre il volume prezioso al posto d'onore della mia piccola biblioteca.
 Io spero tanto di essere esaudite e nel dirvi con tutto il cuore il mio grazie riconoscente – mi firmo, Eccellenza,
 Vostro devotissimo
 Ivano F.
 [address]³²

There is no doubt that these letters were subject to intervention; the performance here was collaborative, with the children, the teachers, and even Mussolini – as both the destined recipient of the letters and author of *Parlo con Bruno* – taking part. At the very least, it was the teacher who read to the students; she collected the money; she selected and posted the letters, and she wrote the note that placed them in a specific context. In fact, it seems clear that the sending of these letters constituted part of her own performance of fascist identity. Her assertion that the idea to write and ask for the book came from her students and that she was merely «complying with their noble desire» along with the careful definition of the enterprise as «voluntary» were essentially offered as evidence that *she* had performed well. She allowed the children's letters to convey the information that she read the book in question to her students, and whether or not she dictated, suggested or shaped the contents of each one, she used them to speak for her, the official rhetoric in the mouths – or rather from the pens – of her «little scholars» a testimony to her success as a model.

This group of letters is only one example, but the same tactic seems to have been employed frequently by teachers, youth group leaders, even parents in order to put the children in their care on exhibit and thus demonstrate how well they were instilling fascist values and the cult of the Duce. There are other collections like this one, gathered and sent together by teachers or other authority figures. Similarly, there are collections of compositions or other schoolwork that were singled out for their patriotic fervor and sent to Mussolini. Though it is difficult to know for sure, some letters from children seeking assistance

³¹ Letter from G.C., ACS, SPDCO b. 2023.

³² Letter from I.F., ACS, SPDCO b. 2023.

seem to have been written at the behest of family members, maybe for practical reasons, like the higher degree of literacy in the younger generation, but also perhaps because a well-performed letter from a child served as proof of not only the child's good faith but also that of their family. It seems, too, that it was never too early to begin the display. For example, I recently came across a letter that one woman wrote in the «voice» of her one-year-old son. «Sono piccolo ho appena dodici mesi, ma sono già un vostro fedele soldato [...]. Spero che voi o Duce vorrete accettare il reverente omaggio, unito a l'elogio, ed un bacio filiale di un piccolo bimbo che tanto ti ama. W il Duce»³³.

In most cases, however, the young letter-writers themselves were more than mere props in the production. The letters reproduced above, in fact, demonstrate that their writers, while certainly drawing from a delimited assortment of terms and concepts, nonetheless contributed their own work to recapitulate fascist identities. They did this with varying degrees of sophistication, owing most probably to their individual facility with the written word, but we cannot exclude differing degrees of intervention. We can never be certain, of course, how much of their letters' specific contents were suggested by their teacher; nonetheless the variation in the way that the children applied certain tropes and the fact that errors within them were not corrected³⁴ allow for the hypothesis that the piloting of these letters did not include outright dictation or total revision. Instead, the young correspondents made use of the language of regime, drawing on (as writers inevitably do) the words, images, and ideas that made up their world in order to identify themselves as proper subjects; the very fact of their writing was offered as proof.

The first letter is the most laconic, and its writer seems to be the least versed in letter writing technique. Unlike the other three she includes no formal heading, beginning instead directly with «Beloved Duce». After a brief self-identification by youth group and school, her letter is a single sentence describing the process through which she came to ask for the book. Her performance is very basic, but she «gets it right» nonetheless. She presents herself as performing the correct role for a young fascist girl, not only by belonging to the *piccole italiane* and going to school, but by listening to her teacher and taking appropriate action as a result. Letter writer number two produces a very similar narrative. He likewise first identifies himself by youth group and school and then describes listening to his teacher read the book and wanting it for himself. These two students let the letters' recipient – and us – reconstruct the didactic process involved in eliciting fascist performance. The word «immolated» selected by both writers is a useful clue in this respect; to the modern reader its somewhat jarring presence

³³ Letter from (the mother of) «il Balilla» A.C., ACS, SPDCO, b. 2793.

³⁴ Then again, leaving errors uncorrected may have been part of the teacher's strategy to underline the letters' spontaneity. For an example of the deliberate use of errors in this way see A. Wingenter, *Voices of Sacrifice: letters to Mussolini and ordinary writing under fascism*, in M. Lyons (ed.), *Ordinary Writings, Personal Narratives*, Bern, Peter Lang, 2007, p. 169.

is a reminder of the kind of rhetoric that saturated the children's environment – especially once Italy had mobilized for war. Perhaps their teacher used it during the letter writing process, or perhaps the children were reiterating Mussolini himself. *Parlo con Bruno* as well as the press surrounding Bruno Mussolini's death and the book's release made frequent use of such language. In fact the explicit emphasis on Bruno as a model for young people renders him, or at least the idea of him, part of the process as well.

The addition by both letter writers two and three of victory slogans relative to the war in progress are further reminders of the immediate context, and that these young boys associated themselves – or at least knew that they should associate themselves – with the war effort. In the case of letter three the postscript, «*Vincere! Vinceremo!*» taken from Mussolini's 1940 speech announcing war on France, or from the propaganda posters and postcards that regularly reproduced it, also acts as a kind of written equivalent of a physical act. Giancarlo C. effectively shouts the slogan, punctuating his letter with it the way one in a crowd might interject such a chant. Such additions are not uncommon in children's letters; young writers seem to have frequently included not only the mottos and aphorisms of the regime but also physical descriptions or written approximations of corporeal gestures³⁵. Some, like the self-described dry-eyed boy whose letter opened this essay, portray themselves controlling their bodies and emotions in ways conforming to the fascist ideal. Others stand at attention, raise their arms in roman salutes, or pepper their correspondence with phrases from pledges typically recited out loud. Although further research of a comparative nature is necessary, the frequent presence in children's letters to Mussolini of language that reproduces or evokes the ritual actions associated with fascism seems to place the physical act of writing itself among the bodily performances of national belonging.

Letter four is the most sophisticated of the group and a model of supplication. The address, the salutation, the anticipatory thank you for the expected positive response, and the final assurance of devotion all demonstrate facility with letter-writing conventions. However, the young author does more than simply cobble them together. He does not include the formulaic self-identification as a *balilla*, nor does he rely wholly on fixed phrases or slogans to «speak» for him. Instead Ivano F. in impeccable epistolary style constructs and presents an appropriately fascist interiority using more subtle elements. Like Giancarlo C. in letter 3 he makes no mention of the teacher instead claiming as his own the initiative to send to Rome for the book. However, Ivano goes further than the other boy by suggesting that it is his knowledge of the Duce that has encouraged him to write. In just a few lines he displays himself as a loyal subject, in his actions, thoughts and desires. What is more, by announcing his «ardent» intention to ponder the

³⁵ Numerous examples of ritualistic language and descriptions are noted and examples provided in: *ibid.*; Guerrini, Pluviano, *Mi rivolgo a lei*, cit.; and Gibelli, *Il popolo bambino*, cit.

«noble example» of Bruno Mussolini, he assures his future conformity as well. The letter serves as both practice and evidence of his rightful place in the fascist national community.

4. *Conclusions and suggestions for further research*

We cannot know how deeply felt or enduring the fascist identities performed in the above letters were. It is entirely possible that the children's immediate concern was simply to please their teacher or to outdo one another. They may have had consciously manipulative intentions or been fully sincere in their declarations when they made them. But if we look at fascist identity as something children *do* rather than as something they *are*, these distinctions do not really matter in any but the most academic sense. What becomes clear instead is that children's letters to Mussolini, executed as they so often were under the watchful eyes of authority, were part of a continual loop of performance, surveillance, correction and reward. Moreover, the conventions of letter writing, which held letters' contents to be intimate expressions of the thoughts and feelings, offered young writers and those charged with their care the opportunity to narrate selves in accordance with fascist models of childhood.

An important element of performativity theory, though, is that the identities it constructs are never fully fixed. Rather, according to Butler they are always citations of a norm, inherently unstable, subject to continual discipline³⁶. Performance of identity requires not only constant repetition by the individual, but also that the performance be mirrored throughout the social cohort, corrected when it deviates from the norm, rewarded when the citation is successful. Failure in any step, while not necessarily constituting resistance, can raise doubts about the truth of the model or inadvertently reveal flaws that threaten the whole project. Furthermore, since individuals perform the nation simultaneously with other identities – gender, religion, class – contradictions can arise, the resolution of which can lead to the challenging of any or all of the models that are in contention with one another³⁷.

For these reasons further and more wide-ranging research into children's writing of the period is necessary. Though letters to the Duce offer invaluable insight into how children and the adults in their lives collaborated under determined circumstances to enact national identities, by themselves such letters

³⁶ J. Butler, *Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex'*, London, Routledge, 1993, p. 220.

³⁷ The implications of contradictory models have been most explored for gender. See V. De Grazia, *How fascism ruled women: Italy, 1922-1945*, Berkeley, University of California Press, 1992.

are of limited use for understanding the potential contradictions or instability within this identity project. They show us children in moments when they were focused on what it meant to be part of Mussolini's Italy, but cannot tell us how influential or anomalous such moments were. For that we need to consult an assortment of writing from at least comparable individuals so that we can track how young writers performed identity under varying circumstances. Do children construct similar selves in their writing to relatives, to friends, to pen pals, to diaries? What about in letters to other public figures? What patterns emerge, for example, in letters to members of the royal family or to religious figures? The answers to such questions could help us better understand the ways that children used writing to make places for themselves in the multiple contexts they moved through.

Bibliography

- Altman, J.G., *Epistolarity: approaches to a form*, Columbus, Ohio State University Press, 1982
- Antonelli, Q., Becchi, E. (eds.), *Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995
- Asamen, J.K., Ellis, M.L., Berry, G.L., *The SAGE handbook of child development, multiculturalism, and media*, London, SAGE Publications, 2008
- Bacigalupi, M., Fossati, P., *Da plebe a popolo: l'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986
- Bland, C., Cross, M. (eds.), *Gender and politics in the age of letter writing, 1750-2000*, Aldershot, Hants, England; Burlington, VT, Ashgate, 2004
- Bosworth, R.J.B., *The Italian dictatorship: problems and perspectives in the interpretation of Mussolini and fascism*, London-New York, Arnold, 1998
- Butler, J., *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, London, Routledge, 1990
- , *Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex'*, London, Routledge, 1993
- Cohen, R. (ed.), *Dear Mrs. Roosevelt: letters from children of the Great Depression*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2002
- Cullingford, C., *Children and society: children's attitudes to politics and power*, London; New York, Cassell, 1992
- De Grazia, V., *How fascism ruled women: Italy, 1922-1945*, Berkeley, University of California Press, 1992
- Dei, M., *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 1994

- Ditz, T.L., *Formative ventures: Eighteenth-century commercial letters and the articulation of experience*, in R. Earle (ed.), *Epistolary selves: letters and letter-writers, 1600-1945*, Aldershot, Hants, England; Brookfield, Vt., Ashgate, 1999, pp. 59-78
- Earle, R. (ed.), *Epistolary selves: letters and letter-writers, 1600-1945*, Aldershot, Hants, England; Brookfield, Vt., Ashgate, 1999
- Elliott, B.S., Gerber, D.A., Sinke, S.M. (eds.), *Letters across borders: the epistolary practices of international migrants*, New York, Palgrave MacMillan, 2006
- Fox, V.C., Quitt, M.H. *Uniformities and variations in the English and American family cycle: then and now*, in V.C. Fox, M.H. Quitt (eds.), *Loving, parenting and dying the family cycle in England and America, past and present*, New York, Psychohistory Press, 1980, pp. 3-90
- French, L., *German women as letter writers, 1750-1850*, Madison, Fairleigh Dickinson University Press, 1996
- Gabrielli, G., Montino, D. (eds.), *La scuola fascista: istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, Verona, Ombre corte, 2009
- Galfré, M., *Ambizioni e limiti del totalitarismo fascista nei quaderni scolastici*, in 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*, Firenze, Polistampa, 2010, pp. 297-308
- Gaul, T.S., Harris, S.M. (eds.), *Letters and cultural transformations in the United States, 1760-1860*, Farnham, England; Burlington, VT, Ashgate, 2009
- Genovesi, G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998
- Gentile, E., *The sacralization of politics in fascist Italy*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1996
- Gerber, D.A., *Acts of Deceiving and Withholding in Immigrant Letters: Personal Identity and Self-Presentation in Personal Correspondence*, «Journal of Social History», vol. 39, n. 2, 2005, pp. 315-330
- , *Authors of their lives: The personal correspondence of British immigrants to North America in the nineteenth century*, New York, New York University Press, 2006
- Gibelli, A., *Lettere ai potenti: un problema di storia sociale*, in C. Zadra, G. Fait (eds.), *Deferenza, rivendicazione. supplica. Le lettere ai potenti*, Treviso, Pagus edizioni, 1991, pp. 1-13
- , *Il popolo bambino: infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, G. Einaudi, 2005

- Gillen, J., Hall, N., *The emergence of early childhood literacy*, in N. Hall, J. Larson, J. Marsh (eds.), *Handbook of early childhood literacy*, London, Sage Publications, 2003, pp. 3-12
- Gee, J.P., *A sociocultural perspective on early literacy development*, in S.B. Neuman, D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research*, New York, Guilford Press, 2001, pp. 30-42
- Guerrini, I., Pluviano, M., “*Mi rivolgo a lei essendo padre di tutti*”. *Lettere di bambini a Mussolini*, in Q. Antonelli, E. Becchi (eds.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 121-142
- Hall, N., Larson, J., Marsh, J. (eds.), *Handbook of early childhood literacy*, London, SAGE Publications, 2003
- Hämmerle, C., *Requests, complaints, demands. preliminary thoughts on the petitioning letters of lower-class Austrian women, 1865-1918*, in C. Bland, M. Cross (eds.), *Gender and politics in the age of letter writing, 1750-2000*, Aldershot, Hants, England; Burlington, Ashgate, 2004, pp. 115-134
- Koon, T.H., *Believe, obey, fight: political socialization of youth in fascist Italy, 1922-1943*, Chapel Hill [N.C.], University of North Carolina Press, 1985
- Lyons, M., ‘*Ordinary writings*’ or how the ‘illiterate’ speak to historians, in Id. (ed.), *Ordinary writings, personal narratives*, Bern, Peter Lang, 2007, pp. 13-31
- , (ed.), *Ordinary writings, personal narratives*, Bern, Peter Lang, 2007
- Magnússon, S.G., *From children’s point of view: childhood in Nineteenth-century Iceland*, «*Journal of Social History*», vol. 29, n. 2, 1995, pp. 295-323
- Marrella, L., *I quaderni del Duce: tra immagine e parola*, Manduria, TA, Barbieri, 1995
- Mastro, D., Ortiz, M., *Media and communication theories: implications for a multicultural perspective*, in J.K. Asamen, M.L. Ellis, G.L. Berry (eds.), *The SAGE handbook of child development, multiculturalism, and media*, London, SAGE Publications, 2008, pp. 191-203
- Mazzatosta, T.M., *Educazione e pedagogia cattolica in Roma capitale (1870-1900)*, Roma, Lucarini, 1978
- , *Il regime fascista tra educazione e propaganda (1935-1943)*, Bologna, Cappelli, 1978
- Mazzatosta, T.M., Volpi, C., *L’Italiotta fascista: lettere al potere, 1936-1943*, Bologna, Cappelli, 1980
- McElvaine, R.S. (ed.), *Down & out in the Great Depression: letters from the ‘forgotten man’*, Chapel Hill [N.C.], University of North Carolina Press, 1983

- Meda, J., *Mezzi di educazione di massa. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una "storia materiale della scuola" tra XIX e XX secolo*, «History of Education & Children's Literature», vol. 1, n. 1, pp. 287-315
- Meda, J., Montino, D., Sani, R. (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, Polistampa, 2010
- Milne, E., *Letters, postcards, email: technologies of presence*, Hoboken, Routledge, 2010
- Montino, D., *Bambini che scrivono*, «SIGNO. Revista de Historia de la Cultura Escrita», n. 12, 2003, pp. 81-106
- , *Le parole educate: libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene, 2005
- , *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, in Meda J, Montino D., Sani R. (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, Polistampa, 2010, vol. II, pp. 1289-1303
- Neuman, S.B., Dickinson, D.K., *Handbook of early literacy research*, New York, Guilford Press, 2001
- Passerini, L., *Mussolini immaginario*, Roma-Bari, Laterza, 1991
- Raucci, G. (a cura di), *Caro duce: lettere di donne italiane a Mussolini, 1922-1943*, Milano, Rizzoli, 1989
- Razfar, A., & Gutiérrez, K. *Reconceptualizing Early Childhood Literacy: The Sociocultural Influence*, in N. Hall, J. Larson, J. Marsh (eds.), *Handbook of early childhood literacy*, London; Thousand Oaks, Calif., Sage Publications, 2003, pp. 34-47
- Roggero, M., *The meaning of literacy: an Italian reappraisal*, «Journal of Modern Italian Studies», vol. 14, n. 3, 2009, pp. 346-356
- Ruberg, W., *Children's correspondence as a pedagogical tool in the Netherlands (1770-1850)*, «Paedagogica Historica», vol. 41, n. 3, 2005, pp. 295-312
- Sani, R., *The «fascist reclamation» of textbooks from the Gentile Reform to the school charter of Bottai*, «History of Education & Children's Literature», vol. 3, n. 2, 2008, pp. 305-335
- , *Catholic educational publishing between the two wars: the case of the publishers SEI of Turin and La Scuola of Brescia*, «History of Education & Children's Literature», vol. 4, n. 1, 2009, pp. 231-242
- Sani, R., Covato, C., *Percorsi dell'editoria scolastica nel ventennio fascista. A proposito di un recente volume*, «History of Education & Children's Literature», vol. 1, n. 2, 2006, pp. 369-376

- Scotto di Luzio, A., *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996
- Soldani, S., Turi, G., *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993
- Villeggia, N., *Autoritarismo e propaganda nei quaderni della raccolta Lombardo Radice*, in 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, Polistampa, 2010, pp. 403-416
- Wingenter, A., *Voices of Sacrifice: letters to Mussolini and ordinary writing under fascism*, in M. Lyons (ed.), *Ordinary Writings, Personal Narratives*, Bern, Peter Lang, 2007, pp. 155-172
- Xu, X., "Chairman Mao's child": *sparkling red star and the construction of children in the Chinese Cultural Revolution*, «Children's Literature Association Quarterly», vol. 36, n. 4, 2011, pp. 381-409
- Zadra, C., Fait, G. (eds.), *Deferenza, rivendicazione, supplica: le lettere ai potenti*, Paese (Treviso), Pagus edizioni, 1991

«O partigiano, portami via...». La rappresentazione della Guerra di Liberazione nei componimenti scritti e nei disegni presentati dalle scuole italiane al Concorso nazionale sulla Resistenza (1965)

Juri Meda
Dipartimento di Scienze
dell'educazione e della formazione,
Università degli Studi di Macerata (Italy)
juri.meda@unimc.it

«O partigiano, portami via...». The representation of War of Liberation in written school works and drawings presented for the National competition about Resistance (1965)

ABSTRACT: On May 12, 1965 a great exhibition on the Resistance was inaugurated at the headquarters of the Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione (CDNSD) in Florence, by express will of Enzo Petrini (director of the CDNSD and former partisan commander). On that occasion, a national competition was held in which the students of primary and secondary schools were asked to recall one of the final episodes of the Resistance in April 1945, with a text supplemented with a drawing. Those texts and drawings represent an extraordinary source to understand what civil imagery the Republican leadership was able to pass on to younger generations in the aftermath of the WWII.

EET/TEE KEYWORDS: Child; Drawing; War; Conceptual Imagery; Civics; Italy; XX Century.

1. *Premessa*

Sono sempre stato convinto che una delle migliori applicazioni storiografiche delle espressioni grafiche infantili oggetto di questo convegno internazionale sia quella di utilizzarle per determinare l'effettiva incidenza della mediazione educativa esercitata dalla scuola e dalle altre istituzioni educative nella determinazione dell'immaginario infantile (laddove, al fine di evitare equivoci, con questa espressione s'intende non l'immaginario elaborato dall'infanzia in

sé e per sé, che costituirebbe un miraggio, bensì quello elaborato dagli adulti ad uso e consumo dell'infanzia stessa) e a questo personale convincimento cercherò di dare ulteriore fondamento col presente contributo.

L'espressione grafica infantile, sia essa scritta o figurata, è spesso contraddistinta da una significativa limitazione dell'autorialità infantile primaria a causa della non sporadica intromissione – tanto nella fase preliminare di definizione dei contenuti ed attribuzione del mandato espressivo, quanto in quella conclusiva di revisione e valutazione dell'espressione grafica in sé – dell'adulto, in qualità di genitore, insegnante o membro d'una commissione giudicatrice. Questo assunto è alla base della non automatica compatibilità tra quella che è la reale percezione di un evento da parte del bambino e la sua espressione grafica, viziata – proprio in virtù del processo sopra descritto – tanto a livello sostanziale (poiché l'evento descritto è solo raramente esperito direttamente, bensì tramite la mediazione dell'adulto) quanto formale (poiché la rappresentazione di quello stesso evento tende a conformarsi al modello espressivo proposto, ancora una volta, dall'adulto). Le espressioni grafiche infantili, pertanto, tendono ad essere maggiormente attendibili quando sono utilizzate per dimostrare 'come' un bambino vede una determinata cosa, piuttosto che per determinare 'cosa' esattamente vede.

Ne consegue la redditività di questo particolare genere di fonti nell'ambito degli studi – ancora pionieristici in campo storico-educativo – sull'immaginario pubblico e le sue declinazioni infantili. Ambito al quale – dopo aver ad esso dedicato già alcuni studi nel recente passato¹ – desideriamo appunto ricondurci col presente contributo, cercando di mostrare quale immagine della lotta armata condotta tra il 1943 e il 1945 contro le truppe d'occupazione tedesche e quelle collaborazioniste italiane emerga dai componimenti e dai disegni presentati dalle scuole elementari e medie inferiori al concorso nazionale bandito dal Centro didattico nazionale di studi e documentazione (CDNSD) di Firenze nel 1965, in occasione delle celebrazioni per il ventennale della Resistenza². Questi eccezionali esempi di espressione grafica infantile, infatti, costituiscono un'occasione senza precedenti per comprendere quale immaginario pubblico

¹ Si fa qui in particolar modo riferimento a: J. Meda, *Propaganda a mano libera: i disegni dei bambini spagnoli durante la guerra civile*, «Zapruder», n. 10, maggio-agosto 2006, pp. 74-81; Id., *Venti d'amicizia. Il disegno infantile giapponese nell'Italia fascista (1937-1943)*, «Memoria e Ricerca», n. 22, maggio-agosto 2006, pp. 135-164.

² Conviene qui specificare che il concorso preso in analisi non costituisce quasi certamente un caso isolato e anzi è lecito ritenere che altri concorsi analoghi siano stati promossi in tutto il Paese, anche e soprattutto a livello locale, in occasione di una ricorrenza così importante; uno di questi fu senz'altro quello promosso dal Comune di Faenza nell'ambito delle scuole cittadine, cortesemente segnalatomi da Riccardo Bottoni dell'INSMLI: *Concorso tra gli studenti delle scuole faentine per una prova letteraria o figurativa su un tema della Resistenza: celebrazioni del ventesimo anniversario della Resistenza: sala del consiglio comunale, 10 dicembre 1964*, Faenza, Stab. Graf. Lega, [1964?].

la classe dirigente repubblicana sia stata concretamente in grado di sviluppare ed affermare nel corso del primo ventennio di vita democratica e come esso sia stato recepito ed eventualmente rielaborato dalle giovani generazioni.

2. *Il contesto*

Nel corso dei primi due decenni di vita democratica (1945-1965), la rappresentazione della Guerra di Liberazione in ambito scolastico ed educativo – così come del resto in altri contesti istituzionali – è stata tutt'altro che coerente col mito della «Repubblica nata dalla Resistenza», sul quale avrebbe dovuto in buona sostanza fondarsi la rinnovata identità democratica di un popolo su cui gravava ancora lo spettro del massiccio consenso tributato (con maggiore o minore enfasi) a un regime totalitario che lo aveva poi condotto alla rovina. A questo riguardo, seppur nell'ambito di una più generale riflessione sulla memoria pubblica di quel periodo storico, nella introduzione agli atti di un interessante convegno svoltosi a Roma nell'ottobre del 1995 lo storico Nicola Gallerano osservava che:

La storia della Resistenza e la sua memoria hanno conosciuto uno svolgimento tutt'altro che lineare, segnato fortemente dalle vicende politiche del paese, tanto che non bisognerebbe forse parlare di *memoria* al singolare ma di *memorie*, che dialogano, si intrecciano e più spesso confliggono tra loro³.

Gallerano offriva quindi una elementare periodizzazione del fenomeno per il periodo successivo al deterioramento del tema dell'unità antifascista che era stata in grado di compattare forze politiche estremamente eterogenee fino al 1947, la quale – per il ventennio preso in considerazione – si articolava fondamentalmente in due fasi: nel corso della prima si precisavano – in base alla logica delle appartenenze politiche contrapposte – due fondamentali interpretazioni della Resistenza, vale a dire quella della Resistenza come «guerra di popolo», sostenuta sia pure con diverse sfumature dai partiti aderenti al Fronte popolare, e quella come «secondo Risorgimento», sostenuta dai liberali e dai moderati; nel corso della seconda fase, apertasi alle soglie degli anni Sessanta, invece, queste due interpretazioni si ricomponivano all'interno di una memoria pubblica intesa in senso meramente celebrativo («antifascismo istituzionale»). Gallerano faceva terminare la seconda fase nel 1968, a partire da quando prendeva avvio un vivace dibattito politico e culturale, che ruotava attorno al tema della Resistenza come occasione mancata («Resistenza

³ N. Gallerano (a cura di), *La Resistenza tra storia e memoria*, Milano, Mursia, 1999, pp. 11-12; a cura dello stesso autore, a tal proposito, si veda anche: *L'uso pubblico della storia*, Milano, Franco Angeli, 1995.

tradita») e – nell’ambito della sinistra extra-parlamentare – poneva l’accento sull’antifascismo armato del periodo 1919-1922 e sull’interpretazione della Resistenza come «lotta armata», cioè di una lotta i cui caratteri e i cui obiettivi coincidevano sostanzialmente con quelli dei movimenti giovanili antagonisti di quegli anni, impegnati nella lotta contro il crescente neofascismo⁴.

In base a questa periodizzazione, con la quale concordiamo appieno, dunque, il concorso nazionale bandito dal Centro didattico nazionale di studi e documentazione (CDNSD) di Firenze nel 1965 è da collocarsi all’interno della seconda fase individuata da Gallerano, nel corso della quale – in coincidenza della fase politica del Centro-Sinistra, che vide i socialisti dare prima l’appoggio esterno a governi monocolori moderati e poi entrare definitivamente nella coalizione di governo – si rileva la tendenza a riscoprire in chiave essenzialmente celebrativa lo spirito antifascista unitario degli inizi.

Ciò premesso, è necessario precisare che ancora insufficienti e scarsamente organici studi sono stati promossi su questo tema specifico per affermare con certezza che la periodizzazione proposta a livello generale da Gallerano in relazione all’uso pubblico che della Resistenza è stato fatto a livello politico e istituzionale possa essere valida anche in ambito scolastico ed educativo; purtroppo, questa è l’ipotesi dalla quale muoviamo, per una complessa serie di ragioni, che cercheremo di spiegare qui di seguito.

Il rapporto tra scuola e Resistenza – ovvero il mito fondativo della repubblica democratica che era da poco subentrata a un regime totalitario come quello fascista che proprio alla scuola aveva imposto una ferrea liturgia politica, basata appunto sulla celebrazione di una complessa serie di ‘miti fondativi’ (dal Natale di Roma alla Marcia su Roma) – è stato fin dall’inizio un rapporto molto contraddittorio⁵. Proprio lì, infatti, dove si puntava a formare la prima generazione di cittadini democratici, la presenza della Resistenza con le sue vicende, i suoi protagonisti e più che altro il patrimonio di valori che l’aveva animata risultava fortemente deficitaria. Emblematiche, da questo punto

⁴ Su questo tema, si veda anche: J. Meda, *Il fumo delle barricate. La memoria dell’agosto 1922 nei fumetti*, in W. Gambetta, M. Giuffredì (a cura di), *Memorie d’agosto. Letture delle Barricate antifasciste di Parma del 1922*, Milano, Edizioni Punto Rosso, 2007, pp. 217-239.

⁵ Per un più ampio *excursus* del rapporto tra scuola e Resistenza nel biennio 1943-1945 e nei primi decenni repubblicani, si veda la voce *Scuola e Resistenza* curata da Remo Sensoni (preside nei licei) in *Enciclopedia dell’antifascismo e della Resistenza*, Milano, La Pietra, 1987, vol. V, pp. 449-453 (e in particolare p. 453). Sul medesimo tema, si vedano anche gli atti dei due importanti convegni promossi su questo tema negli anni Settanta: Istituto storico della Resistenza bresciana, *La Resistenza e la scuola: atti del Convegno (Brescia, 10-11 aprile 1970)*, Brescia, La Scuola, 1971; N. Raponi (a cura di), *Scuola e Resistenza: atti del Convegno (Parma, 19-21 maggio 1977)*, Parma, La Pilotta, 1978. Per un attento esame delle possibili declinazioni pedagogiche delle idee e dei valori che avevano animato la lotta partigiana, invece, si vedano: E. Petrini, *La lezione della Resistenza*, Farigliano, Nicola Milano Editore, 1965; Q. Casadio, *Gli ideali pedagogici della Resistenza*, Bologna, Alfa, 1967.

di vista, appaiono le riflessioni affidate nel 1965 dall'antifascista Agostino Marucchi (all'epoca funzionario del Ministero della Pubblica Istruzione) ad un breve editoriale comparso sulla rivista «I Diritti della Scuola», in cui si legge:

Mancano al nostro popolo, o sono rarissimi, riti civili nei quali possa riconoscersi e immedesimarsi con pienezza di partecipazione, assumendoli come il simbolo di un patrimonio morale e storico appartenente a tutti i cittadini. Mancano o, ad essere più precisi, a quelli, che il tempo e le vicende storiche hanno affievolito – come è accaduto, troppo affrettatamente per certe ricorrenze risorgimentali – non si è sostituita con immediatezza l'onda portante di nuove consapevolezze. Eppure, si dirà, il nostro calendario e le cronache quotidiane sono pieni di commemorazioni, anniversari, cerimonie e discorsi [...] Ma forse, è proprio questa gara, a chi arriva primo al traguardo dell'opinione pubblica, che denuncia ancora una volta il carattere episodico di certe manifestazioni e il non avvenuto possesso, da parte di tutti, di valori universali e permanenti che non consentono improvvisi e distratti entusiasmi ricorrenti, ma impongono alle coscienze un costante abito di vita, un riferimento saldo e duraturo, un punto fermo e indiscutibile della storia patria [...] simboli veri di un costume nazionale, motivi per esprimere insieme l'animo e l'unione dei cittadini⁶.

L'uomo di scuola proseguiva poi osservando che le sue constatazioni risultavano particolarmente appropriate se riferite alla Resistenza e auspicando che – in occasione del ventennale – essa non divenisse solo un pretesto commemorativo, ma fornisse piuttosto ai giovani lo stimolo «a non conoscere soltanto i fatti, ma a riconoscersi in essi, a scoprire in quel momento eroico i motivi profondi e perenni che conducono gli uomini a lottare per la libertà, a conquistarla e a difenderla contro chiunque e sopra ogni cosa»⁷.

Marucchi coglieva nel suo editoriale una questione fondamentale: l'incapacità da parte del sistema scolastico repubblicano di imporre al proprio interno un nuovo modello di cittadinanza democratica, in grado di produrre la piena integrazione delle giovani generazioni rispetto al patrimonio civile, etico e ideale che costituiva senza dubbio l'eredità più diretta della guerra partigiana, la quale coincideva spesso con una nemmen tanto velata ostilità nei confronti di quei pochi insegnanti che già nell'immediato dopoguerra – in ragione anche della straordinaria diffusione delle teorie pedagogiche freinetiane – erano impegnati a far sperimentare ai propri alunni nel corso dell'attività didattica quotidianamente svolta in classe i principi fondamentali di libertà, eguaglianza e democrazia sanciti dalla Costituzione⁸. La Resistenza, insomma, era presentata

⁶ A. Marucchi, *La Resistenza*, «I Diritti della Scuola», LXV, n. 14, 15 aprile 1965, p. 9.

⁷ *Ibid.*, p. 10.

⁸ Basti qui richiamare: i Convitti scuola della Rinascita animati da Sergio Rossi, Rosina Lama, Luciano Raimondi, Lia Finzi, Girolamo Federici, Claudia Maffioli, Anna Maria Princigalli e numerosi altri educatori e sostenuti da esponenti del mondo della politica e della cultura (tra cui il filosofo Antonio Banfi e gli psicologi Guido Petter e Cesare Musatti); il Movimento di cooperazione educativa (MCE) e l'attività svolta al suo interno dagli educatori Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Bruno Ciari e Mario Lodi col sostegno costante di pedagogisti del calibro di Lamberto Borghi, Raffaele Laporta e Aldo Visalberghi; la costante promozione dei principi e dei metodi dell'*éducation nouvelle* portata avanti dai Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva (CEMEA) fin dal

il più delle volte come un evento bellico tra tanti, di cui era auspicabile celebrare la ricorrenza ogni anno in classe, e spogliata dei propri contenuti etici e civili per il timore delle loro possibili implicazioni politiche.

Questo fenomeno risulta particolarmente evidente laddove lo si verifichi all'interno dei libri di testo e dei libri e periodici destinati all'infanzia.

Esistono inchieste coeve⁹ e studî successivi che hanno dimostrato come tra il 1945 e il 1965 la Resistenza era quasi completamente assente dai libri di testo della scuola elementare e media. Questo dato è facilmente spiegabile col fatto che nei primi programmi scolastici repubblicani il limite della storia contemporanea era stato simbolicamente fissato al 1918 (al termine cioè dell'ultima guerra vinta dall'Italia e prima dell'esplosione delle tensioni sociali e politiche che avrebbero condotto all'avvento del fascismo) e che poco era cambiato dopo la promulgazione della circolare del Ministro della Pubblica Istruzione n. 443 del 19 novembre 1960 che – a pochi mesi dalla caduta del governo Tambroni e dei tragici fatti di Genova e Reggio Emilia – stabiliva un significativo ampliamento dei programmi di storia fino alla Seconda guerra mondiale ed alla Resistenza.

In un interessante studio di qualche anno fa sulla rappresentazione della Resistenza nei manuali di storia per le scuole medie superiori nel decennio 1960-1970, Domenico Rizzo notava che «l'esame di un considerevole numero di manuali, editi negli anni Sessanta, consente di rilevare, in linea generale, una diffusa interpretazione moderata della Resistenza»¹⁰; una interpretazione – quella moderata – che proponeva la classica lettura della Resistenza come Secondo Risorgimento e metteva in atto un tentativo di de-ideologizzazione della Resistenza stessa, che ne alterava i connotati di lotta politica per presentarla come un semplice conflitto armato. Rizzo proseguiva poi notando come a partire dalla metà degli anni '60 facessero la propria comparsa manuali che trattavano la Resistenza in termini problematici e non soltanto di epica o cronaca bellico-militare e come tra la fine degli anni '60 ed i primi anni '70 il tono

1950; ma anche l'esperienza del Centro educativo italo-svizzero di Rimini diretto da Margherita Zöbeli e quella promossa da don Lorenzo Milani presso la scuola di Barbiana, in Mugello.

⁹ A questo proposito, si vedano: G. Quazza, F. Parri, A. Monti, R. Ramat e G. Tamarollo, *Scuola e Resistenza*, «L'Eco della Scuola Nuova», 1955, suppl. al n. 4; F. Catalano, *Per l'insegnamento della storia della Resistenza*, «Belfagor», n. 2, 1964, pp. 234-241; L. Ganapini, R. Gruppi Farina, M. Legnani, G. Rochat e A. Sala, *La storia contemporanea nella scuola: note sui libri di testo*, «Il Movimento di Liberazione in Italia», n. 75, 1964, pp. 68-98; M. Legnani, *L'antistoria dei manuali scolastici*, «Belfagor», n. 5, 1965, pp. 596-599; C. Cesa, *La storia contemporanea nella scuola media superiore: considerazioni e proposte*, «Il Movimento di Liberazione in Italia», n. 84, 1966, pp. 71-79; l'inchiesta condotta dagli insegnanti genovesi iscritti alla CGIL-Scuola, poi pubblicata col titolo *Ideologia borghese, mistificazioni e stupidità nei testi delle scuole elementari*, «Didattica di Riforma», suppl. di «Riforma della Scuola», n. 5, 1970, pp. ii-xii; G. Rochat (a cura di), *Inchiesta sui testi per l'insegnamento della storia contemporanea nella scuola italiana*, «Il Movimento di Liberazione in Italia», n. 101, 1970, p. 4; ma anche numerose inchieste sulla scuola pubblicate su «Il Ponte» negli anni Cinquanta e già note alla critica.

¹⁰ D. Rizzo, *La Resistenza nei manuali di storia per le scuole medie superiori (1960-1971)*, in Gallerano (a cura di), *La Resistenza tra storia e memoria*, cit., p. 85.

trionfalistico di certa manualistica scomparisse definitivamente. Osservazioni simili emergevano anche dal complementare studio sulla rappresentazione della Resistenza nei libri di testo della scuola media negli anni Sessanta curato da Cecilia Orfei e Carla Sparita, presentato allo stesso convegno romano del 1995, in cui – tra le altre cose – si legge

Nei libri scolastici del periodo esaminato esiste dunque una immagine di fondo della Resistenza, un nucleo di elementi rappresentativi, che prevale nei testi e si raccoglie intorno a due caratteristiche fondamentali: la Resistenza viene presentata come guerra di Liberazione dai Tedeschi, e dunque come guerra patriottica, ed è intesa come movimento essenzialmente spirituale e ideale con forti connotazioni etiche¹¹.

Le autrici, infine, dopo una attenta disamina da cui emerge la quasi totale assenza nei libri di testo studiati d'una dimensione politica del fenomeno resistenziale (che inizia ad acquisire una maggiore evidenza a partire dal 1965), concludono:

Attraverso l'esame di questi manuali si giunge alla conclusione che essi trasmettono una mentalità e un modello di cittadino che contengono i valori più tradizionali e storicamente dominanti in Italia. La memoria della Resistenza viene recuperata, più che come esaltazione di un fondamentale momento di cambiamento, come fase eroica di riaffermazione della tradizione storica italiana, che il fascismo aveva interrotto. La stessa affermazione della democrazia nel dopoguerra, che viene enfatizzata e proposta come momento terminale di un processo di sviluppo che aveva le radici nel Risorgimento, sfugge, quasi del tutto, alla decisiva discriminante fascismo-antifascismo su cui la Repubblica si è costituita¹².

Alle stesse conclusioni, sarebbe giunta un decennio più tardi anche Anna Ascenzi, che in un suo saggio del 2004 confermava il fallimento del progetto di radicare nella popolazione un costume democratico e una nuova idea di cittadinanza attraverso la promozione tra i giovani di modelli culturali e civili altamente alternativi rispetto a quelli propagandati dal fascismo, anche e soprattutto attraverso l'insegnamento nelle scuole – in quanto uniche strutture capaci di promuovere ai diversi livelli, accanto all'istruzione e alla formazione professionale, un *ethos* collettivo – della storia e dell'educazione civica¹³.

¹¹ *La rappresentazione della Resistenza nei libri di testo della scuola media negli anni Sessanta tra storiografia e tendenze politico-culturali*, in Gallerano (a cura di), *La Resistenza tra storia e memoria*, cit., p. 102.

¹² *Ibid.*, pp. 110-111.

¹³ A. Ascenzi, *L'educazione alla democrazia nei libri di testo: il caso dei manuali di storia*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 63-85; sempre su questo tema, si veda inoltre della stessa autrice: *Education for democracy in textbooks: the case of history texts in Italian schools in the years following the Second World War*, «History of Education & Children's Literature», vol. 2, n. 1, 2007, pp. 173-194. Per una panoramica più generale sull'insegnamento della storia nella scuola italiana, si faccia riferimento a: 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.

Nonostante si disponga di assai meno inchieste e studi in proposito, non meno deficitaria appare la rappresentazione della Resistenza nella narrativa e nella stampa periodica (a fumetti e non) destinate all'infanzia¹⁴. Enzo Petrini, che ritroveremo presto in qualità di promotore del concorso i cui disegni e componimenti saranno oggetto della nostra analisi, in un articolo pubblicato nel 1964 sulla nota rivista della sezione Letteratura giovanile del Centro didattico nazionale di studi e documentazione di Firenze, rilevava come nelle letture per bambini e ragazzi la Resistenza fosse rimasta cornice e pretesto e – a tal riguardo – aggiungeva:

È un mondo lontano, un breve tempo per chi sopravvive: e se il sopravvissuto tenta di fare storia scade nella cronaca; se racconta, lo fermano al bivio letterario polemica ed apologia. Il terreno di casa diviso, la comunità spezzata fanno ammutolire il cuore; esperienze diverse in una stessa Patria persuadono alla reticenza e all'omertà e i ragazzi si tediano se tutto si riduce a una lunga conta di morti. Non si può andare contro natura: non la dimostrazione occorre di ciò che [i giovani lettori], magari vagamente, sanno; ma l'emozione poetica che trasfiguri fatti e personaggi e racconti come esaltante avventura umana in vicende di momenti cruciali della storia dell'Italia, ma anche di altri popoli vicini e lontani. Il racconto della nostra Resistenza va messo a fuoco così, affinché lieviti nel sentimento della Resistenza, con taluni ideali di fondo calati nel cuore dei nostri ragazzi, nel loro modo di andare incontro alla vita. Dopo venti anni già è tempo che anziché di contrapposizione, si parli di superamento degli antagonismi per una nuova sintesi costruttiva e concorde¹⁵.

Riprendendo il tema due anni più tardi, in occasione del terzo corso residenziale sulla didattica della storia e della geografia per l'aggiornamento dei maestri elementari promosso dal Centro didattico nazionale per la scuola elementare a Prato nel 1966, Enzo Petrini sarebbe stato ancora più preciso:

In Italia la divulgazione storica non ha avuto fortuna: poche sono le opere che essa annovera; mentre numerosi sono i racconti di pseudo-divulgazione storica, il cui prototipo può essere configurato ne «La piccola vedetta lombarda», dove predominano la piena dei sentimenti e la forza delle passioni. La maggior parte delle opere di divulgazione storica – cioè, di opere che si propongono almeno il tentativo dell'oggettività – sono traduzioni di opere di autori stranieri. Anche la letteratura giovanile sulla Resistenza ha poche unità nel proprio

¹⁴ Su questo tema, si vedano – oltre ai riferimenti successivi – anche: F. Rotondo, *Da Pin a Rosa Bianca con occhi di bambini: la Resistenza, la Seconda Guerra Mondiale e l'Olocausto in cinquant'anni di libri per ragazzi da Calvino e Arpino a Innocenti e Petter*, «Sfogliolibro», VIII, n. 3-4, maggio-agosto 1995, pp. 10-17; Id., *Bambini che resistono*, «LiBeR», n. 69, 2006, p. 46-47; W. Fochesato, *Raccontare la guerra: libri per bambini e ragazzi*, Novara, Interlinea Edizioni, 2011 (in particolare i capitoli *Quel che successe poi...*, pp. 123-137, e *Dai nidi di ragno agli occhi di Rosa Bianca: tra deportazione e Resistenza*, pp. 139-159).

¹⁵ E. Petrini, *La resistenza oltre la resistenza*, «Schedario», n. 70, maggio-giugno 1964, pp. 1-2. Sempre su «Schedario» si segnala anche il testo della comunicazione presentata da Duilio Gasparini (Università degli Studi di Trieste) il 25 marzo 1965 al Congresso di editori e di esperti di letteratura giovanile organizzato dalla casa editrice Mladinska-Knjiga a Lubiana: D. Gasparini, *La Resistenza italiana nei libri per ragazzi*, «Schedario», n. 77, luglio-agosto 1965, pp. 1-4.

catalogo: alcuni libri occasionali, poche antologie, qualche riduzione di libri per adulti con poca o molta fortuna letteraria. [...] Manchiamo a tutt'oggi di una storia divulgata della Resistenza, scritta per i ragazzi; né pare che se ne sia fatto il tentativo, forse, perché quel tempo è ancora troppo vicino, forse, perché non riusciamo ad essere obiettivi¹⁶.

Petrini citava poi un breve elenco di opere già segnalate da «Schedario» e «Manuale del bibliotecario per ragazzi», il cui quantitativo appariva del tutto inadeguato ad assolvere alle nobili finalità che avrebbero dovuto essere ad esse assegnate. In effetti, i libri per bambini e ragazzi scritti tra il 1945 e il 1965 ed esplicitamente dedicati – del tutto o in parte – alla lotta partigiana erano poco più di trenta¹⁷. C'erano i dodici volumi della collana «Visioni e racconti di guerra»¹⁸ della casa editrice «La Vela» di Firenze, selezionati attraverso un concorso nazionale per racconti di carattere educativo per adolescenti aventi come oggetto la guerra, allo scopo di «imprimere nell'animo dei giovanetti il ricordo della dolorosa tragedia degli Italiani, seguendo le diverse regioni per dove la guerra è passata, mediante brevi narrazioni e vive descrizioni di episodi locali, di atti di valore e di fraterna solidarietà (parlando di incursioni aeree, di famiglie o paesi distrutti, di deportazioni, di fucilazioni in massa, di campi di concentramento, di lotta di partigiani, di eroismo di sacerdoti, ecc.)»¹⁹. C'erano poi i cicli di racconti a puntate da leggere a scuola «Bambini di guerra» e «Ragazzi alla sbarra», pubblicati dalla scrittrice Laudomia Bonanni sulla rivista «I Diritti della Scuola»²⁰, i racconti e le storie a fumetti comparsi su

¹⁶ E. Petrini, *Dalla divulgazione storica ai racconti sulla Resistenza nella letteratura per ragazzi*, «Il Centro», XV, fasc. doppio, dicembre 1966, pp. 42-44 (supplemento a «Schedario», n. 84-85, settembre-dicembre 1966).

¹⁷ Si vedano, a tal proposito, le opere segnalate all'interno del rapporto bibliografico presentato nel 1965 dal Centro didattico nazionale di studi e documentazione alla Commissione scuola del Comitato nazionale per la celebrazione del Ventennale della Resistenza, che coincidono in larga parte con quelle che presenteremo di seguito (cfr. Archivio dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica di Firenze, serie «Centro didattico nazionale di studi e documentazione», sottoserie «Mostre», busta «Mostra della Resistenza», fascicolo «Documenti»; d'ora in avanti: AsANSAS, s. CDNSD, ss. «Mostre», b. «Mostra della Resistenza», fasc. «Documenti»).

¹⁸ La collana era composta dai seguenti volumi: E. Barbera Lombardo, *Trentatre giorni al buio: Maurizio racconta* (1947); I. Belski Lagazzi, *Ascolta: è una rondine* (1947); A. Bonfili, *Fiori sulla roccia a Belvedere* (1947); G. Carli, *Giorni vissuti: il sacrificio di Maddalena* (1947); E.M. De Simone, *Un fiore nella tempesta* (1947); L. Di Carlo Matarrelli, *Passione di Fiume: Trieste, Spalato, Zara* (1947); M. Pascucci, *Sulla linea Gotica: Romagna eroica* (1947); C. Patelli, *Il grido del chiù: racconto* (1947); O. Molinatti e C. Gianni Tenchio, *Il papà di Annarita / Un Piccolo paradiso a ferro e fuoco* (1947); L. Nicolini Burgatti e E. Scala, *La mia guerra / Tra l'Arno e la Chiana* (1947); G. Salvadeo, *Le imprese ardite di cinque ragazzi* (1947); A. Visani e M. Pelanda, *Martirio d'inermi / E il silenzio l'avvolse* (1947).

¹⁹ *Un concorso per racconti educativi*, «I Diritti della Scuola», XLVI, n. 8, 30 gennaio 1946, pp. 109-110. Sullo stesso tema, vedi anche: *Concorso a premi per racconti di guerra*, «I Diritti della Scuola», XLVII, n. 2, 30 ottobre 1946, p. 32; *Concorso 'Questa povera Italia'*, «I Diritti della Scuola», XLVII, n. 3, 15 novembre 1946, p. 47; *Collana 'Visioni e racconti di guerra'*, «Rassegna di Pedagogia», V, n. 1-2, gennaio-giugno 1947, p. 98.

²⁰ L. Bonanni, *Bambini di guerra*, «I Diritti della Scuola», XLXIII, n. 11, 15 marzo 1953, p.

alcuni periodici per ragazzi d'orientamento progressista e in particolare su «Il Pioniere» comunista tra il 1948 ed il 1962²¹ e alcuni libri per bambini usciti tra il 1946 e il 1965²². C'erano però soprattutto le opere uscite a ridosso del ventennale della Resistenza, come il bel volume dedicato da Ermanno Libenzi ai ragazzi decorati al valore durante la Guerra di Liberazione, vincitore nel 1965 del premio Bancarellino²³, e i volumi usciti tra il 1964 e il 1965 nella collana «Giovane Resistenza»²⁴, edita dalla casa editrice Nicola Milano di Farigliano²⁵.

Una collana quest'ultima, sulla quale converrà soffermarci brevemente, in quanto legata direttamente al concorso nazionale bandito dal Centro didattico nazionale di studi e documentazione nel 1965. La piccola casa editrice scolastica cuneese, infatti, intratteneva rapporti diretti col CDNSD di Firenze e in particolare col suo direttore, di cui – proprio in occasione del ventennale

239; Ead., *Bambini di guerra: la corda*, «I Diritti della Scuola», XLXIII, n. 15, 15 maggio 1953, p. 343; Ead., *Bambini di guerra: la bomba*, «I Diritti della Scuola», XLXIV, n. 1, 1 ottobre 1953, pp. 7-8; Ead., *Ragazzi alla sbarra: il fucile*, «I Diritti della Scuola», XLXIV, n. 11, 28 febbraio 1954, pp. 221-222.

²¹ I racconti ai quali si fa qui riferimento sono stati successivamente raccolti e pubblicati in: D. Rinaldi (a cura di), *Per la libertà: antologia partigiana*, Bologna, Edizioni del Pioniere, 1974. Nello specifico, sul tema della rappresentazione della Resistenza nella stampa periodica a fumetti per ragazzi del secondo dopoguerra, all'interno della quale sono sostanzialmente rilevabili le medesime dinamiche già riscontrate nella letteratura per l'infanzia, si faccia riferimento a: J. Meda, *Cose da grandi. Identità collettive e valori civili nei fumetti italiani del dopoguerra (1945-1955)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche in Italia», n. 9, 2002, pp. 285-336 (in particolare il paragrafo *La Resistenza: il mito fondante della patria*, pp. 325-333); P.L. Gaspa, *Per la libertà: la Resistenza nel fumetto*, Pistoia, Settegiorni Editore, 2009; J. Meda, *Partigiani con le stellette o patrioti senza divisa? La Resistenza come 'Secondo Risorgimento' nei fumetti (1945-1965)*, «Zapruder», n. 25, maggio-agosto 2011, pp. 100-107.

²² E. Petrini, *Piccole fiamme verdi*, Brescia, La Scuola, 1946; P. Reynaudo, *Vita di Pierre, ragazzo piemontese*, Firenze, Marzocco, 1946; Id., *Prunello: ragazzo fiorentino*, Firenze, Marzocco, 1948; R. Ammannati, *L'eroica avventura di un ragazzo*, Firenze, Le Monnier, 1949; V. Fraschetti, *Le cose più grandi di loro: romanzo*, Torino, SEI, 1952; C. Picchio, *Scarola: romanzo per ragazzi*, Firenze, Marzocco, 1956; O. Bonafin, *Ai margini della tormenta: storia di un ragazzo*, Brescia, La Scuola, 1959; A. Coppo, *La marcia di Bandi*, Torino, Paravia, 1959; E. Bossi, *Pierino in guerra: avventure di un bimbo pacifico*, Firenze, Vallecchi, 1960; P. Ballario, *L'erba cresce d'estate: storia della Repubblica dell'Ossola*, Firenze, Bemporad-Marzocco, 1963; R. Pieri, *Marino e il grifone*, Forlì, Forum, 1964; A. Jemolo Morghen, *La trottola*, Napoli, Morano, 1965; A. Pentecoste, *Ragazzi della Resistenza: racconti patriottici*, Resina, ONAOMCE, 1965.

²³ E. Libenzi, *Ragazzi della Resistenza*, Milano, Mursia, 1965.

²⁴ La collana era composta dai seguenti volumi: A. Fossà, *L'assalto al forte di Monte Crocetta* (1964); L. Valdrè, *La banda di Ringo* (1964); I. Cannella, *Ciao, ragazzi!* (1964); E. Sacco, *Il partigiano Marco* (1964); R. Bergamini, *Il cuore della valle* (1964); R. Ariaudo, *La barricata della Doganella* (1964); C. Patelli, *Pattuglia eroica* (1965); E. Seppia, *Il ragazzo rana* (1965); M. Ottolenghi Minerbi, *O partigiano portami via* (1965); O. Spaziani (a cura di), *Il messaggio* (1965): una antologia di testi italiani e stranieri sul tema della lotta al nazifascismo.

²⁵ I volumi della collana furono selezionati attraverso il concorso nazionale «Rievocazione e racconti per ragazzi sulla Resistenza», bandito dall'editore in memoria del fratello Beppe, caduto nella guerra partigiana (cfr. N. Milano, *Venti mesi di 'naja' partigiana per la generazione di Vian e Beppe Milano*, «La Vedetta», 21 aprile 1955, pp. 3-4).

– avrebbe pubblicato *La lezione della Resistenza*²⁶; rapporti che emergono chiaramente nella parte conclusiva della circolare inviata dallo stesso editore nel novembre 1964 allo scopo di promuovere la propria collana:

Nell'attuarla ho inteso dare un contributo concreto alla realizzazione dell'auspicata nuova letteratura giovanile che finalmente parli di cose attuali e modernamente educative. Ho voluto parlare ai ragazzi della Resistenza: serenamente, mostrando soprattutto il suo aspetto ideale di lotta per la libertà. Non mi ha pagato nessuno, non servo nessuno, non voglio fare della retorica: sono un ex-combattente e un insegnante e ciò le farà comprendere il perché della mia iniziativa. Un anno fa ho bandito il concorso «Rievocazione e racconti per ragazzi sulla Resistenza» e ora le opere prescelte sono pronte, ben stampate e illustrate da pittori di primo piano. La Fondazione Corpo Volontari della Libertà (che, come Lei sa, raggruppa sia l'ANPI, sia la FIAP, sia la FIVL), ha concesso il suo patrocinio e il Centro didattico di studi e documentazione di Firenze ha curato l'aspetto didattico delle opere: ciò Le dirà dell'imparzialità e della serietà dell'iniziativa²⁷.

Non è un caso dunque se la collana fu promossa – come si evince da un cartoncino allegato alla suddetta circolare – nell'ambito della mostra sulla Resistenza di cui parleremo tra poco e messa in vendita al prezzo speciale di 9.000 lire, oltre che indicata come «antologia sussidiaria per le scuole elementari superiori e per la scuola media unificata»²⁸.

3. *Le iniziative promosse dal Centro didattico nazionale di studi e documentazione di Firenze in occasione del ventennale della Resistenza*²⁹

Dopo aver delineato il contesto all'interno del quale va inquadrata la nostra riflessione, è il caso ora di descrivere le iniziative promosse dal Centro didattico nazionale di studi e documentazione di Firenze³⁰ in occasione del ventennale della Resistenza, determinandone le ragioni, chiarendone il carattere e

²⁶ Petrini, *La lezione della Resistenza*, cit.

²⁷ AsANSAS, s. CDNSD, ss. «Mostre», b. «Mostra della Resistenza», fasc. «Documenti». Questi particolari sono riportati anche in: *Narrativa per ragazzi sulla Resistenza*, «Scuola e Didattica», X, n. 13, 25 marzo 1965, pp. 1014-1015.

²⁸ AsANSAS, s. CDNSD, ss. «Mostre», b. «Mostra della Resistenza», fasc. «Documenti».

²⁹ Per una più ampia panoramica sulla rappresentazione della Resistenza nelle mostre promosse in Italia nel secondo dopoguerra si rimanda al catalogo della mostra promossa dall'Istituto nazionale per la storia del movimento di Liberazione in Italia in occasione del 60° anniversario della Liberazione: A. Mignemi, G. Solaro (a cura di), *Un'immagine dell'Italia. Resistenza e ricostruzione. Le mostre del dopoguerra in Italia*, Milano, Skyra, 2005.

³⁰ La lunga e tormentata storia dell'istituzione fiorentina è stata recentemente ricostruita in: P. Giorgi (a cura di), *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE: storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010.

indicandone le finalità. Si trattava – in realtà – di un complesso di iniziative integrate, di vario genere, composte da un convegno nazionale di studio, da una mostra e dal concorso nazionale per le scuole ad essa collegato.

Le ragioni di questo eccezionale impegno erano molteplici: da un lato c'erano senz'altro motivi di opportunità politica, in quanto l'istituzione fiorentina era vigilata direttamente dal Ministero della Pubblica Istruzione che nel 1965 – nella fase forse più delicata del Centro-Sinistra e sotto la guida di Luigi Gui, animatore della resistenza cattolica nel padovano – doveva ritenere ormai improrogabile l'avvio di una seria riflessione sul complesso tema dell'insegnamento della Resistenza all'interno della scuola italiana; dall'altro un ruolo centrale in questa operazione fu senza dubbio svolto da Enzo Petrini, direttore del CDNSD dal 1952 al 1975, che durante la guerra aveva lungamente militato nelle formazioni partigiane bresciane, in qualità prima di commissario politico e poi di vice-comandante generale delle Fiamme Verdi³¹, e che nel 1946 – ispirandosi appunto a quell'esperienza – aveva edito presso la casa editrice La Scuola di Brescia il libro *Piccole fiamme verdi*, indicato all'epoca dalla critica come il 'Cuore partigiano'. Non è un caso, d'altronde, che già negli anni precedenti l'istituzione fiorentina avesse posto la Resistenza al centro di altre innovative iniziative – soprattutto se considerate all'interno del contesto precedentemente delineato –, come il corso di aggiornamento di storia contemporanea per insegnanti della scuola elementare e media, organizzato nel 1963 in collaborazione con l'Istituto per la storia della Resistenza di Modena, l'università e gli enti locali³² o come il corso di aggiornamento di storia contemporanea per insegnanti organizzato tra il febbraio 1963 e il marzo 1964 in collaborazione con l'Istituto nazionale per la storia del movimento di Liberazione, l'università e il comune di Milano, articolato in una serie di lezioni pubbliche e nel lavoro di quattro gruppi di studio, tra cui uno dedicato ai «problemi della storia d'Italia contemporanea attraverso i libri di testo»³³.

Le celebrazioni iniziarono il 19 marzo 1965, con l'apertura a Firenze dei lavori del convegno nazionale di studio «Scuola e Resistenza», organizzato in collaborazione con l'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia. Il convegno vide la partecipazione di numerosi e autorevoli relatori, tra cui Giovanni Calò, Ferruccio Parri, Giorgio Spini e Giuseppe Flores d'Arcais, e alcuni tra i promotori delle inchieste sulla rappresentazione della Resistenza nei libri di testo precedentemente citate, come Claudio Cesa, Massimo Legnani

³¹ La trascrizione di una testimonianza orale rilasciata a chi scrive da Enzo Petrini il 14 aprile 2005 è scaricabile dal sito web ufficiale dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica di Firenze.

³² Cfr. *Notizie dagli Istituti provinciali: Modena*, «La Resistenza in Emilia Romagna», numero unico, maggio 1970, p. 156; citato in: M. Baiardi, *Enzo Collotti e la scuola italiana: appunti*, in S. Soldani (a cura di), *Enzo Collotti e l'Europa del Novecento*, Firenze, Firenze University Press, 2011, pp. 145-165.

³³ Cfr. *Notiziario*, «Il Movimento di Liberazione in Italia», n. 70, 1963, p. 92.

e Franco Catalano³⁴. Nella sua prolusione, il prof. Calò, fondatore e storico presidente del CDNSD, nonché autorevole esponente del Partito liberale italiano, – dopo aver chiarito l'interpretazione della Resistenza alla quale era necessario far riferimento, ovvero quella di un periodo «che riscatta, che rida nobiltà e libertà al nostro Paese e si ricollega direttamente a tutte le lotte del Risorgimento, che hanno costituito l'unità e l'indipendenza italiana»³⁵ – rivolgeva ai relatori una raccomandazione:

La storia di questi ultimi cinquant'anni della vita italiana europea e mondiale [...] noi vogliamo che sia insegnata con spirito sereno, con spirito di obiettività, con rispetto della verità, della documentazione, direi senza odio, senza polemiche, senza passioni, ma, ripeto, con l'onestà e con l'obiettività che studia e presenta gli avvenimenti per quello che sono, sicuri che ciò che scaturisce da questi avvenimenti è un linguaggio che parla alle nostre coscienze e che ci dice quello che dagli avvenimenti stessi noi dobbiamo onestamente ricavare³⁶.

Questo preliminare richiamo all'onestà e all'obiettività testimoniava la consapevolezza da parte degli organizzatori di muoversi – come in effetti era – su un terreno scivoloso, oggetto nel recente passato di spartizioni ideologiche e strumentalizzazioni politiche più che concreta occasione di coesione nazionale. I lavori si svolsero ordinatamente, senza polemiche, individuando le principali questioni da risolvere (come l'adeguamento dei programmi didattici e dei libri di testo e il consolidamento dell'insegnamento della storia contemporanea) e delineandone le possibili soluzioni, che furono raccolte all'interno di una mozione conclusiva approvata all'unanimità per essere poi sottoposta all'esecutivo. In sostanza, la mozione raccomandava che:

– l'insegnamento della storia contemporanea e in particolare quella del periodo 1919-1948 facesse parte di diritto di qualsiasi programma d'insegnamento storico, a livello elementare e medio di I e II grado, sia liceale che tecnico;

³⁴ Dettagliati resoconti sui lavori del convegno e sulle numerose relazioni presentate sono state pubblicate in: «Servizio informazioni del Centro didattico nazionale di studi e documentazione», II, n. 12, aprile-maggio 1965, pp. 1-3; *Convegno nazionale di studio su 'Scuola e Resistenza'*, «Il Centro», suppl. a «Schedario», n. 79, novembre-dicembre 1965, pp. 27-30; *Il Convegno nazionale su 'Scuola e Resistenza'*, «Atti e studi dell'Istituto storico della Resistenza in Toscana», n. 6, gennaio 1966, pp. 21-42; C. Cesa, *Un convegno su scuola e Resistenza*, «Belfagor», n. 3, 1965, pp. 359-363.

³⁵ *Convegno nazionale di studio su 'Scuola e Resistenza'*, cit., pp. 27. Relativamente a questa tendenza interpretativa, d'altronde, più in generale, converrà ricordare che con circolare n. 72117/368 del 15 marzo 1965 il Ministero della Pubblica Istruzione, dopo aver incaricato i capi d'istituto di organizzare commemorazioni pubbliche, li invitava ad assegnare a tutte le classi un tema «riguardante il significato storico e morale della Resistenza, considerata come epilogo del processo risorgimentale e come premessa indispensabile per l'instaurazione del nuovo ordinamento democratico e sociale» (C. Cesa, *Un convegno su scuola e Resistenza*, cit., p. 359). La Resistenza come epilogo del processo risorgimentale, dunque, e non della dittatura fascista e del disastroso conflitto nel quale aveva coinvolto l'Italia.

³⁶ *Ibid.*

- nelle Facoltà di Lettere e Filosofia, di Magistero e di Scienze Politiche fosse organizzato un corso di laurea in scienze storiche, destinato a formare gli insegnanti destinati a ricoprire le cattedre di storia nelle scuole medie di I e II grado, e fosse inoltre istituita una cattedra o un incarico di storia contemporanea, la cui competenza fosse estesa almeno fino al 1948;
- in sede di riforma e di riorganizzazione delle scuole medie di II grado, sia liceali che tecnici, fosse garantita una maggiore specializzazione all'insegnamento storico, tramite l'istituzione di una cattedra di storia o di storia e geografia o l'affidamento di un congruo numero di ore settimanali di storia ad un solo insegnante;
- la ripartizione della disciplina storica all'interno dei programmi della scuola media di II grado fosse modificata in modo che il suo insegnamento all'ultimo anno del quinquennio avesse inizio col 1870;
- il Ministero della Pubblica Istruzione promuovesse in ogni provincia – mediante comitati locali in cui fossero rappresentati anche gli Istituti storici della Resistenza – corsi di aggiornamento in storia contemporanea ed educazione civica rivolti ad insegnanti di ogni ordine e grado³⁷.

La suddetta mozione, infine, si chiudeva significativamente con questo auspicio:

Il Convegno di fronte ai gravi errori storici contenuti in alcuni manuali di storia, e in parecchi manuali di educazione civica in ordine ai riferimenti storici in essi inseriti fa appello alla Società degli storici perché costituisca una sua commissione con il compito di esaminare periodicamente i manuali in commercio e di segnalare gli errori eventualmente riscontrate, le inesattezze, etc. agli editori, agli autori e, ove il rimedio non apparisse poi efficace, anche all'opinione pubblica e in particolare ai docenti delle scuole medie attraverso le riviste specializzate³⁸.

Gli interventi proposti erano numerosi e circostanziati. Le proposte senza dubbio più innovative erano quelle relative all'istituzione da parte della Società degli storici di una commissione nazionale per l'esame dei manuali di storia e alla sistematica promozione a livello provinciale di corsi di aggiornamento in storia contemporanea ed educazione civica per insegnanti di ogni ordine e grado. Corsi che – come abbiamo visto – il Centro didattico nazionale di studi e documentazione di Firenze aveva iniziato a promuovere fin dal 1963-1964 e in merito ai quali nel 1965 aveva presentato alla Commissione scuola del Comitato nazionale per la celebrazione del ventennale della Resistenza un apposito rapporto *Orientamenti per i corsi di aggiornamento degli insegnanti da tenere in occasione del Ventennale della Resistenza*, curato dal Petrini, nel quale – tra le altre cose – si leggeva:

³⁷ *Ibid.*, pp. 29-30.

³⁸ *Ibid.*, p. 30. La mozione conclusiva del convegno fu pubblicata anche in «Il Movimento di Liberazione in Italia», n. 78, 1965, pp. 126-127; nelle stesse pagine era riportata anche la notizia del convegno di insegnanti di scuola media inferiore e superiore *La storia della Resistenza nella scuola attuale*, organizzato dal Comitato cuneese per le celebrazioni del ventennale della Resistenza a Lurisia (Cuneo) dal 19 al 20 marzo 1955, la cui mozione conclusiva era sostanzialmente identica a quella approvata al termine del convegno fiorentino (*Ibid.*, p. 127).

I cinque lustri del fascismo e della Resistenza sono oggi compresi nei nostri programmi scolastici, superando l'assurda diga che nell'insegnamento era stata innalzata davanti agli avvenimenti posteriori al 1918, quasi che tante vicende umane, le più vicine e le più importanti per la concezione del mondo e per le condizioni di vita anche spirituale, della presente generazione, non fossero accadute o costituissero un tabù insuperabile all'indagine, alla critica, allo studio, alla meditazione [...]. È perciò necessario che anche i giovani siano edotti e illuminati obiettivamente, largamente documentati attingendo alle fonti rigorose dell'indagine storica, e non della propaganda, su idee e fatti che hanno preferito e condizionato il nostro attuale modo di essere uomini e cittadini. I giovani hanno il diritto di ricevere da parte dagli anziani una prospettiva critica verace di ciò che di fatto fu il fascismo, non certo identificabile nella sua essenza, come ancora taluni, e non sempre ingenuamente, vanno ripetendo, con un «regime di ordine reso necessario dalle circostanze» [...]. Il fascismo fu un fenomeno complesso e proprio per tale complessità la scuola ha il dovere non di politicizzare – troppo si è unilateralmente peccato in tal senso, svuotando di costruttività legittimi motivi polemici –, bensì di storicizzare un'epoca della vita europea e italiana che segna un punto di svolta rispetto ad un processo che ha le sue lontane origini nel secolo scorso³⁹.

E ancora:

Nella democrazia la scuola è il cuore, il centro motore della comunità; lì, con i convenienti mezzi, e con una accurata preparazione dei docenti, si assicura il domani dando a tutti la possibilità di essere il meglio di se stessi. Tra i suoi compiti appare anche quello di tradurre l'esperienza storica della Resistenza in ammaestramento ed educazione civica. Il problema radicale della nostra scuola è il problema stesso della Nazione e della sua spiritualità, ed appare tutto investito dei riflessi e dei residui di quella lunga crisi della società italiana, di cui la Resistenza fu, da ultimo, lo stato febbrile in cui le energie sane si raccolsero spontaneamente in azione unitaria in uno di quei momenti della storia, da cui un popolo esce stremato oppure rinnovato con un equilibrio ristabilito, con una più armoniosa e precisa definizione della sua socialità. Chi ancora indugia sulla contrapposizione retorica di fascismo e antifascismo non ha ascoltato la lezione più alta della Resistenza, quella che non deve andar perduta. Perciò, attraverso la severità dello studio e la valutazione critica dei fatti, si pongano i giovani integralmente di fronte alla verità della storia, mostrando che l'Italia di oggi è stata riscattata e ricostruita non soltanto dall'antifascismo politico e tuttavia fu solo la Resistenza al fascismo che gettò un ponte verso l'avvenire, che ravvivò le speranze di autentico progresso e la certezza dell'umana dignità, che richiese un concreto impegno sociale, qualunque sia la responsabilità di cui si risponde non come un privilegio ma come un servizio per giungere ad una comunità nazionale in cui i cittadini siano uguali tutti e tuttavia diversi per i talenti da mettere a frutto per sé e per il bene comune⁴⁰.

Il sistematico piano d'intervento predisposto dal Petrini, tuttavia, non produsse gli esiti auspicati⁴¹, se – come emerge da una prima indagine – i

³⁹ AsANSAS, s. CDNSD, ss. «Mostre», b. «Mostra della Resistenza», fasc. «Documenti», p. 1.

⁴⁰ AsANSAS, s. CDNSD, ss. «Mostre», b. «Mostra della Resistenza», fasc. «Documenti», pp. 10-11.

⁴¹ Un decennio più tardi, in occasione del trentennale della Resistenza, dal febbraio all'aprile 1975, si sarebbe svolto presso la sede del Centro didattico nazionale di studi e documentazione di Firenze il corso di perfezionamento didattico per gli insegnanti delle scuole elementari e medie *La storia contemporanea e la letteratura della Resistenza*, i cui elaborati finali – tra cui quelli di Bruna

corsi residenziali sulla didattica della storia e della geografia promossi per l'aggiornamento dei maestri a livello provinciale dal Centro didattico nazionale per la scuola elementare di Roma e dai rispettivi provveditorati agli studi tra l'aprile 1965 e il settembre 1966 furono poco più di una decina, per di più – se si escludono quelli tenutisi a Foggia (20-29 ottobre 1965) e a Civitella del Tronto (21-30 aprile 1966) – organizzati esclusivamente nelle regioni del Centro-Nord, ovvero quelle in cui si era materialmente consumata la guerra partigiana, con una completa assenza di corsi di aggiornamento per gli insegnanti distaccati nel Mezzogiorno d'Italia.

È in questo contesto di seria riflessione scientifica e lucida iniziativa culturale, oltre che di pubbliche celebrazioni, che s'inserisce la Mostra della Resistenza inaugurata nella storica sede di Palazzo Gerini il 12 maggio 1965, il cui obiettivo – come si legge in una breve presentazione – era quello di «offrire ai giovani una visione degli aspetti più notevoli del periodo storico 1919-1945, con particolare riferimento all'opposizione aperta o clandestina al Fascismo ed alla Guerra di Liberazione»⁴².

La mostra della Resistenza – curata da Renzo Ammannati – era articolata in quattro distinte sezioni: la prima era dedicata alla crisi politica e sociale del primo dopoguerra (1919-1922) e al fascismo; la seconda alla Resistenza italiana (25 luglio 1943-25 aprile 1945); la terza alla deportazione e ai campi di sterminio nazisti; l'ultima alla lotta clandestina dei partiti politici antifascisti. A complemento della mostra, al secondo piano di Palazzo Gerini, fu allestita un'esposizione bibliografica con le opere storiche più importanti pubblicate in epoca fascista e post-fascista, le opere letterarie ispirate alla Resistenza, alcune antologie e una raccolta di libri per l'infanzia ispirati alla Resistenza.

La struttura espositiva consente già di fare una riflessione. Non può infatti non colpire, considerato l'ampio arco cronologico preso in esame, l'assenza di una sezione riservata al fascismo e alle sue realizzazioni sociali e politiche; il fascismo è presentato esclusivamente in quanto antitetico opposto all'antifascismo delle origini prima e alla Resistenza poi, nel suo esordio e nel suo crollo cioè, con la completa esclusione del periodo del consenso di massa, che il popolo italiano non era evidentemente ancora in grado di elaborare criticamente e risolvere, come quello tedesco avrebbe invece iniziato a fare dopo il gesto simbolico compiuto da Willy Brandt nel dicembre 1970 di fronte al monumento in ricordo della rivolta del ghetto di Varsavia, contribuendo a quello che è stato definito *Vergangenheitsbewältigung*. Questa evidente lacuna indurrebbe a presupporre una sostanziale adesione degli organizzatori della

Gorini, Maria Bruschi, Antonella Santori Scala, Cristina Formelli, Elisabetta Poggianti, Paolo Capaccioli, Luigi D'Isa ed Edro Mescoli sulla rappresentazione del fascismo e della Resistenza nei libri di testo – sono altresì conservati presso l'archivio storico ANSAS.

⁴² *La mostra della Resistenza* (s.d.), in AsANSAS, s. CDNSD, ss. «Mostre», b. «Mostra della Resistenza», fasc. «Documenti».

mostra alla interpretazione storiografica del fascismo come una ‘parentesi della storia nazionale’, una sorta di ‘malattia morale’ contratta dal popolo italiano al termine della Prima guerra mondiale, elaborata nel 1944 da Benedetto Croce; interpretazione che divergeva completamente con quella che del fascismo aveva formulato la tradizione marxista, considerandolo come un prodotto della società capitalista e della reazione della grande borghesia contro il proletariato.

La seconda riflessione proviene invece dall’analisi dei pannelli originali della mostra, conservati presso l’archivio dell’Agenzia nazionale per lo sviluppo dell’autonomia scolastica di Firenze⁴³, da cui emerge la particolare enfasi tributata alla ‘resistenza militare’ piuttosto che a quella ‘politica’. Sulla Resistenza delle formazioni azioniste di Giustizia e Libertà, delle Garibaldi comuniste, delle Matteotti socialiste, delle formazioni autonome e dei GAP, infatti, prevale nettamente una Resistenza fatta dell’eroica difesa di Roma da parte dei granatieri nel settembre 1943, del sacrificio del carabiniere Salvo d’Acquisto, degli eccidi di Corfù, Cefalonia e Spalato e delle ventiquattro medaglie d’oro concesse ai militari italiani nei Balcani dopo l’8 settembre, del rifiuto dei militari italiani internati nei campi di concentramento tedeschi di aderire alla Repubblica Sociale, di sbarchi e rifornimenti aerei alleati, della guerra combattuta dal Corpo Italiano di Liberazione a fianco degli Alleati, ma anche del minamento del forte di San Martino di Vallalta da parte del tenente colonnello Carlo Croce ritratto come un novello Pietro Micca e delle eroiche gesta degli scugnizzi durante le quattro giornate di Napoli, rievocanti quelle dei *martinitt* durante le cinque giornate di Milano.

La Resistenza rappresentata nei pannelli della mostra, insomma, è intesa a tutti gli effetti come Secondo Risorgimento nazionale, il cui obiettivo era – da un lato – quello di preservare l’integrità territoriale del Paese, conquistata a caro prezzo nel corso delle ‘patrie battaglie’ e pregiudicata dopo l’armistizio dell’8 settembre 1943 dalla disgregazione della penisola in più parti e – dall’altro – quella di riaffermare l’indipendenza della Patria e di cacciare lo ‘straniero oppressore’, nel quale si ravvisava il degno successore degli eserciti comandati da Radetzky prima e da von Hötendorf poi.

Una interpretazione moderata della Resistenza, d’altronde, ribadita – come abbiamo già avuto modo di notare – dallo stesso Giovanni Calò nella sua prolusione al convegno di qualche settimana prima, in cui aveva definito la Resistenza come il periodo «che riscatta, che rida nobiltà e libertà al nostro Paese e si ricollega direttamente a tutte le lotte del Risorgimento, che hanno costituito l’unità e l’indipendenza italiana»⁴⁴. Una sovrapposizione, questa tra Resistenza e Risorgimento, che – come vedremo a breve – non mancherà di influenzare fortemente anche l’espressione grafica dei giovani che parteciparono al concorso nazionale bandito in occasione della mostra fiorentina.

⁴³ AsANSAS, s. CDNSD, ss. «Mostre», b. «Mostra della Resistenza», fasc. «Pannelli».

⁴⁴ *Convegno nazionale di studio su ‘Scuola e Resistenza’*, cit., pp. 27.

Il 31 maggio 1965, infatti, il presidente e il direttore del Centro didattico nazionale di studi e documentazione di Firenze inviarono ai provveditori agli studi una circolare con numerose copie del bando del concorso nazionale promosso in occasione della Mostra della Resistenza, pregandoli di invitare a parteciparvi tutte le scuole elementari e medie, pubbliche e private⁴⁵. In questa circolare, inoltre, era richiesto ai provveditori di costituire un'apposita commissione giudicatrice provinciale, incaricata di selezionare trenta lavori – dieci per la scuola elementare, dieci per la scuola media inferiore e dieci per la scuola media superiore – da inviare entro il 30 ottobre 1965 alla commissione giudicatrice nazionale nominata dalla Consulta del CDNSD, la quale avrebbe raccolto tutti i lavori all'interno di una esposizione didattica prevista per l'autunno dello stesso anno e avrebbe assegnato loro premi consistenti in diplomi, libri, dischi e altri articoli offerti da produttori di sussidi didattici.

Nel bando del concorso erano indicate le varie tipologie di elaborati ammessi al concorso, con gli ordini e gradi di istruzione corrispondenti:

I. SCUOLA ELEMENTARE E SCUOLA MEDIA INFERIORE

Rievocazione di uno degli episodi conclusivi della Resistenza nell'aprile dell'anno 1945, con un racconto integrato da un disegno.

II. SCUOLA MEDIA SUPERIORE

A scelta:

- un periodo o un avvenimento della Resistenza, presentato con notizia e copia allegata di scritti, documenti, testimonianze inediti;
- interpretazione figurativa di un avvenimento della Resistenza;
- valutazione critica di un'opera o autobiografica o di narrativa che abbia come argomento principale la Resistenza;
- racconto filmato o foto-racconto di un episodio o di un periodo della Resistenza;
- soggetto per cinematografo o per teatro;
- composizione in versi o composizione musicale;
- saggio a carattere sistematico di interpretazione della Resistenza sul piano della educazione civica e del costume democratico;
- saggio di informazioni e documentazione sui movimenti di Resistenza in Europa⁴⁶.

L'esatto numero dei lavori giunti alla commissione giudicatrice nazionale non è noto, tuttavia all'interno del fondo «Concorsi nazionali e internazionali di disegno» dell'archivio storico dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica di Firenze sono riemersi 117 componimenti scritti e illustrati, 4 giornalini scolastici e 177 tra disegni e dipinti presentati nell'ambito

⁴⁵ *Lettera del Centro didattico nazionale di studi e documentazione di Firenze ai Provveditori agli studi del 31 maggio 1965*, in AsANSAS, s. CDNSD, ss. «Mostre», b. «Mostra della Resistenza», fasc. «Documenti».

⁴⁶ *Bando del Concorso nazionale in occasione della Mostra della Resistenza* (s.d.), in AsANSAS, s. CDNSD, ss. «Mostre», b. «Mostra della Resistenza», fasc. «Documenti»; il bando fu pubblicato anche in: «Schedario», n. 76, maggio-giugno 1965, p. 32.

di quel concorso. Si tratta di un campione significativo, seppur non esaustivo, che oltretutto potrebbe essere opportunamente integrato con le raccolte di disegni inviati tra il maggio e il settembre 1965 alle varie commissioni giudicatrici provinciali eventualmente conservate all'interno degli archivi storici degli Uffici scolastici provinciali, anche se al momento tale verifica – che consentirebbe di prendere visione degli scarti e quindi anche di comprendere meglio i criteri adottati dai selezionatori (dei quali non conosciamo nomi, né qualifiche, né eventuali orientamenti politici) – non è ancora stata possibile.

4. *Analisi dei componimenti e dei disegni presentati al concorso del 1965*

Proprio per le caratteristiche sopra elencate, questo aggregato di fonti rischia di apparire un 'caso isolato', una specie di 'blocco monolitico', le induzioni avanzate sulla base dei dati estrapolati dal quale hanno valore solo se riferite ad esso stesso e difficilmente riferibili ad altri contesti. In attesa che lo spettro delle fonti si estenda ed ulteriori verifiche siano possibili, tuttavia, riteniamo che questi esempi di espressione grafica infantile possano essere utilizzati – a condizione d'una esegesi rigorosa e d'una adeguata contestualizzazione storica, che credo di avere offerto nei primi tre paragrafi – al fine di determinare quale fosse l'immaginario resistenziale dei giovani italiani e delle giovani italiane che nel 1965 parteciparono a questo concorso.

Innanzitutto, è necessario sottoporre queste fonti ad una analisi quantitativa, per precisarne meglio le caratteristiche. Il primo dato che balza all'occhio è che sono conservate solamente rievocazioni di uno degli episodi conclusivi della Resistenza (con un racconto integrato da un disegno) presentati dalle ultime tre classi delle scuole elementari e dalle scuole medie inferiori, mentre non v'è traccia delle otto tipologie di elaborati attribuiti alle scuole medie superiori⁴⁷. Le ragioni di questa lacuna possono essere tre: la prima è che le scuole medie superiori non abbiano partecipato al concorso, anche se – pur non disponendo di un elenco dei lavori ricevuti dalle varie commissioni provinciali né dei verbali delle sedute della commissione nazionale – questa ipotesi non pare probabile; la seconda è che gli elaborati mancanti siano stati danneggiati irrimediabilmente dall'alluvione che nel novembre del 1966 investì Firenze e compromise gravemente parte del patrimonio di Palazzo Gerini; la terza è che questi elaborati – diversamente dagli altri – non siano stati ritenuti meritevoli di conservazione e siano stati scartati una volta chiuso il concorso. L'unica certezza a tal riguardo, tuttavia, è che questi elaborati non ci sono.

⁴⁷ Si precisa che nella raccolta sono presenti anche due «interpretazioni figurative di un avvenimento della Resistenza», redatte da alunne dell'Istituto magistrale «Benedettine S. Pietro» di Montefiascone.

Un altro dato interessante è quello relativo alla provenienza degli elaborati conservati: dei 117 componimenti scritti l'81% è proveniente dal Centro-Nord, il 21% dal Centro-Sud e solo il 2% dalle isole (in particolare la Sicilia); i 4 giornalini scolastici provengono tutti dal Centro-Nord; dei 177 disegni e dipinti, invece, il 98% proviene dal Centro-Nord e solo il 2% dal Centro-Sud, senza alcun contributo dalle isole. In generale, le regioni più rappresentate sono – nell'ordine – la Lombardia, la Toscana, il Piemonte e l'Emilia Romagna, seguite da Liguria, Veneto e Trentino; il Centro-Sud è inspiegabilmente rappresentato quasi unicamente dal Lazio e in particolare dalla provincia di Viterbo; risultano quasi completamente assenti o assenti le scuole di Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Friuli, Marche, Molise, Puglia, Umbria e delle isole. Il dato appare senz'altro indicativo: le regioni da cui provenivano la maggior parte degli elaborati, infatti, così come si era già riscontrato anche per quelle in cui erano stati organizzati i corsi residenziali sulla didattica della storia, erano quelle in cui si era materialmente consumata la guerra partigiana; quelle meridionali, invece, – che, pur essendo state liberate per prime dalle truppe alleate, avevano subito al pari delle altre la brutale repressione nazifascista e avevano visto militare molti dei propri uomini tra le file delle formazioni partigiane operanti nell'Italia settentrionale – disertarono del tutto il concorso, a conferma della già rilevata rimozione di quegli eventi e direi meglio di quella intera stagione nella memoria collettiva delle popolazioni meridionali (refratarie all'ondata di rinnovamento sospinta fin lì dal 'vento del Nord') e della conseguente problematicità della costruzione di una nuova identità collettiva, ispirata ai valori di libertà, giustizia e democrazia⁴⁸. Emerge, dunque, da questa prima analisi, l'immagine di una Italia 'a due velocità', incapace di rapportarsi univocamente ad un fenomeno come quello resistenziale, che – come abbiamo mostrato – era già stato oggetto di innumerevoli interpretazioni e strumentalizzazioni.

I giovani e le giovani che avevano partecipato al concorso, dunque, risiedevano in larghissima parte tra la Lombardia, la Toscana, il Piemonte e l'Emilia Romagna. Questo dato di fatto, tuttavia, non ci deve indurre a far coincidere l'elevata incidenza avuta dalla Resistenza e dai valori da essa incarnati all'interno dell'identità collettiva elaborata al termine della guerra

⁴⁸ Su questo tema, in particolare, cfr.: A. Monti, *Il movimento della Resistenza e il Mezzogiorno d'Italia*, «Rinascita», n. 4, 1952, pp. 207-211; A.M. Imbriani, *Vento del Sud. Moderati, reazionari, qualunque (1943-1948)*, Bologna, Il Mulino, 1996; G. Chianese (a cura di), *Mezzogiorno: percorsi della memoria tra guerra e dopoguerra*, «Nord e Sud», vol. 45, fasc. mon., novembre-dicembre 1999; L. Paggi, *Alle origini del credo repubblicano: storia, memoria, politica*, in Id. (a cura di), *Le memorie della Repubblica*, Roma, Carocci, 1999, pp. VII-XLII; L. Masella, *Antifascismo e anticomunismo nel Mezzogiorno repubblicano*, in F. Lussana, G. Marramao (a cura di), *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003, pp. 469-495; G. Gribaudi, *La Resistenza vista dal Mezzogiorno*, «Italia contemporanea», n. 255, 2009, pp. 249-256.

dalle popolazioni di quelle regioni con la percezione che di quel fenomeno e di quei valori avevano le nuove generazioni, in quanto non erano tra loro direttamente proporzionali.

Poco prima che il Centro didattico nazionale di studi e documentazione organizzasse la Mostra sulla Resistenza e bandisse il relativo concorso, infatti, sulle pagine della nota rivista fiorentina «Il Ponte» erano stati pubblicati i risultati di una inchiesta svolta nelle scuole superiori di Voghera per determinare il livello di conoscenza di fascismo e antifascismo, che rivelava una realtà estremamente più complessa e che è oggi in grado di offrirci – almeno in parte – un indicatore per stabilire il livello di effettiva partecipazione col quale i giovani autori dei componimenti e dei disegni presi in esame avessero aderito al concorso nazionale; livello di partecipazione ai temi trattati che – soprattutto quando non si tratta di eventi sperimentati direttamente dai giovani autori – è indispensabile al fine di determinare il reale livello di spontaneità dei prodotti dell'espressione grafica infantile oppure la loro natura 'd'occasione', frutto d'una interpretazione del mandato ricevuto dall'adulto episodica e impersonale. L'inchiesta di Voghera, infatti, fornì risultati sorprendenti sulla percezione che dell'antifascismo e della Resistenza aveva il mondo giovanile, rivelando come ci si trovasse di fronte a «una generazione essenzialmente moderata, inseritasi e facilmente adattatasi negli schemi di vita che la società ha loro – e non solo a loro – imposto»⁴⁹. Era – come la definiva qui efficacemente Claudio Bertoluzzi – la generazione dei «nati dopo», coloro che non avevano vissuto personalmente la guerra partigiana, i quali non solo non erano in grado di fornire una collocazione cronologica né tanto meno una definizione di Resistenza, ma rivelavano già allora i primi segnali di quella estraneità nei confronti degli ideali e dei valori che avevano animato la lotta al nazifascismo che costituisce oggi una triste norma.

Ecco dunque tracciato un identikit degli autori dei componimenti e dei disegni che prenderemo ora in esame: sono bambini e bambine d'età compresa tra gli 8 e i 15 anni, risidenti in larga nelle regioni del Centro-Nord, che appartengono alla generazione dei «nati dopo» e che – come abbiamo dimostrato – hanno in larga parte ricevuto nella scuola una preparazione inadeguata rispetto alla Resistenza e ai suoi risvolti etici e civili.

Veniamo ora all'analisi qualitativa dei componimenti scritti e dei disegni che parteciparono al concorso e iniziamo a fare alcune osservazioni preliminari. Per prima cosa, cerchiamo di comprendere meglio che tipo di Resistenza emerge da queste carte. I fatti narrati coincidono in molti casi con quelli celebrati dalla

⁴⁹ Cfr. C. Bertoluzzi (a cura di), *I nati dopo. 1003 studenti delle scuole medie superiori di Voghera rispondono su Fascismo e antifascismo*, «Il Ponte», n. 3-4, 1965, pp. 398-527. La periodicità decennale delle inchieste condotte nelle scuole – quella successiva, che suscitò pari scalpore della presente, è quella condotta nelle scuole di Avigliana in occasione del trentennale della Resistenza, edita dall'ANPI di Torino col titolo *Antifascismo e fascismo nella scuola* nel 1975 – ben testimonia l'episodicità dell'interesse tributato dalle pubbliche istituzioni alla questione.

liturgia resistenziale (come le Fosse Ardeatine, Marzabotto, Boves e i luoghi di altri barbari eccidi), ma più spesso i giovani autori presentano episodi minori della Guerra di Liberazione, avvenuti nei pressi dei paesi nei quali essi stessi vivono con le proprie famiglie o comunque vissuti direttamente da loro conoscenti e famigliari. In effetti, d'altronde, il principale canale d'informazione utilizzato – per loro stessa ammissione – da questi bambini e da queste bambine sono sì gli insegnanti, ma soprattutto i genitori ed i nonni, che mantengono all'interno delle famiglie il ruolo indiscusso di mediatori della memoria, i quali conservano ricordi vivissimi di quel periodo travagliato per averlo vissuto in prima persona e li mettono a disposizione dei più giovani. Ecco che allora, accanto ai fatti assurdi tristemente agli onori delle cronache, si affiancano quelli meno noti, i quali hanno il merito di ricondurre il fenomeno resistenziale a una sfera più direttamente intelligibile da parte dei giovani autori, oltre che di definire ancor meglio ai loro occhi i contorni di quella immane tragedia.

Un'altra resistenza che emerge da questi elaborati è quella combattuta dai 'piccoli partigiani' e dalle 'piccole staffette', che si richiamano al vecchio e un po' logoro cliché letterario del 'giovane eroe' pronto a immolarsi per la Patria, proprio come la 'piccola vedetta lombarda' deamicisiana, il 'piccolo alpino' di Gotta e il balilla eretto a simbolo stesso della gioventù fascista. Ecco allora emergere dalle carte la storia di un quindicenne che distrugge un carro armato nei pressi della stazione di Novara il 28 aprile 1945⁵⁰, quella di un suo coetaneo mitragliato a Milano da un blindato tedesco in fuga il 25 aprile 1945⁵¹, quella del sedicenne Adolfo Ortolani immolatosi per consentire la fuga dei compagni della brigata partigiana «Erminio Ferretto»⁵² nei pressi di Treviso, e ancora quelle della 'fatina di Carpi' che distribuiva pane ai deportati che passavano dalla stazione ferroviaria della cittadina emiliana, stipati nei vagoni merci⁵³, e dell'undicenne Domenico Luciano, arruolato come staffetta nelle formazioni garibaldine operanti nei pressi di Torino e caduto sotto il piombo tedesco all'alba del 23 febbraio 1945⁵⁴. Gli esempi potrebbero proseguire. La cosa non può stupire, sia perché – come abbiamo già notato – si faceva ancora assai frequentemente ricorso nell'ambito della letteratura per l'infanzia al cliché letterario del 'giovane eroe' (caratterizzato sin nel nome dal ricorso a diminutivi e vezzeggiativi), inteso proprio per la sua giovinezza come un modello etico al quale i suoi coetanei potevano ispirarsi con maggiore partecipazione emotiva in

⁵⁰ AsANSAS, fondo «Concorsi nazionali e internazionali di disegno», serie «Concorso sulla Resistenza (1965)», sottoserie «Componimenti», C.SE.01 (d'ora in avanti: AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Comp.).

⁵¹ L. Sobrero, *Rievocazione di uno degli episodi della Resistenza nell'aprile dell'anno 1945*, in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Comp., C.SE.03.

⁵² F. Catone, *Rievocazione di uno degli episodi conclusivi della Resistenza nell'aprile dell'anno 1945*, in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Comp., C.SE.28.

⁵³ A.R. Massimi, *s.t.*, in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Comp., C.SE.30.

⁵⁴ G. Bussolino, *'Undici' – Bandiera bianca*, in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Comp., C.SE.36.

virtù di un naturale moto d'identificazione, sia perché nell'opinione pubblica di quegli anni era stato dato un grande risalto ai nomi dei ragazzi e delle ragazze che erano caduti nella guerra partigiana ancor prima di raggiungere la maggiore età e ai quali erano state in alcuni casi concesse anche medaglie e onorificenze, come nel caso delle medaglie d'oro al valor militare concesse alla memoria dei quattro scugnizzi d'età compresa tra i 12 e i 17 anni caduti nel settembre 1943 nel corso delle quattro giornate di Napoli⁵⁵.

Nella maggior parte dei casi, dunque, la Resistenza narrata dai giovani autori presi in esame ha una dimensione locale ed è mediata da figure parentali oppure viene incarnata dal 'giovane eroe' che si immola non tanto in nome di qualche ideale politico, ma per il bene della patria. Entrambe queste 'resistenze' sono senza dubbio funzionali ad una più agevole assimilazione dei contenuti da parte del minore, che riesce a stabilire con essi un rapporto più diretto in quanto i fatti narrati avvengono in un contesto a lui noto (il paese) o comunque sono mediati da figure ad esso vicine (i genitori e/o i nonni) oppure vedono come protagonista un proprio coetaneo, che seppur distante nel tempo e nello spazio è però prossimo da un punto di vista anagrafico. Si tratta sempre e comunque – proprio perché i giovani autori appartengono, come abbiamo già detto, alla generazione dei «nati dopo» – di una 'resistenza mediata', in buona parte raccontata dagli adulti nelle occasioni conviviali o durante le veglie serali, additata ad esempio dagli insegnanti in occasione di particolari ricorrenze, vista le domeniche nelle sale cinematografiche oppure letta sui libri o nei racconti edificanti pubblicati sui periodici per bambini.

La Resistenza narrata in questi componimenti, tuttavia, presenta un'altra caratteristica interessante, che merita di essere messa in evidenza: le modalità di rappresentazione del nemico. In questi elaborati, infatti, il nemico è solo in minima parte il fascista in camicia nera o il milite repubblicano ed è invece quasi sempre costituito dal soldato tedesco, truce e inumano, capace di ogni nefandezza. Questo dato – alla luce delle riflessioni sin qui condotte – risulta estremamente significativo, perché testimonia la rimozione a posteriori dalla memoria collettiva nazionale dell'indole in parte fratricida della guerra partigiana, che aveva opposto coloro i quali in seguito alla disfatta militare avevano maturato sentimenti profondamente antifascisti a coloro i quali erano invece rimasti fedeli al passato regime. Per questo motivo il nemico contro il

⁵⁵ Su questo tema specifico, cfr.: Libenzi, *Ragazzi della Resistenza*, cit. Si tenga presente che questi ragazzi e queste ragazze – specie a livello locale – sono diventati i protagonisti di brevi 'agiografie laiche', rivolte soprattutto ai lettori più giovani, come: G. Castagno, *Renzo Cattaneo: eroe della gioventù italiana e socialista*, Roma, ETI, 1955; A. Contino Giordano, *Scugnizzi sulle barricate*, Salerno, Grafikart, 1970; *Franco Centro: storia di un ragazzo partigiano*, Mondovì, La Voce, 1978; D. Guarnieri, *Ludovico Ticchioni, un liceale partigiano*, Ferrara, Liceo classico "L. Ariosto", 1998; D. La Corte, *Diventare uomo: la Resistenza di Baletta*, Imperia, Ennepilibri, 1999; S. Bertotto, *Il ragazzo al fulmicotone: Guerrino Nicoli, una storia partigiana*, Torino, Centro studi piemontesi, 2005.

quale combattono i partigiani è nella maggior parte dei casi l'esercito tedesco, che – proprio perché straniero – consentiva ai giovani autori che non avevano vissuto in prima persona la guerra di non percepire il clima di guerra civile (definizione ancora adesso mal digerita da parte della storiografia italiana)⁵⁶ nel quale si erano consumati gli ultimi anni di essa e di proiettare all'esterno un odio e un risentimento potenzialmente forieri di ulteriori divisioni all'interno della neonata e ancora fragile repubblica democratica. Spesso, all'interno dei componimenti, ai tedeschi si alterna un nemico più generico e sfumato, i nazifascisti, che però poi – se si entra nello specifico – coincidono più coi militari germanici che con i collaborazionisti italiani, a conferma di quanto osservavamo prima.

Il tema della 'guerra civile' ci consente di fare un'altra riflessione. Nonostante la chiarezza del mandato affidato ai giovani autori all'interno del bando del concorso promosso dal CDNSD, infatti, è singolare notare come nessun autore abbia confuso, assimilato o sovrapposto la resistenza antitedesca combattuta tra il 1943 e il 1945 e la lotta antifascista combattuta tra il 1919 e il 1925, prima alla luce del sole e poi clandestinamente. Dato che – come mostreremo a breve nella parte di questo studio dedicata all'analisi dei disegni – questo concorso diede adito a ben altri fraintendimenti storiografici, viene da chiedersi come mai nessun autore citi le bastonature e l'olio di ricino, gli arditi del popolo e l'opposizione popolare al fascismo, il delitto Matteotti e l'assassinio dei fratelli Rosselli o il contributo di tanti italiani alla Guerra civile spagnola, che pure i nonni di questi bambini – che abbiamo detto essere stati tra i principali mediatori dei fatti narrati – dovevano aver vissuto direttamente o indirettamente e dei quali dovevano in ogni caso aver sentito parlare. Ritengo che la ragione di tale assenza risieda in parte nella ritrosia da parte della stragrande maggioranza della popolazione a ricordare una stagione come quella della lotta antifascista combattuta prima nelle strade e nelle piazze e poi nella clandestinità, al confino o all'estero che aveva sanguinosamente contrapposto gli italiani e aveva tutte le caratteristiche di una vera e propria guerra civile; in parte, inoltre, su tale assenza gravava anche il sistematico sradicamento della memoria dell'antagonismo politico nella cultura popolare italiana e la censura imposta su di essa dal fascismo nel corso di quasi un ventennio di dominio assoluto, che faceva sì che i sopraccitati nonni omettessero di raccontare episodi del primo antifascismo e del fuoriuscitismo politico e di proporli come antesignani della lotta partigiana⁵⁷. La Resistenza, d'altronde, consentiva di identificare

⁵⁶ La polemica fu innescata nel dibattito storiografico italiano dall'uscita del saggio: C. Pavone, *Una guerra civile: saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

⁵⁷ Sarebbe da questo punto di vista interessante confrontare il tasso di rappresentazione del primo antifascismo e del fuoriuscitismo politico nei componimenti presentati a questo concorso con quello emergente dagli elaborati presentati a un ipotetico concorso nazionale bandito in occasione del trentennale della Guerra di Liberazione per la rievocazione di un episodio della Resistenza, nei quali molto probabilmente – visto l'accento posto durante la 'stagione dei movimenti'

il proprio diretto antagonista nel «tiranno tedesco invasor» della tradizione risorgimentale, che veniva a coincidere con l'odiato camerata Kesselring della celebre epigrafe scritta da Piero Calamandrei e che era in grado di catalizzare nuovamente gli animi della quasi totalità del popolo italiano, com'era già avvenuto in occasione della Prima guerra mondiale. Per questo era necessario guardare ad essa non tanto come erede dell'antifascismo politico, ma come contributo italiano alla guerra che aveva determinato il crollo del nazifascismo.

Un'altra Resistenza che senz'altro non c'è – né che possiamo attenderci – all'interno di questi elaborati è la cosiddetta «resistenza civile», consistente in quelle forme di lotta non armata messe in atto da parte dei civili nei confronti di occupanti e collaborazionisti, riconosciuta dalla storiografia come tale solo molti anni dopo⁵⁸. Gli episodi proposti nei componimenti vedono sempre per protagonisti partigiani in armi o al limite giovani staffette partigiane, disarmate ma assai determinate e comprese del proprio ruolo. Nei componimenti sono stati riscontrati solo due significative eccezioni: il tema presentato da L. Benotti, frequentante la quarta classe della scuola elementare di Acquapendente, e quelli di G. Arriga e T. Quintarelli, frequentanti la quinta classe della scuola elementare di Soriano nel Cimino (entrambi in provincia di Viterbo). Nel primo tema è narrata la storia di nonna Lucia, che riportiamo:

Mentre era nella sua casa che stava pregando Iddio, sentì bussare alla porta: era un partigiano ferito, un partigiano della Resistenza. Subito lo portò in casa, gli curò la ferita; la pallottola lo aveva colpito duramente, però era ancora vivo. Ora tutta la gente fuggiva; erano arrivati i tedeschi che cercavano i partigiani. Solo nonna Lucia, se ne stava calma a curare la ferita nera e profonda di quel povero uomo. Di colpo la porta si aprì: un tedesco alto e forte entrò. Lucia si girò sorridendo, ma l'uomo alto e forte la buttò in terra; la povera vecchietta si inginocchiò a mani giunte: pregava per i sofferenti. Un colpo di fucile l'uccise⁵⁹.

Negli altri, invece, due scolare sorianesi narrano i bombardamenti alleati e i numerosi atti di coraggio compiuti dai frati passionisti del luogo per portare conforto alla popolazione colpita. T. Quintarelli narra nel suo tema:

Gli americani fecero un'incursione perché pensavano che ci fosse un gran numero di tedeschi. Abituati ormai al continuo suonare delle sirene che davano l'allarme non si dava

sull'interpretazione della Resistenza come 'lotta armata' – questo aspetto non sarebbe così taciuto; purtroppo, al momento, non risultano concorsi nazionali con le caratteristiche di quello qui analizzato per il 1975. In proposito, tuttavia, si segnala la presenza presso l'Archivio storico comunale di Noli, in provincia di Savona, di due fascicoli contenenti temi e disegni scritti da ragazzi delle scuole medie tra il 1974 e il 1975 (in tutto un centinaio di carte).

⁵⁸ Un contributo fondamentale, in tal senso, è stato fornito dallo storico francese Jacques Sémelin (*Sans armes face Hitler: la résistance civile en Europe 1939-1943*, Paris, Payot, 1989), i cui studi sono stati ripresi e divulgati tra i primi in Italia da Antonio Parisella sul finire degli anni Novanta (cfr. *Sopravvivere liberi: riflessioni sulla storia della Resistenza a cinquant'anni dalla Liberazione*, Roma, Gangemi, 1997).

⁵⁹ L. Benotti, *Rievocazione di uno degli episodi conclusivi della Resistenza nell'aprile dell'anno 1945*, in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Comp., C.SE.10.

loro più ascolto, per andare al ‘ricovero’, ma quel giorno il cinque giugno 1944 quell’allarme precedeva a un violento bombardamento [...]. Al prossimo allarme tutti se ne andarono dal paese, rimasero solo i frati Passionisti che non pensando alla loro vita, cercarono di poter salvare qualche persona sotto le macerie e recuperare le salme per deporle nella chiesa del Duomo. Quest’opera dei frati fu tanto grande che ne avremo sempre riconoscenza⁶⁰.

La coetanea G. Arriga ricorda invece nel suo tema:

A Soriano il 5 giugno vennero i tedeschi con un grosso carro armato e lo lasciarono in mezzo alla piazza, e con questo volevano distruggere Soriano prima di abbandonare il paese. Quando i tedeschi decisero di rimuovere il carro armato venne un frate di Sant’Eutizio che supplicò i tedeschi di non sparare, ma i soldati non ascoltavano le suppliche del frate. Allora il frate fece un ultimo tentativo, abbracciò la bocca del cannone e disse: – Se avete cuore, sparate! – Allora i soldati commossi di tanto coraggio abbandonarono la piazza. I tedeschi erano stanchi anche degli atti di sabotaggio che i partigiani compivano tutte le notti. Ancora oggi i Sorianesi ricordano con riconoscenza quel coraggioso frate⁶¹.

L’epilogo di quest’ultimo tema è particolarmente interessante, in quanto la scolara sorianese vi antepone addirittura il coraggio dimostrato dal frate del vicino convento di Sant’Eutizio ai numerosi atti di sabotaggio compiuti dalle formazioni partigiane operanti nella zona. In questi componimenti, insomma, la Resistenza scaturisce più da un istintivo moto di ribellione nei confronti delle atrocità della guerra che da una inequivocabile scelta di campo o dalla maturazione d’una coscienza politica.

Nei componimenti presentati al concorso, infine, sono significativamente in pochi gli scriventi ad approfittare della rappresentazione d’un episodio della Resistenza per proporre un discorso più ampio, che assegni ai valori lì espressi una funzione civile più generale, collegandoli all’attualità. Risultano in tal senso interessanti i componimenti di A.R. Barbieri, frequentante la quinta classe della scuola elementare «G. Marconi» di Bologna, e di O. Tusini, frequentante la quinta classe della scuola elementare di Vignanello. Nel primo, dedicato all’eroico sacrificio del carabiniere Salvo D’Acquisto, si legge:

Se oggi abbiamo una Italia libera e democratica è merito loro, che hanno subito grandi sacrifici e persecuzioni; è merito di quegli uomini che, mettendo in pericolo la loro vita, hanno salvato la nostra, dando all’Italia la libertà e la democrazia che, ancor oggi, favoriscono il nostro paese; e noi dobbiamo, fin da piccoli, imparare il rispetto della democrazia e della giustizia per mantenere la libertà d’Italia⁶².

Il componimento di O. Tusini, invece, si conclude così:

⁶⁰ T. Quintarelli, *Gli episodi della Resistenza*, in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Comp., C.SE.14.

⁶¹ G. Arriga, *Gli episodi della Resistenza*, in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Comp., C.SE.15.

⁶² A.R. Barbieri, *Un episodio della Resistenza*, in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Comp., C.SE.18.

E tanti altri orrori ho visto per televisione; eppure gli uomini sembra non abbiano imparato; si combatte ancora oggi; in alcuni stati il sangue scorre ancora tra fratelli. Anche il papa, scosso dagli ultimi avvenimenti, parlando all'ONU, ai rappresentanti degli stati riuniti, ha raccomandato la pace, ed ha ricordato che siamo tutti fratelli in Dio, che dobbiamo amarci⁶³. Anche io prego il Signore, perché tutto il sangue, versato per la pace e per la libertà, non sia vano, ma sia di monito a tutti, per agire bene, affinché la pace, la giustizia e la fratellanza regnino sempre nel futuro⁶⁴.

La scarsità di componimenti che – come i due qui riportati – pongano simbolicamente l'accento sulla saldatura esistente tra la guerra partigiana e il nuovo regime democratico e repubblicano che da essa è scaturito, dimostra in sostanza il fallimento da parte della scuola italiana del fondamentale obiettivo assegnatole da Enzo Petrini negli *Orientamenti per i corsi di aggiornamento degli insegnanti* presentati alla Commissione scuola del Comitato nazionale per la celebrazione del ventennale della Resistenza, ovvero «quello di tradurre l'esperienza storica della Resistenza in ammaestramento ed educazione civica»⁶⁵. La Resistenza rappresentata in questi componimenti è un evento concluso, confinato nel breve intervallo di tempo che corre tra l'8 settembre 1943 e il 25 aprile 1945, ed i componimenti stessi sono mere *rievocazioni*, piuttosto che *attualizzazioni* miranti a dimostrare la continuità dei valori di libertà, giustizia e democrazia difesi dai partigiani all'interno della nuova società democratica. Parafrasando la circolare emanata dal Ministero della Pubblica Istruzione il 15 marzo 1965, precedentemente citata, potremmo anche dire che la Resistenza rappresentata in questi componimenti è considerata più un «epilogo del processo risorgimentale» (in virtù dell'ennesima ratificazione dell'indipendenza nazionale piuttosto che della soppressione di un regime dittatoriale di cui ci si vuole a tutti i costi dimenticare), che «una premessa indispensabile per l'instaurazione del nuovo ordinamento democratico e sociale». Il mito della 'Repubblica nata dalla Resistenza' mostra anche qui tutta la sua debolezza.

Le medesime osservazioni fatte sui componimenti possono essere sostanzialmente riproposte anche per i disegni, anche se con alcune significative integrazioni semantiche. I disegni dei bambini, infatti, in virtù della loro immediatezza, ci consentono di sondare la reale composizione dell'immaginario infantile, in quanto – dando consistenza iconica ai significanti – permettono di determinare quale immagine sia esattamente associata nella psiche infantile a un determinato concetto. I disegni, insomma, possono essere posti in relazione con i componimenti che illustrano per comprendere quale significato il bambino realmente tributi alle proprie parole. In tal senso, in questo studio, abbiamo

⁶³ Si fa qui probabilmente riferimento al discorso di papa Paolo VI alle Nazioni Unite del 4 ottobre 1965.

⁶⁴ O. Nisini, *La guerra, che orrore!*, in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Comp., C.SE.29.

⁶⁵ Petrini, *Orientamenti per i corsi di aggiornamento degli insegnanti da tenere in occasione del Ventennale della Resistenza*, cit., p. 10.

utilizzato i disegni presentati al concorso nazionale bandito dal CDNSD nel ventennale della Resistenza per comprendere come i bambini ‘vedessero’ i protagonisti per antonomasia di quella stagione: i partigiani.

Il risultato appare stupefacente. Dalla maggior parte dei disegni analizzati, infatti, emerge un’immagine del partigiano profondamente divergente da quella classica del ‘guerrigliero di montagna’, con il fazzoletto al collo, il bavero della giacca rialzato, i calzoni alla zuava, un paio di scarponi ai piedi e il fucile mitragliatore a tracolla. Quello che quasi tutti questi bambini hanno in mente è un ‘partigiano in divisa’⁶⁶. Ma quale divisa? Alcuni disegni risultano a dir poco emblematici: P. Isacchi nel disegno in cui – a suo dire – illustra un attacco partigiano contro i tedeschi raffigura alcuni soldati che calzano il copricapo tipico dei bersaglieri e danno l’assalto alla baionetta alla trincea avversaria, difesa da reticolati di filo spinato⁶⁷; anche per R. Ghini la Liberazione datata 25 aprile 1943 è annunciata dallo squillo di tromba di un bersagliere (Fig. 1)⁶⁸; P. Mazzoni, invece, per rievocare un episodio della Resistenza sceglie come soggetto alcuni soldati che indossano la divisa, le fasce e l’elmetto tipici dei fanti della Grande Guerra, impegnati a portare in salvo un ferito (Fig. 2)⁶⁹; per F. De Martino, infine, *La Liberazione* è rappresentata da un soldato mutilato ripreso nel gesto di lanciare la propria crocchia contro il nemico, emulando l’eroico gesto compiuto dal bersagliere Enrico Toti il 6 agosto 1916 in Friuli (Fig. 3)⁷⁰.

Questo disegno, in particolare, impone di indagare più a fondo le ragioni della sovrapposizione simbolica operata dal piccolo De Martino tra l’eroe della guerra partigiana – in base al mandato ricevuto protagonista della scena – e quello della Prima guerra mondiale, che sono di ordine diverso: la prima è che fino al novembre del 1960 – come abbiamo già detto – il limite fissato alla storia contemporanea nei programmi scolastici era per l’appunto quello della Prima guerra mondiale, i cui fatti e protagonisti erano pertanto stati impressi nell’immaginario infantile assai più indelebilmente rispetto a quelli di una guerra, come quella partigiana, di cui si era timidamente cominciato a parlare in classe solo nell’ultimo quinquennio; la seconda è che gli autori risentivano palesemente del processo di sovrapposizione tra Resistenza e Risorgimento

⁶⁶ Esula dalla riflessione che segue, ma merita ugualmente di essere riportato il caso del disegno di F. Cenelli, frequentante la seconda classe della scuola media «L. da Vinci» di Firenze, intitolato *Il resistente* (D.SM.97), in cui il ‘resistente’ è raffigurato come un supereroe dei fumetti americani, una sorta di giustiziere mascherato con tanto di distintivo da sceriffo e pistolone in dotazione, pronte all’uso (Fig. 4); il *supereroe*, insomma, diviene proiezione simbolica dell’eroe partigiano, come se l’autore – proprio come, addotto a breve, nell’emblematico caso di F. De Martino – non disponesse nel proprio alfabeto visivo di un codice iconico atto a rappresentarlo e fosse costretto ad utilizzare quello che gli era più familiare e che era maggiormente in grado di definirne la natura eroica.

⁶⁷ P. Isacchi, *Un attacco partigiano contro i tedeschi*, in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. «Disegni e dipinti» (d’ora in avanti: ss. Dis.), D.SM.49.

⁶⁸ R. Ghini, *La Liberazione*, *ibid.*, D.SM.106.

⁶⁹ P. Mazzoni, *senza titolo* (d’ora in avanti: *s.t.*), *ibid.*, D.SM.05.

⁷⁰ F. De Martino, *La Liberazione*, *ibid.*, D.SM.21.



Fig. 1. R. Ghini, *La Liberazione* (1965) © ANSAS.



Fig. 2. P. Mazzoni, senza titolo (1965) © ANSAS.



Fig. 3. F. De Martino, *La Liberazione* (1965) © ANSAS.

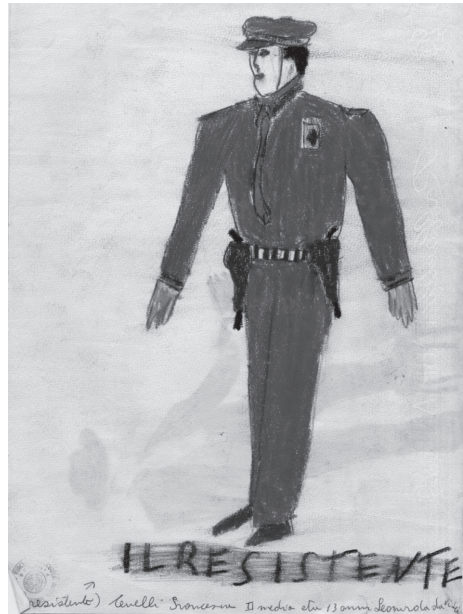


Fig. 4. F. Cenelli, *Il resistente* (1965) © ANSAS.

operato per anni all'interno della scuola (e non solo) ricorrendo al cliché del 'Secondo Risorgimento', il quale a distanza di decenni sanciva definitivamente la libertà e l'indipendenza d'Italia, già ribadite dalla 'Quarta guerra d'indipendenza' combattuta tra il 1915 e il 1918⁷¹; la terza è che essi erano costretti a

⁷¹ Tornano alla mente qui le parole pronunciate dal presidente Calò nella prolusione al convegno che aveva inaugurato le celebrazioni promosse dal CDNSD in occasione del Ventennale,

ricorrere all'ormai logoro stereotipo figurativo del martire della 'grande guerra vittoriosa' per la mancata imposizione nell'immaginario comune di un nuovo stereotipo, ugualmente incisivo, relativo al combattente partigiano.

In relazione a quest'ultima osservazione, tuttavia, è interessante notare come – a differenza dei disegni – nei componimenti scritti non emerga questa sovrapposizione tra Grande Guerra e Resistenza, caratterizzata da un'insolita 'commistione simbolica' che ripropone anacronisticamente i fatti e i protagonisti della seconda in base ai modelli iconografici tipici della prima. Non è semplice in realtà interpretare questa discrepanza tra componimenti scritti e disegni, realizzati dai medesimi autori e anzi spesso allegati agli stessi componimenti quale corredo illustrativo; una spiegazione potrebbe derivare dal fatto che quando si passa dal livello narrativo a quello rappresentativo, inevitabilmente, si fa leva più che sulle conoscenze acquisite a vario titolo, su un livello simbolico impostosi subliminalmente nell'immaginario d'un popolo attraverso molteplici canali. Ritengo che qui risieda, in sostanza, lo scarto tra significante e significato, di cui infondo il disegno di F. De Martino è una tra le manifestazioni più emblematiche. A conferma di quanto detto, possiamo addurre altri due esempi significativi: P. Campitelli nel suo disegno senza titolo scrive «Verso il Piave: tutti eroi o tutti accoppiati» sul muro diroccato di una casa bombardata attorno alla quale infuriano i combattimenti tra uomini in divisa, coi 'nostri' in grigioverde (Fig. 5)⁷²; nella propria mente, invece, la scolara G. Barzellotti si figura uno dei soldati tedeschi che occupano Soriano nel Cimino nel 1944 con in testa il *pickelhaube* in dotazione all'esercito tedesco fino proprio alla Prima guerra mondiale⁷³. La sovrapposizione è lampante.

I numerosi esempi addotti ci inducono a rilevare come a soli vent'anni di distanza dalla fine della guerra ad una complessa e non ancora ultimata rielaborazione collettiva del fenomeno resistenziale in chiave identitaria non corrispondesse la predisposizione di un sistema di riferimenti simbolici di pari livello, in grado di massificare i contenuti di quella rielaborazione, facendo sì che la nuova repubblica democratica coincidesse realmente con quella 'nata dalla Resistenza', auspicata da più parti ma mai pienamente realizzatasi.

Abbiamo visto dunque chi sono e come vengono rappresentati i partigiani nei disegni realizzati da quelli che Claudio Bertoluzzi aveva definito «i nati dopo». È interessante a questo punto vedere anche che tipo di guerra combattono i partigiani. Sono impegnati in azioni di guerriglia o piuttosto in una guerra convenzionale? Anche in questo caso, i disegni dimostrano la diffusione tra i giovani di un immaginario resistenziale deviato. E. Arrigucci rappresenta la

in base alle quali la Resistenza era il periodo «che riscatta, che rida nobiltà e libertà al nostro Paese e si ricollega direttamente a tutte le lotte del Risorgimento, che hanno costituito l'unità e l'indipendenza italiana» (*Convegno nazionale di studio su 'Scuola e Resistenza'*, cit., p. 27).

⁷² P. Campitelli, s.t., in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Dis., D.SM.22.

⁷³ Quintarelli, *Gli episodi della Resistenza*, cit. (disegno allegato).

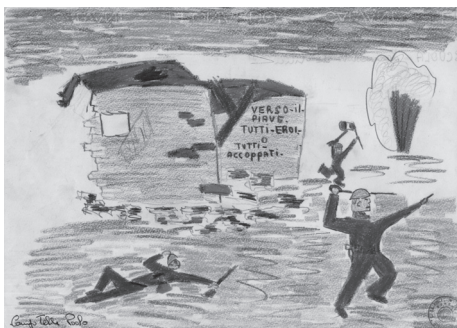


Fig. 5. P. Campitelli, senza titolo (1965)
© ANSAS.



Fig. 6. E. Arrigucci, *Attacco tedesco ad una roccaforte partigiana* (1965) © ANSAS.

roccaforte partigiana alla quale i soldati tedeschi stanno dando l'attacco come una fortificazione in cemento armato, che assomiglia più a una sorta di Linea Maginot che al fuoco di sbarramento opposto da una qualche formazione partigiana (Fig. 6)⁷⁴; per molti altri bambini i partigiani sono poi dotati di carri armati e addirittura di bombardieri, coi quali affrontano il nemico in campo aperto, 'ad armi pari'. Anche in questo caso, dunque, come già per i partigiani 'in uniforme', prevaleva l'immagine delle formazioni partigiane come di un 'esercito regolare' a tutti gli effetti, il che iscriveva la loro lotta all'interno di un contesto meno preoccupante per quella maggioranza d'Italiani, tendenzialmente moderata, che era fin da subito dimostrata diffidente verso un movimento ribellistico come quello partigiano, giudicato eccessivamente spontaneo. Sia chiaro: c'è anche tra i bambini chi rappresenta i partigiani come guerriglieri pronti a colpire colonne di automezzi tedeschi in transito sulle strade di montagna⁷⁵, a compiere spericolati attentati⁷⁶ oppure a cercare di fermare l'avanzata dei panzer tedeschi per le strade di una città semidistrutta con barricate improvvisate⁷⁷, ma sono percentualmente in minoranza.

In molti poi confondono la guerra partigiana con la guerra *tout court*, che si materializza sui fogli di disegno soprattutto sotto forma di bombardamenti e di macerie, che – essendo stata esperiti direttamente dalla quasi totalità della popolazione per il passaggio del fronte – avevano senza dubbio affollato i racconti degli adulti-mediatori più della sanguinosa guerriglia alla quale aveva percentualmente preso parte attiva una minoranza della popolazione ed era

⁷⁴ E. Arrigucci, *Attacco tedesco ad una roccaforte partigiana*, *ibid.*, D.SM.37.

⁷⁵ Cfr. G. Bendinelli, *Rievocazione di uno degli episodi conclusivi della Resistenza nell'aprile del 1945*, *ibid.*, C.SM.33 (disegno allegato).

⁷⁶ Cfr. C. Grossi, *9 agosto 1944 - 3^a Brigata Garibaldi della Lombardia*, *ibid.*, C.SM.67 (disegno allegato); F. Bombonati, *Racconto partigiano*, *ibid.*, C.SM.63 (disegno allegato).

⁷⁷ Cfr. S. Sassi, *s.t.*, *ibid.*, D.SM.103.

nota al resto solo attraverso le celebrazioni ufficiali o peggio per sentito dire. La Guerra di Liberazione veniva così spesso a coincidere nell'immaginario di questi bambini con la Seconda guerra mondiale, la quale fino al crollo del regime fascista era però stata una guerra di aggressione, al cui delirante annuncio le folle oceaniche avevano inneggiato per le strade e nelle piazze.

C'è infine un'ultima categoria di disegni che merita di essere presa in esame: è quella che già in un omonimo articolo di qualche anno fa definii «propaganda a mano libera»⁷⁸, conforme ai codici iconici della propaganda politica (in particolare della cosiddetta cartellonistica) più che a quelli d'una espressione grafica infantile spontanea. I giovani autori che producono questo genere di disegni ricorrono a soluzioni grafiche e stereotipizzazioni iconiche imposte più o meno intenzionalmente nel loro immaginario dagli adulti. Quello che è però interessante notare, scorrendo i disegni, è che l'adattamento della spontaneità espressiva infantile alla rigida disciplina imposta dalle esigenze d'integrazione ideologica formulate in misura preminente dalla società democratica in coincidenza d'una ricorrenza fortemente simbolica come il ventennale della Resistenza, appare direttamente proporzionale allo sviluppo del bambino: quanto più inferiore è l'età dei bambini, tanto più le espressioni grafiche da essi elaborate sono esenti da condizionamenti ideologici. Paradigmatici rispetto a tale tendenza risultano, ad esempio, i disegni elaborati da quattro giovani frequentanti le ultime due classi delle scuole medie inferiori: B. Luciano rappresenta la Resistenza come un'esplosione che infrange simbolicamente le catene su cui sono impressi i simboli della svastica e del fascio littorio (Fig. 7)⁷⁹; M. Ruffini tripartisce il foglio e lo correda di slogan inneggianti al crollo del nazismo e all'Italia libera⁸⁰; F. Fanara rappresenta la *Guerra di Liberazione* bipartendo il foglio e giustapponendo a un indomito alpino di vedetta di fronte ad alcuni reticolati alcuni simboli d'italianità: il tricolore, una baionetta, un berretto garibaldino e un ramoscello d'ulivo (Fig. 8)⁸¹; F. Giaquinto, invece, bipartisce il foglio contrapponendo un etereo tricolore al vento a un soldato tedesco che si arrende di fronte alle macerie del suo paese, distrutto dai bombardamenti alleati⁸².

Ciò che emerge con chiarezza, dunque, è che la propaganda a mano libera non è caratteristica soltanto dei regimi totalitari, ma viene prodotta anche nell'ambito di sistemi politici democratici per mezzo dell'inalterata coazione dell'espressione grafica infantile imposta dagli adulti con l'indicazione dei soggetti da rappresentare e delle modalità e delle tecniche di rappresentazione dei medesimi: se nel caso dei disegni infantili prodotti in contesto totalitario la

⁷⁸ Cfr. Meda, *Propaganda a mano libera*, cit.

⁷⁹ B. Luciano, *s.t.*, in AsANSAS, f. CNID, s. CsR, ss. Dis., C.SM.65 (disegno allegato).

⁸⁰ M. Ruffini, *W l'Italia libera*, *ibid.*, D.SM.104.

⁸¹ F. Fanara, *Guerra di Liberazione – 8 settembre 1944* [sic], *ibid.*, D.SM.105.

⁸² F. Giaquinto, *s.t.*, *ibid.*, D.SM.168.

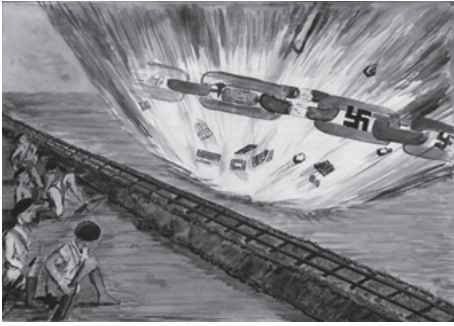


Fig. 7. B. Luciano, senza titolo (1965) © ANSAS.

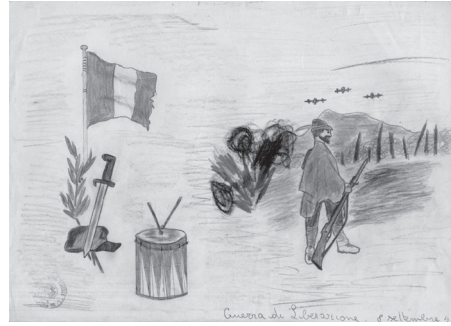


Fig. 8. F. Fanara, *Guerra di Liberazione* – 8 settembre 1944 (1965) © ANSAS.

propaganda è spesso sincronica rispetto agli eventi ed ai contenuti propagandati (che pertanto sono sperimentati in prima persona dai giovani autori), nel caso repubblicano, invece, essa è diacronica ed è riferita ad un evento epifanico, un vero e proprio mito fondativo, come la Resistenza appunto, di cui gli scolari del 1965 non possono aver avuto esperienza diretta e a cui fanno riferimento esclusivamente al fine di soddisfare il mandato impartito loro dagli adulti, con scarso coinvolgimento emotivo e altrettanto scarsa condivisione – al di là delle formule ‘di rito’ – dei valori fondamentali da essa incarnati. Proprio in questo puntare alla *forma* più che alla *sostanza*, all’*evento* più che al *contenuto*, crediamo di poter ravvisare le origini della mancata elaborazione da parte del governo repubblicano di una nuova identità civile da offrire alle nuove generazioni, alternativa a quella monolitica – e per questo profondamente refrattaria a qualsiasi mutamento – edificata dal fascismo in un ventennio di incontrastato dominio.

5. Conclusioni

Giunti alle conclusioni, ciò che mi preme chiarire al fine di sgombrare il campo da equivoci è che questo studio non dimostra unicamente come i bambini del 1965 vedevano ed interpretavano la Resistenza (sia perché il campione dei componimenti e dei disegni a noi giunto è relativamente esiguo, sia perché non disponiamo di quelli scartati dalle commissioni di valutazione attivate presso i provveditorati scolastici provinciali), ma anche e soprattutto come gli adulti presenti all’interno delle commissioni giudicatrici nominate a livello locale dai provveditori e a livello nazionale dalla Consulta del CDNSD (ossia insegnanti, pedagogisti, dirigenti e funzionari scolastici) vedevano ed interpretavano la

Resistenza o forse – ancor meglio – come un ventennio di celebrazioni puramente retoriche e le contingenze politiche del momento imponevano loro di vederla ed interpretarla, determinandone i criteri di selezione e di valutazione.

Se c'era un'altra Resistenza nei componimenti e nei disegni scartati dalle commissioni giudicatrici locali non lo sapremo probabilmente mai, a meno di nuovi fortunati ritrovamenti archivistici. Sta di fatto che fuor di dubbio quella che abbiamo qui presentato era la Resistenza conosciuta e immaginata da un campione statisticamente significativo di alunni frequentanti le scuole elementari e medie inferiori italiane verso la metà degli anni Sessanta, ma questa era anche e soprattutto la Resistenza che era stata mediata loro dagli adulti nel contesto familiare come in quello scolastico e ancora era la Resistenza che gli adulti membri di quelle commissioni giudicatrici ritenevano corretto che essi conoscessero e immaginassero. Non emerge, infatti, dalla documentazione in nostro possesso (per quanto lacunosa dei verbali delle sedute delle commissioni stesse) alcun appunto critico riguardo – ad esempio – alla sovrapposizione tra Resistenza e Grande Guerra presente nei disegni, così come riguardo ad altre delle anomalie rilevate, che non dovevano evidentemente essere ritenute tali da coloro che erano preposti alla selezione di questi materiali. Per questo, in definitiva, ritengo sia lecito affermare che questo concorso è utile per definire non tanto e non solo l'immaginario infantile sulla Resistenza al volgere del ventennale, ma anche quello adulto.

Per questa complessa serie di motivi, dunque, il presente studio può offrire utili spunti di riflessione ed essere ritenuto indicativo di una tendenza che dovrebbe poi essere verificata su ulteriori e più esaustive raccolte di fonti.

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

«Per insegnarci con l'opere et con le parole la scienza della vera salute»*. Le Scuole della dottrina cristiana di Verona al tempo di Agostino Valier

Elisabetta Patrizi
Dipartimento di Scienze
dell'educazione e della formazione,
Università degli Studi di Macerata (Italy)
e.patrizi@unimc.it

«In order to teach through actions and words the science of true salvation». The Schools of Christian Doctrine in Verona at the time of Agostino Valier

ABSTRACT: Based on a rich *corpus* of sources, the article traces the history of the origins of the Schools of Cristian Doctrine in Verona, with particular attention to the role played by Cardinal Agostino Valier (1531-1606). In fact, Valier fostered in the diocese the development, the reorganization and the spread of these first mass-education institutions which, founded during the pre-Tridentine period for promoting the religious education of younger generations, saw major growth after the Council of Trent, by virtue of the action of enlightened bishops, like Agostino Valier, who had the merit of including the Schools of Christian doctrine within a broad and articulate pastoral program, animated by the desire to promote the moral and religious renewal of the *societas christiana*.

EET/TEE KEYWORDS: Christian Education; Educational Institutions; Catholicism; Church; Italy; XVI-XVII Centuries.

Le iniziative promosse nel campo dell'insegnamento catechistico e della formazione cristiana della gioventù tra Cinque e Seicento sono state oggetto di ampio interesse nel corso dei secoli, ma è a partire dagli anni Ottanta del Novecento che si è registrato un significativo rinnovamento nelle prospettive

* *Dottrina christiana con la dichiarazione, divisa in tre parti in ciascuna delle quali s'è posta la distinzione delle lettioni, per ordine di numeri accomodata alle classi novamente stampate à quest'effetto con le dottrine, per insegnarsi più commodamente a' putti, e putte di questa città, et diocese. Per ordine dell'illustriss. card. di Verona, In Verona, per Girolamo Discepolo, et fratelli, 1585, p. 5.*

d'indagine con le quali ci si è accostati a tali temi. Su questo versante risultano di particolare rilievo gli studi condotti sulle Scuole della dottrina cristiana che, come è stato osservato, «rotto il cordone ombelicale con la storia della catechesi»¹, hanno messo in luce il fondamentale ruolo svolto da queste 'prime istituzioni educative di massa' non solo sotto il profilo della diffusione dell'istruzione religiosa della popolazione e, aspetto non secondario, dell'alfabetizzazione, ma anche sul piano del rinnovamento dei costumi morali e religiosi della società².

Tali studi, certamente, hanno permesso di collocare le Scuole della dottrina cristiana all'interno della storia culturale e sociale europea; tuttavia, se pur molto è stato fatto, restano ancora diversi aspetti inesplorati sulla storia delle scuole catechistiche, soprattutto se si concentra l'attenzione sul piano del loro concreto funzionamento e della loro diffusione su base parrocchiale e diocesana, sull'analisi dei testi in esse utilizzati e sugli elementi di continuità e di discontinuità tra periodo pre e post-tridentino. In questa direzione, il presente contributo si propone di analizzare l'esperienza delle Scuole della dottrina cristiana veronesi al tempo di uno dei vescovi più interessanti del panorama italiano della seconda metà del Cinquecento: Agostino Valier³.

Quando nel giugno del 1565, il 'vescovo filosofo' arrivava a Verona, come noto, le Scuole rappresentavano già una realtà ben avviata⁴. Egli, infatti,

¹ M. Turrini, «Chi sei tu?». *Imparare ad essere cristiani in età borromaica: la produzione catechistica*, «Studia borromaica. Saggi e documenti di storia religiosa e civile della prima età moderna», n. 21, 2007, pp. 367-391, in particolare p. 368.

² Si fa riferimento, in special modo, ai lavori di: M. Turrini, «Riformare il mondo a vera vita cristiana»: *le scuole di catechismo nell'Italia del Cinquecento*, «Annali dell'Istituto Italo-Germanico in Trento», n. 8, 1982, pp. 407-489; G. Pelliccia, *La scuola primaria a Roma dal secolo XVI al XIX: l'istruzione popolare e la catechesi ai fanciulli, nell'ambito della parrocchia e dello Studium urbis, da Leone X a Leone XII, 1513-1829*, Roma, Edizione dell'Ateneo, 1985 (Studi e fonti per la storia dell'Università di Roma, 8); P.F. Grendler, *Borromeo and the Schools of Cristian doctrine*, in J.M. Headley, J.B. Tomaro (a cura di), *San Carlo Borromeo: catholic reform and ecclesiastical politics*, Washington, The Folger Shakespeare library, 1988, pp. 158-171; Id., *Le Scuole di Dottrina Cristiana*, in Id., *La scuola nel rinascimento italiano*, Roma-Bari, Laterza, 1991, pp. 357-387; X. Toscani, *Le Scuole della Dottrina Cristiana come fattore di alfabetizzazione*, «Società e Storia», n. 26, 1984, pp. 757-481; Id., *Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni educative», 1, 1994, pp. 17-36; A. Turchini, *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, Il Mulino, 1996; A. Bianchi, *Le scuole della dottrina cristiana: linguaggio e strumenti per una azione educativa 'di massa'*, in F. Buzzi, D. Zardin (a cura di), *Carlo Borromeo e l'opera della grande riforma. Cultura, religione e arti del governo nella Milano del pieno Cinquecento*, Cinisello Balsamo, Silvana editoriale, 1997, pp. 145-158; R. Sani, *Il catechismo e l'alfabeto: le scuole della dottrina cristiana (sec. XVI-XVII)*, in Id., *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, Milano, ISU, 1999, pp. 415-456.

³ Il presente articolo si colloca all'interno di un percorso di ricerca più ampio incentrato sulla figura di Agostino Valier, con particolare riferimento alle finalità precipuamente educative che connotarono la sua attività pastorale presso la diocesi di Verona.

⁴ Agostino Valier (Venezia 1531-Roma 1606) prima di assumere la guida della diocesi di Verona aveva svolto l'attività di pubblico lettore di filosofia presso la prestigiosa Scuola di Rialto e, in tale

poteva giovare del lavoro avviato su questo fronte, circa un ventennio prima, dal vescovo Gian Matteo Giberti; tuttavia era ben conscio del fatto che c'era ancora molto da fare per potenziare al meglio queste istituzioni educative soprattutto nel territorio extraurbano della diocesi. Forte anche dell'esempio offerto dall'omnicomprensivo modello borromaico, il Valier si spese per la riorganizzazione e il consolidamento delle Scuole che sin da subito, come rileva il suo biografo Giovanni Ventura, individuò come uno dei punti saldi del suo programma pastorale «quia eo tempore Doctrina Christiana, quae nostrae fidei est fundamentum, admodum intermitti videbatur, eam instauravit, instituitque in omnibus fere Ecclesiis Veronae, et eius diocoesis scholas, ubi pueri, et puellae separatim in Christianae doctrinae rudimentis informarentur»⁵.

veste, aveva riscosso tali consensi da esser chiamato 'il filosofo'. Egli giunse a Verona il 17 giugno 1565 e resse le sorti di questa diocesi per ben quarantun anni. Come ricorda il Cardella, il Valier «fu promosso da Pio IV alla Chiesa di Verona, ad insinuazione specialmente di S. Carlo Borromeo, che ne conosceva il merito, e il valore, e di cui Agostino ebbe la sorte di godere l'amicizia, e la santa conversazione, e di predicare più volte ad istanza di quel gran Cardinale, nella Metropolitana di Milano». Nel corso del suo lungo episcopato il Valier, forte dell'esempio vivente del Borromeo e di quello del suo illustre predecessore Gian Matteo Giberti, si impegnò in un intenso programma pastorale. Egli, infatti, oltre a rispettare le disposizioni tridentine in merito ai sinodi diocesani e alla visita pastorale, si spese molto non solo per la promozione delle scuole della dottrina cristiana, ma anche per l'erezione del seminario diocesano e del collegio dei nobili, lavorò inoltre alla riforma dei monasteri femminili e si impegnò per la valorizzazione dell'opera di ordini maschili di nuova fondazione come quello dei Gesuiti e dei Teatini. Visitatore apostolico dal 1578 al 1583 presso le diocesi della Dalmazia, dell'Istria e, in seguito, di Chioggia, Venezia, Padova e Vicenza, nel dicembre 1583 fu promosso alla porpora cardinalizia. Membro della Congregazione dei Riti e della Congregazione dell'Indice, ebbe un ruolo chiave nell'inchiesta promossa da quest'ultima sulle biblioteche degli ordini maschili in Italia. Morì il 23 maggio 1606 a Roma, addolorato per gli avvenimenti che avevano portato all'interdetto contro la Serenissima. Tra lavori i più recenti dedicati al Valier si ricordano: L. Tacchella, *San Carlo Borromeo e il card. Agostino Valier: carteggio; prefazione di sua eminenza il cardinale Michele Browne*, Verona, Istituto per gli studi storici, 1972; L. Tacchella, M.M. Tacchella, *Il cardinale Agostino Valier e la riforma tridentina nella diocesi di Trieste*, Udine, Arti grafiche friuliane, 1974; G. Cipriani, *La mente di un inquisitore: Agostino Valier e l'Opusculum De cautione adhibenda in edendis libris (1589-1604)*, Firenze, Nicomp, 2009. Per la citazione si veda Lorenzo Cardella, *Memorie storiche de Cardinali della Santa Romana Chiesa scritte da Lorenzo Cardella parroco de' SS. Vincenzo, e Anastasio alla regola in Roma*, 10 voll., In Roma, nella stamperia Pagliarini, 1792-1797, vol. IV (1794), pp. 199-204, in particolare p. 199.

⁵ Giovanni Ventura, *Vita Illustriss. et Reverendiss. Cardinalis Augustini Valerii Veronae episcopi, ab Illustriss. et Reverend. D. Coadjutore Veronae Alberto Valerio requisita, et a Joanne Ventura, clerico Veronensi, descripta, ex Bibliotheca Saibantiana*, in Angelo Calogera, *Raccolta di opuscoli scientifici e filologici*, 51 voll., In Venetia, appresso Cristoforo Zane, 1728-1727, vol. XXV, 1741, pp. 49-115, citazione a p. 82.

1. «*Che almen le feste insegnassero à tutti, puttini et puttine*»: le origini

La fondazione delle Scuole è attribuita tradizionalmente all'iniziativa del sacerdote comasco Castellino da Castello, che con la collaborazione di altri preti e laici nell'autunno del 1536 avviò a Milano un'attività d'insegnamento catechistico gratuita, rivolta ai fanciulli e attiva durante i pomeriggi dei giorni festivi⁶. Presto le Scuole furono dotate di un catechismo, meglio noto come *Interrogatorio*, che con gli opportuni aggiustamenti ed aggiornamenti fu utilizzato fino alla fine del Cinquecento, e di un'organizzazione più stabile, affidata a una Compagnia incaricata del governo delle Scuole, denominata in origine *Compagnia della Reformatione Christiana in Charità* e poi, dal 1546, *Compagnia delli Servi de' Puttini in Charità*, per la quale fu messo a punto un regolamento, che fu dato alle stampe per la prima volta nel 1555 ed ebbe un'ampia circolazione. Sulla scorta dell'esempio milanese fiorirono presto molte iniziative analoghe in altre città dell'Italia settentrionale e, tra queste, va annoverata sicuramente anche quella di Verona⁷.

L'esperienza delle Scuole di catechismo dell'antica città dell'Adige prese le mosse intorno al 1541, sotto il governo del vescovo Gian Matteo Giberti, dunque a pochi anni di distanza dall'avvio delle Scuole di Castellino da Castello⁸. Chiari

⁶ Per informazioni biografiche relative a Castellino da Castello si rimanda a Luigi Cajani, *Castellino da Castello*, in *Dizionario Biografico degli Italiani* (d'ora in poi DBI), 66 voll., Istituto dell'enciclopedia Italiana, Roma, 1960-2006, 1978, vol. XXI, pp. 786-787. Tra i numerosi studi dedicati alle Scuole della dottrina cristiana di Milano, oltre a quelli richiamati nella nota precedente, rimane ancora ad oggi imprescindibile l'opera di Giambattista Castiglione, *Istoria delle scuole della dottrina cristiana fondate in Milano e da Milano nell'Italia ed altrove propagate. Opera postuma divisa in due parti di Giambattista Castiglione canonico dell'insigne collegiata di S. Stefano. Parte prima, dalla fondazione delle prime Scuole fino all'entrata solenne in Milano del Cardinale Arcivescovo S. Carlo Borromeo*, Milano, presso Cesare Orena nella stamperia Malatesta, 1800. Si segnala la presenza di due volumi manoscritti dell'opera presso la Biblioteca Ambrosiana di Milano (ms. H 139) che interessano rispettivamente gli anni 1536-1581 e 1634-1777, solo la prima parte è stata data alle stampe.

⁷ Turrini, «*Riformare il mondo a vera vita christiana*», cit., in particolare pp. 409-412.

⁸ Gian Matteo Giberti (Palermo 1495-Verona 1543), dopo una brillante carriera presso la corte pontificia iniziata nel 1514 al servizio del card. Giulio de' Medici e giunta ai vertici quanto questi, divenuto papa con il nome di Clemente VII, gli affidava la Dataria, nel 1528 faceva il suo ingresso presso la diocesi di Verona. Egli raggiungeva la sede episcopale, alla quale era stato nominato quattro anni prima, all'indomani della terribile e umiliante esperienza del sacco di Roma, deciso ad impegnarsi in un vasto programma di rigenerazione del clero e dei fedeli della sua diocesi di cui le *Costituzioni*, edite per la prima volta nel 1542, rappresentano, come è stato notato, «il punto di arrivo». Gli scritti del Giberti sono stati editi a cura di Pietro e Girolamo Ballarini, *Jo. Matthaei Giberti episcopi veronensis Ecclesiasticae Disciplinae ante Tridentinam Synodum instauratoris solertissimi Opera*, Verona, ex typographia Petri Antonii Berni bibliopolae in regione Leonum, 1733; Hostiliae, apud Augustinum Carattonium, 1740 (seconda edizione corretta ed accresciuta). Le citazioni del presente lavoro sono tratte da questa seconda edizione. Sul Giberti, oltre alla voce di Angelo Turchini in DBI, vol. 54 (2000), pp. 623-629 si rimanda in particolare a: A. Grazioli, *Gian Matteo Giberti: vescovo di Verona, precursore della riforma del Concilio di Trento*, Verona, Stamperia Valdona, 1955; A. Prosperi, *Tra evangelismo e Controriforma G.M. Giberti*

segnali del fatto che a Verona si guardasse con interesse all'esperienza milanese emergono dalla lettura dell'opera intitolata *Alcune interrogazioni delle cose della fede, e del stato*, data alle stampe nel 1540 e scritta da Tullio Crispolti, uno dei più stretti collaboratori del Giberti. In particolare, parlando della «grande ignoranza che è in tutto'l popolo comunemente delle cose di Dio», il sacerdote reatino osservava:

Beati noi se vi fussen assai che ogni dì insegnassero quelli principii della fede e delli costumi nostri delli quali per il tempo dovendo già tutti esser maestri havemo bisogno di essere insegnati peroché i nostri prelati et i nostri predicatori o pensando o presupponendo che noi tutti sappiamo questi principii certo come se li sapessimo benissimo, così non vogliono predicare se non a certi tempi del anno et a certe ore di quei tempi, et se non cose altissime et cose che dimostrino bello ingegno et grande dottrina et che para veramente che habino studiata la predica il che è come che se non se predicasse benché – avverte l'autore – da un tempo in quà pur alcuno ha mutato il stile in meglio in qualche loco per gratia di Dio⁹.

Il riferimento all'iniziativa milanese appare evidente ed emerge ancora più chiaramente laddove il Crispolti afferma:

Bene saria, che le contrade delle città pagassero persone che almen le feste insegnassero [a] tutti puttini et puttine, et gli facessero imparare a mente li precetti di Dio, et li articoli della fede, et che in casa i padri et madri li astringessero a ramentarli almeno una volta il dì, et che li usassero a fare oratione, et a confessarsi spesso¹⁰.

Tale progetto divenne presto una realtà concreta e ben avviata, tanto che il Giberti poteva lasciare nelle sue *Costituzioni* – uscite per la prima volta nel 1542, vale a dire un anno prima della sua morte – precise disposizioni sull'istruzione cristiana dei fanciulli, che anticipavano quanto sarebbe stato stabilito qualche anno più tardi nell'ambito del Concilio di Trento:

Cupientes igitur ut feliciter inchoatum, felicius prosequatur institutum, quo diebus Dominicis et festivis pueri et alii in aetate tenera constituti [...] in Ecclesiis convenientes Christiana Religionis rudimenta, aliaque ad salutem necessaria doceantur, omnes et singulos Rectores praedictos, aliasque huic operi sedulo studeant¹¹.

(1495-1543), Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1969, pp. 260-261. Per un panorama sulle Scuole della dottrina cristiana nella diocesi di Verona si veda Castiglione, *Istoria delle scuole della dottrina cristiana fondate in Milano e da Milano nell'Italia ed altrove propagate*, cit., pp. 83-92.

⁹ Tullio Crispolti, *Alcune interrogazioni delle cose della fede, e del stato ovvero vivere de Christiani. Per Tullio Crispoldo da Riete*, stampato in Verona, per Antonio da Portese, 1540, par. 35.

¹⁰ *Ibid.*, par. 41.

¹¹ Gian Matteo Giberti, *Constitutiones Gibertinae cum animadversionibus Cardinalis Augustini Valerii, aliorumque, episcoporum Veronensium*, in Id., *Opera*, cit., tit. IV, cap. 20: *De congregandis et erudiendi pueris in Ecclesiis*. Sul ruolo del Giberti in rapporto all'istituzione delle Scuole della dottrina cristiana di Verona si vedano: Grazioli, *Gian Matteo Giberti*, cit., pp. 114-117; Giovanni Battista Giuseppe Biancolini, *Notizie storiche delle Chiese di Verona raccolte da Giambattista Biancolini all'Illustriss e Reverendiss Monsignor Giovanni Bragadino vescovo della*

Informazioni più puntuali sul funzionamento delle Scuole nei primi anni dalla loro istituzione sono fornite da Pierfrancesco Zini, un altro fedele collaboratore del Giberti, che nel suo *Boni pastoris exemplum* propone un ritratto dell'illuminato vescovo di Verona, scritto con l'esplicito intento di lasciare ai posteri un fulgido esempio di buon governo pastorale. Lo Zini presenta le Scuole di catechismo veronesi come quella «ratio quaedam imprimis pia, saluberrima, et bonis omnibus iam pridem optatissima» che il Giberti aveva avviato nella sua diocesi, assicurando ad essa basi solide:

Pro totius autem populi comodo quindecim ecclesiae in civitate sunt constitutae, quas vicini pueri, et puellae [separata tamen in loca] statim a prandio conveniunt, ibique ad vespas usque in sanctis exercitiis detinentur. In singulis enim scholis – continua lo Zini – Prior unus sacerdos, et unus pro Priore laicus creantur. Constituuntur item quattuor, aut quinque clerici vel laici, qui docendi munere fungantur: duo praeterea qui pueros in officio, et in suo quemque loco continerant¹².

Alla sua morte, pertanto, il Giberti lasciava quindici Scuole della dottrina cristiana attive nella città di Verona, ciascuna diretta da un sacerdote priore e da un laico sotto-priore, supportati da diversi 'operai' chierici e laici, impegnati con varie mansioni nelle attività di insegnamento della dottrina cristiana. Egli, inoltre, dotava le Scuole di un testo catechistico che lo Zini descrive come «dialogus quidam, in quo magister et discipulus colloquuntur», e che viene menzionato anche nelle *Costituzioni* del 1542 come «Librum interrogatorii praeceptoris, et discipuli, quem imprimi fecimus»¹³. Sia il Biancolini che i Ballerini attribuiscono a Tullio Crispolti la redazione del testo¹⁴, ma il Castiglione demolisce tale tesi, individuando un legame diretto tra l'*Interrogatorio del maestro al discepolo*, adottato nelle Scuole di dottrina cristiana milanesi nel periodo pre-tridentino, e il catechismo del Giberti¹⁵.

città medesima, conte ect., 9 voll., Verona, per Alessandro Scolari al Ponte dalle Navi, 1749-1771, vol. I, p. 241; G.B. Pighi, *Cenni storici sulla Chiesa veronese*, 2 voll., Verona, Archivio storico Curia vescovile, 1980-1988, vol. II, pp. 194-195 e D. Cervato, *Verona sacra. Profilo di storia della Chiesa veronese*, 2 voll., Verona, Della Scala, 2000, vol. I, pp. 276-277.

¹² Pierfrancesco Zini, *Boni pastoris exemplum*, in Giberti, *Opera*, cit., pp. 253-296, citazione a p. 292.

¹³ Giberti, *Constitutiones*, cit., tit. IV, cap. 20; Zini, *Boni pastoris exemplum*, cit., p. 292.

¹⁴ Biancolini, *Notizie storiche delle Chiese di Verona*, cit., p. 219; Pietro e Girolamo Ballerini, *Jo Matthaei Giberti Vita*, in Giberti, *Opera*, cit., cap. xvii.

¹⁵ Il Castiglione, infatti, a proposito dell'ampia produzione ascetica e devozionale realizzata dal Crispolti asserisce: «non va però riposto nel ruolo delle sue opere l'Interrogatorio predetto, sebbene il Ballerini lo assegni al Crispolti [...]. A qual fonte abbia ciò attinto, il tace. Forse lo sbaglio di lui trae la origine da due Libri [...]. L'uno è [...] stampato in Verona dal Puteletto nel 1540 [*Alcune interrogazioni delle cose della fede, e del stato ovvero vivere de Christiani*]. Questo non può esser quello fatto imprimere dal Giberti; sì perché non vi è verun cenno dell'ordine Vescovile, come usò il Crispolti in altre sue opere fatte ad istanza del medesimo Vescovo [...]; sì perché quantunque tessuto in forma dialogica non ha la specificazione del Maestro e Discepolo contrassegnata nelle Costituzioni del Giberti; e sì ancora perché appena sul principio tratta di fuga qualche punto intorno alla Fede e ai Precetti, e nel resto si diffonde in problemi teologici, e di erudizione ecclesiastica affatto

Sulla scorta di questa importante eredità lasciata a posteri dallo zelante datario di Clemente VII, nata sulla scorta dell'esperienza milanese promossa da Castellino da Castello, vanno collocate le iniziative portate avanti in favore dell'istruzione catechistica dai successori del Giberti, tra i quali ebbe modo di distinguersi proprio Agostino Valier, che impostò tutta la sua azione pastorale nel segno della continuità e del potenziamento del modello gibertino, cogliendo anche gli stimoli forniti su questo versante da un altro modello eccellente di *pastor*: Carlo Borromeo.

superiori alla cognizion de' fanciulli. L'altro è col seguente frontespizio: *Interrogatorio del Maestro al Discepolo per istruir gli fanciulli, e quelli, che non sanno nella via di Dio con bellissime ragioni di confortare quelli, che sono vicini alla morte, e massime per giustizia, raccolte per m. Tullio Crispoldo da Riete, In Brescia per Ludovico Britannico nel mese di Novembre, 1556*. Ma di questo non si può dire autore il Crispoldo, perché il frontespizio non lo dichiara. Inoltre, considerandolo in tutte le sue parti, non altro è che una ristampa di quello impresso in Venezia nel 1552, il quale si è già mostrato essere il nostro». Il Castiglione fa riferimento all'*Interrogatorio del maestro al discepolo per istruere li fanciulli, et quelli che non sanno nella via di Dio. Nuovamente ridotto alla riformation christiana*, In Venetia, al segno della Speranza, 1552. Egli fa notare come il titolo del catechismo sia conforme alle indicazioni fornite a questo riguardo nelle *Costituzioni* del Giberti e, sul piano del confronto con l'*Interrogatorio* 'milanese', dichiara: «non diversifica punto da quello composto dal Castellino», che egli fa risalire al 1537 circa, anche se gli elementi ad oggi disponibili non consentono di attribuire la paternità del testo a Castellino né tanto meno di individuare con precisione la data della prima edizione dell'*Interrogatorio* 'milanese' (cfr. D. Zardin, *Mercato librario e letture devote nella svolta del Cinquecento tridentino. Note in margine ad un inventario milanese di libri di monache*, in N. Raponi, A. Turchini (a cura di), *Stampa, libri e letture a Milano nell'età di Carlo Borromeo*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, p. 184, nota 73). Certamente si può concordare con il Castiglione nel rilevare all'interno dell'*Interrogatorio* edito a Venezia nel 1552 elementi riconducibili all'ambiente veronese. A questo riguardo, infatti, si può notare ad esempio che, se nella prima edizione dell'*Interrogatorio* milanese ad oggi nota (edita da Giovanni Antonio da Borgo, stampatore attivo a Milano dal 1536 e forse anche dal 1533) e negli altri *Interrogatori* coevi (in particolare quello edito a Brescia presso Damiano Turlino nel 1551 e quello veneziano dato alle stampe per i tipi di Augustino Bindoni tra il 1551 e il 1552) nella domanda relativa all'azione liberatrice dalle varie calamità si lascia una generica «N.», nell'*Interrogatorio* veneziano del 1552, invece, si legge: «Chi libererà la signoria di Venetia et tutto il popolo di Verona». Anche se, come ha osservato giustamente la Turrini, non è possibile stabilire una corrispondenza diretta tra l'*Interrogatorio* veneziano del 1552 e quello ordinato nelle *Costituzioni* del Giberti del 1542, tuttavia va rilevato che «i contenuti e i toni [dell'*Interrogatorio* del 1552] sembrano provenire proprio dalla spiritualità nutrita dal vangelo e dalle lettere paoline che caratterizzò [... l'] azione pastorale» del Giberti. Per un approfondimento della questione si rimanda a: Turrini, «*Chi sei tu?*», cit., pp. 380-381 (da cui sono tratte le citazioni); Prosperi, *Tra evangelismo e controriforma*, cit., p. 273, nota 259; Castiglione, *Istoria delle scuole della dottrina cristiana fondate in Milano*, cit., pp. 26n-28n e pp. 85n-87n (da cui sono tratte le citazioni).

2. *Un testo «per insegnarsi più comodamente a' putti, e putte di questa Città, et Diocese»*

Prima di entrare nel merito del progetto valeriano, giova ricordare che le disposizioni tridentine, come noto, pur non facendo esplicito riferimento all'esperienza delle Scuole della dottrina cristiana avviata nelle diocesi del nord d'Italia, richiama i vescovi al compito di promuovere un'azione di catechesi specifica per i più piccoli: «Iidem etiam saltem dominicis et aliis festivis diebus – si legge al canone IV del *Decretum de reformatione* della sessione XXIV (11 novembre 1563) con riferimento ai vescovi –, pueros in singulis parochiis fidei rudimenta, et obedientiam erga Deum et parentes diligenter ad iis, ad quos spectabit, doceri curabunt et, si opus sit, etiam per censuras ecclesiasticas compellent»¹⁶. A queste generiche disposizioni seguiva il breve *Ex debito* del 6 ottobre 1567, con il quale Pio V incitava i vescovi ad istituire le Scuole e le Compagnie della dottrina cristiana nelle loro diocesi. Questo riconoscimento ufficiale favorì certamente il processo di consolidamento delle Scuole attraverso un modello organizzativo su base diocesana posto sotto il controllo dei vescovi, il cui prototipo di riferimento fu fornito proprio dal card. Carlo Borromeo che, mettendo a frutto l'esperienza ormai trentennale avviata da Castellino da Castello, diede vita a un sistema di gestione delle Scuole accentrato, posto direttamente sotto la sua autorità, studiato per ottenere una presenza più efficace, diffusa e continuativa delle Scuole nel vasto territorio dell'arcidiocesi di Milano¹⁷.

In questo contesto si colloca l'iniziativa di Agostino Valier che, nel promuovere le Scuole della dottrina cristiana, si giovò molto dell'esempio offerto dall'arcivescovo di Milano, come ricorda egli stesso nella sua *Vita Caroli Borromei*: «ipse, Caroli Archiepiscopi visendi causa, Mediolanum quinquies accesseram, multo magis ut Veronensem gregem pascendum redirem instructor: cum eodem Cardinali in illis scholis fueram»¹⁸. Anche l'intervento del Valier, come quello del Borromeo, prendeva le mosse da un'esperienza precedente, rappresentata in questo caso dalle iniziative intraprese dal suo illuminato predecessore Gian Matteo Giberti a sostegno dell'istruzione catechistica dei fanciulli; egli, pertanto, poteva partire da una base solida che gli consentì di orientare il suo programma d'azione verso il potenziamento delle

¹⁶ *Conciliorum Oecumenicorum decreta*, edizione bilingue a cura di G. Alberigo, G. Dovetti, P.-P. Joannou, C. Leonardi, P. Prodi, Bologna, EDB, 1991, Sessio XXIV (11 novembre 1563), canon IV, p. 763.

¹⁷ Grendler, *Borromeo and the Schools of Cristian doctrine*, cit., pp. 158-171; Sani, *Il catechismo e l'alfabeto*, in Id., *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, cit., pp. 415-456; Bianchi, *Le scuole della dottrina cristiana*, cit., pp. 145-158.

¹⁸ Agostino Valier, *Vita Caroli Borromei card. D. Praxedis archiepiscopi Mediolani item opuscola duo Episcopus et Cardinalis ab Augustino card. Veronae conscripta*, Veronae, apud Hieronymum Discipulum, 1586, p. 32.

Scuole della dottrina cristiana nella città e nel territorio di Verona, attraverso un preciso piano di ridefinizione dei contenuti e della struttura organizzativa. Egli raggiunse dei risultati notevoli in questa direzione, tanto che dalla *Relazione ad limina* del 1607, vale a dire un anno dopo la sua morte, si apprende che la diocesi di Verona a quel tempo poteva contare su «ben sessanta scuole della dottrina cristiana [...] nella città, nelle quali con somma premura e tutta carità i fanciulli, e le fanciulle separatamente, si ammaestrano nelle precipue verità della religione [e che] al necessario uffizio d'insegnare in tutte le parrocchie della diocesi attendono pure i parrochi ed altre persone pie»¹⁹.

Tra le prime decisioni prese dal Valier per favorire lo sviluppo delle Scuole della dottrina cristiana, si può ricordare che egli predispose un catechismo, l'*Istruzione Cattolica della Fede e della vita christiana per li fanciulli della città e diocesi di Verona*, che il Biancolini dice «stampato da Sebastian dalle Donne e Giovanni Fratteli [...] e] compilato dal libro di Tullio Crispoldo»²⁰, al quale faceva seguire, nel 1585, un nuovo catechismo «rivisto, corretto, et ancho in qualche parte accresciuto» intitolato *Dottrina christiana* ed edito per i tipi di Girolamo Discepolo²¹. Purtroppo non è stato possibile rintracciare il primo catechismo valeriano del quale parla lo storico veronese, che evidentemente doveva prendere le mosse dal catechismo ordinato dal Giberti, che il Biancolini – come si è accennato – attribuiva al Crispolti. Sulla scorta di questi elementi si può pensare che il Valier decideva di mettere a punto un catechismo che fosse nel contempo vecchio e nuovo; vecchio perché si richiamava al testo commissionato dal Giberti e nuovo in quanto caratterizzato da aggiustamenti ed interventi fatti a sua istanza. Il vescovo di Verona, dunque, adottava una soluzione per la quale aveva optato lo stesso Borromeo e che non si può dire certo scontata, visto l'ampio ventaglio di catechismi disponibili al tempo; egli sceglieva di dare alle stampe il proprio catechismo diocesano, seguendo una linea che, dettata dalla volontà – osserva la Turrini – «di controllare l'ortodossia dell'insegnamento per impedire che si diffondessero testi non approvati dalle autorità ecclesiastiche», si affermò soprattutto nel corso degli anni '70 del XVI secolo e fu frenata solo dall'entrata in scena dei due catechismi composti dal card. Roberto Bellarmino nel 1597 e nel 1598 per la diocesi di Roma, che furono adottati quasi ovunque nel corso del Seicento²².

¹⁹ La *Relazione* fu inviata a Roma da Alberto Valier, nipote e successore di Agostino nel governo della diocesi di Verona: *Dello Stato della chiesa veronese nel MDCVII, relazione inedita del vescovo Alberto Valerio, pubblicata col volgarizzamento e l'illustrazione nel giorno XIX di marzo del MDCCCL in cui il Reverendo Sacerdote Cesare Ferrari celebra la sua prima messa*, Verona, Tipografia Antonelli, 1850, p. 16.

²⁰ Biancolini, *Notizie storiche delle Chiese di Verona*, cit., vol. I, p. 243, per un profilo dell'attività pastorale del Valier si veda anche a pp. 239-246.

²¹ *Dottrina christiana*, cit. L'opera conobbe due nuove edizioni veronesi nel Seicento curate da Alberto Valier ed editate presso i tipi di Angelo Tamò nel 1608 e nel 1621; cfr. Catalogo del sistema bibliotecario padovano <<http://catalogo.unipd.it>> (ultimo accesso: 6 febbraio 2012).

²² I due testi catechistici scritti dal gesuita Roberto Bellarmino, la *Dottrina cristiana breve*

Il Valier faceva precedere questa nuova versione del suo catechismo diocesano da una lettera pastorale caratterizzata da una premessa, volta a mettere in luce gli elementi di continuità tra le iniziative intraprese in favore delle Scuole della dottrina cristiana sotto il suo episcopato e quelle avviate dai suoi predecessori:

Furono deputati già molti anni in questa Città dalli Reverendiss. Vescovi miei predecessori (le cui anime siano in gloria) – il Valier si riferisce ovviamente al Giberti ma anche a Luigi Lippomano che continuò l'opera delle Scuole di catechismo – per supplire alla ignoranza, et negligenza di essi padri, et madri, certe Chiese in tutte le parti della Città, nelle quali congregati ne i giorni di festa i fanciulli, et fanciulle fossero da buoni Sacerdoti, et da altre pie persone, maschi, et femine gratis, et per charità instrutte in questa tanto necessaria dottrina.

Il vescovo di Verona, tuttavia, faceva presente che per garantire il maggior «frutto» di quest'«opera» era necessario un impegno maggiore, soprattutto da parte di tre categorie di fedeli, che qualifica come i principali destinatari del suo «libretto della Dottrina». *In primis*, egli si rivolgeva a tutti i padri e madri della sua diocesi raccomandando loro di mandare i propri figlioli «nei giorni di festa, dopo il desinare alle Chiese deputate più vicine, per imparar questa salutare Dottrina» e di seguirli nel ripasso serale dei contenuti di fede appresi durante il giorno; in seconda istanza esortava i maestri e maestre delle Scuole affinché continuassero «con ogni diligenza, et fervore» nel loro compito; infine, lanciava un appello teso ad allargare il numero dei cosiddetti 'operaii' delle Scuole, ovvero di tutti coloro che erano al servizio di questa nobilissima «impresa» nata per insegnar la «scienza della vera salute»²³. Si può notare subito che, in queste prime pagine poste ad introduzione della *Dottrina christiana*, come accadeva nell'*Interrogatorio* milanese stampato ad istanza del Borromeo all'indomani del concilio provinciale del 1569²⁴, l'invito «ai padri e alle madri ad andare

perché si possa imparare a mente del 1597 e la *Dichiarazione più copiosa della dottrina cristiana* del 1598, furono adottati nelle diocesi dello Stato pontificio per volere di Clemente VIII. A questo riguardo si vedano: Turrini, «*Riformare il mondo a vera vita christiana*», cit., pp. 417-418; Sani, *Il catechismo e l'alfabeto: le scuole della dottrina cristiana (sec. XVI-XVII)*, in Id., *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, cit., pp. 424-429; M. Catto, *Un panopticon catechistico: l'arciconfraternita della dottrina cristiana a Roma in età moderna*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2003, pp. 61-91.

²³ Valier, *Dottrina christiana*, cit., pp. 4-5.

²⁴ Si fa riferimento all'*Interrogatorio della dottrina christiana visto et corretto et di nuovo ristampato per ordine dell'illustrissimo et reverendissimo cardinal Borromeo arcivescovo di Milano, in esecuzione del concilio provinciale dell'anno 1569*, In Milano, per Valerio e Hieronimo fratelli da Meda, 1574. Il nuovo catechismo milanese, pertanto, fu dato alle stampe per ordine del Borromeo a seguito dei provvedimenti emanati durante il secondo concilio provinciale milanese del 1569, che diedero grande impulso alla diffusione delle Scuole della dottrina cristiana nel territorio dell'arcidiocesi di Milano. Il testo, che ebbe in seguito numerose edizioni, riprendeva i contenuti del vecchio *Interrogatorio del maestro al discepolo*, che tuttavia venivano rivisti, e in alcuni casi corretti e semplificati, da una commissione arcivescovile nominata dal Borromeo. Per un'analisi dei contenuti dell'interrogatorio borromaico si veda Bianchi, *Le scuole della dottrina cristiana*, cit., pp. 153-155.

a cercare preti, religiosi o laici per essere istruiti nel “timore de Dio”», tipico dei testi catechistici più antichi, è sostituito con l’invito alla frequenza delle Scuole di dottrina cristiana, a riprova del fatto che esse rappresentavano una realtà ben radicata nel tessuto sociale, che non andava costruita *ex novo* ma semplicemente potenziata²⁵.

A questa premessa il Valier faceva seguire degli avvertimenti diretti al «pio lettore» nei quali venivano illustrati i cambiamenti introdotti in questa nuova *Dottrina christiana* pensata, come recita il titolo, *per insegnarsi più commodamente a’ putti, e putte di questa Città, et diocesi*. A questo riguardo, ad esempio, il vescovo di Verona faceva notare al lettore che aveva tolto da «questo libretto tutte l’orationi, letanie, e lodi spirituali»²⁶, che aveva fatto stampare separatamente in un testo edito nello stesso periodo sempre per i tipi di Sebastiano Dalle Donne ed intitolato, per l’appunto, *Lodi e canzoni spirituali con arie in musica accomodate a tutte le feste et domeniche dell’anno*²⁷. Il Valier, inoltre, metteva in risalto i cambiamenti apportati all’articolazione interna della *Dottrina christiana*, che usciva ora organizzata in tre parti distinte «in piccole lettioni, notate con numeri» e suddivise in brevi paragrafi. Il catechismo veronese appariva rinnovato sulla base di accorgimenti molto comuni nei catechismi del tempo, introdotti per rendere il testo più pratico ed adatto ad accompagnare passo dopo passo l’attività didattica delle Scuole²⁸.

Questa ripartizione interna, infatti, rifletteva una strutturazione dei contenuti predisposta per un apprendimento fondato sui principi della gradualità e della ripetizione. Su questo versante si può osservare che le tre parti della *Dottrina christiana* veronese, organizzate secondo lo schema dialogico tipico dei testi catechistici (domanda del maestro / risposta del discepolo), propongono gli stessi temi (Segno della croce, Credo, Pater noster, Ave Maria, Salve Regina, i dieci comandamenti di Dio, i cinque comandamenti della Chiesa, le opere di misericordia, i sette sacramenti, i sette peccati capitali), presentandoli però con un diverso grado di approfondimento che consente di passare dall’esposizione essenziale delle verità di fede della prima parte (pensata «per li principianti»

²⁵ Turrini, «*Chi sei tu?*», cit., pp. 384-385.

²⁶ Valier, *Dottrina christiana*, cit., p. 9.

²⁷ *Lodi e canzoni spirituali. Con l’arie in musica accomodate a tutte le feste et domeniche dell’anno. Con una tavola in fine da trovar a festa per festa la sua canzone*, Verona, Sebastiano dalle Donne, 1585. Di questa edizione ci informa Oscar Mischiati, il quale tuttavia fa presente che l’esemplare di questa edizione individuato presso il Civico Museo Bibliografico Musicale di Bologna risulta irreperibile. Cfr. O. Mischiati, *Per una bibliografia delle fonti a stampa della lauda post-tridentina (1563-1952). Revisioni e aggiunte di Giancarlo Rostirolla*, in *La lauda spirituale tra Cinque e Seicento. Poesie e canti devozionali nell’Italia della Controriforma*, studi di G. Rostirolla, D. Zardin e O. Mischiati, Roma, IBIMUS, 2001 (Studi, cataloghi e sussidi dell’Istituto di bibliografia musicale, 6), pp. 741-784, in particolare p. 752.

²⁸ Si veda a questo riguardo quanto osservato dalla Turrini, «*Riformare il mondo a vera vita christiana*», cit., p. 420.

della prima classe²⁹), ad una presentazione più ampia e diffusa degli stessi contenuti nella seconda e terza parte (destinate ad essere fruite rispettivamente nella seconda e terza classe della Scuola della dottrina cristiana), secondo quella modalità ciclica e ripetitiva caratteristica dei testi catechistici e funzionale alla memorizzazione dei contenuti³⁰.

Il linguaggio piano e le nitide definizioni teologiche delineano le strutture di una vita cristiana fondata su quattro precisi elementi «fede, speranza, carità, et buone opere, le quali buone opere – si precisa nella seconda parte del catechismo valeriano – quantunque si contengano nella Carità, si dicono per più chiarezza esser la quarta cosa necessaria per salvarsi»³¹. E se tutto ciò che appartiene alla fede è spiegato nel Credo e quello che spetta alla speranza trova fondamento nelle «orationi che c'insegna la Chiesa», ovvero «il Pater noster, l'Avemaria, la Salve Regina, et altre orationi», i precetti della carità «amare Iddio con tutto il cuore» e «amare il prossimo come se stesso» si realizzano attraverso le buone opere «imposte ne i dieci comandamenti di Dio, et in quelli della santa Chiesa, di più [nel]l'opera della misericordia», che – si ribadisce in tutte e tre le parti della *Dottrina cristiana* – sono di due tipi cioè corporali e spirituali «perciocché l'una viene à soccorrere alla corporal miseria, et bisogno del prossimo, dando da mangiare alli affamati, et bere à gli assetati, vestendo gli ignudi, riscattando li pregioni, visitando gl'infermi, albergando i pellegrini, et sepolendo i morti; et l'altra spirituale, dando loro buon consiglio, ammonendo i peccatori, ammaestrando gli ignoranti, consolando gli afflitti, perdonando l'offese, pregando per i vivi, et i morti, et sopportando i difetti altrui»³².

Queste sono le principali direttrici del catechismo valeriano, predisposto non solo come manuale d'insegnamento utile per introdurre ai rudimenti della fede i fanciulli delle Scuole della dottrina cristiana, ma nato anche con l'intento di proporre un libro 'per tutti', semplice da leggere e da mandare a memoria, e capace di instillare in ogni uomo, indipendentemente dalla propria condizione sociale, quella virtù che è l'«habito buono dell'anima nostra, col quale si vive bene, et non male, seguendo la dritta ragione, et quello che Iddio comanda»³³.

Una notazione a sé merita senz'altro la questione della lingua adottata nel catechismo valeriano. Certamente si tratta di un linguaggio semplice studiato per agevolare la memorizzazione dei contenuti, tuttavia non si deve dimenticare che l'italiano non era la lingua con la quale i fanciulli comunicavano normalmente. Si potrà osservare che la spiegazione dei contenuti fatta dai maestri poteva avvenire in dialetto, ma si richiedeva comunque ai fanciulli di compiere uno sforzo di comprensione che, nel caso della *Dottrina cristiana* del Valier viene aggravato ulteriormente dal fatto che le principali preghiere, Credo, Pater

²⁹ Valier, *Dottrina cristiana*, cit., p. 10.

³⁰ Cfr. Turrini, «*Riformare il mondo a vera vita cristiana*», cit., pp. 419-420.

³¹ Valier, *Dottrina cristiana*, cit., p. 26.

³² *Ibid.*, p. 70.

³³ *Ibid.*, pp. 89-90.

noster, Ave Maria e Salve Regina, sono presenti sia nella versione latina che nella traduzione in lingua italiana. A questo riguardo, possiamo notare insieme ad Angelo Bianchi che, se «la ripetizione in latino delle orazioni più diffuse poteva avvenire meccanicamente, con storpiature e adattamenti linguistici grossolani» è pur vero che «l'abitudine di esercitare i fanciulli con traduzioni in volgare delle preghiere, oltre a rappresentare una difficoltà d'apprendimento, rivela anche un preciso intento educativo, che precedeva l'accostamento dei fanciulli ai contenuti della liturgia, così che fossero più consapevoli di ciò che recitavano, con esiti notevoli, tra l'altro, sulla formazione e sulla trasmissione delle competenze linguistiche a livello popolare»³⁴.

3. *Il «corpo generale della Compagnia» e l'organizzazione didattica delle Scuole*³⁵

Il piano d'intervento del Valier in favore delle Scuole della dottrina cristiana non si limitò alla pubblicazione di un testo catechistico aggiornato e in parte rinnovato nei contenuti, ma si estese anche alla ridefinizione delle funzioni e dell'organizzazione interna della Congregazione della dottrina cristiana. Nel 1590, infatti, uscivano le prime *Regole* del sodalizio, introdotte da una significativa lettera pastorale firmata dal Valier³⁶. In essa il vescovo di Verona, dopo aver ricordato che aveva «havuto sempre particolarmente à cuore l'esercitio della dottrina Christiana, et [...] visitato le scuole molte volte», si rivolgeva ai diretti destinatari dell'opera, gli «Operaij della Compagnia della Dottrina Christiana», rammentando loro l'enorme importanza del compito di cui erano stati investiti, ovvero quello di «far conoscer [...] il gran tesoro della povertà Christiana, congiunta con pazienza, e Sante opere, e con la frequenza de' Santi Sacramenti». Una missione, questa, per la quale – avvertiva il Valier – i suoi 'operai' dovevano essere pronti a spendersi senza riserve, con la diligenza e la fermezza necessarie a superare, da una parte, la negligenza ed indulgenza dei

³⁴ Bianchi, *Le scuole della dottrina cristiana*, cit., p. 152.

³⁵ La citazione è tratta dal titolo assegnato alla prima parte delle *Regole* scritte su commissione del Valier per la Compagnia della dottrina cristiana di Verona e date alla stampe nel 1590; cfr. nota seguente.

³⁶ *Regole per la Congregatione della dottrina christiana nella città, et diocesi di Verona. Approvata da Monsig. Illustriss. et Reverendiss. cardinale Agostino Valerio Vescovo di detta Città*, In Verona, presso Girolamo Discepolo Stampatore episcopale, 1590. Le *Regole* del Valier ebbero una lunga fortuna e, oltre alle quattro edizioni successive alla *princeps* ricordate dal Castiglione, uscite a Verona rispettivamente nel 1592, 1646, 1669, 1703 e 1751, se ne possono contare almeno altre due ottocentesche, date alle stampe sempre a Verona nel 1831 e nel 1896 per i tipi, rispettivamente, dagli stampatori vescovili Valentino Crescini e Guglielmo Marchiori. Cfr. Castiglione, *Istoria delle scuole della dottrina cristiana*, cit., p. 91 e n., MOV – Catalogo delle Biblioteche Veronesi <<http://mov-verona.it>> (ultimo accesso: 6 febbraio 2012).

padri attraverso la «corretione fraterna», e ad affrontare, dall'altra, la «fierezza, per non dir pazzia, della peritia [...] con la pazienza, con la solecitudine – e anche –, con le lusinghe, con li piccoli doni»³⁷.

La particolare enfasi che caratterizza la lettera pastorale valeriana consente di cogliere tutta la centralità attribuita dall'ecclesiastico veneziano alla «santa opera della dottrina christiana» e predispone ad una lettura attenta del testo delle *Regole*, che non solo illustrano i meccanismi di funzionamento della Compagnia della Dottrina Cristiana veronese, ma – più in generale – risultano fondamentali anche per cogliere le linee di sviluppo di un'azione catechetica organica e capillare, che appare progettata nei minimi dettagli per abbracciare le aree urbane così come il contado³⁸.

Al vertice dell'organigramma organizzativo descritto nelle *Regole* viene posto, in perfetta consonanza con il modello borromaico³⁹, il Vescovo della città, deputato a vigilare sulla salute ed accrescimento delle Scuole e responsabile della nomina del Rettore, del Vicerettore e del Padre spirituale (scelto obbligatoriamente tra i padri della Compagnia di Gesù), ovvero dei tre ruoli chiave della struttura di governo della Compagnia. Oltre a queste figure erano previsti dodici visitatori, scelti tra i membri ecclesiastici della Compagnia, e dodici visitatrici, scelte tra le «madonne consultrici» della Compagnia, che erano incaricati non solo di constatare di persona lo stato di «buon governo», rispettivamente, delle Scuole dei «putti» e delle «putte»⁴⁰, ma anche di «visitar [...] i putti de Derelitti, della Misericordia et Pietà – vale a dire le strutture assistenziali più importanti di Verona –, et tutti i maestri Abachisti et Grammatici, et anco le Maestre di leggere et di cuscire [...] procurando che à piccioli sia insegnato, et mandati alla Chiesa, et i maestri, et maestre vengano con loro ad insegnarli alla Chiesa»⁴¹. Sempre a livello centrale, infine, le *Regole* prevedono un cancelliere, per la «cura di tutte le scritture et libri che appartengono alla Congregatione», e un cassiere per vigilare sui conti della Compagnia.

³⁷ *Ibid.* Le citazioni di questo paragrafo sono tratte dalla lettera pastorale iniziale, che presenta carte non numerate.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Il Borromeo si dedicò alla riorganizzazione delle Scuole della dottrina cristiana sin dai primi anni del suo episcopato, promuovendo una serie di provvedimenti ed iniziative che culminarono nella promulgazione delle nuove *Constitutioni et regole della Compagnia et Scuole della dottrina christiana*, apparse postume nel 1585, che sancivano l'affermazione di un'organizzazione capillare e accentrata, guidata dal vescovo e affidata nei ruoli di carattere direttivo al clero. Il testo delle *Constitutioni* è riportato in *Acta ecclesiae mediolanensis, a Carolo cardinali S. Praxedis archiepiscopo condita, Federici card. Borromaei archiepiscopi Mediolani iussu undique diligentius collecta, et edita*, Mediolani, ex officina typographica quondam Pacifici Pontii impressoris archiepiscopalis, 1599, vol. III, coll. 149-260.

⁴⁰ *Regole per la Congregatione della dottrina christiana*, cit., p. 53.

⁴¹ Per un panorama sulle opere assistenziali veronesi in età moderna si vedano: F. Bagatta, *Storia degli spedali e degli istituti di beneficenza in Verona dall'epoca cristiana a giorni nostri raccolta e ordinata da F. Bagatta*, Verona, dallo Stabilimento di Giuseppe Civelli, 1862; V. Fanelli, *Storia degli ospedali di Verona dai tempi di San Zeno ai giorni nostri*, Verona, Istituti ospedalieri,

Ciascuna scuola, inoltre, era retta da un priore, affiancato da un sottopriore, secondo uno schema già impostato sotto l'episcopato del Giberti e mutuato dalle scuole di catechismo milanesi, e disponeva di vari «operai», a cominciare dai maestri e sottomaestri della dottrina cristiana e dai maestri delle lodi, per continuare con i «regolatori» e i «portinari», addetti rispettivamente all'ordine dell'aula ed alla disciplina della Scuola, fino ai «pescatori», incaricati di raccogliere «li putti sviati, sì nelle strade, come nelle case, inducendoli alla Scuola»⁴². Una struttura simile era prevista anche per le «Scuole di putte della Città», che da quanto emerge nelle *Regole* erano circa una trentina al tempo del Valier, e per le «Scole nelle Ville», con la precisa differenza che – in questo caso – l'ufficio del visitatore veniva affidato all'arciprete o al curato della pieve e agli «operai» della Compagnia, scelti prevalentemente tra le «persone di buona fama [...] descritte nella Compagnia del Santissimo Sacramento del Corpo del Signore, o vero del Santissimo Rosario, o nella Compagnia di S. Francesco dal Cordone», cioè tra i membri appartenenti ad alcune delle confraternite laicali più rinomate e diffuse nella diocesi⁴³.

Uno spazio rilevante era riservato alle assemblee della Compagnia; le *Regole*, infatti, prescrivevano due assemblee mensili a livello locale tra gli operai delle singole scuole e tre assemblee generali mensili alla presenza dei superiori. Per quanto concerne quest'ultime, ogni seconda domenica del mese, dopo le attività d'insegnamento, si dovevano riunire i priori delle scuole per dar conto del «numero de putti, della perseveranza delli Operaij, del bisogno delle Scuole per provvedere al mantenimento et accrescimento di esse»; la terza domenica del mese, invece, «si riunivano tutti i Visitatori et Priori [...] per rendere conto dele comunioni che si sogliono fare» ai fanciulli nelle scuole, mentre per la quarta domenica era prevista la «Congrega Privata dei Visitatori, Cancelliero, Cassiero comune, Consigliero et Coadiutori del Rettore» per fare il punto sulla situazione generale della Compagnia⁴⁴.

Nelle *Regole* sono fornite indicazioni precise anche per ciò che attiene all'organizzazione dell'attività scolastica, attenendosi ad uno schema ormai consolidato che ritroviamo replicato nelle Scuole della dottrina cristiane delle altre diocesi del tempo, a partire da quelle presenti nell'arcidiocesi di Milano, che – come si è avuto modo di accennare – funge da modello per le esperienze di istruzione religiosa promosse nell'Italia centro-settentrionale. Si apprende, ad esempio, che le Scuole di Verona accoglievano fanciulli tra i 4 e i 14 anni e fanciulle tra i 4 e i 12 anni, che erano divisi in classi, ognuna delle quali poteva accogliere una media dieci alunni e doveva essere contraddistinta con il nome di un santo che ne diventava il protettore. Le *Regole* prefigurano una «situazione

1962. Per la citazione *Regole per la Congregazione della dottrina cristiana*, cit., p. 15.

⁴² *Ibid.*, p. 34.

⁴³ *Ibid.*, p. 66.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 12.

tipo» sia per le Scuole dei «putti» che per quelle delle «putte», che risulta tarata su un massimo di sei classi; così se per le scuole dei «puttini» si stabiliva che «se saranno verbi gratia sei [classi] la prima si chiamerà San Michele, la seconda san Giovan Batista, la terza San Paolo, la quarta San Lorenzo, la quinta San Nicolò, la sesta San Francesco», per le scuole delle «putte» invece si ordinava che «la prima si chiamerà Santa Cecilia, la seconda Santa Orsola, la terza Santa Agata, la quarta Santa Anastasia, la quinta Santa Catherina, la sesta Santa Agnese»⁴⁵.

Ad ogni classe, naturalmente, era affidata una parte specifica del testo della *Dottrina christiana*, per cui «la prima et la seconda classe [...] avevano] li fanciulli principianti, massime quelli del Pater, Ave, Credo, Salve Regina, Commandamenti, sette sacramenti; la terza et quarta [...] quelli di tutta la Dottrina piccola; la quinta et sesta [...] quelli della dottrina grande, cioè la seconda, et terza parte» del catechismo valeriano che, come si tiene a precisare nelle *Regole*, sono «la dichiarazione della picciola»⁴⁶. Il passaggio dei fanciulli da una classe a quella successiva avveniva sulla base del giudizio formulato dal maestro, una volta appurato il possesso pieno di tutti i contenuti del programma di studio della classe da parte dello studente. I maestri erano chiamati a verificare costantemente la preparazione degli alunni e, a questo scopo, si servivano di strumenti didattici predisposti proprio per affiancare la loro attività d'insegnamento, che consentivano di limitare al massimo gli sprechi di tempo e di risorse. A questo riguardo, infatti, da un passo dell'introduzione valeriana alla *Dottrina christiana*, riportato poi anche nelle *Regole per la Congregazione della dottrina christiana*, veniamo a sapere che nelle Scuole veronesi, oltre al catechismo diocesano e al libretto delle lodi, erano in uso anche dei particolari sussidi didattici:

Abbiamo fatto stampare – afferma il Valier – alcune tavole in un foglio [...] sopra le quali habbiamo posti i numeri delle lettioni di tutte tre le parti della Dottrina, et in ogni foglio habbiamo posto da capo il spatio da scriver li nomi de' putti, et dirimpetto al nome di ciascun putto, le fenestrelle corrispondenti à tutti gli numeri soprascritti, divise con le sue linee, acciò non si confondano. Vogliamo poi – si precisa – che ad ogni classe siano assignati li suoi luoghi distinti nelle Chiese, nelli quali potranno attaccare al muro la loro classe stampata con li numeri delle lettioni. Potrà dunque il Maestro quando vorrà far recitare le lettioni staccar dal muro un di quei fogli stampati della sua Classe, e chiamar per nome li putti, che sopra son scritti à recitare, e vedrà sopra il libretto la lettione che ha imparata; se la saperà, li darà inanzi da imparar la lettione seguente, e sopra il foglio stampato pigliarà la cordella dirimpetto al nome del putto, che recita, e la ponerà nel buco, che sta sotto dirimpetto al numero della lettione, che ha da recitar la festa seguente, e se non saperà la sua lettione, lascerà la cordella sotto il numero della lettione che non sa, fino che l'habbi imparata⁴⁷.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 38 e 62.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 38

⁴⁷ Valier, *Dottrina christiana*, cit., pp. 7-8; *Regole per la Congregazione della dottrina christiana*, cit., pp. 39-40.

Come si evince da questo brano, emerge un sistema di apprendimento molto accurato, incentrato sulla ripetizione delle lezioni da parte di ogni singolo alunno della classe e condotto con l'ausilio di alcune tavole *in folio*, denominate «cartelle delle classi», una sorta di cartelloni murali molto diffusi nelle Scuole della dottrina cristiana sui quali erano stampate le lezioni del catechismo⁴⁸; tali sussidi non solo permettevano agli scolari di visualizzare con più facilità le parti da apprendere, ma consentivano anche all'insegnante di tenere memoria delle presenze/assenze dei fanciulli e del loro percorso di avanzamento nello studio della dottrina cristiana; e non da ultimo risultavano particolarmente utili in quelle Scuole in cui non era possibile garantire un catechismo per tutti gli alunni.

Anche sul piano dell'organizzazione del tempo trascorso nelle Scuole, le *Regole* veronesi propongono uno schema di funzionamento molto diffuso, direttamente mutuato dal modello milanese. Le lezioni, come già accennato, si tenevano nei pomeriggi dei giorni festivi e avevano una durata di un'ora durante i mesi invernali e di due ore nei mesi più caldi, per un totale di circa ottantacinque pomeriggi di lezione l'anno⁴⁹. L'inizio delle lezioni era segnalato dal suono delle campane e riguardavano una parte specifica del catechismo, che i maestri e le maestre delle Scuole insegnavano a tutti gli scolari, indipendentemente dal fatto che sapessero leggere o meno; caso quest'ultimo che viene contemplato nelle *Regole per la Congregatione della dottrina cristiana* soprattutto a proposito delle scuole di catechismo del contado e di quelle femminili; in merito a quest'ultime, infatti, si legge: «nella seconda [classe le maestre] insegnino la prima parte [della *Dottrina cristiana*], et non perdano il tempo in far combinar le figliuole, ma attendano, se ben non sanno leggere, a far che imparino ben a mente tutto quello, che si contiene in quel libretto»⁵⁰.

Al termine della lezione, sia nelle scuole dei «putti» che in quelle delle «putte», gli scolari delle varie classi venivano riuniti per recitare insieme le preghiere (Pater, Ave, Credo) e per ascoltare la cosiddetta «disputa delle classi», che aveva le caratteristiche di una «competizione» molto solenne, svolta «alla presenza di tutti li putti» e dei maestri della Scuola, nel corso della quale due fanciulli si interrogavano a vicenda sugli argomenti del catechismo appresi nella propria classe⁵¹. Le *Regole* valeriane, in continuità con un'impostazione didattica presente sin dalle prime esperienze milanesi, conferiscono un ruolo centrale alla disputa, che viene posta a coronamento delle attività proposte nelle Scuole, incoraggiandone un uso frequente non solo ai fini della verifica

⁴⁸ Turrini, «*Riformare il mondo a vera vita cristiana*», cit., p. 421.

⁴⁹ Bianchi, *Le scuole della dottrina cristiana*, cit., p. 147.

⁵⁰ *Regole per la Congregatione della dottrina cristiana*, cit., p. 60.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 38-39.

del livello di preparazione degli studenti, ma anche allo scopo di alimentare un clima di positiva emulazione tra scolari e di predisposizione allo studio della dottrina cristiana.

Alla disputa, secondo uno schema ormai consolidato e molto diffuso, le *Regole veronesi* fanno seguire la recita di una lode cantata, al termine della quale i fanciulli, disposti ordinatamente a coppia, lasciavano la Scuola per far ritorno alle loro case. Il canto delle lodi rappresentava un esercizio corale, che consentiva di alleviare la fatica degli esercizi di memorizzazione delle lezioni di catechismo e di variare le attività proposte nelle Scuole⁵²; per incentivarlo il Valier, secondo un uso che si andava diffondendo negli anni Settanta – Ottanta del Cinquecento, aveva dato alle stampe – come si è accennato – un testo di piccolo formato e di poche pagine contenente una raccolta di lodi e canzoni spirituali, ordinate secondo «le feste et domeniche dell'anno» e predisposte proprio per essere adottate come sussidio all'insegnamento catechistico nelle Scuole della dottrina cristiana veronesi⁵³. Il testo nasceva da quella che in origine era un'appendice al primo catechismo diocesano messo a punto dal Valier e muoveva anche dalla necessità di predisporre uno strumento che il vescovo di Verona individuava di particolare utilità soprattutto per le Scuole di catechismo del contado, che si rivolgevano spesso ad un pubblico eterogeneo, composto da «putti» e da adulti, e che doveva necessariamente far leva su tecniche d'insegnamento, adeguate al diverso contesto di riferimento. In questa direzione, le *Regole per la Congregazione della dottrina cristiana* enfatizzano l'elemento del canto, indicandolo come lo strumento più efficace per veicolare i contenuti di fede soprattutto nelle «ville»⁵⁴, e per rispondere alla finalità prima delle Scuole di catechismo del panorama post-tridentino che, come rileva giustamente la Turrini, fu quella di «adeguare la vita del popolo ad un nuovo modello e il metodo privilegiato fu la sostituzione sistematica di modi espressivi con altri; [in quanto] non erano sufficienti i divieti e le censure: i vuoti che si creavano dovevano essere riempiti di nuovi contenuti e nuovi gesti»⁵⁵.

⁵² Sull'uso del canto all'interno delle Scuole della dottrina cristiana: G. Rostirolla, *Laudi e canti spirituali nelle edizioni della prima 'Controriforma' milanese*, in Buzzi, Zardin (a cura di), *Carlo Borromeo*, cit., pp. 159-179; Turrini, «Chi sei tu?», cit., pp. 390-391; D. Zardin, *L'arte dell'apprendere «soave». Poesie e canti religiosi nell'Italia del Cinque-Seicento*, in *La lauda spirituale tra Cinque e Seicento*, cit., pp. 695-739.

⁵³ Per una descrizione dell'edizione si veda la nota n. 28. Da segnalare che l'opera conobbe almeno un'altra edizione durante l'episcopato del Valier: *Lodi e canzoni spirituali. Con l'arie in musica. Accommodate a' tutte le feste, et domeniche dell'anno. Con una tavola nel fine da trovar a' festa, per festa la sua canzone. Et di nuovo correte, et ristampate*, In Verona, appresso Francesco dalle Donne, 1603. Cfr. Mischiati, *Per una bibliografia delle fonti a stampa della lauda post-tridentina*, in *La Lauda spirituale tra Cinque e Seicento*, cit., p. 759; Indice SBN <www.sbn.it> (ultimo accesso: 6 febbraio 2012).

⁵⁴ *Regole per la Congregazione della dottrina cristiana*, cit., p. 68.

⁵⁵ Turrini, «Riformare il mondo a vera vita cristiana», cit., p. 426.

4. Sul «modo di provvedere alli putti quando haveranno imparato la Dottrina»⁵⁶

È interessante rilevare come le *Regole* valeriane non mancano di fornire agli «operai» della Compagnia indicazioni anche sulle attività e compiti da assegnare ai fanciulli che avevano concluso l'intero ciclo d'insegnamento delle Scuole. In questa direzione vengono suggerite varie alternative, diversificate a seconda delle attitudini e dell'età dei ragazzi; si suggerisce, ad esempio, di riservare ai più «giovineti [...] giudicati atti per le scuole» il ruolo di sottomaestri, al fine di renderli atti a ricoprire in futuro incarichi maggiori all'interno della Compagnia e di garantire alla stessa un 'ricambio' continuo di personale preparato. Nel caso dei «putti di più età» e «miglior natura», invece, nelle *Regole* si consiglia la frequenza di uno dei tanti oratori della dottrina cristiana⁵⁷, istituiti dal Valier ad emulazione dell'esperienza dell'Oratorio di Filippo Neri, che aveva avuto modo di conoscere nel corso dei suoi soggiorni romani, e che aveva pensato in stretta continuità con l'opera delle Scuole della Dottrina Cristiana⁵⁸. A questo riguardo, dalla già menzionata *Relazione ad limina* del 1607, apprendiamo che al primo oratorio veronese, ospitato presso la chiesa di S. Giovanni in Fonte, ne erano seguiti altri quattro, che si erano affermati sin da subito come vivaci centri di animazione spirituale e catechetica; «molti giovani – si legge, infatti, nella *Relazione* – ne' di festivi vanno ad uno de' cinque oratorij, ne' quali si dicono l'ore della Beata Vergine; e poi i Padri della Compagnia di Gesù, o altri ottimi sacerdoti, chiariscono loro il Vangelo o alcun'altra verità cristiana»⁵⁹.

Oltre agli Oratori della Dottrina Cristiana, nelle *Regole per la Congregazione della dottrina christiana*, tra le iniziative volte a mantenere i fanciulli usciti dalle Scuole della dottrina cristiana nella «purezza della vita»⁶⁰, viene menzionata anche la Congregazione dell'Immacolata Concezione, consigliata soprattutto per i giovani che attendevano allo «studio delle lettere»⁶¹. Il sodalizio, attivo presso la Chiesa di San Sebastiano ed affidato alla cura dei padri della Compagnia di Gesù, rappresentava un fulgido esempio di quelle congregazioni mariane descritte da Châtellier che, nate come iniziativa *a latere* dei collegi gesuitici, conquistarono nel corso del Cinque e del Seicento ampi strati della popolazione e conobbero una diffusione ampia, su scala europea⁶².

⁵⁶ *Regole per la Congregazione della dottrina christiana*, cit., p. 45.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ A. Cistellini, *San Filippo Neri, l'Oratorio e la sua Congregazione oratoriana. Storia e spiritualità*, 3 voll., Brescia, Morcelliana, 1989, vol. I, pp. 274, 276.

⁵⁹ *Dello Stato della chiesa veronese nel MDCVII*, cit., p. 16; Pighi, *Cenni storici sulla Chiesa veronese*, cit., vol. II, p. 254.

⁶⁰ *Regole per la Congregazione della dottrina christiana*, cit., p. 45.

⁶¹ *Ibid.*, p. 46.

⁶² L. Châtellier, *L'Europe des dévots*, Paris, Flammarion, 1987; tr. it. *L'Europa dei devoti*, Milano, Garzanti, 1988.

E, proprio a proposito del modo di imparar le lettere, è utile far presente come nella *Dottrina christiana* viene chiaramente ricordato che: «deve il Cristiano imparare le lettere non per vanità, né per cupidità, ma per conoscer il suo Creatore, et honorarlo, e per conoscer se stesso, et il fin suo, et la via per la quale si pervenga ad esso, procurando legger libri honesti, et udir Maestri che temino Iddio»⁶³. In questa direzione assumono un valore particolare le ‘buone letture’ che sono chiaramente indicate dal vescovo di Verona come uno degli strumenti più utili per alimentare la fede e conservare i buoni costumi dei fanciulli delle Scuole e sono inserite all’interno di un progetto educativo a tutto tondo, che vuole abbracciare ogni momento della vita dell’individuo attraverso un ampio ventaglio di strumenti ed iniziative. A questo riguardo, infatti, si ricorda che «il mezzo di trattenergli, et conservargli nella buona vita sarà farli leggere alcuni libri spirituali, insegnando loro il modo di leggergli con frutto, et come debbano far oratione mattina, e sera, far l’essame della coscienza, udir devotamente la messa, confessarsi, et comunicarsi almeno una volta il mese, ammaestrandogli bene di farlo fruttuosamente»⁶⁴.

Il Valier non fornisce particolari indicazioni di lettura all’interno delle *Regole*, fa solo menzione dei *Tre libri dell’educatione christiana dei figliuoli* nella lettera pastorale che introduce le *Regole*⁶⁵. A questo trattato educativo scritto dall’«antico et amorevolissimo amico» Silvio Antoniano, il vescovo di Verona dedica maggior attenzione e non solo lo presenta come un’opera «piena d’erudition varia, e di mirabile devotione» ma, a conferma della sua validità, sempre nelle *Regole*, fa cenno anche del progetto di una versione ridotta del testo antoniano, affermando «perché sia più nelle mani di tutti, si va pensando di ridurlo in compendio, acciocché, interamente, e compendiosamente si possa leggere»⁶⁶. Purtroppo non abbiamo informazioni circa la realizzazione del progetto di questa versione compendiata dell’opera; tuttavia, sappiamo

⁶³ Valier, *Dottrina christiana*, cit., pp. 91-92.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 46.

⁶⁵ Va segnalato anche il rapido cenno a una delle opere devozionali più note e diffuse nell’Europa della prima età moderna, l’*Imitatio Christi*, che è menzionata nella seconda parte delle *Regole*, dedicata alle scuole delle putte. Infatti, nel capitolo volto ad illustrare i compiti delle ‘visitatrici’ si legge: «raccomanderanno caldamente alle Priore, che ammaestrino quelle, che sono più grandi per la comunione nel mondo, che si contiene nel capitolo de sacramenti della Dottrina, et nell’ultimo libro di Giovanni Gerson, perché ivi sono le cose principali, che s’hanno da sapere per potersi ben comunicare» (*Regole per la Congregatione della dottrina christiana*, cit., p. 54). La «Dottrina» della quale si parla in questo passo, corrisponde ovviamente alla *Dottrina christiana* del Valier, che riserva un capitoletto ai sacramenti (pp. 71-81), mentre nel riferimento al «libro di Giovanni Gerson» va riconosciuta, come noto, l’*Imitatio Christi*. Nel corso dell’ultimo quarto del XVI secolo la paternità di quest’opera, che rappresentò il manifesto della spiritualità della *devotio moderna*, fu ricondotta a Tommaso da Kempen († 1471). In Italia il testo ebbe una grande diffusione e continuò ad essere pubblicato, specie in italiano, per tutto il XVI secolo sotto il nome di Giovanni Gerson, ovvero il cancelliere dell’Università di Parigi Jean Gerson († 1429). Sul tema si veda A. Ampe, *L’Imitation de Jésus-Christ et son auteur*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1973.

⁶⁶ *Regole per la Congregatione della dottrina christiana*, cit., carte non numerate.

con sicurezza che il Valier ebbe una parte importante nella revisione e nella pubblicazione del testo scritto dall'ecclesiastico romano ad istanza del card. Carlo Borromeo, che uscì infatti per i tipi dello stampatore veronese Sebastiano Dalle Donne, dietro la supervisione di uno dei più fidati collaboratori del vescovo di Verona, il domenicano Alessio Figliucci. La stampa dell'opera che, in virtù della sua struttura, dei contenuti, del registro linguistico e della sua lunga fortuna può essere considerata come uno dei testi più rappresentativi della pedagogia cattolica post-tridentina, come ricorda lo stesso Antoniano nella premessa dei *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, era stata favorita dal Valier «per utilità de la nobile Città di Venetia sua patria et per giovamento de' suoi cari Veronesi»⁶⁷ e, fatto ancora più importante ai fini del presente discorso, per esplicita disposizione del vescovo fu adottata nelle Scuole della dottrina cristiana veronesi. Di ciò si trova conferma nel testo autobiografico del Valier, il *De cautione adhibenda in edendis libris*, laddove questi rivolgendosi proprio all'Antoniano in qualità di destinataria dell'opera, affermava: «Opus illud ego tuum egregium, varia et excellenti eruditione referum, ad patresfamilias conscriptum, edendum jussi, quod in omnium minibus Veronae diligenter volvitur, quod in scholis doctrinae christianae, audientibus magisteri et patribus quamplurimis familias, alta voce legitur»⁶⁸.

Questi riferimenti sulle 'buone letture' confermano, ancora una volta, la piena consapevolezza del Valier delle possibilità offerte dalla stampa che egli, in linea con le iniziative intraprese da altri vescovi, a cominciare dal Giberti e dal Borromeo, cercò di sfruttare al meglio per dare ulteriore impulso alle Scuole della dottrina cristiana veronesi; il sostegno offerto dal Valier alla pubblicazione ed alla diffusione dei 'libri spirituali' va letto, pertanto, all'interno di un programma di utilizzo della stampa molto ampio e variegato, che non si limitò alla pubblicazione del catechismo diocesano e delle regole per la Compagnia della dottrina cristiana, ma incluse anche la stampa di un testo per la recita delle lodi e di cartelloni murali per la ripetizione delle lezioni, così come una vasta gamma di prodotti a stampa che la Turrini definisce «materiale propagandistico, come i sommari delle indulgenze o i Brevi papali a sostegno della Compagnia

⁶⁷ Silvio Antoniano, *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, In Verona, appresso Sebastiano dalle Donne e Girolamo Stringari, 1584, c. Vr. Sulla genesi e la fortuna dell'opera si rimanda a E. Patrizi, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, 3 voll., Macerata, eum, 2010.

⁶⁸ Si cita dall'edizione settecentesca dell'opera, uscita insieme alla biografia di Bernardo Navagero, scritta anch'essa dal Valier, e ad alcune orazioni di Pietro Barozzi: *Augustini Valerii [...] S.R.E. cardinalis, episcopi Veronensis Opusculum numquam antehac editum de cautione adhibenda in edendis libris. Nec non Bernardi cardinalis Naugerii vita, eodem Valerio auctore. Accessere Petri Barroci episcopi Patavini Orationes tres e mss. nunc primum erutae. Nonnullae item aliae patriciorum Venetorum quarum duae nondum typis descriptae fuerant*, Patavii, excudebat Iosephus Cominus, 1719, p. 47.

e delle Scuole della dottrina cristiana, che venivano esposti in tutte le chiese o distribuiti alle scuole»⁶⁹.

L'uso accorto delle possibilità offerte dalla stampa, dunque, accanto all'impiego ben ponderato e diversificato nel tempo e all'organizzazione minuziosa delle strutture di governo centrali e periferiche, fu uno degli elementi cardine della riforma valeriana delle Scuole di catechismo veronesi che, in linea con quanto accadeva in altre diocesi della penisola italiana nel periodo post-tridentino, diedero origine ad una realtà diffusa capillarmente sul territorio, «in grado pertanto di incidere profondamente sui processi di trasmissione della dottrina cristiana e, più in generale, di acculturazione di larghi strati di popolazione, determinando ritmi e modalità destinati a permanere nel lungo periodo, fin quasi alle soglie dell'età contemporanea»⁷⁰.

⁶⁹ A questo riguardo, si può ricordare che tra i 'fogli volanti' relativi all'attività di governo di Agostino Valier conservati presso la Biblioteca civica di Verona (b. Stampe 14.12) si trova il foglio inerente l'*Indulgenza plenaria per la Compagnia della Dottrina cristiana*, datato 24 gennaio 1593 e dato alle stampe dal tipografo veronese Bartolomeo Merlo. Per la citazione si veda Turrini, «*Riformare il mondo a vera vita cristiana*», cit., p. 421.

⁷⁰ Bianchi, *Le scuole della dottrina cristiana*, cit., p. 155.

L'insegnamento delle scienze nelle scuole dei Gesuiti polacchi. Fra popolarizzazione e applicazioni pratiche (1740-1773)

Andrea Mariani
Dipartimento di Storia (Wydział
Historyczny), Università Adam
Mickiewicz di Poznań (Poland)
mariani.andrea86@gmail.com

Science teaching in Jesuit schools in Poland. Between popularization and practical applications (1740-1774)

ABSTRACT: The paper analyzes the contribution of the Society of Jesus to promoting scientific education and knowledge in the Polish-Lithuanian Commonwealth, especially among the wealthy nobility which took part in the process of national economic development in the mid-18th century. The particular focus on the conception and teaching of astronomy sheds light on how Jesuits pragmatically tried to innovate the traditional educational model based on human letters and rhetoric, in order to satisfy the needs of the ruling classes.

EET/TEE KEYWORDS: Science Education; Higher Education; Astronomy; Teaching Method; Poland; XVIII Century.

Introduzione

Il presente articolo si propone di evidenziare il contributo dei Gesuiti alla diffusione delle scienze naturali e fisico-matematiche nella Confederazione polacco-lituana intorno alla metà del XVIII secolo. Si è deciso di considerare in particolare il problema della ricezione del sapere scientifico presso gli strati superiori della nobiltà, che nell'Europa centro-orientale di *ancien régime* costituiva il protagonista indiscusso della vita politica ed economica. Vale la pena ricordare che la compagine statale cui si fa riferimento in questo lavoro costituiva una confederazione, formata dal Regno di Polonia e dal Granducato di Lituania. Dal punto di vista territoriale comprendeva non soltanto buona parte della Polonia racchiusa nei confini del 1945, ma anche i territori dell'attuale

Lituania, Bielorussia e Ucraina occidentale, nonché di una parte dell'odierna Lettonia (Livonia e Curlandia)¹.

Dal punto di vista etnico la società della Confederazione era profondamente variegata. La nobiltà si serviva nel suo complesso del polacco, che costituiva anche la lingua ufficiale nell'esercizio della vita politica. All'interno di questo ceto – nonostante la sua formale uniformità giuridica – si segnalavano notevoli differenze: infatti, primeggiava un ristretto gruppo di famiglie (*magnateria*), il quale, vicino alla cultura dell'aristocrazia europea, deteneva di fatto il monopolio delle cariche più prestigiose e remunerative. Con questa fascia coesistevano uno strato medio, attivo nella politica locale e portatore di una spiccata identità cetuale (sarmatismo), e uno inferiore, praticamente escluso dalla vita politica attiva e spesso non di molto distante dal ceto contadino per situazione patrimoniale e formazione. Va infine ricordato che nel XVII e nella prima metà del XVIII secolo, per effetto del declino delle istituzioni centrali come la monarchia e la Dieta (*sejm*), la vita politica si concentrò nelle dietine locali (*sejmiki*), dove spesso si segnalava la collaborazione fra il primo e il secondo strato della nobiltà.

Nel contesto sociale tratteggiato i Gesuiti svolgevano un importante ruolo educativo: ne è una testimonianza l'esistenza di un sistema scolastico diffuso su tutto il territorio della Confederazione polacco-lituana, dove i Padri della Compagnia non solo gestivano un notevole numero di collegi, ma anche un'università (Accademia), a Vilna, capitale del Granducato di Lituania. Pur restando accessibile anche a membri dei ceti più umili, il sistema scolastico gesuita si era gradualmente adeguato alle esigenze culturali della media nobiltà, che prediligeva una formazione di tipo spiccatamente retorico-umanistico in vista della futura partecipazione alla vita politica. Un altro indicatore del significato della Compagnia è il fatto che i Gesuiti – grazie ai loro contatti internazionali – supplivano alla mancanza di canali di comunicazione che in vari Paesi dell'Europa occidentale favorivano la circolazione e lo scambio dei nuovi saperi sperimentali².

Per quanto riguarda le linee di trasformazione del sistema educativo nel periodo da me considerato occorre segnalare due tendenze: da un lato l'introduzione della storia e della geografia quali materie di studio autonome,

¹ Nel presente articolo sono utilizzati i toponimi nella versione latina, laddove esistenti (p.e. Vilna invece di Vilnius), o polacca (p.e. Nowogródek in luogo del bielorusso Navahrudak). Inoltre, è stata conservata la suddivisione amministrativa in voivodati e distretti propria dell'antica Confederazione polacco-lituana.

² Uno di questi strumenti consisteva nei circoli eruditi e nella stampa diffusa in Francia e nel Sacro Romano Impero. Sulla base dei loro contatti con queste due realtà, proprio nel periodo considerato i fratelli Andrzej Stanisław e Józef Andrzej Żaluskich, prelati e bibliofili, cercarono di creare un analogo meccanismo di scambio della cultura in Polonia, che faceva perno sulla prima biblioteca pubblica aperta a Varsavia e che si avvaleva tra l'altro della collaborazione di numerosi Gesuiti. Cfr. J. Kozłowski, *Szkice o dziejach Biblioteki Żaluskich*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986.

non più trattate quali 'erudizione' nell'ambito del corso di retorica³; dall'altro l'apertura di collegi nobiliari, istituti esclusivi in cui gli allievi delle famiglie più agiate dietro il pagamento di una retta apprendevano le lingue straniere moderne (francese, tedesco e italiano) e ricevevano lezioni di danza, scherma ed equitazione⁴. Denominatore comune di tali iniziative, sviluppate dai Gesuiti in parallelo agli ordini religiosi concorrenti come i Teatini e gli Scolopi, era il tentativo di adeguare il tradizionale modello umanistico alle esigenze degli strati superiori della nobiltà, particolarmente impegnati nell'amministrazione delle proprietà terriere in un periodo di intenso sviluppo economico, nonché il tentativo di allargare la propria influenza e il proprio controllo sull'educazione dei giovani delle famiglie magnatizie.

L'apporto dei Gesuiti alle 'scienze esatte' rappresenta un tema ampiamente indagato dalla storiografia polacca, che negli ultimi decenni ha conosciuto una notevole specializzazione disciplinare e ha approfondito il nesso fra attività della Compagnia di Gesù e sviluppo della cultura polacca⁵. Grande attenzione è stata dedicata in particolare all'evoluzione della filosofia insegnata dai Gesuiti: questi, pur restando su posizioni tomistico-suareziane, dimostrarono un crescente interesse per i sistemi filosofici coevi e di fatto si aprirono, sia pur cautamente, a soluzioni ispirate alla sintesi del filosofo di Breslavia Christian Wolff⁶. Nel quadro di un progressivo mutamento del paradigma filosofico si colloca dunque il crescente interesse per le scienze naturali e fisico-matematiche. La cornice nell'ambito della quale erano insegnate queste discipline era il corso filosofico biennale, destinato anzitutto agli allievi laici e spesso aperto su richiesta dei genitori al fine di abbreviare il tradizionale percorso di studi, che prevedeva invece la suddivisione della materia filosofica in tre anni.

Del resto, le trasformazioni descritte non comportarono la rottura programmatica con la Scolastica, che i superiori della Compagnia continuarono a considerare il paradigma filosofico di riferimento, bensì condussero alla pragmatica riduzione del numero delle tesi filosofiche proibite e limitarono il peso specifico della metafisica e l'influenza delle speculazioni teologiche su quest'ultima. Fu altresì favorita la trattazione autonoma di temi filosofici pratici,

³ K. Puchowski, *Edukacja historyczna w jezuickich kolegiach Rzeczypospolitej 1565-1773*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1999.

⁴ K. Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej obojga Narodów*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2007.

⁵ S. Bednarski, *Déclin et renaissance de l'enseignement des Jésuites en Pologne*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», n. 2, 1933, pp. 199-223; nonché B. Lisiak (a cura di), *Jezuici polscy a nauki ścisłe od XVI do XIX wieku. Słownik bio-bibliograficzny*, Kraków, Ignatianum, 2000.

⁶ Si trattava della cosiddetta *philosophia recentior* o *amoenior*. Cfr. R. Darowski, *La Philosophie des Jésuites en Pologne du XVIe au XVIIIe siècle. Essai de synthèse*, «Forum Philosophicum», n. 2, 1997, pp. 211-243; nonché I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Recepcja poglądów Christiana Wolffa w środowiskach katolickich polskiego Oświecenia*, «Analecta», vol. 7, n. 2, 1998, pp. 53-63.

fra cui spiccavano non solo le discipline considerate nel presente contributo, ma anche l'etica e l'economia, intese rispettivamente come filosofia civica e domestica.

Minore attenzione è stata dedicata finora alla ricezione sociale delle discipline fisico-naturali e all'impatto del loro insegnamento sul sistema scolastico nel suo insieme. Proponendosi di far luce su quest'aspetto, è necessario servirsi anzitutto delle fonti attraverso le quali i Gesuiti raggiungevano il loro pubblico, come la trattatistica e i periodici coevi. Mediante la loro produzione culturale, infatti, i Gesuiti cercavano di presentare in una luce positiva le nuove discipline, sottolineandone le applicazioni pratiche agli occhi di un'ampia cerchia di lettori. Interessanti spunti sono contenuti anche nella corrispondenza fra i Gesuiti e i loro nobili protettori, fra i quali nel periodo considerato spiccavano gli esponenti della famiglia Radziwiłł.

1. *Le strategie di diffusione del sapere scientifico: stampa, istituzioni e contatti*

Nel considerare il ruolo dei Gesuiti nell'insegnamento delle discipline scientifiche occorre preliminarmente distinguere due aspetti: da un lato la formazione dei chierici, che – come futuri docenti – rappresentavano il tramite della mediazione culturale, dall'altro l'istruzione delle *élites* laiche, che ne costituivano invece il destinatario ultimo. Ciò è efficacemente esemplificato dall'insegnamento della matematica. Infatti, i Gesuiti erano da sempre consapevoli dell'importanza di questa disciplina non solo per le sue applicazioni pratiche, ma soprattutto per la sua valenza contemplativa: di conseguenza, tradizionalmente si sforzavano di garantire una formazione di alto livello ai loro chierici, organizzando appositi corsi⁷. Tali iniziative erano soprattutto intese a soddisfare il fabbisogno di competenze tecniche all'interno della Compagnia, come ben dimostra l'applicazione della matematica all'architettura⁸. L'impatto dei saperi scientifico-matematici sulla formazione della nobiltà in quanto tale

⁷ Nella Provincia polacca corsi di matematica furono organizzati a Jarosław (1673-1674 e 1680-1682), a Krasnystaw (1728-1732), a Leopoli (1743-1773) e a Poznań (1760-1773). Nella Provincia lituana corsi matematici si tennero a Vilna sotto la direzione di Tomasz Żebrowski (1753-1758), a Varsavia (1767-1769), a Nieśwież (1770-1771) e a Połock (1772-1773). Cfr. S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuitów w Polsce*, Kraków, WAM, 2003 (1ª ed. Kraków, Wydawnictwo Księży Jezuitów, 1933), pp. 338-374.

⁸ Si pensi per esempio al fatto che i Gesuiti preferivano ricorrere a proprie maestranze per la progettazione di chiese e collegi, invece che impiegare rari e costosi ingegneri stranieri. Anzi, non di rado si mettevano a disposizione dei magnati o di altri ordini religiosi per la realizzazione di residenze e chiese. Cfr. J. Paszenda, *Budowle jezuitów w Polsce XVI-XVIII*, 4 voll., Kraków, WAM, 1999-2010.

doveva essere quindi piuttosto limitato e in larga misura dipendente dalla disponibilità dei singoli docenti a mettere il loro sapere al servizio di una più ampia cerchia.

Accostandoci al periodo della riforma scolastica, occorre parimenti ricordare che, nel quadro dello sviluppo economico conosciuto dalla società polacco-lituana intorno alla metà del XVIII secolo, non di rado l'introduzione delle discipline scientifiche avveniva proprio su richiesta degli strati superiori della nobiltà: non si trattava di formare specialisti, bensì di fornire alcune conoscenze di base che permettessero una più efficiente amministrazione delle proprietà terriere e che accrescessero la considerazione sociale dei processi di trasformazione delle materie prime prodotte localmente, in modo da favorirne l'esportazione e la vendita sul mercato estero.

Per molti aspetti fu proprio il rapporto organico fra i Gesuiti e la nobiltà a favorire la diffusione sociale delle nuove discipline e la loro accettazione in seno alla mentalità collettiva. Ciò appare evidente se si considera il fenomeno della pubblicazione dei primi manuali: contestualmente con lo sviluppo delle residenze magnatizie già nella seconda metà del XVII secolo avevano fatto la loro comparsa i primi trattati di meccanica, d'architettura e di geometria⁹. Il momento di maggior sviluppo della trattatistica scientifica coincide tuttavia con la riforma del sistema scolastico: videro la luce in questo periodo opere di autori polacchi sia in latino¹⁰, sia in volgare¹¹, sia testi d'autori stranieri, come il manuale di algebra di Maximilian Hell¹². Merita attenzione in particolare la produzione in polacco, che dimostra quanto i Padri della Compagnia fossero in prima linea nello sviluppo del lessico scientifico. Il fenomeno delineato indusse di riflesso una copiosa produzione manoscritta, non di rado realizzata dagli stessi allievi sotto l'attenta direzione dei professori gesuiti con grande impegno e dispendio di tempo e di energie¹³.

⁹ Si trattava fra l'altro delle opere di Stanisław Solski: *Architekt polski*, edita a Cracovia nel 1690, e *Geometra polski*, ivi pubblicata fra il 1683 e il 1686.

¹⁰ S. Chyczewski, *Physica experimentalis*, Lublin, Druk. SJ, 1767.

¹¹ J. Rogaliński, *Doświadczenia skutków rzeczy pod zmysły podpadających*, 4 voll., Poznań, Druk. SJ, 1765-1776. Per quanto riguarda l'autore cfr. F. Chłapowski, *Życie i praca księdza Józefa Rogalińskiego*, 2 voll., Poznań, Drukarnia Dziennika Poznańskiego, 1902-1905 (ristampa: *Józef Rogaliński – uczonec poznański czasów Oświecenia, fizyk, astronom, pedagog*, Poznań, Wydawnictwo Miejskie, 2007).

¹² La prima edizione uscì presso la stamperia gesuita di Poznań nel 1760 con il titolo *Elementa Algebrae*. Otto anni dopo fu rinnovata con il titolo di *Elementa arithmeticae* dalla stamperia di Nieśwież, gestita di fatto dai Gesuiti. Entrambe le edizioni erano in formato ottavo e ben si prestavano quindi all'uso da parte degli studenti.

¹³ Ne è un esempio il trattatello di meccanica dedicato a Stanisław Augusto da Aleksander Tyszkiewicz e Piotr Jundziłł, allievi del collegio nobiliare di Varsavia. Cfr. *Nauki mechaniczne o ruszaniu się, obrotach i biegu wszystkich rzeczy, jako też o machinach do różnego używania służących*, s.d. (Biblioteka Polskiej Akademii Nauk – Kraków, Ms. 2220/I).

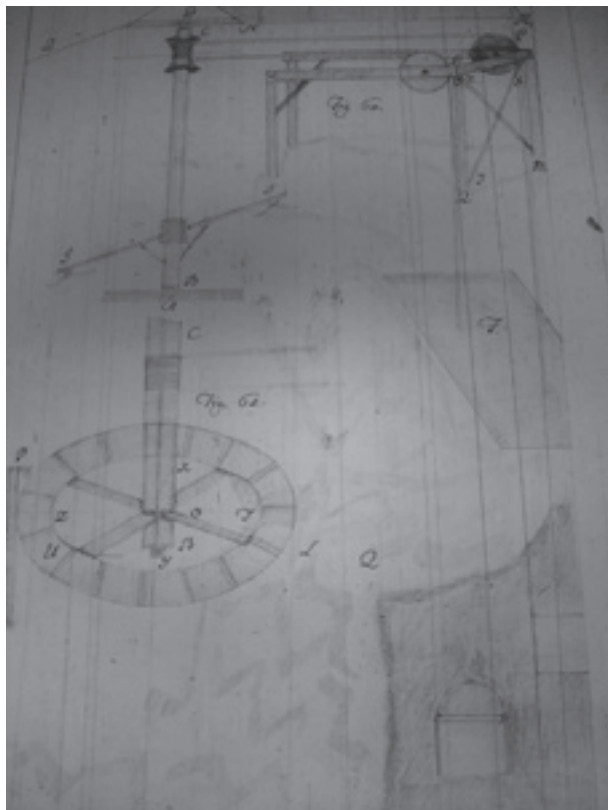


Fig. 1. Disegno di un montacarichi, *Nauki mechaniczne o ruszaniu się* (Biblioteka Polskiej Akademii Nauk – Kraków, Ms. 2220/I).

Nel tentativo di diffondere le novità editoriali i Gesuiti facevano ricorso alla stampa periodica in lingua polacca, sul mercato della quale si distinguevano come editori di gazzette privilegiate a Varsavia (dal 1737) e a Vilna (dal 1760). Nel pubblicizzare le opere messe in circolazione, i Gesuiti si servivano di appositi annunci tipografici. Si trattava del resto non solo di titoli direttamente riconducibili ai religiosi, ma anche a bibliofili esponenti delle élites ‘illuminate’¹⁴. Attraverso gli annunci tipografici si rinsaldavano quindi i rapporti di collaborazione intellettuale con i benefattori della Compagnia. Inoltre, i Gesuiti si rivolgevano al loro pubblico sottolineando il contributo ai campi del sapere che interessavano maggiormente la nobiltà nello svolgimento

¹⁴ Ne è un esempio il magnate Józef Andrzej Jabłonowski, autore del trattato *Astronomiae ortus et progressus et de systemate copernicano*, pubblicato a Roma presso Pagliari. Cfr. «Supplement do wiadomości warszawskich», 1763, 20.

delle attività economiche e ponendo l'accento, in chiave tipicamente illuminista, sulla 'utilità pubblica' delle opere edite. A scopo d'esempio si possono richiamare le *Praelectiones mathematicae* di Jakub Nalcjanowicz (Vilna 1761), presentate sì come un compendio di Wolff, ma soprattutto come una raccolta «in cui oltre alla teoria sono contenute varie cose pratiche utili alla sottrazione, alla divisione, all'addizione e alla moltiplicazione non solo di tutte le figure piane, ma anche delle mappe nel complesso [...], nonché alla misurazione dell'altitudine e della profondità delle acque, e alla trasformazione delle figure solide»¹⁵.

Oltre che per mezzo di annunci tipografici, la stampa gesuita celebrava le nuove scienze descrivendo le occasioni della loro fruizione sociale. Da questo punto di vista, nel periodo della riforma del sistema educativo, i religiosi si riallacciarono alla tradizione delle festività scolastiche, arricchendola al contempo di nuovi contenuti: infatti, i Gesuiti innestarono la consuetudine dell'esame pubblico sulle forme consuete del dialogo rappresentato dalla classe di retorica, della disputa filosofico-teologica tenuta dagli allievi delle classi superiori e della distribuzione del panegirico in occasione della visita di un potente benefattore. Al pari di queste iniziative, l'esame pubblico si svolgeva in concomitanza con le assemblee politiche e i raduni di natura economica della nobiltà (dietine, tribunali, fiere) e aveva anzitutto un valore socializzante prima ancora che didattico: mirava altresì non ad accertare l'acquisizione di nozioni da parte degli studenti, bensì ad abituare i giovani a presentarsi in pubblico, esercitando le capacità dialettiche in discipline che sarebbero risultate utili allo svolgimento della futura carriera politica. Inoltre, i Gesuiti perseguivano un fine collaterale, consistente nel tentativo di convincere i genitori presenti all'esame della bontà del loro sistema educativo. Ciò doveva tradursi nella disponibilità da parte dei nobili a sostenere mediante donazioni le scuole pubbliche tradizionali, in cui l'istruzione era impartita – in linea di principio – a titolo gratuito, o a inviare i rampolli nei collegi nobiliari.

Gli esami pubblici alimentavano una ricca produzione editoriale estemporanea: prendendo le mosse dalle tradizionali pubblicazioni di circostanza¹⁶, nel periodo della riforma del sistema educativo i Gesuiti cominciarono a stampare programmi degli esami pubblici, contenenti le domande relative a ciascuna disciplina. Fra queste si segnalavano non solo la retorica, la grammatica delle lingue straniere (francese e tedesco), la storia, la geografia, il diritto e l'educazione civica, ma anche le scienze fisico-matematiche. È opportuno ritenere che questi opuscoli fossero distribuiti poco prima degli esami e che servissero al pubblico per orientarsi fra le questioni proposte. Conferma questa supposizione il fatto che nei programmi erano indicati a caratteri di stampa il mese e l'anno dell'esame, mentre al posto del giorno era lasciato uno spazio bianco, da completare a mano

¹⁵ «Kurier Warszawski», 1762, 41.

¹⁶ Si trattava per esempio del panegirico dedicato a un certo benefattore, del programma teatrale e delle conclusioni della disputa filosofico-teologica.

una volta stabilita la data esatta di svolgimento e prima della distribuzione del programma stesso. Inoltre, l'opuscolo serviva probabilmente ad incoraggiare il pubblico – o almeno gli ascoltatori culturalmente più preparati – a porre a propria volta domande. Al centro dell'attenzione erano comunque posti gli allievi, dei quali si sottolineava la capacità di esporre ordinatamente le nozioni apprese e l'interesse per le nuove discipline.

La valenza socializzante degli esami pubblici trova un puntuale riflesso nei numerosi resoconti contenuti nei periodici coevi e va ricondotta alla volontà dei Gesuiti di diffondere la conoscenza al di fuori della cerchia degli studenti, secondo un disegno di riforma della società nel suo complesso. Infine va osservato che i Gesuiti, pur non rinunciando alla scelta di un dedicatario definito – che caratterizzava i tradizionali generi di circostanza – introdussero l'elenco degli allievi che prendevano parte all'esame, nel quale, accanto a nomi e cognomi, erano indicate le cariche ricoperte dai genitori. In altre parole, si faceva ricorso a una sorta di dedica collettiva, spostando l'accento dal benefattore individualmente inteso al circuito sociale che veniva sviluppandosi intorno all'esame pubblico. Parimenti, la scelta di un dedicatario prestigioso – del quale la stampa periodica sottolineava la presenza all'esame – serviva ad accrescere la considerazione per le nuove discipline agli occhi della nobiltà nel suo complesso¹⁷.

Nel caso delle discipline scientifico-matematiche l'esame pubblico si caricava di valenze ulteriori. Infatti, spesso si concludeva con l'esibizione all'uditorio degli strumenti scientifici e delle collezioni contenute nel cosiddetto museo matematico. A ben vedere, l'esame pubblico non rappresentava l'unica occasione per mostrare le raccolte: spesso iniziative di questo tipo erano associate ad altri eventi legati alla vita scolastica. È un caso emblematico la presentazione dei fenomeni elettrostatici da parte degli allievi del collegio nobiliare di Poznań seguita alle esequie tenutesi nel luglio del 1766 in suffragio del re Stanislao Leszczyński, quale benefattore del collegio e donatore di molti degli strumenti esposti¹⁸.

In generale le visite guidate erano accuratamente preparate dai Gesuiti e rappresentavano il momento ideale per mostrare costose apparecchiature acquistate all'estero¹⁹. In tali occasioni, non di rado erano i nobili stessi a

¹⁷ Durante il regno di Augusto III (1734-1763) la stampa gesuita varsaviana annotava minuziosamente la presenza di magnati agli esami pubblici, mentre sotto Stanislao Augusto (1764-95) registrava la partecipazione attiva del re e dei suoi familiari. A titolo d'esempio possiamo richiamare l'esame pubblico tenuto da Zakrzewski, convittore del *Collegium Nobilium* e figlio dell'alfiere di Bydgoszcz, dedicato a Franciszek Bieliński, gran maresciallo della Corona, a conclusione dell'anno scolastico 1756-1757. Cfr. «Kuryer Polski», 1757, 106.

¹⁸ «Wiadomości Warszawskie», 1766, 53.

¹⁹ Un interessante esempio è offerto dalla cerimonia tenutasi il 25 novembre 1761, giorno di S. Caterina, per celebrare l'affidamento ai Gesuiti della Biblioteca pubblica fondata dai fratelli Załuski. Dopo che il professore di retorica ebbe esaltato l'utilità pubblica della Biblioteca, tutti gli ospiti si diressero al museo matematico del collegio di Varsavia, dove gli strumenti erano stati

donare strumenti scientifici delle loro collezioni²⁰. I Gesuiti si sforzavano anche di presentare gli strumenti e il loro funzionamento in maniera accattivante: suscitavano particolare interesse, soprattutto fra le dame, le macchine deputate allo svolgimento degli esperimenti di elettrostatica. I nobili si appassionavano invece all'idraulica, alla meccanica e alla termodinamica, senza trascurare naturalmente il fenomeno della fermentazione, alla base della produzione delle bevande alcoliche²¹.

Per completezza va ricordato che l'esame pubblico delle materie scientifiche costituiva anche l'occasione per mettere in luce il ruolo dei Gesuiti come educatori di giovani nobili rimasti privi della tutela paterna²², nonché i legami degli allievi con i futuri patroni nella vita politica²³.

Il ruolo dei Gesuiti nella divulgazione delle scienze nella Confederazione polacco-lituana non sarebbe comprensibile se non si considerassero i contatti internazionali dei Gesuiti locali: nel periodo della riforma scolastica questi contatti conobbero una notevole intensificazione. Essi erano favoriti sia dallo svolgimento degli studi superiori nelle discipline fisico-matematiche all'estero da parte dei chierici polacchi e lituani, sia dall'arrivo di alcuni Gesuiti francesi in seguito all'espulsione della Compagnia da quel Paese (1762). Per quanto riguarda questi ultimi, si trattava di esponenti delle giovani generazioni, nati fra gli anni Venti e i primi anni Quaranta. Molti fecero ritorno in patria prima dello scioglimento della Compagnia, altri rimasero attivi ben oltre il 1773 nell'ambito del sistema scolastico gestito dalla Commissione per l'Educazione Nazionale: data la loro preparazione scientifica, furono impiegati non solo come professori di francese, di storia e di diritto nei collegi nobiliari o come prefetti agli studi, ma anche come docenti di matematica e fisica e come direttori di osservatori astronomici²⁴.

Per quanto riguarda gli studi all'estero, accanto al persistere delle mete tradizionali (ambite soprattutto per motivi confessionali) si segnala la scelta di nuove destinazioni: nei domini asburgici Praga, dove spiccava la figura di

ordinatamente predisposti e dove il professore di matematica e fisica mostrò gli strumenti fatti venire da Parigi «con non poco costo». Cfr. «Supplement do Wiadomości Warszawskich», 1761, 47.

²⁰ Era il caso di Michal Kazimierz Radziwiłł «Rybeńko», che nel 1753 donò in vista dell'apertura dell'osservatorio astronomico di Vilna un telescopio gregoriano. Cfr. «Kuryer Polski», 1753, 872.

²¹ *Ibid.*

²² Era il caso di Dominik Przeździecki, figlio del sottocancelliere di Lituania Antoni (m. 1772), che nel maggio del 1773 diede prova delle proprie conoscenze di francese e di meccanica. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1773, 21.

²³ A Vilna nel gennaio del 1771 Józef Szadurski, figlio dell'alfiere di Livonia, si segnalò nella soluzione di problemi d'algebra. Era presente il castellano di Troki Konstanty Ludwik Plater, uno dei maggiori esponenti della nobiltà di Livonia. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1771, 2.

²⁴ Alcuni come Alexandre Rostan e Pierre François Gattey si dedicarono interamente all'attività scientifica, altri, come Jean Baptiste de La Borde, si distinsero sia nelle discipline umanistiche, sia in campo astronomico. Cfr. L. Grzebień (a cura di), *Encyklopedia wiedzy o jezuitach w Polsce i na Litwie*, Krakow, WAM, 1996, pp. 102-103.

Joseph Stepling²⁵, e Vienna, dove il *Theresianum* attraeva un gran numero di nobili polacchi; in Francia Parigi, dove di particolare fama godeva Jean-Antoine Nollet, Lione e Marsiglia; in Italia Milano, Firenze e Roma. Nel caso francese, i Gesuiti potevano godere non solo dell'appoggio dei confratelli locali, ma anche della speciale protezione della corte di Stanislao Leszczyński a Nancy e di sua figlia Maria, regina di Francia.

A proposito del finanziamento di questi costosi viaggi si segnala il congiunto interessamento da un lato dei superiori della Compagnia, dall'altro della nobiltà. I primi aspiravano alla formazione di docenti qualificati per le future generazioni di chierici gesuiti, i secondi miravano ad affiancare ai propri figli giovani precettori gesuiti. Per questi il *grand tour* rappresentava l'occasione per formarsi accanto ai rampolli che dovevano sorvegliare. Non di rado la gratitudine si perpetuava sul terreno della collaborazione intellettuale e politica anche dopo il ritorno dai Paesi stranieri²⁶.

Nei primi anni del regno di Stanislao Augusto (1764-1795) il campo d'interesse dei Gesuiti si allargò sensibilmente ai Paesi acattolici come l'Inghilterra: ne è un esempio il soggiorno londinese dell'astronomo e matematico Marcin Poczobut²⁷. Del resto, i Gesuiti si scontravano con la difficoltà di fare accettare agli occhi della società nobiliare e degli stessi elementi conservatori all'interno della Compagnia la conoscenza degli Stati protestanti: infatti, lo svolgimento degli studi in quei Paesi si associava al timore per la fede cattolica del singolo. Non a caso, un innovatore quale Franciszek Bohomolec dalle colonne della rivista «Monitor» invitava ad apprendere quanto di buono vi era in questi Paesi tralasciando il resto²⁸. Benché il mutamento auspicato da Bohomolec non si sia verificato, senza dubbio lo studio delle materie scientifiche dovette contribuire al superamento della diffidenza nei confronti delle confessioni acattoliche, in nome di un'ideale comunità scientifica europea.

²⁵ Con Stepling studiò fra gli altri Tomasz Żebrowski, architetto e primo direttore dell'osservatorio astronomico di Vilna. Cfr. V. Zubovas, *Uzupełnienia do biografii Tomasza Żebrowskiego*, «Biuletyn Historii Sztuki», n. 40, 1978, pp. 277-286.

²⁶ Indicativo è il testo a stampa della *Disputatio philosophica* tenutasi a Nowogródek nel giugno del 1760 sotto la direzione di Stanisław Szadurski con dedica a Józef Jerzy Hylzen (1736-1786). Nella prefazione, che costituiva quasi la metà del volumetto, il gesuita ricordava gli studi svolti al *Theresianum* insieme al magnate nella seconda metà degli anni Cinquanta.

²⁷ Dal 1764 al 1773 direttore dell'osservatorio astronomico vlnense, Poczobut nel 1766 fu insignito del titolo di astronomo regio, nel 1769 divenne membro della Royal Academy di Londra, e sette anni dopo corrispondente dell'Accademia Reale di Francia. Cfr. E. Rabowicz, *Poczobut Marcin (1728-1810)*, in *Polski Słownik Biograficzny*, vol. XXVII, Polska Akademia Nauk i Polska Akademia Umiejętności, Warszawa-Kraków, 1982-1983, pp. 52-62.

²⁸ «Di sicuro non suggerirei agli Scolopi e ai Gesuiti che viaggino in quei Paesi di luteranizzarsi, né di calvinizzarsi, ma di prendere solo ciò che di buono hanno gli Inglesi, così che i nostri figli continuino ad essere educati nella santa Fede cattolica. E che ne sarebbe se tornando dall'Inghilterra questi nostri giovani insegnanti non si fermassero alle università di Leida, Lovanio, Gottinga, Lipsia e Halle?» (cit. in Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie*, cit., p. 196).

Inoltre, in virtù dei loro contatti i Gesuiti si approvvigionavano all'estero di strumenti scientifici e di precisione. In questo senso, un ruolo fondamentale fu svolto dalla corte di Stanisław Leszczyński, che contribuì all'istituzione dell'osservatorio astronomico di Poznań e all'arricchimento di quello varsaviano, soprattutto grazie alla mediazione del suo confessore, il gesuita Stefan Łuskina²⁹. Del resto, i Gesuiti provvedevano non solo alle esigenze delle scuole, ma talora anche delle corti dei magnati, interessandosi direttamente all'acquisto di apparecchiature di precisione per conto di questi ultimi³⁰. Testimoniano l'alto livello dell'attrezzatura tecnica e l'intensità dei contatti internazionali di alcune scuole gesuite gli inventari redatti all'indomani dello scioglimento della Compagnia: per esempio, è possibile richiamare l'inventario del collegio accademico di Vilna. Il locale osservatorio astronomico disponeva non solo di una biblioteca fornita della più recente letteratura scientifica in lingua francese, inglese, latina e tedesca³¹, ma anche di strumenti astronomici realizzati da famosi artigiani europei occidentali, come il francese Canivet, e gli inglesi Jesse Ramsden e Peter Dollond, e altre apparecchiature utili alla fisica sperimentale come la bottiglia di Leida e le semisfere di Magdeburgo³².

2. Discipline e contenuti

Per completare il quadro è necessario considerare in quali ambiti i Gesuiti si dimostrarono più attivi nel tentativo di popolarizzare le conoscenze scientifiche. Possiamo suddividere le nostre considerazioni in quattro grandi aree disciplinari, tenendo conto le applicazioni pratiche possibili: la medicina, le scienze naturali (agronomia, meteorologia), quelle fisico-matematiche (meccanica, idraulica)

²⁹ M. Forycki, *Założenie obserwatorium astronomicznego w Poznaniu i jego międzynarodowe znaczenie*, «Mazowieckie studia humanistyczne», vol. 8, n. 2, 2002, pp. 41-49.

³⁰ Ne è una testimonianza la corrispondenza fra Maximilian Hell e Stefan Wulfers relativa all'acquisto di una camera oscura per Karol Stanisław Radziwiłł «Panie Kochanku». Cfr. Archiwum Główne Akt Dawnych (Warszawa), Archiwum Radziwiłłów, dz. V, b. 5108.

³¹ Particolarmente significativa è la presenza di importanti periodici coevi, come la «Historie de l'Académie Royal de Sciences» (1763-1765), le «Éphémérides de mouvements célestes depuis 1745 jusque a 1765», la «Connaissance des temps ou des mouvements célestes» (1758, 1762-1767, 1769-1774) e il «Nautical Almanac» (1767, 1769). Cfr. *Lustracya Kollegium Akademickiego Wileńskiego anno 1773 9bris 17 dnia po promulgowaney bulli rozpoczęta anno zaś 1774 Januarii 13 die skończona, 1773-1774*, c. 370 ss. (Vilnius Universiteto Biblioteka – Vilnius, f. II, Ms. DC 6).

³² L'attrezzatura fra l'altro comprendeva: un sestante, il cosiddetto *instrument des passages* o lunetta meridiana di Canivet del 1765, tre macchine parallattiche fabbricate dal medesimo artigiano, rispettivamente del 1763, del 1765 e del 1761; la teodolite e il telescopio rifrattore acromatico di Ramsden; il micrometro, due telescopi acromatici e altri strumenti di Dollond; orologi inglesi e francesi di John Elliot e di Jean-André Lepaut. Di fronte a questa ricca attrezzatura il telescopio gregoriano donato vent'anni prima da Michał Kazimierz Radziwiłł era conservato alla stregua di un cimelio. *Ibid.*, pp. 351-366.

con le discipline ausiliarie (ovvero l'algebra e la trigonometria, applicate fondamentalmente all'agrimensura, all'edilizia civile e militare). Per il suo valore speculativo, ma suscettibile di ricadute pratiche, merita una menzione a parte l'astronomia.

Per quanto riguarda la medicina, per tutto il periodo considerato permase la suddivisione fra preparazione teorica del medico e trattamento pratico da parte del chirurgo o del cerusico. Va del resto ricordato che i regolamenti interni della Compagnia vietavano l'insegnamento della disciplina da parte dei religiosi e nel caso delle università gesuite proibivano l'apertura di facoltà di medicina: in altre parole, limitando sostanzialmente il prestigio delle arti mediche, si rendeva meno appetibile la scelta di un percorso di studio in questo ambito da parte delle *élites*. Inoltre, i Gesuiti polacchi non si occupavano di arti mediche anche a causa della ferma opposizione dell'Accademia di Cracovia, che, benché attardata a modelli d'insegnamento medievali, difendeva con successo il proprio monopolio educativo quale unico ateneo nei territori del Regno di Polonia³³. L'organizzazione di studi medici moderni presso le due Università della Confederazione polacco-lituana risale agli anni Ottanta del XVIII secolo: essendo quindi successiva allo scioglimento della Compagnia, non sarà presa in considerazione nel presente contributo. Nel periodo qui considerato l'esercizio della professione medica rimase saldamente nelle mani di elementi allogeni, come stranieri ed Ebrei, e dal punto di vista sociale si concentrava intorno alle corti magnatizie.

Sarebbe tuttavia fuorviante ritenere che i Padri della Compagnia non si interessassero del tutto di medicina. In primo luogo, i Gesuiti pubblicavano testi appartenenti a generi d'ampia circolazione come i cosiddetti libri dei segreti e contribuivano così alla diffusione di un sapere medico-farmacologico tradizionale. In secondo luogo, ciascun domicilio possedeva una farmacia e un'infermeria, presso le quali i Gesuiti impartivano indirettamente una sorta di formazione medica pratica, valendosi dei servizi di elementi allogeni che a livello locale istruivano assistenti originari degli strati sociali più umili³⁴. È quindi legittimo parlare, similmente alle borse musicali, di una formazione professionale impartita da laici, sia pur sotto l'ala protettrice dell'Ordine. Del resto, intensi erano anche i contatti con i medici attivi presso le corti magnatizie.

³³ Nel 1688 l'*Alma mater* ottenne l'allontanamento di un certo Tomasz Budny da Leopoli, dove era stato chiamato dai Gesuiti a insegnare anatomia. Controversa è la questione dell'insegnamento della medicina presso l'Università di Vilna. Cfr. S. Załęski, *Jezuici w Polsce*, Lwów, Druk. W.L. Anczyca, 1902, vol. III, p. 801.

³⁴ Spesso i farmacisti provenivano da Paesi di lingua tedesca, talora erano luterani e non necessariamente si convertivano al cattolicesimo dopo essersi stabiliti presso il domicilio gesuita. In altri casi abiuravano il protestantesimo ed entravano nella Compagnia come coadiutori laici.

La corrispondenza conservatasi evidenzia non solo il frequente scambio di preparati farmacologici e di consigli, ma anche la stima personale fra i Gesuiti e i medici (non di rado protestanti)³⁵.

Per quanto riguarda le scienze naturali, occorre preliminarmente sottolineare che le conoscenze impartite dai Gesuiti avevano anzitutto un fine pratico ed erano calibrate sulle esigenze della nobiltà. Il tentativo d'introdurre lo studio sistematico delle scienze naturali (con elementi di zoologia e di botanica) fu intrapreso soltanto dopo il 1773 ai tempi della Commissione per l'Educazione Nazionale e si scontrò sia con la mancanza di adeguati libri di testo, sia con le diffidenze e le lamentele dei genitori, che vedevano in queste discipline una perdita di tempo a causa del loro carattere astratto.

Indubbiamente, i Gesuiti accrebbero con le loro pubblicazioni e attraverso la stampa periodica la considerazione per le discipline naturali agli occhi della società nobiliare e ne prepararono la più ampia diffusione³⁶. In quest'ottica vanno lette le descrizioni di fenomeni meteorologici ritenuti eccezionali³⁷ e la pubblicizzazione di opere d'agronomia e di botanica³⁸. Del resto, anche indipendentemente dall'attività editoriale, i Gesuiti contribuivano a diffondere conoscenze bibliografiche in questi campi, dando spazio sulle colonne dei loro periodici ad annunci che potevano definire di servizio, commissionati per esempio da bibliofili della capitale al fine di recuperare testi di botanica prestati e mai più restituiti³⁹.

L'interesse per la meccanica e l'idraulica si riconnetteva storicamente all'edilizia delle residenze nobiliari e alla realizzazione di opere idrauliche atte a migliorare la resa dei terreni agricoli. Significativamente i Gesuiti descrivevano minuziosamente un battipalo, curioso ritrovato del connestabile di Lituania Udalryk Radziwiłł⁴⁰. In un periodo di crescente pericolo per l'integrità della

³⁵ Ne sono una testimonianza le lettere fra il farmacista gesuita del collegio di Nieśwież e il medico di corte dei Radziwiłł. Probabilmente grazie all'influenza dei Gesuiti, quest'ultimo in punto di morte si convertì al cattolicesimo e significativamente fu sepolto nella locale chiesa della Compagnia. Cfr. Archiwum Główne Akt Dawnych, Archiwum Radziwiłłów, dz. VI, Ms. II – 80a (*Dyaryusz Michała Kazimierza Radziwiłła «Rybenki»*, 1719-1761), p. 1236.

³⁶ Una forma di popolarizzazione delle conoscenze in campo botanico è rappresentata dalla letteratura sui giardini, che godette di grande successo a partire dagli anni Ottanta del XVIII secolo.

³⁷ Per esempio il 16 luglio 1763 era registrata una temperatura al di sopra dei trenta gradi con il termometro Reamour. Cfr. «Kurier Warszawski», 1763, 57.

³⁸ «È uscita dalla stamperia accademica l'opera dal titolo "Tenuta senza maggesi" (*Folwark bez ugorów*) alla quale sono allegati promemoria su come preparare il burro migliore, sui formaggi, sulla semina dei prati e sui mutamenti atmosferici». Cit. in «Gazeta Warszawska», 1771, 2.

³⁹ A nome della Biblioteka Załuski, nel novembre del 1763 i Gesuiti lamentavano la mancata restituzione da parte di «una certa dama di Cracovia» della *Historia plantarum coloribus nativis* di Johann Wilhelm Weinmann. L'opera costituiva il terzo tomo della *Phytanthoza iconographia* del medesimo autore, edita a Ratisbona fra il 1737 e il 1745. Il danno derivava dal fatto che l'opera in latino e tedesco, composta di quattro volumi del costo complessivo di 150 talleri, sarebbe dovuta essere ricomprata interamente. Cfr. «Supplement do Wiadomości Warszawskich», 1763, 76.

⁴⁰ Riprendendo i consueti motivi della propaganda culturale del tempo, i Gesuiti sottolineavano la fioritura delle scienze sotto il pacifico regno di Augusto III, il risparmio di tempo e di manodopera

compagine polacco-lituana crebbe anche l'interesse per la tecnica e l'edilizia militare. La disciplina era interpretata soprattutto nell'ottica difensiva del come costruire e difendere fortezze con minor dispendio di uomini e artiglieria. Le gazzette coeve e i programmi a stampa degli esami mostrano come fosse diffusa la conoscenza del sistema di Vauban⁴¹. Parimenti, a quanto risulta dai cataloghi conservatisi, le biblioteche gesuite erano ben fornite di testi d'argomento militare, soprattutto in francese e in tedesco, ma talvolta anche in olandese e in italiano. D'altro canto non erano trascurate le applicazioni civili e per così dire ludiche della tecnica militare: ne è una testimonianza la biblioteca del collegio di Śluck, nella quale una parte consistente dei testi di balistica spiegava come realizzare i fuochi artificiali⁴².

Particolare attenzione era dedicata alla trigonometria, di cui si sottolineava l'utilità «per la fisica, non meno che per l'agrimensura»⁴³. Di grande popolarità godevano gli esami pubblici in questa materia nei centri in cui si riunivano le commissioni e i tribunali finanziari: è il caso della città di Grodno nel Granducato di Lituania. Fatto degno di nota è la presenza del sottocamerario (in pol. *podkomorzy*), funzionario locale eletto dalla nobiltà fra le maggiori famiglie del distretto per dirimere le dispute confinarie. Questi era a capo di un apposito tribunale (in pol. *sąd podkomorski*) e aveva al suo servizio una gerarchia di commissari detti camerari (in pol. *komornicy*). Si trattava, a ben vedere, di una figura non solo dotata di grande prestigio agli occhi della nobiltà in virtù delle sue origini sociali, ma anche fornita di un'adeguata preparazione tecnica. I Gesuiti pertanto individuavano nel sottocamerario non solo un potenziale benefattore, ma anche la persona più adatta a giudicare la preparazione degli studenti nell'ambito dell'agrimensura. Frequente era quindi la dedica dell'esame pubblico al sottocamerario⁴⁴, nonché l'intervento nella discussione da parte dei suoi diretti sottoposti⁴⁵. In alcuni casi l'esame sostenuto con successo apriva

per i proprietari terrieri e soprattutto la considerazione da parte degli stranieri, in questo articolo rappresentati da un certo capitano Riqueau, che, di ritorno da Istanbul, avrebbe ammirato il nuovo ritrovato della tecnica ribattezzandolo «la machine radivilienne». Cfr. «Kuryer Warszawski», 1761, 8-9.

⁴¹ Ne è un esempio l'esame pubblico degli allievi del collegio nobiliare di Vilna tenutosi nel giugno del 1753. Cfr. «Kuryer Polski», 1753, 878.

⁴² Archiwum Główne Akt Dawnych, Archiwum Radziwiłłów, dz. VIII, Ms. 519, cc. 37-85 (*Inwentarz Collegium Śluckiego, Opisanie Biblioteki*, 1774).

⁴³ «Gazeta Warszawska», 1766, 30.

⁴⁴ Per esempio le proposizioni dell'esame di geometria sostenuto nel giugno del 1771 dagli allievi delle scuole di Grodno fu dedicata al sottocamerario di Upita Jerzy Lemparski. Si trattava del resto di una vecchia conoscenza dei Gesuiti, convertitosi dodici anni prima dal luteranesimo al cattolicesimo nella chiesa di S. Giovanni a Vilna e asceso in seguito alla prestigiosa carica locale. Cfr. «Kuryer Polski», 1759, 20; nonché «Gazeta Warszawska», 1771, 28.

⁴⁵ In occasione dell'esame di geometria tenutosi a Grodno alla fine del mese di giugno in presenza delle commissioni finanziarie furono distribuite mappe e disegni degli allievi. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1773, 27.

direttamente le porte alla carriera distrettuale. In questo senso merita d'essere citata per esteso una notizia proveniente dalla cittadina di Żodziszki (voivodato di Vilna):

Il 28 luglio i signori allievi di agrimensura (*miernictwo*) delle locali scuole hanno dato prova dei loro progressi [in presenza di Antoni] Ważyński, sottocamerario, e di Poźniak, giudice terrestre di Oszmiana [...]. Erano presenti tre camerari (*komornicy*), che per altrettante ore hanno rivolto varie domande. Dopo aver risposto perfettamente, tutti gli esaminati sono stati dichiarati dal sottocamerario in persona del tutto esperti in quella scienza. Subito dopo la prova il sottocamerario ha ornato quattro allievi del privilegio del camerariato (*komornictwo*) [...]. L'indomani costoro, recatisi nel luogo in cui si svolgono i dibattimenti, hanno pronunciato il giuramento davanti al sottocamerario⁴⁶.

Va infine rilevato che l'agrimensura godeva di grande successo non solo per la sua concretezza, ma anche per la sua distanza alle grandi *querelle* culturali e storiografiche del tempo. Indicativo è a questo proposito il risultato di un concorso promosso nel 1765 dal voivoda di Nowogródek Józef Aleksander Jabłonowski presso la Società Letteraria di Fisica Sperimentale di Danzica: i candidati dovevano rispondere a uno a scelta di tre quesiti: di storia patria, sulle prove dell'insediamento del mitico Lech in Polonia intorno al 550 d.C.; di economia, sulla regolazione del corso dei fiumi; o di geometria, sulla misurazione trigonometrica di boschi e paludi 'inaccessibili'⁴⁷. Il primo quesito era particolarmente spinoso, non solo per la difficoltà di addurre le prove richieste, ma anche perché toccava il delicato tema della genesi della nazione nobiliare polacca. Non a caso, la Società Letteraria di Danzica non premiò alcuna delle poche dissertazioni inviate su questo tema. Il secondo quesito interessava soprattutto le città regie dedite ai grandi traffici mercantili (non a caso si segnalò la dissertazione di Michael Johann Hube, segretario della città di Toruń). Soltanto il terzo quesito era indirizzato alla nobiltà, la quale – infatti – numerosa rispose all'appello. Il primo premio, una medaglia d'oro del valore di trenta *złoty* rossi fu assegnato al signor Awer, camerario di Kowno e studente dell'Accademia di Vilna specializzando in matematica. Il premio fu ritirato dal rettore dell'Accademia, al cui ritorno nella capitale lituana furono organizzati grandi festeggiamenti e annunciata l'uscita della dissertazione dietro consenso dell'autore⁴⁸.

Per quanto riguarda l'astronomia, la principale novità del periodo considerato consiste nell'apertura dei primi moderni osservatori astronomici: essi sorsero a Varsavia, a Vilna e a Poznań⁴⁹. Dato il costo delle attrezzature, era necessario

⁴⁶ Cit. in «Gazeta Warszawska», 1771, 31.

⁴⁷ «Supplement do Wiadomości Warszawskich», 1766, 84.

⁴⁸ «Gazeta Warszawska», 1766, 21.

⁴⁹ Lo scioglimento della Compagnia nel 1773 interruppe lo sviluppo di un istituto analogo a Leopoli, nato grazie alla fondazione del gesuita Sebastian Alojzy Sierakowski. Cfr. J. Poplatek, *Ks. Jan Sebastian Alojzy Sierakowski*, «Nasza Przeszość», 4, 1948, pp. 179-208.

il sostegno finanziario dell'alta nobiltà e della monarchia. Lo sviluppo più compiuto fu conosciuto dall'osservatorio sorto nella capitale lituana presso l'accademia gesuita. Fondato dalla castellana di Mścisław Elżbieta z Ogińskich Puzynina, fu diretto da scienziati di livello europeo come Tomasz Żebrowski e Marcin Poczobut. Si sviluppò qui un'intensa attività scientifica ed editoriale che travalica i limiti cronologici dello scioglimento della Compagnia. Inoltre, il prestigio dell'istituzione fu accresciuto dal titolo di osservatorio «regio» concesso da Stanislao Augusto nel 1766.



Fig. 2. L'osservatorio astronomico dell'Università di Vilna visto dal cortile Poczobut (fotografia dell'Autore).

Basato sulla netta distinzione fra astronomia e astrologia, l'atteggiamento dei Gesuiti nei confronti dell'osservazione dei cieli era caratterizzato in generale dal rifiuto di quest'ultima in generale e dei pronostici in particolare⁵⁰. Va per

⁵⁰ J. Schreiber, *Die Jesuiten des 17. und 18. Jahrhunderts und ihr Verhältniß zur Astronomie*, «Natur und Offenbarung», 49, 1903, pp. 1-28.

inciso ricordato che previsioni astrologiche di vario tipo tradizionalmente trovavano spazio nei calendari stampati nell'ambito delle accademie di Cracovia e di Zamość, nonché di alcuni ordini religiosi come i Carmelitani e i Basiliani greco-cattolici⁵¹. Nel periodo della riforma scolastica i Gesuiti lanciarono una nuova offensiva contro l'astrologia, in parte allacciandosi agli argomenti tradizionali dell'insondabilità del volere divino attraverso presunti segni nella natura, in parte riconducendo il fenomeno astronomico dal mondo dell'immaginario a quello dell'esperienza sensibile documentabile e misurabile. Esemplica l'atteggiamento di apertura nei confronti del valore conoscitivo dei fenomeni naturali l'osservazione del passaggio della cometa Klinkenberg-de Chéseaux nel dicembre del 1743: il fenomeno fu descritto con rigore scientifico nell'arco di alcune settimane, senza lasciar spazio a speculazioni astrologiche, anzi, contestandone la fondatezza. In quell'occasione, il redattore sostenne esplicitamente l'impossibilità di dedurre dalla forma e dai tempi d'apparizione della cometa alcuna profezia relativa al destino umano, rifacendosi al *Theatrum omnium Cometarum* di Stanisław Łubieniecki; al *De Cometa Anno 1618* di Thomas Fienus, medico dell'Accademia di Lovanio; e all'*Almagestum Novum* di Giovanni Battista Riccioli⁵². Il medesimo approccio, sia pur fondato su una letteratura ben più aggiornata, si segnalava ancora una ventina di anni dopo nella descrizione dell'aurora boreale avvistata a Varsavia dal Rostan⁵³. Ciò va interpretato come un sintomo della persistenza nella mentalità sociale del timore che fenomeni straordinari preannunciassero catastrofi, ma anche come espressione del costante tentativo da parte dei Gesuiti di slegare la rappresentazione del mondo sensibile dalla pratica religiosa e dalla questione della salvezza ultraterrena. Per inciso, tale atteggiamento suscitava talora la reazione degli ambienti accademici di Cracovia e di Zamość, nei quali si rinfacciava alla Compagnia snobismo culturale ed eccesso di esterofilia⁵⁴.

Nella descrizione delle osservazioni scientifiche i Gesuiti polacchi dimostravano grande attenzione alle coeve esperienze dei confratelli europei occidentali: non solo celebravano il matematico Jean-Antoine Nollet e l'astronomo Jérôme De Lalande, ma anche informavano delle osservazioni astronomiche compiute da Maximilian Hell⁵⁵ e dei viaggi di Ruggero Giuseppe Boscovich⁵⁶. In generale

⁵¹ Nell'ambito dell'editoria popolare, i Gesuiti esemplificarono quest'atteggiamento attraverso la pubblicazione di calendari sostanzialmente epurati dall'astrologia, i cui i contenuti spaziavano dalla quotidiana preparazione alla Buona Morte all'agiografia di santi e martiri della Compagnia, dalla storia universale agli elenchi di funzionari pubblici e di regnanti europei. Cfr. B. Rok, *Kalendarze polskie czasów saskich*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1985.

⁵² «Kuryer Polski», 1744, 367.

⁵³ «Supplement do Wiadomości Warszawskich», 1763, 84.

⁵⁴ S. Duńczewski, *Nowa sława prześwietnego Collegium warszawskiego Societatis Jesu przez matematyka zamoyskiego wzajemnie obroniona roku 1761*, s. l. st., 1761, cc. b1v.-b2.

⁵⁵ A Eger nel novembre del 1772 Hell osservò l'eclisse di sole con un telescopio newtoniano. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1773, 3.

⁵⁶ Nel 1772 la gazzetta varsaviana informava dell'arrivo di Boscovich, di ritorno da Istanbul

dimostravano anche una perfetta conoscenza degli astronomi moderni e delle più recenti pubblicazioni scientifiche, ma al contempo ne confrontavano i contenuti con le opere degli autori classici, in modo da renderli familiari ai loro lettori⁵⁷.

Denominatore comune di molti resoconti d'argomento astronomico era la sottolineatura dell'utilità e delle ricadute pratiche delle osservazioni sperimentali: per esempio, le misurazioni servivano a determinare le coordinate geografiche di singole località, andando a costituire la base dati per la realizzazione di una mappa geografica del Paese. Quest'impresa fu presentata a più riprese come atto di patriottismo culturale⁵⁸. Fedeli a queste premesse, i Gesuiti lituani intrapresero alla fine degli anni Sessanta misurazioni astronomiche nelle principali città del Granducato. In un periodo di scarsi successi militari e di crescente crisi politica della Confederazione, questa 'spedizione di letterati' divenne motivo di orgoglio nazionale.

Lo svolgimento delle osservazioni astronomiche testimonia anche i buoni rapporti con alcuni benefattori della Compagnia. Dal punto di vista organizzativo i Gesuiti potevano valersi di una vasta rete di relazioni: nel corso della loro peregrinazione soggiornarono, infatti, presso ecclesiastici e laici. I Padri della Compagnia furono ospitati non solo nei domicili gesuiti⁵⁹, in quelli di altri ordini religiosi⁶⁰, e in alcune pievi e chiese parrocchiali⁶¹; ma anche nelle residenze di vari esponenti dell'aristocrazia magnatizia e della media nobiltà delle cariche locali. Fra gli altri, i Gesuiti soggiornarono nella residenza

dopo aver visitato per tre anni quasi tutte le più famose accademie d'Europa. Cfr. «Supplement do Wiadomości Warszawskich», 1762, 72.

⁵⁷ Interessante è a questo proposito il passaggio della Luna sulle Pleiadi osservato a Vilna la notte fra il 22 e il 23 novembre 1766. Il redattore si rifaceva alla denominazione popolare polacca, francese e lituana (analoga all'italiano Chiocciata e Sette Sorelle) e alla tradizione letteraria nazionale (*Phaenomena* di Jan Kochanowski). Affermava la superiorità delle osservazioni effettuate con il telescopio da Robert Hooke, che ne aveva contate 78, mentre gli antichi a occhio nudo erano arrivati ad annoverarne sei (Omero) o al massimo sette (Varrone, Plinio, Arato, Ipparco e Tolomeo). Passava quindi in rassegna le opinioni degli astronomi moderni: Tycho Brahe, Keplero, Cassini, De Lalande e Hell, e indicava il nome di ciascuna stella in francese secondo l'efemeride parigina «Connaissance des temps ou des mouvements célestes» del 1765. Concludendo, lasciava aperta la domanda filosofica se la luna possiede un'atmosfera simile a quella terrestre. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1766, 91.

⁵⁸ «Prima di risolvere il celebre problema del calcolo della longitudine [...] ai naviganti capitava di non sapere dove si trovavano. Ciò sorprende, se si pensa che la posizione di una città o di un intero Paese noto a tutti può essere soggetta a incertezza. Ne consegue la necessità delle misurazioni astronomiche». Cit. in «Gazeta Warszawska», 1765, 34.

⁵⁹ È il caso della maggior parte delle osservazioni, come quelle svolte a Mitawa e a Szomberg a Curlandia, a Dyneburg in Livonia; a Kowno, a Żodziszki, a Nowogródek e a Dworzyszcz (distretto di Lida) in Lituania, e a Widze in Samogizia. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1768, 43-48.

⁶⁰ È il caso delle misurazioni compiute a Poniewież (distretto di Upita) nel collegio degli Scolopi e a Lida presso i Carmelitani. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1768, 45.

⁶¹ A Olkieniki nel voivodato di Troki e nella stessa città di Troki, nonché a Wilkomierz. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1768, 46.

appartenuta alla castellana di Mścisław Elżbieta z Ogińskich Puzynina, loro benefattrice da poco defunta⁶², presso la vedova del voivoda di Nowogródek Barbara z Zawiszów Radziwiłłowa⁶³, presso lo starosta di Rochaczew Michał Pocięj⁶⁴, presso il voivoda di Mścisław Konstanty Ludwik Plater⁶⁵, e presso il castellano di Smoleńsk Tadeusz Burzyński⁶⁶, oltre che presso una lunga serie di funzionari distrettuali⁶⁷.

Come esponenti di un ordine religioso famoso e rispettato per la sua cultura, gli astronomi gesuiti furono accolti molto favorevolmente a Tallin allo scopo di osservare il passaggio di Venere sul disco solare. Nelle «Wiadomości Warszawskie» del 24 giugno 1769 fu pubblicata una lettera di Marcin Poczobut del 3 giugno, in cui il gesuita descriveva le disposizioni del governatore d'Estonia Peter August von Schleswig-Holstein-Sonderburg-Beck affinché agli astronomi fossero garantite le condizioni ottimali per svolgere le osservazioni necessarie⁶⁸.

Conclusioni

A completamento di quanto finora esposto, nel presentare le iniziative dei Gesuiti bisogna fare attenzione a non esagerare il loro contributo allo sviluppo delle scienze. Si pensi ad esempio che il primo atlante geografico moderno della Polonia fu dato alle stampe nel 1770 sulla base delle misurazioni effettuate non dai Gesuiti, ma dall'esercito russo di stanza in Polonia⁶⁹. Parimenti, ancora negli anni Ottanta si percepiva acutamente la mancanza di strumenti scientifici

⁶² A Łuczaj. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1768, 43.

⁶³ A Nowogródek. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1768, 44.

⁶⁴ A Żyżmory. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1768, 45.

⁶⁵ Nel palazzo dei Plater a Krasław le osservazioni si tennero in presenza del padrone di casa, allora voivoda di Mścisław, e del castellano di Smoleńsk con le rispettive famiglie. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1768, 48.

⁶⁶ A Ikaźń nel distretto di Brasław. *Ibid.*

⁶⁷ A Oszmiana presso il già menzionato Ważyński, sottocamerario locale; a Birze presso Benisławski, giudice castrense di Livonia, e a Onikszty presso Chlewiński, dapifero di Rzeżyca. Cfr. «Gazeta Warszawska», 1768, 46 e 48.

⁶⁸ La lettera di raccomandazione del duca di Curlandia Ernest Johann Biron fu letta in presenza degli ufficiali, un po' stupiti del fatto che i Gesuiti, nonostante l'invito di Caterina II, non si fossero recati a S. Pietroburgo. La scelta del luogo delle osservazioni fu lasciata ai Gesuiti e cadde sul campanile della chiesa di S. Olaf. Il generale prescrisse al magistrato cittadino di dare ai Gesuiti comodi appartamenti e di non suonare le campane. Per il montaggio degli strumenti furono messi a disposizione artigiani a spese della città. Inoltre, quando la notizia della presenza dei Gesuiti si diffuse, fu necessario mettere alcune guardie alla porta a causa della ressa di curiosi. Cfr. «Wiadomości Warszawskie», 1769, 50.

⁶⁹ Si trattava della *Carte général et nouvelle de toute la Pologne du Grand Duché Lithuanie et des Pais limitroffs*, un atlante in 24 fogli di stampa inciso dal veneziano Bartolomeo Folino, capitano d'artiglieria dell'esercito polacco, ed edita a Varsavia da Michael Gröll.

in molte scuole ex-gesuite di provincia⁷⁰. In sostanza, pur potendo vantare una serie di ricercatori di fama e pur svolgendo un ruolo di mediazione culturale e di popolarizzazione non affatto secondario se si tiene conto che la Compagnia costituiva il principale ordine religioso dedito all'educazione delle *élités* laiche, lo sviluppo scientifico nella Confederazione polacco-lituana fu rallentato da un lato dalla complessa situazione politico-militare, dall'altro dalla difficoltà di costituire circuiti di scambio delle informazioni erudite analoghi a quelli esistenti negli Stati che si ispiravano al modello politico dell'Assolutismo illuminato. Per quanto riguarda i fattori politici, la pace del regno di Augusto III (1733-1763), che pur va indubbiamente intesa come periodo di sviluppo economico e culturale, fu seguita dalle complesse vicende dell'elezione di Stanislao Augusto (1763-64) e dal conflitto-russo polacco scoppiato in seguito alla nascita della Confederazione di Bar (1768-1772). Dal punto di vista dei circoli scientifici, in Polonia non si segnala l'esistenza di accademie delle scienze analoghe a quelle dei Paesi europei occidentali e della Russia. D'altro canto, l'opera di diffusione dei saperi scientifici fu intrapresa 'dal basso', secondo una modalità che più rispondeva alla struttura della società polacco-lituana, da personalità illuminate dell'aristocrazia ecclesiastica e laica con le quali i Gesuiti intrattenevano stretti rapporti, nonché da un re *primus inter pares*, mecenate preoccupato a risollevarlo attraverso le sue pubbliche apparizioni il prestigio della monarchia agli occhi della società nobiliare.

Considerati gli aspetti generali appena delineati, occorre distinguere fra Regno di Polonia e Granducato di Lituania. In quest'ultimo i Gesuiti furono in grado di sviluppare un'influenza più profonda e in definitiva ebbero un ruolo incomparabilmente maggiore nella diffusione delle scienze. Le ragioni di ciò vanno ricercate in un complesso di fattori: nella centralità dell'Università di Vilna, posizione che sarebbe stata ereditata dalla Scuola Generale sorta nel 1773 sulle ceneri dell'Accademia gesuita; nella 'pacificazione' relativamente rapida del Granducato da parte delle truppe di Caterina II in occasione dell'elezione di Stanislao Augusto e durante la guerra contro i Confederati di Bar; infine nel maggior peso specifico dello strato magnatizio della nobiltà rispetto al Regno di Polonia. A ben vedere, proprio la centralità dell'aristocrazia va riconosciuta come uno dei fattori propulsivi della diffusione e della popolarizzazione del sapere scientifico. Dal canto loro, attraverso la riforma del sistema scolastico e il sapiente ricorso alla stampa periodica, i Gesuiti facilitarono questo processo, affermando la dignità delle nuove materie accanto alle tradizionali discipline

⁷⁰ Per esempio, nel rapporto inviato alla Scuola Centrale di Vilna nel 1787 il visitatore della Commissione per l'Educazione Nazionale Jan Erdman sottolineava la ricchezza del gabinetto fisico-matematico della scuola di Nowogródek, mentre rilevava che a Sluck mancava qualsiasi strumento e a Nieśwież si trovavano soltanto una dioptra, una bussola e una livella. Cfr. K. Bartnicka (a cura di), *Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim, 1782-1792*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974, pp. 242-252.

retorico-umanistiche agli occhi della media nobiltà, così profondamente legata per ragioni politiche ed interessi economici alla ristretta e illuminata cerchia magnatizia.

Bibliografia

- Bednarski, S., *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków, WAM, 2003 (1^a ed., Kraków, Wydawnictwo Księży Jezuitów, 1933)
- Lisiak, B. (a cura di), *Jezuici polscy a nauki ścisłe od XVI do XIX wieku. Słownik bio-bibliograficzny*, Kraków, Ignatianum, 2000
- Puchowski, K., *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej obojga Narodów*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2007
- Rok, B., *Kalendarze polskie czasów saskich*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1985
- Załęski, S., *Jezuici w Polsce*, Lwów, Druk. W.L. Anczyca, 1902, vol. III

Educational institutions, *curricula* and cultural models in the higher education of the nobility and *intelligentsia* at the turn of the 20th century in Russia*

Dorena Caroli
Dipartimento di Scienze
dell'educazione e della formazione,
Università degli Studi di Macerata (Italy)
dorena.caroli@unimc.it

ABSTRACT: The evolution of higher education reforms in Russia, from the end of the 19th to the beginning of the 20th century, is analysed through the history of the most representative educational institutions (such as the St. Petersburg Pauline Jesuit College; the Tsarskoe Selo Lyceum in Moscow; the Yaroslavl Institute of High Sciences and the Imperial School of Jurisprudence in St. Petersburg) as well as the Russian schools founded abroad (such as the Seminar for the Instruction of Russian Jurists in Berlin, the Russian Archaeological Institute in Constantinople and the Russian School of Higher Social Studies in Paris). From the exam, carried out in terms of cultural models as well as in relation to the Russian state's new demands for the running of its administration, it emerges that the Russian educational system created a clear distinction between the education of the old nobility and of the new rising elites.

EET/TEE KEYWORDS: Upper Secondary Education; Higher Education; Russia; XIX-XX Centuries.

Introduction

The historiography dealing with Russian cultural life in the 19th Century has drawn attention to the fact that there was a deep split within contemporary intellectual debates on the role of Russia in European history and, consequently,

* For the collection of the sources utilised for this article, I would like to thank Tamara S. Markarova, Director of the «K.D. Ushchinskii» Library in Moscow and all the librarians of the reading room. I am also grateful to Gill Philip for the stylistic revision of the text.

on what reforms should be introduced in order to shape it as a European country. However, the role of education in the formation of the elite – the main protagonists of this debate – seems to have been overlooked somewhat. As a result, analysis of the debate is severed from its historical context unless forcibly drawn back to its roots in the educational system, intended as a political training ground and which was the expression of the conflicting cultural tendencies. Lyceums and secondary education institutions, in fact, were the driving force for the education of the governing class. As a consequence, they also played a fundamental role in the development of certain political outlooks, in particular those of the Slavophiles and Westernizers, in opposition since the beginning of the 19th Century¹. These educational institutions were central to the reforms which led to the first Russian Revolution of 1905, probably the first step in the conquest of ‘modernity’.

This essay therefore aims to highlight the evolution of higher education reform in Russia: what political undercurrents surrounded the birth of the Lyceums; what politics lay behind the educational reforms, and how these related to the subjects taught and the cultural models offered; how the new educational establishments responded to the State’s new demands for the running of its administration; and, finally, what distinctions the new educational system created in the education of the old and new nobilities, i.e. the rising Russian elite. These triggered transformation processes which were firmly rooted in the previous century but which would have profound significance for the social and political life of Russia during the whole Century, in particular for the identity of the Russian aristocracy, which preferred to identify itself through belonging to a particular rank rather than through the ethics of service to the State².

The birth and development of these educational institutions, indeed, can be interpreted in this complexity only if one observes the transformation of the nobility as a social class, which occurred as the result of the introduction of the so-called *Table of Ranks* by Peter the Great on January 13rd 1722. This encouraged loyalty not only on the part of the hereditary nobility, but also for civil servants without noble origins who could aspire to ennoblement on the basis of years of service³.

¹ For an analysis of the different tendencies see S. Bianchini, *Le sfide della modernità. Idee, politiche e percorsi dell'Europa Orientale nel XIX e XX secolo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009, pp. 5-38.

² On the concept of historicity of nobles and distinction: M. Confino, *À propos de la notion de service dans la noblesse russe aux XVIII^e et XIX^e siècles*, «Cahiers du Monde russe et soviétique», vol. 34, n. 1-2, 1993, pp. 47-58; V.S. Dubina, *The ‘Distinction’: Russian Nobility and Russian elites in the European Context (the 18th-19th Century)*, «Social Evolution and History», vol. 7, n. 2, 2008, pp. 80-100.

³ The Table of Ranks (*Tabel’ o Rankach*) was a list of positions and Ranks of the Imperial courts, of the government and of the Army introduced by Peter the Great on January 23rd 1722. Peter had recourse to the nobility for the civil administration and the army, making possible also the ascent of persons without noble origins. The table classified each position in the administration

If it can be ascertained that, as in Europe, «the traditional wealthy aristocracies of the military, land-owning and governing classes were being joined by others – with no less power and wealth – emerging in trade, finance, industry and especially in culture, art and science»⁴, in Russia too one could notice the emergence of a new social class. From the middle of the 18th century, right up to the end of the 19th, this class was viewing education as an important tool for its own ascent. This means that in the time span when some of the Lyceums and higher educational institutions to be studied in the present essay were opened, more prestigious institutions also existed. These, however, were reserved for the exclusive use of the conservative high nobility, unlike the others which were destined for the minor gentry who had acquired their noble title thanks to merit of service. The higher education system which was in development, therefore, reflected the influence of the high nobility who wanted to maintain their monopoly on aristocratic education: otherwise their offspring would have to compete with the sons of the minor noblemen or of the rising bourgeoisie. These latter classes were the first generations of the Russian *intelligentsia*, those who were excluded from making a contribution to social reforms in Russia, and who expressed their feelings of ‘uselessness’ in this sphere through literature and political debate⁵.

After outlining the birth of the Universities in Russia, which occurred under Peter the Great, the first part of the essay presents a comparison between two institutions which were characterised by contrasting educational *curricula*, set up for the education of the high nobility: (1) The Saint Petersburg Pauline Jesuit college founded in 1805 and closed in 1815 in the wake of the Jesuits’ expulsion from the Tsarist capital⁶; and (2) the Tsarskoe Selo Lyceum established in 1810 in Moscow, known as the Imperial Alexander Lyceum after Tsar Alexander’s transfer to Saint Petersburg in 1844, famous because it educated poets and writers who found in its erudite milieu a great source of inspiration.

into 14 numbered Ranks. For example, a civil servant promoted to the 8th Rank acquired a title which would be hereditary; a functionary promoted to the 14th Rank received the title of noble (*dvorjanin*); a military functionary received a hereditary title if he was promoted to the 14th Rank. Each of the 14 ranks of the Army and of the Navy corresponded to a level in the state bureaucracy. In 1856 Alexander II modified the Table of Ranks in order to curb the proliferation of the noble title. Indeed, the inheriting of titles was allowed up to the 4th Rank (and no longer up to the 14th) and from the 6th Rank for the military functionaries, H.-J. Torke, *Einführung in die Geschichte Russlands*, Munich, C.H. Beck, 1997, p. 118.

⁴ G. Aliberti, *Elite e modello nobiliare nel secolo XIX*, in G. Aliberti, L. Rossi (eds.), *Formazione e ruolo delle élite nell’età contemporanea*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1995, pp. 9-28.

⁵ Relevant for the period here examined P.J. Chaadaev (1796-1856), see S. Bertolissi, *Tre volti dell’‘intelligencija’ russa: Radiščev, Čaadaev, Sacharov*, «Studi storici», n. 3, Jul.-Sep. 1998, pp. 675-687.

⁶ The Jesuits were accused of proselytising within the college. They were consequently expelled from Moscow, and in 1820 they were banished from the entire Russian Empire despite the restoration of the Order in August 1814 by Pope Pius VII.

The second part presents a comparison between the Yaroslavl Institute of High Sciences, founded in 1803 for noblemen and commoners alike (renamed the Demidov Judicial Lyceum in 1833), and the Saint Petersburg Imperial School of Jurisprudence (1835-1917), founded to provide the high nobility with a solid legal education. This was the time when the first phase of Russian legal codification was taking place, which was later to form the basis of the major juridical reforms of 1864⁷.

The third part deals with the history of three schools founded abroad at the turn of the 20th century, with the aim of educating a very different generation from the one which attended the Lyceums and other institutions founded before the mid-19th Century. These were what nowadays we would call professional schools: the Seminar for the Instruction of Russian Jurists in Berlin (1887-1896) and the Russian Archaeological Institute in Constantinople (1894-1914). These two schools, together with the Russian School of Higher Social Studies in Paris (1901-1906) which educated famous protagonists of the social changes introduced in Russia at the beginning of the 20th century, provide evidence of an important evolution in the educational politics of Tsars Alexander III (1881-1894) and Nicholas II (1894-1917). Their purpose was not only to modernize State administration but also to develop Panslavist policy for the Balkans after the Fall of the Ottoman Empire⁸. Indeed, historical studies have ascertained that these schools made a major contribution in improving and updating the knowledge of a generation of teachers who had been educated in the decades following the Great Reforms of 1864, introducing them to new fields of knowledge (namely Roman law, sociology and archaeology); and in so doing, they made it possible for Russia to win back a place in European History, from which it had been divided through centuries of religious schism⁹.

1. *Birth and evolution of the university*

The history of Russian Universities is much more recent than of European Universities, because their foundation only dates back to the 18th century. The Tsars wanted to introduce European culture to Russia and so turned their attention to the educational institutions of the Jesuits in order to devise a model

⁷ See for example P. Liessem, *Verwaltungsgerichtsbarkeit im späten Zarenreich: der dirigierende Senat und seine Entscheidungen zur russischen Selbstverwaltung: 1864-1917*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 1996.

⁸ A. Stiles, *Russia, Poland and the Ottoman Empire: 1725-1800*, London, Hodder & Stoughton, 1991.

⁹ E. Dmitrieva, *Visions russes de l'Europe centrale: occidentalistes et slavophiles*, «Revue Germanique Internationale», n. 1, 1994, pp. 61-82.

for collegiate education¹⁰. With the building of the Russian Empire, military education too experienced unprecedented growth because the expansionist politics of Peter the Great demanded an army of men trained for warfare on land and at sea.

The first Tsar to be conscious of the need for education reform was certainly Peter the Great. He strove to Europeanise Russia, and was the first to lay the foundations for schools of different levels, among which the most famous were undoubtedly the Moscow School of Mathematics and Navigation (1701) equivalent to a Lyceum for training in artillery, engineering and the navy, and the Saint Petersburg Naval Academy (1715)¹¹. After the foundation of the Naval Academy, the Tsar increased the number of students visiting foreign institutions (commencing in 1697 with around fifty students) in order to include Russia in the international system of navigation¹².

Peter's educational and cultural policies were carried through by the Tsarina Elizabeth (1741-1761) who strove to transform Russia into a European State and to introduce the new forms of knowledge which had emerged during the Enlightenment¹³. The two universities of Saint Petersburg and Moscow were founded respectively by Peter the Great in 1724 and by Elizabeth in 1755, with the support of the intellectual Mikhail V. Lomonosov (1711-1765)¹⁴. The University of Moscow opened three faculties: law, medicine and philosophy, in which 30 students were initially accepted. Students had to study for three

¹⁰ T. Maurer, *Hochschullehrer im Zarenreich. Ein Beitrag zur russischen Sozial- und Bildungsgeschichte*, Köln, Weimar, Vienna, Böhlau, 1998. See also the part on the education of the elite and the University examined by B. Tobia, *Una cultura per la nuova Italia*, in G. Sabbatucci, V. Vidotto (eds.), *Storia d'Italia. Il nuovo Stato e la società civile 1861-1887*, 7 vols., Roma-Bari, Laterza, 1995, vol. II, pp. 428-529 (see in particular pp. 461-474).

¹¹ In 1712 Peter the Great opened a school of engineering for 100-150 pupils. Two other schools, the Naval Academy (for military engineering), and the Artillery School, were founded in Saint Petersburg in 1715 and 1719 respectively, and the School of Engineering in Moscow was closed as a consequence. Without doubt the most important and long lasting institution was the Institute for Officers (1732), transformed into the Cadet Corps in 1743 with the opening of a Sea Cadet Corps. This institute was expanded to 800 places in 1766 and named the Imperial Institute for Officers and successively renamed as the 1st Cadet Corps (in 1800). The schools of artillery and engineering, merged in 1758, were known as the Artillery and Engineering Cadet Corps, see «Voennye-uchebnyja zavedenija», in *Enciklopedičeskij slovar' Brokgauz-Efron*, Saint Petersburg, Brokgauz i Efron, 1892, vol. XII, pp. 855-857.

¹² M.J. Okenfuss, *Russian Students in Europe in the Age of Peter the Great*, in J.G. Garrard (ed.), *The Eighteenth Century in Russia*, Oxford, Clarendon Press, 1973, pp. 131-145 (see in particular p. 136).

¹³ P. Cunningham, L. Bruce, *Universities and cultural transmission*, «History of Education», vol. 40, n. 2, 2011, pp. 135-141.

¹⁴ According to some historians the former existed only from 1819, while 1724 is given as the year of the foundation of both the University Gymnasium and the first Academy of Sciences in St Petersburg, this latter created on the model of the Academy of Sciences of Berlin proposed by Gottfried W. Leibniz (1646-1716) to Peter the Great; see M.D. Gordin, *The Importation of Being Earnest: The Early St. Petersburg Academy of Sciences*, «The History of Science Society», vol. 91, n. 1, March 2000, pp. 1-31.

years in the Faculty of Philosophy (which included historical, philosophical and natural sciences) and continue for four years in the same Faculty or transfer to the Faculty of Jurisprudence or Medicine¹⁵.

Despite this cultural innovation, introduced in a Russia which was enamoured by the Enlightenment, very few nobles attended the Universities, preferring instead the Cadet Corps schools (for pupils aspiring to military careers and for sons of officers) because they graduated with the Rank of officer¹⁶. In order to attract the noble youth to the universities, attended mainly by sons of civil servants and the emergent bourgeoisie, Tsarina Elizabeth passed an *ukaz* («edict») in 1756 which gave noblemen attending the University of Moscow or its Gymnasium the right to be promoted to the same military grades as noblemen serving in the Army¹⁷.

The University of Moscow, influenced by the European educational model with a residential college, had two levels: a preparatory course for university education, often taught in the university Gymnasium, and a university course proper. This two-tier structure was also offered by the Lyceums and by the institutions founded at the beginning of the 19th Century, and was to facilitate the transformation of the Lyceums, whether provisionally or definitively, into educational institutions of equivalent standing to the Universities. It also reflected a type of higher education system that still operated fairly tight controls on access for the different social classes in spite of the Tsar's attempt to promote social betterment on the basis of merit. Indeed, a problem that arose initially at the Gymnasium of the Saint Petersburg Academy of Sciences, annexed to the university, and which was to re-emerge at a later date for the Lyceums, was that the classes subject to the payment of poll tax (*obrok*), i.e. commoners (the *raznochinsky*, the sons of non-commissioned officers and of soldiers), priests or church servants, could be admitted only on payment of a fee. In Moscow, however, two different gymnasia were founded – one for noblemen and another for commoners¹⁸.

¹⁵ The first teachers were the jurists F.G. Dilthey (who taught from 1756 until 1780) and Karl G. Langer, both Germans. The first Russian teacher of the Faculty was S.E. Desnickii, who, after having finished University in Moscow in 1761, completed his education with Adam Smith (1723-1790) at the University of Glasgow. Desnickii taught Roman law in its application to Russian law and was engaged in the dissemination of jurisprudence in Russia in relation to economics. Successively, A. Tret'jakov, teacher of history of natural law and of Roman law also joined the teaching staff. Until 1767 (i.e. until the moment when Russian teachers arrived) the teaching language was Latin although M.V. Lomonosov tried to introduce the Russian language, see A.F. Shebanov, *Juridicheskie vysshie uchebnye zavedenija*. Pod red. A.N. Gorsheneva, Moscow, Vysshaja Shkola, 1963, p. 14.

¹⁶ These military schools were a breeding-ground for the education of the first generation of intellectuals, in particular of Catherine the Great's secretaries, see I. de Madariaga, *Russia in the Age of Catherine the Great*, London, Phoenix Press, 1981, pp. 488-502 (see in particular pp. 489-490).

¹⁷ Shebanov, *Juridicheskie vysshie uchebnye zavedenija*, cit., p. 14.

¹⁸ de Madariaga, *Russia in the Age of Catherine the Great*, cit., p. 489.

The educational policies of Alexander I (1801-1825) undoubtedly marked an important milestone, despite the elements of continuity with the military education of the Eighteenth Century, and laid the basis for important changes by means of a number of edicts (*ukaz*) that were to leave their mark on the history of the higher education system for the whole century¹⁹. However, the statute of November 5th 1804, which opened up schooling to all social classes, was not put into effect, and this jeopardized the consolidation of a national conception of school that was to spread in Russia only after the Great Reform of 1864²⁰. The school statute published by Alexander I's successor, Tsar Nicholas I, on December 8th 1828, imposed tight controls on access to the different levels of education, probably in reaction to the French Revolution's notions of equality that the Tsarist monarchy did its utmost to keep in check²¹. Thus the gymnasium was for noblemen and public servants, primary or district schools were for non-nobles, while the parish schools were for serfs' children.

The university reform which began with the *ukaz* of November 5th 1804 under the reign of Alexander I was part of the Tsar's enlightened policy aiming to make the Empire's administration and army more efficient through better education. This had become necessary, among other reasons, because of the concomitant juridical reform which led to the publication of the Code of Law (*Svod Zakonov*) of the Russian Empire (1832). The university reform showed traces of the German model in terms of academic freedom, with universities becoming more autonomous from both the institutional and educational points of view (election of the Chancellor by the university senate, autonomy of individual lecturers, freedom of teaching, the obligation for the university to develop scientific activity and to disseminate scientific knowledge). In this way, the Universities found themselves under central government supervision and the Faculties could self-regulate, electing Chancellors and Deans of faculty. Consequently, they were free from the power of the local gentry²².

¹⁹ In 1795 Paul I founded a military institute in Gatchina, transformed three years later into the Imperial House for Orphans and in 1829 into Paul's Cadet Corps. The Noble Cadet Corps was transformed into a military institution in 1802, and the volunteer corps, successively named the «Noble regiment» was created in 1807. In the early decades of the Century some other institutions were created, including the Finland Cadet Corps (1812) and the Institute of Engineering and Artillery (1819 and 1820 respectively). For this reason in 1855, in addition to eight military institutions, there were eleven 1st class Cadet Corps and five 2nd class Corps, with a combined total of 6700 pupils. These institutions were reformed at first after the war of 1853 in order to guarantee a general education and specialised instruction for future officers and a second time, in 1881 to model the statute of the Cadet corps into seven classes, see «Voennye-uchebnyja zavedenija», in *Enciklopedičeskij slovar' Brokgauz-Efron*, cit., pp. 855-857.

²⁰ D. Caroli, *Russian and Soviet schooling: educational legacies, institutional reforms and national identities*, «History of Education & Children's Literature», vol. 3, n. 1, 2008, pp. 283-304.

²¹ C. Schmidt, *Ständerecht und Standswechsel in Russland 1851-1897*, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, 1994, pp. 59-61.

²² Shebanov, *Juridicheskie vyssšie uchebnye zavedenija*, cit., pp. 12-14; J.T. Flynn, *The Role*

In fact the reform aimed to weaken the monopoly that the nobility had on the educational system, so that the other social classes would be allowed to accede to administrative positions on the basis of their schooling. The reform provided for the subdivision of the Russian land mass into six school districts controlled by the Universities, whose number increased during the course of the 19th century (the University of Dorpat was founded in 1801, Kazan' in 1804, Char'kov in 1805 and Kiev in 1834). This provoked the hostility of the nobles to such an extent that they tried to block the reform, threatening not to send their sons to the new academies, and protesting to the Tsar, the Senate and the Minister of the Interior. As the American scholar James Flynn ascertains

Gentry conservatives could find many allied in attempting to persuade the Tsar that good reasons existed to keep some schools out of the reach of the new system. Among them was the Russian Church, which feared losing out to the new Universities, which in the original plans and laws were to teach theology. The Jesuits were also allied of the gentry conservatives, for they too feared the consequences of having their school included in a system which was avowedly 'Enlightened' and which was planned, in part, by Adam Czartorycki, whose father had played an important role in the work of the Polish Educational Commission after the first partition of Poland. The Polish Commission had also attempted to make use of the Western Enlightenment in reforming Poland and had been hostile to Jesuit-operated schools²³.

If the sons of commoners had been able to enter the universities, the history of Russia would probably not have been marked by a revolutionary fate. The end of Alexander's reign signalled the beginning of a reactionary age in educational policy which, as we will observe later, not only entailed the expulsion of the Jesuits in 1820 due to fears that the catholic faith or the ideas of the French Revolution might spread, but also in the interruption of student visits to European Universities. In July 1822 the Tsar had all students return from Europe and the following year, in February 1823, he prohibited them from attending certain foreign schools and academies²⁴. In 1831 an increase in nobles attending the University of Moscow could be noted: 66% came from noble or officers' families, 20% from the clergy and 7% from families of tradesmen²⁵.

The beginning of Nicholas's reign (1825-1855) introduced some other changes which were destined to modify the university from the point of view of administration and teaching because they submitted it to the cultural policies of the Tsarist monarchy. On the basis of the new university statute of 1835,

of the Jesuits in the Politics of Russian Education, 1801-1820, «The Catholic Historical Review», vol. 56, n. 2, July 1970, pp. 249-265 (see p. 252).

²³ *Ibid.*, p. 253.

²⁴ *Ibid.*, pp. 260-261.

²⁵ Schmidt, *Ständerecht und Standswechsel in Russland 1851-1897*, cit., p. 61.

the Chancellor was appointed and deposed by the Minister of Education. In 1850 the Minister himself forced the Chancellors and Deans to introduce tight controls on teaching²⁶.

Two university reforms followed in the second half of the century: the first in 1863, which contributed to the opening of new Universities (Novorossijsk in 1865, Varsavia in 1869 and Tomsk in 1888) and the second, in 1884 (in force until the Revolution of 1917), which set out to widen access to the new classes. It also abolished the elective principle of the institutional organs and lecturers, relinquished control over the other aspects of academic and social life to the Minister and to the head of the teaching section within the Ministry of Education. The Chancellor of the university and the Senate in turn were put under the completely control of the head of the Ministry department. University life, which also comprised student behaviour, was regulated by very precise norms set forth in two statutes (1884-1885), which also determined the rules for awarding academic titles (*magister* for the students who completed university and *doctor* for those who presented a philosophical dissertation)²⁷.

It should be made apparent that, side by side with curricula offered by the universities and the military institutions, a number of lyceums and higher education institutions also existed, offering a classical or 'general sciences', i.e. encyclopaedic, curriculum. The history of these other institutions cannot be fully appreciated without reference to the previously sketched history of the Russian university. The universities admitted students from all social classes, most of whom went on to have academic careers²⁸.

The lyceums and other higher education institutions were influenced by the classical French lyceum model, inspired in turn by the Jesuit model (which also influenced the Russian university, although in different ways, as we will see shortly). However, these institutions typify particular educational models both in terms of the nature of the subjects taught and the social origins of their pupils. Introduced in France following a Napoleonic decree in 1802, lyceums were the institutions which became charged with the education of the elite for the French

²⁶ Shebanov, *Juridicheskie vysshie uchebnye zavedenija*, cit., p. 14.

²⁷ *Ibid.*, pp. 18-20.

²⁸ A.D. Egorov, a distinguished Russian specialist drew up a monumental work (of five volumes) which centred on the statutes, the programmes, the subjects taught in these institutions and the information on teachers of the most important Russian lyceums. According to his investigations, during the Eighteenth Century other establishments of this type were founded: the Richelieu Lyceum in Odessa in 1803 (transformed into University of Novorossijsk in 1865), the Lyceum of Prince Bezborodko of Nezhina (created in 1805 and transformed in 1875 into the «Prince Bezborodko Institute of history and philosophy»), the Lyceum in Orsha (1833) and the Imperial Katkov Lyceum founded in honour of the Tsarevich Nikolai (1868) in Katkov (Moscow), A.D. Egorov, *Licej Rossii. Opyt istoricheskoi khronologii v 5 knigach. Kniga 1. Rishel'evskij Licej*, 1993; *Kniga 2. Licej knjazja Bezborodko*, 1994; *Kniga 3. Demidovskij Juridicheskij Licej. Chast' 1-3*, 1994; *Kniga 4. Licej v pamjat' carevicha Nikolaja. Chast' 1-2*, 1995; *Kniga 5. Imperatorskij Aleksandrovskij (byvshij Carskosel'skij Licej). Chast' 1-3*, Ivanovo, Ivanovskij Inzhenerno-stroitel'nyj Institut, 1995.

administration (in 1864 there were 75 with 30,000 pupils). A century later they were still a model for Russia to imitate because of the two-tier system which made the lyceum and similar institutions complementary or equivalent to the university²⁹.

Choosing to highlight the comparison of these educational institutions allows us to understand some central matters. Among these are the models of knowledge transmission that were adopted, but also the social origins of the pupils and the institutional dynamics. These overlapped and eventually merged as a result of the political changes in progress. However, they embody different educational policies: some matters depended on the university, others on Ministries or Imperial institutions which were often of a military nature, contributing to the dissemination of a military culture of teaching which persisted within the administration and, by extension, within the educational institution as well. Firstly we will present the history of the Jesuit college of Saint Petersburg – in the context of the Society of Jesus' presence in Russia – and that of the Tsarskoe Selo Lyceum (founded in 1810 in Moscow and later transplanted to Saint Petersburg and renamed the Alexander Lyceum) because they presented two educational models which, despite the influence that the former had over the latter, stood in stark contrast to one another.

In the second part we will compare the Higher School of Sciences in Yaroslavl with the Saint Petersburg Imperial School of Jurisprudence. The Higher School in Yaroslavl, founded in 1803 and renamed the Demidov Judicial Lyceum in 1833, was dedicated to the teaching of the general sciences (*obshchie nauki*), while the Saint Petersburg School of Jurisprudence (1835-1917) was founded to provide a juridical education to the noble youth who were to be employed in the central and local juridical institutions³⁰.

The history of these lyceums allow us to appreciate several aspects such as the evolution of the subjects taught and the mentality of the nobles towards a truly revolutionary curriculum reform, which reveals itself in the preference for a military education until 1818 in comparison with university education *per se* because of the attribution of a higher Rank of service. History likewise reveals a process of social stratification within the ranks of the nobility, and also within the *intelligentsia*. The intellectual classes were emerging from the universities and were obliged to emigrate because of their liberal political tendencies, unlike the Jurists of the Institute of Jurisprudence, who displayed more conservative tendencies and greater loyalty to the Tsarist monarchy to its very end.

²⁹ Egorov, *Imperatorskij Aleksandrovskij Licej v 3-ch chast'jach. Chast' 1*, cit., pp. 18-19.

³⁰ R.S. Wortman, *The development of Russian Legal Consciousness*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1976, pp. 41-42.

2. *Two models compared: classical and encyclopaedic curricula*

2.1. *The Pauline college (Collegium Petropolitanum Paulinum) of Saint Petersburg*

The history of the last of the Russian Jesuit colleges – founded in Saint Petersburg in 1805 and closed in 1815 – has to be analysed in the context of the presence of the Society of Jesus in Eastern Europe and in Poland in particular, because this influenced the entire school system even after the expulsion of the Jesuits from the Russian Empire in 1820.

The presence of the Society of Jesus in Russia can be traced back to the foundation of the first college in Braunsberg (Braniewo) in 1564, although the presence of Jesuit colleges in the Nineteenth Century should be linked to the first partition of Poland which occurred in 1772. Indeed, Peter the Great, in order to promote Enlightenment culture in Russia, permitted freedom of conscience but he expelled them with the *ukaz* of April, 18, 1719³¹.

The Society of Jesus, under Stephan Batory (1575-1586) and Sigmund III (1587-1632), opened schools at Yaroslavl, Lvov, Ostrog, Kiev, Lutsk and Pułtusk (Pułtusk diocese), Vilnius, Poznan and some other cities, where the Protestants had in turn already founded a number of educational institutions. Competition between the Catholics and the Protestants compelled the Orthodox community of Belorussia and the Ukraine to quickly open the first of the Brotherhood Schools (*bratskie školy*) in Ostrog, known as the Orthodox Greek-Latin school for the teaching of the liberal arts (1580). This probably marked the arrival of humanities teaching in Russia, with Greek heritage being favoured over Latin. After 1667 the majority of these schools remained in the Polish territory under the control of the Muscovite Reign, to the detriment of the Patriarchate of Constantinople³².

Despite the competition that existed between these and the Jesuit schools from the point of view of their curricula, administrative procedures, and rules for students and teachers, «the statutes of the Kiev Brotherhood School were modelled on those of the Jesuit schools, and in places word-for-word borrowing was involved». It was not however possible to verify which of these were modelled on the *Ratio atque Institutio Studiorum* of the Society of Jesus (1599)³³. Indeed, the Kiev Brotherhood School adopted the Latin grammar *De*

³¹ M.-J. Rouët de Journal, *La compagnie de Jésus en Russie. Un collège de Jésuites à Saint-Petersbourg, 1800-1816*, Paris, Librairie Académique Didier Perrin et C^e, Libraires Éditeurs, 1922, p. 7. Catholicism existed in Russia thanks to Peter the Great, who accorded freedom of conscience, although the Empress Anna Ivanovna in 1735 prohibited every sort of proselytism, Rouët de Journal, *La compagnie de Jésus en Russie*, cit., p. 22.

³² M.J. Okenfuss, *The Jesuit Origins of Petrine Education*, in J.G. Garrard (ed.), *The Eighteenth Century in Russia*, Oxford, Clarendon Press, 1973, pp. 106-130 (see in particular pp. 109-110).

³³ For a comparison see: R. Sani, *Proposte educative e istituzioni scolastiche delle Congregazioni*

Institutione Grammatica Libri Tres published in 1572 by Emmanuel Alvarez (1526-1582), teacher of Latin at the first Jesuit college in Lisbon. For the study of ecclesiastic Russian, this grammar was paired with Melety Smotricky's Slavonic languages grammar, published in Vilnius in 1619³⁴.

These orthodox schools were little else than Latin grammar schools and they survived almost unchanged throughout the Eighteenth Century, in spite of requests to introduce the vernacular language. On September 12th 1701, Peter the Great raised the Kiev college to Academy status, and it became a model for the reformation of the brotherhood school in Moscow (where Greek predominated as the teaching language). This in turn inspired the structure of the diocesan schools introduced by the «Ecclesiastic Regulation» (1721) written by Feofan Prokopovich (1681-1736) for the education of the youth, nobles or otherwise³⁵.

The Jesuit Society therefore exerted considerable influence on education in Russia and it was precisely because of its educational mission that it won the favour of Tsarina Catherine II (1762-1796), who refused to publish the *Dominus ac Redemptor* issued by Clement XIV on July 21, 1773. With the *ukaz* of February 16/27, 1777, the Tsarina created a Latin bishopric for the whole of White Russia, appointing Stanisław Jan Siestrzencewics (1731-1826) bishop of the diocese and allowing the Jesuits to stay in Russia. Indeed, although the pastoral activity of the Jesuits was significant in that they operated a pastoral service in a number of missionary stations both in White Russia and in twelve centres (belonging to the provinces of Masoria and Lithuania) in the south and East of the Empire from 1801 until 1815, they were an indestructible intellectual authority because their educational model instructed the nobles in European culture, and this allowed them to stay in Russia until Alexander I's *ukaz* of March 13/25, 1820³⁶.

This aspect also reveals the planning skills of a religious order which had to adapt itself to profoundly different cultural and religious contexts, as emerges from a comparison with the Jesuit presence in other Eastern countries, such as China. There, Jesuit of Macerata (Italy), father Matteo Ricci (1552-1610), adapted «totally to the lifestyle and etiquette of the educated classes and state

e degli Ordini religiosi (sec. XVI-XVII), in R. Sani, *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (Sec. XV-XIX). Testi e documenti*, Milano, ISU, 1999, pp. 511-584 (see in particular pp. 535-547).

³⁴ Okenfuss, *The Jesuit Origins of Petrine Education*, cit., p. 112.

³⁵ *Ibid.*, pp. 113, 121.

³⁶ M. Inglot, S.J., *La Compagnia di Gesù nell'Impero russo (1772-1820) e la sua parte nella restaurazione generale della Compagnia*, Roma, Pontificia Università Gregoriana, 1997 (Miscellanea Historiae Pontificiae edita a Facultate Historiae Ecclesiasticae in Pontificia Universitate Gregoriana, vol. LXIII), pp. 6, 121. It would be interesting to verify if their mission tried to convert some sects spread out over the Russian territory and if, consequently, they were tolerated by the government which saw in this a political opposition. For the history of the sects see A.I. Klivanov, *Storia delle sette religiose in Russia. Dagli anni '60 del XIX secolo al 1917*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.

officials of the Confucian elite» as a *condicio sine qua non* of the evangelisation, in this way going beyond the so-called «strategy of adjustment», studying the classical texts of the Confucian moral³⁷.

With the partition of Poland in 1772, Russia entered into possession of the territories where the Jesuits had founded four colleges with high schools: in Duneburg (Dynaburg), Polock (Połock), Vitebsk (Witebsk) and Orsha (Orsza). Additionally, there were the two residences with secondary schools at Mogilev (Mohylew) and Mstislavl' (Mśtisław), three missionary houses and nine missionary stations belonging to the Lithuanian province, numbering a total of 201 Jesuits³⁸. According to Marek Inglot S.J., who shed light on the history of the Jesuit presence through the documentation of Roman Archives of the Society of Jesus (*ARSI*), their educational institutions belonged to Catherine II's cultural plan, which took the first steps towards the introduction of a uniform schooling system. It operated along the lines of the 1774 Joseph II's model (necessary in the wake of the dissolution of the Jesuit Society within the Austro-Hungarian Empire) thanks to the Tsarist reform of 1786 which followed the 'Felbiger method' (single text book, mixed-class education and three-tier educational system)³⁹.

The survival of the Jesuit Society in the Russian Empire contributed to its restoration by Pius VII in 1814⁴⁰, in so far as during the years of the suppression, under the guide of the general of Saint Petersburg, two secret provinces were organised in England and in the United States as well as two missions in the Netherlands⁴¹. Beyond this quite remarkable fact, stressed by Inglot, what is important for our hypothesis is the Tsarina's *ukaz* of February 16/27, 1777, which gave approval for the opening of a novitiate annexed to the college of Połock in 1780, by concession of the Holy See. It initially accepted 8 pupils but, successively, experienced the influx of Jesuits from the countries of the eastern territory⁴².

Pius VI's 1783 approval that the archbishop of Mohylew should be appointed chief of the hierarchy of the Catholic Church in Russia, with power and competences over the secular and regular clergy, meant the resumption of Jesuit activity⁴³. Two years later the Jesuits were invited by Catherine II to reform their schools on the model of the capital's schools, with the aim to attribute

³⁷ For the analysis of the Jesuit missionary activity in the Eastern Indies see R. Sani, "Unum ovile et unus pastor". *La compagnia di Gesù e l'esperienza missionaria di padre Matteo Ricci in Cina tra reformatio Ecclesiae e inculturazione del Vangelo*, Roma, Armando, 2010, p. 108.

³⁸ Inglot, *La Compagnia di Gesù nell'Impero russo (1772-1820)*, cit., p. 5.

³⁹ *Ibid.*, pp. 15-18. See also de Madariaga, *Russia in the Age of Catherine the Great*, cit., pp. 495-496.

⁴⁰ Inglot, *La Compagnia di Gesù nell'Impero russo (1772-1820)*, cit., pp. 28-29.

⁴¹ *Ibid.*, p. 35.

⁴² *Ibid.*, pp. 86-87.

⁴³ *Ibid.*, pp. 87-91.

greater importance to the scientific subjects and to modern languages⁴⁴. The commission, formed by three teachers of mathematics and three of modern languages finished its work in October 1786, showing that it was able to adapt to the Imperial requests. This allowed the Society to continue to benefit from Tsarist favours, even successively, under Paul I who, with the *ukaz* of October 11/23, 1800, entrusted all the institutions of Lithuania, Volinia and Podolia to the Jesuits. Even though Paul I's initial plan had probably been to entrust all the colleges to the new vicar Gabriel Gruber (1740-1805), the Academy of Vilnius was not included. The *ukaz* contained also another very important aspect concerning the administration of the Church of Saint Catherine in Saint Petersburg, with the permission to open a school⁴⁵.

The changes introduced by Alexander I's educational policy, whose aim was to have better training for the army and the administration in order to govern the Empire, represented a threat to the entire school system understood as secular privilege for the gentry. It also threatened the autonomy of the Jesuits with respect to their colleges. Faced with this situation, the Jesuits, who were just on the point of founding the new Pauline college in Saint Petersburg, tried to withdraw their school from the control of the University of Vilnius which was responsible for the area in which there was the greatest concentration of Jesuit educational institutions. Failing in this matter, they had to resort to another solution about ten years later⁴⁶.

A school had existed in Saint Petersburg since 1794, founded by abbé Nicole. He was a priest of the Parisian diocese and prefect of study at the college of Saint Barbara, and had gone to the Tsarist capital as preceptor. The school was initially attended by six children on payment of a fee of 2,000 roubles, and was closed as a consequence of the 1805 cholera epidemic. The abbot went back to France and was appointed Rector of the Parisian Academy, where the pupils were the sons of the Russian high nobility. Mostly of Orthodox faith, the high nobility traditionally employed preceptors for their sons and, consequently, the Parisian Academy can be considered the first example of mixed social class education for the nobility⁴⁷.

Abbé Nicole's *pension*, although very expensive, enjoyed a good reputation when the Jesuits arrived in Saint Petersburg and dedicated themselves to the parish service for the approximately 10,000 Catholics of different nationalities (Polish, French, Italian and German). Later on, the vicar of the Society, father Gruber, set about organising a free parish primary school (on the basis of the 1769 statute), along the lines of the Orthodox ones which had multiplied since Catherine II's reform. In order to do so, he requested that the general of the

⁴⁴ On the reform of the school system elaborated during the reign of Catherine II see de Madariaga, *Russia in the Age of Catherine the Great*, cit., pp. 662-683.

⁴⁵ Inglot, *La Compagnia di Gesù nell'Impero russo (1772-1820)*, cit., pp. 98-101.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 255.

⁴⁷ Rouët de Journal, *La compagnie de Jésus en Russie*, cit., pp. 52-53.

Society send some teachers from Połock⁴⁸. As Sabina Pavone Taviani also shows, due to the study of the classics, dance, music and fencing, the Jesuits educational model offered a cultural education corresponding to the needs of the French-speaking Russian nobility which was accustomed to entrusting education of its sons to preceptors who had emigrated from western Europe after the start of the French Revolution⁴⁹.

The regulation of the school was also drawn from Połock and from other colleges: there were six classes, each with its own programme of different subjects, and school timetable was subdivided into morning and afternoon sessions over a six day week. The school began its activities in the school year 1800/1801, although it omitted the first and second semesters. In the six classes pupils studied different disciplines which combined humanities studies with the scientific and technical disciplines according the model developed in the Połock Academy by father Gruber⁵⁰.

In response to the requests made by families who were unable to send their sons to Abbé Nicole's boarding-house, Gruber, by now general of the Society, decided to found a college (*convictus*) with its own rules and operating separately from the school⁵¹. Because not only Catholic pupils but Orthodox

⁴⁸ *Ibid.*, p. 55; Ingot, *La Compagnia di Gesù nell'Impero russo (1772-1820)*, cit., pp. 108-111.

⁴⁹ Flynn, *The Role of the Jesuits in the Politics of Russian Education*, cit., p. 171. See also the interesting considerations by S. Pavone Taviani, *Accademia di Polock, collegi gesuiti e riforme statali in Russia all'inizio del XIX secolo*, «Orientalia Christiana Periodica», n. 61, 1995, pp. 163-194, in particular p. 170.

⁵⁰ In the first class the elementary principles of the Russian and Latin language were taught, along with arithmetic, history of religion, natural and universal geography, catechism, commented lectures from selected Latin classics (such as Phoedrus's Fairy tales and Cicero's Letters), the doctrine of good manners and handwriting: in the second and third classes the pupils studied the rules of the Russian and Latin languages and the principles of the French and German languages, the moral doctrine of duty to God, to one's neighbours and to oneself, the history of ancient monarchy which existed before and after Christ's birth, the geography of the Russian, Roman and Turkish Empires, commented lectures of Latin classical authors (such as Julius Caesar, Cornelius Nepos, Cicero and Ovid), the fractions of arithmetic and the rules of the proportions of number, the catechism on faith, hope and charity and prosody at the end of the year; in the fourth class pupils continued the study of languages, the principles of algebra, elements of theoretical and practical geometry, a summary of rhetoric and poetics, and the more famous classical authors read in the third class, the history of the Roman Empire from its birth until the end, physical and political geography, the moral doctrine regarding the duties of the good Christian and good citizen, natural history; in the fifth class languages continued to be studied, alongside theoretical and practical mechanics applied to the arts, carpentry and masonry in relation to the knowledge of building materials and their assembly, civil architecture in all its parts, military architecture, ballistic art and pyrotechnics, theoretical and practical hydraulics in all its parts and natural history. In the sixth class pupils learnt languages, arts, the art of good thinking, judging, reasoning, ontology, ethology, psychology, cosmology, physical astronomy, some elements of optics, experimental physics, geometry, sublime calculation, ethics and natural history. The programme of the sixth class stressed theology: God, the dogmas of the revealed religion, justice and law, legislation, contracts, rules of moral behaviour, the duties of a good Christian, the history of the Christian Church through its events, the old and New Testament and canon Law, see Rouët de Journal, *La compagnie de Jésus en Russie*, cit., pp. 55-58.

⁵¹ *Ibid.*, p. 67.

ones too were permitted access, father Gruber wrote up a «Plan of Education of the college» for nobles in 1802. The education programme comprised 15 articles which set out the task of the college in the education of the pupils over the course of six years. First of all, the college pursued faith and morals, which constituted the basis of every government and society. The college also taught all that a young person needed to know: the Bible in order to appreciate Christian duty and Latin in order to build character using the models of Antiquity; other disciplines were taught, such as Russian and French, modern languages, ancient and medieval history, mythology, geography, chronology, literature, rhetoric and logic, different branches of mathematics, and civil, political and natural law⁵².

The college admitted children from 9 to 11 years of age during the month of August, because teaching began on the first of September. The course of studies lasted for six years and included essentially the same subjects as the schools already discussed. Generally the Jesuits kept pupils busy favouring frequent examinations, and they were also accompanied by a *specimen profectus* who also attended the pupils' families, relatives and members of the foreign community. The college fee was 1000 roubles per year, very costly for the time⁵³.

Directed by father Czyr, who had also been regent of the Połock college for the school year 1802/1803, the college already had 24 pupils and was to reach 60 some years later. The first year was characterised by a process of adjustment to the rules set out in the plan, in reality revealing the difficulties to be met in the teaching of the Christian doctrine because of the presence of pupils of different confessions. The fact that both Catholic and Orthodox pupils followed the same catechism textbook (that written by Bellarmino) and served the altar in the same way during Mass, stirred up complaints from the families and, as a result, in 1806 the inspector prohibited children of different confessions from attending Mass together⁵⁴.

For several years the history of the school and of the college were not affected by the *ukaz* of September 8, 1802. This *ukaz* created the Ministries (P.V. Zavadovskii was appointed the first Minister of Public Education), the division of the schools into four categories and the creation of six Universities of which four were opened in the following years. Among the *ukaz* issued later by Alexander I, however, that of November 5, 1804 laid down that the educational institutions were to be controlled by the Universities, which meant direct dependence in terms of their opening and of the text books adopted⁵⁵. This *ukaz* set down for the first time the education and training required for entry to university and State service, and no differences were made for the various social

⁵² *Ibid.*, pp. 104-110.

⁵³ *Ibid.*, pp. 117-118.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 112-113.

⁵⁵ Rouët de Journal, *La compagnie de Jésus en Russie*, cit., pp. 163-164.

classes. However, the lack of measures aimed at ensuring the spread of primary schooling inevitably blocked the desired social mobility, doing little to change the monopoly held by the old nobility⁵⁶.

On the basis of the *ukaz*, the regulation of the Pauline College was modified in 1805 by father Gruber himself, under the direction of vicar Kareu. The regulation moved the start of teaching back to the first of August, and for the students who were present for the month starting the first of July, a stay in the countryside was arranged. The following year, which began with a new general, father Taddeus Brzozowski (from the 2nd of September), separated the administration of the school and boarding-house, which was to be known as the «college for nobles», while the school-college existed for a further three years. The school and college, governed by father Czyn, were again merged in 1810 until the «college for nobles» was closed.

In 1806 a special building for the college of nobles was built, occupying only one part while the other was let out to noble families whose sons were attending the college and who appeared in the list of the converted families at the beginning of the Nineteenth century. Among the noble families present in the college, there were four brothers belonging to the Golitsyn family (plus two of their cousins), the son of count Tolstoy, Marshal of the Court, the sons of the families Kotchubey, Barjatinsky, Demidov, Rostopchin, Kutuzov, Gagarin, Odoevsky, Benislavsky, and others⁵⁷.

This important role in the education of the aristocracy in Saint Petersburg explains the privileged position which the Society of Jesus enjoyed even after Austerlitz. An *ukaz* issued on November 8, 1806 requested that the Jesuits and some categories of citizens take an oath at the Imperial Court, swearing that they would never maintain relations with France; the French, and other citizens whose countries were subjects of France, were to leave the capital within ten days⁵⁸.

Furthermore, on the basis of the *ukaz* of November 5, 1806, and following an inspection, the college was obliged to adopt the religious education text books used at the University of Vilnius: this pushed Brzozowski to request the transformation of the college of Połock into a university. Yet again, the Jesuits' cause encountered the benevolence not only of the Emperor but also of count Joseph de Maistre (1753-1821), ambassador of the Kingdom of Sardinia in Saint Petersburg, who had been in Russia since 1803. He had considerable influence on the Minister of Education, Aleksey K. Razumovsky, with whom he had an interesting correspondence on the subject of youth education, starting in 1810⁵⁹.

⁵⁶ Flynn, *The Role of the Jesuits in the Politics of Russian Education*, cit., pp. 251-252.

⁵⁷ Rouët de Journel, *La compagnie de Jésus en Russie*, cit., pp. 135-136.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 137.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 170.

The new Minister immediately asked for his opinion on the programme of subjects for the new Tsarskoe Selo Lyceum, which was to be founded in 1810 and inaugurated the following year. He set out his dilemma: «within the old classical education, a child is provided with general knowledge and, during his school years, learns how to learn; in the new form of education, with an encyclopaedic scope, we trust that the young man at eighteen years old will emerge with all the knowledge that will be useful in his life»⁶⁰. De Maistre, strong supporter of the Jesuits' methods, thought that natural sciences, astronomy and chemistry were not important, not to mention Greek, since «*Latin* [...] is sufficient for the general education of children, to teach them how to think well, speak well, and write well»⁶¹.

According to De Maistre, this was a broader problem of education for Russia: science should not be made obligatory as Peter the Great had done; rather, in order to stem the dangerous currents of the French Revolution, education should pursue the morals that only the Jesuits could provide thanks to their principles and methods⁶². Although this did not prevent the opening of the Tsarskoe Selo Lyceum, as we have shown, it did procure independence from the University of Vilnius and the transformation of the college of Połock into an Academy on the basis of an *ukaz* passed on January 12, 1812, thanks in part to nobles' petitioning⁶³. With the unfolding of events and the Napoleonic invasion of 1812, the Minister of Education, A.K. Razumovsky, a conservative who was close to the circle of the ancient Imperial court and influenced by his meeting with Count Maistre, noticed how the Jesuits' hostility towards the monopoly of the universities over schools and colleges brought them close to the cause of the nobility⁶⁴.

In October 1811, in order to avoid control by the University of Vilnius (with which they had had very compromised relations since the time of Paul I), the general of the Order in Russia, father Thaddeus Brzozowki (1749-1820), of Polish origins, requested that the college of Połock be raised to the level of Academy and that it should be made the administrative centre of all the Jesuit Schools. The Academy in Połock also demonstrated the capacity to offer a programme of studies which included all subjects that De Maistre objected to.

⁶⁰ «entre la vieille éducation classique, celle qui donne à l'enfant la culture générale et ne cherche durant les années de collège qu'à lui 'apprendre à apprendre', et l'éducation nouvelle, à visées encyclopédiques, d'où l'on compte que le jeune homme de dix-huit ans sortira l'esprit pourvu de toutes connaissances utiles dans la vie», see *ibid.*, p. 171.

⁶¹ «le latin [...] suffit pour la formation générale des enfants, pour leur apprendre à bien penser, à bien parler, à bien écrire», see *ibid.*, p. 172. See Pavone Taviani, *Accademia di Polock, collegi gesuiti e riforme statali in Russia all'inizio del XIX secolo*, cit., p. 184 (presented also in the volume of the same author, *Una strana alleanza. La Compagnia di Gesù in Russia dal 1772 al 1820*, Napoli, Bibliopolis, 2010).

⁶² Rouët de Journel, *La compagnie de Jésus en Russie*, cit., pp. 175-176.

⁶³ *Ibid.*, pp. 178-179.

⁶⁴ *Ibid.*

Supported by the nobles of White Russia, these requests were initially rejected by Alexander I, who, according to the analysis formulated by the Italian scholar Pavone Taviani, came to a compromise in January 1812. The college of Połock was recognised as an Academy with all the privileges attributed to the university, its management being undertaken by the Scolops⁶⁵. Yet this situation only lasted until 1820, the year the Jesuits were expelled, and the new control did not strengthen the position of the Saint Petersburg college, which was closed at the end of 1815. Its closure is to be put into relation with several factors, one of which was the defeat of the French by the Russian Army in Borodino which contributed to the alienation of the Jesuits from the benevolence of high society⁶⁶.

If on the one hand the educational policies of Tsars Paul I and Alexander I favoured the Jesuits on several occasions, they also sealed the fate of their expulsion in 1820 because among several Russian nobles who converted to Catholicism was the nephew of the then Minister of Spiritual Affairs and Public Education, Alexander N. Golitsyn. This compromised the already deteriorated relations with the Orthodox world who saw in the Jesuit colleges and in the Universities a threat to the spread of Orthodoxy⁶⁷.

According to M.-J. Rouët de Journal, this complex question represented nothing other than a patriotic impulse towards Russia after the defeat of Napoleon, who with the invasion of Russia and the destruction of Moscow had curtailed the passion for French culture dominant until that moment in the salons of the Tsarist capital⁶⁸. However, even if the political victory was transformed into a «cultural and religious victory»⁶⁹, for certain circles of the courtly high nobility, even though conservative, Catholicism had enabled people to reconnect with European culture and history, which the Byzantine cult had distanced itself from. It also allowed them to find in it «an unshakable guarantee against the abuses of despotism and against the dangers of revolution, that bloody reaction to despotism» and to share, paradoxically, some intellectual positions which were westernized in nature⁷⁰.

⁶⁵ Flynn, *The Role of the Jesuits in the Politics of Russian Education*, cit., pp. 259, 263. One should remember that the Połock Academy which depended on the general of the Society of Jesus had three Faculties: Theology, Philosophy and Exact Sciences, and Ancient and Modern Languages, and held the right to confer the academic titles of *magister* (Master) and doctorate in theology and in *utroque jure*. The Academy had a teaching staff from different parts of the world and Jesuits, Basilians and diocesan priests studied there. The Academy had control over the other Jesuit colleges and differed for the high level of study in the field of theology, see Inglot, *La Compagnia di Gesù nell'Impero russo (1772-1820)*, cit., pp. 106-108.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 202.

⁶⁷ Flynn, *The Role of the Jesuits in the Politics of Russian Education*, cit., pp. 249-265.

⁶⁸ Rouët de Journal, *La compagnie de Jésus en Russie*, cit., pp. 198-199.

⁶⁹ Dmitrieva, *Visions russes de l'Europe central*, cit., p. 64.

⁷⁰ «une garantie solide contre les abus du despotisme et contre le péril révolutionnaire, cette réaction sanglante au despotisme», see Rouët de Journal, *La compagnie de Jésus en Russie*, cit., pp. 66-67, 69.

Above and beyond this debate, which divided the Russian *intelligentsia* during the first half of the Nineteenth Century, the factor that provoked the hostility of the Tsar was the numerous conversions to Catholicism. Among the converted were the Golitsyn, Dolgoruky, princess Barjatinsky, and other noblewomen including the Narishkin, Rostopchin and Svetchin. All were desirous to dedicate themselves to charitable work or to read or listen to God's word, at least until the conversion of Alexander N. Golitsyn, the nephew of the Minister of Spiritual Affairs and Public Education, caused him to be withdrawn from the college (while Alexander I was participating at the Vienna Congress) in the same way as the pupils of Orthodox religion. The Jesuits were expelled from the capital on December 20, 1815 (January 1, 1816) and the Church of Saint Catherine passed to the Dominicans⁷¹.

Before the expulsion of the Jesuits in 1820, it must be remembered that the Society of Jesus had seven other colleges in White Russia where around 2000 pupils studied. This was because the residences of Mohylew and Mśisław had been raised to the rank of college and two new colleges were instituted (Romanów and Uzwałd); «the exact sciences – mathematics, astronomy, architecture, physics and chemistry – became more marked in the teaching programme. The teaching of foreign languages, most of all of French and German, was introduced in each college. The teaching language was Latin and, from 1802, Russian. Each college had boarding-houses for nobles; in 1805 there were around 220 boarders»⁷².

The closing of the Jesuit colleges gave impulse to the foundation of the lyceums devoted to the education of the ancient nobility and minor gentry. These were inspired by the educational model of the colleges, offering different curricula from those of the Jesuits, who had had the merit of knowing how to adapt to the culture of the times, introducing subjects similar to the 'general sciences' taught in the other lyceums in Russia.

2.2. *The Tsarskoe Selo Lyceum in Moscow*

Planned on August 12, 1810, the Tsarskoe Selo Lyceum was opened in Moscow on October 19, 1811 for the education of Nicolai and Michail, the brothers of Tsar Alexander I (under the care of their governess, Empress Maria

⁷¹ *Ibid.*, pp. 223, 235, 255.

⁷² «Nel programma d'insegnamento si accentuavano le scienze esatte: la matematica, l'astronomia, l'architettura, la fisica e la chimica. In tutti i collegi s'introdusse l'insegnamento delle lingue straniere, soprattutto del francese e del tedesco. La lingua d'insegnamento fu il latino e, dal 1802 fu il russo. Presso ogni collegio esistevano i convitti dei nobili; nel 1805 vi abitavano circa 220 convittori», see Ingot, *La Compagnia di Gesù nell'Impero russo (1772-1820)*, cit., pp. 108-110 (see p. 110).

Fedorovna). It admitted the best pupils with noble origins and had as its aim «the education of youths, in particular those destined for important posts in the State service».

The Lyceum – also known as the «Pushkin Lyceum» – was, indeed, attended by the Russian poet Alexander S. Pushkin (1799-1837), who attended the first course and was introduced there to the literary taste of Russian classical and pre-romantic poetry⁷³. The great romantic poet wrote some poems where he evoked the Lyceum as ‘homeland’ of friendship and hopes⁷⁴ which contributed to creating the myth of a generation educated in Alexander’s I political ambience, less reactionary than that of his successor Tsar Nicholas I⁷⁵.

The institutional history of the Lyceum is marked by a series of changes of management and high turnover of headmasters but most of all by its transfer to the Tsarist capital in 1843. Having university status from the start, the Lyceum avoided the controls affecting other lyceums which had not been granted this status. However, it underwent several transfers which modified the curriculum and internal regulation and disrupted the life of the Lyceum; but its head, Egor A. Engel’gardt, found a remedy. Engel’gardt was the former head of the pedagogical Institute and was able to create «the golden century of the lyceum» because he invited pupils to his house every day so that they could complete their moral education within his family⁷⁶. Engel’gardt also created a «Noble boarding-house for the Lyceum» (on December 13, 1813) which was a Gymnasium for the higher sciences intended as preparation for the Lyceum. Very quickly, 170 pupils enrolled because it had the same course as the Lyceum with identical recognition for career as that for military service and only a slight difference from Civil service (from 10th-14th Rank)⁷⁷.

Until 1822 the Lyceum found itself answering directly to the Minister of Public Affairs and Public Education: its first head was Count Aleksei K. Razumovsky (1811-1817), followed by Prince Alexander N. Golitsyn (1817-1822)⁷⁸. The teaching staff was not sent from the University of Moscow but

⁷³ Lo Gatto, *La letteratura russa moderna*, Firenze, Sansoni, 1968, pp. 128-130.

⁷⁴ The poet wrote also some lines dedicated to Tsarskoe Selo in 1819, 1825, 1829 and 1836, «Vospominanija v Carkom Selo» (1815) in A.S. Pushkin, *Sobranie sochinenij v odnom tome*, Moscow, Chudozhestvennaja Literatura, 1984, pp. 35, 70-71, 94-95.

⁷⁵ B. Mejlach, *Pushkin i ego epocha*, Moscow, Izdat. Chud. Literatury, 1958, pp. 62-63, 106-108.

⁷⁶ A.A. Rubec (Pupil of the LIX course of the Lyceum), *Kratkaja istoricheskaja pamjatka imperatorskago Aleksandrovsikago, byvshago carskoceľ’skago Liceja*, Saint Petersburg, Tipografija Sarius’, 1911, p. 7.

⁷⁷ *Pjatidesjatiletnij jubilej Imperatorskago Aleksandrovsikago Liceja (19 oktobra 1861)*, Saint Petersburg, 1861, p. 31.

⁷⁸ The Smol’nyj Institute was also tied to the Lyceum for the education of girls. Founded in 1764 as a closed school institution for noble girls, at the beginning of the 19th Century the Institute became a model for the organisations of the female institutions managed by the Empress Maria. The Smol’nyj Institute was attended by the daughters of the military with the Rank of tenant (*shtabs-kapitan*) or state officials of low Rank (*tituljarnyj sovetnik*) up to under-colonel or

comprised students educated abroad after having finished their studies in the year 1800 at the Institute of Pedagogy: Kunycin taught philosophy, juridical sciences and political economics, in other words, the moral sciences; Kajdanov taught geography, history and statistics; Karcov' taught mathematics, physics and natural history; Kashansky, a student at the University of Moscow, taught Latin and Russian philology; Ganenshil'd taught German; de Bordi taught French; and Muzovskii taught catechism. The teaching staff was privileged in comparison with the teachers of the other educational institutions, e.g. the Yaroslavl Institute, which obtained a statute with difficulty: its head belonged to the 5th Rank, the teachers to the 7th, and the teachers of (non-liberal) arts to the 10th Rank of State service⁷⁹.

According to the 1810 statute, the course of study comprised two turns of three years each. The curriculum was characterised by a literary and scientific slant although the latter were subordinate to the former, as emerges from the fact that the Lyceum forged major 19th Century poets and writers. In the programme of the lower classes there was Latin and Russian grammar, French and German literature, historical sciences, mathematical and physical sciences, and moral sciences (catechism); in the higher classes, the following were taught: languages, mathematics and physical sciences, historical sciences, moral sciences of juridical subjects, music and dance, swimming, fencing and fighting exercises (*stroevye zanjatija*)⁸⁰.

The life of the Lyceum was characterized by very precise rules of discipline and behaviour which became stricter with the passing of the years. At the beginning the atmosphere of the Lyceum was marked by values which bonded the pupils for life, such as love for the homeland, civic spirit, good example and long-lasting friendship, which made them true romantic heroes. The motto of the pupils who attended the Lyceum in the first phase was «For the common good», i.e. study aimed at educating a man who would be useful for the development of culture and science in Russia, in contrast to the attitude of uselessness and nihilism which marked the noble intellectuals, defenceless as they were in the face of the Russian social reality. In order to maintain the spirit of the Lyceum intact, during the first year family visits were limited and leaving

college counsellor (*colledzhskii sovetnik*), by daughters of Orthodox priests and archpriests and Catholic priests and nobles registered in the third part of the book of nobility, i.e. the daughters of the poor nobles and commoners (*neznatnye*). Characterised by a rigid style of life, it was modified in 1847, see A.D. Egorov, *Licej Rossii. Opyt istoricheskoi khronologii v 5 knigax. Imperatorskij Aleksandrovskij Licej v 3-ch chast'jach. Chast' 1*, Ivanovo, Ivanovskij Inzhenerno-stroitel'nyj Institut, 1995, pp. 9, 39.

⁷⁹ *Pjatisjatiletnij jubilej Imperatorskogago Aleksandrovsikago Liceja (19 oktobra 1861)*, cit., pp. 42-43; Egorov, *Imperatorskij Aleksandrovskij Licej v 3-ch chast'jach. Chast' 1*, cit., p. 40.

⁸⁰ Seleznevij, *Istoricheskij ocherk' Imperatorskago byvshago nyne Aleksandrovsikago Liceja sostavljen' po predlozheniju soveta Liceja. K' Pjatisjatiletnemu Jubileju 19 oktjabrja 1861 goda*, Saint Petersburg, Tipografija V. Bezobrazova i Komp., 1861, pp. 85-89.

for the summer holiday was forbidden. The students were to wear a uniform of a suit and waistcoat of white cloth and a dark caftan with golden and silver seams; this uniform was successively modified⁸¹.

From 1822 until 1843, over 21 years, the Lyceum was governed by the principal of the School for Noble Cadets and of the Cadet Corps (i.e. of the headquarters of the military institutions), under the responsibility of the *Tsarevich* and of the great Prince Constantine (from 1822 until 1831) and of the great Prince Michail (from 1831 until 1843), both sons of Paul I. The Lyceum was then managed as a military institution and the course, still subdivided into two levels, was reduced to four years in all. In spite of this military stamp, however, and following a special order by the Tsar, ten pupils who were finishing the Gymnasium of the Saint Petersburg and Moscow Institutes of nobles, and ten pupils who were sons of state officials were also admitted from the end of 1834⁸².

The military direction impressed a style which was visible in the life of the pupils because from February 1838 onwards, the pupils of the fourth class had permission to bring a sword, just like the pupils of the Institute of Jurisprudence. The following year they were obliged to wear a military uniform, which was to be blue with a red collar and the trousers of the same colour worn over the boots, a white waistcoat and a white tie; the sword was to have silver tassels which hung in the same way as those of the state officials⁸³.

These uniforms should not be surprising because they indicated the status of the individual in society and account for the detailed descriptions of people and their dress which can be found in Russian literature of the Nineteenth century. It was precisely during this phase that there was an insurrection of the Army, on December 14, 1825, caused by the abdication of Tsar Constantine in favour of the future Nicholas I, which involved two pupils of the lyceums and one from the boarding-houses. The boarding-house was closed in 1829 for political reasons but it is probable that the closure was intended to remove the existing difference between the pupils of the boarding-house itself and the military cadets in terms of their career and rank. The cadets of the military institutions, in fact, required 10 years of study in order to receive the same title as the pupils of the boarding-house, who could enter as officers in the Army and in the Guard after only two years at the high school⁸⁴.

⁸¹ Egorov, *Imperatorskij Aleksandrovskij Licej v 3-ch chast'jach. Chast' 1*, cit., p. 6.

⁸² Egorov, *Imperatorskij Aleksandrovskij Licej v 3-ch chast'jach. Chast' 2*, cit., p. 36.

⁸³ *Ibid.*, pp. 30-36, 56. In this period, the writer Michajl E. Saltykov Shchedrin (1826-1889) also studied there, after some years at the Institute of Nobles of the University of Moscow. He attended the Lyceum from 1838 to 1844 and was influenced by the military atmosphere aimed at the education of officials which inspired the satirical veins of his novels, see M.E. Sal'tykov-Shchedrin, mostly well-known for the novel *The Golovlev Family* (1880), see S. Makashin, *Sal'tykov-Shchedrin. Biografija*, Moscow, Izd. Chud. Literaturny, 1949, pp. 81, 102-110.

⁸⁴ Egorov, *Imperatorskij Aleksandrovskij Licej v 3-ch chast'jach. Chast' 1*, cit., pp. 12-13.

From 1843 until 1917 (year of its closure) the Lyceum found itself governed by the Fourth section of the Personal Chancellery of her Majesty Maria Fedorovna, who requested its transfer to the Tsarist capital in 1843. The Lyceum was renamed the Imperial Alexander Lyceum under the direction of Prince Petr P. Ol'denburg (until 1881) who certainly marked a new phase in the history of the Lyceum which was having to compete, this time, with the Institute of Jurisprudence for the education of the aristocratic youth of the capital. In 1848 the new statute was published, indicating as its mission «the education of the noble youth for State service which requires higher education in all sectors and in particular for service in the Ministry of Internal Affairs». The Lyceum preserved the subdivision into two courses, each of three years, of which one was to be considered preparatory and the other the course proper. While the subjects of the first remained unchanged (religious history and catechism, geometry and algebra, Russian and general history, geography of Russia, study of Russian, Latin, French, German and English), in the second there was a general broadening of the encyclopaedic sciences with particular orientation towards the study of law, procedures and the history of law (history of religion and of the Church, theology and canonical law, psychology and logic, trigonometry, application of algebra to geometry for mechanical applications, physics, chemistry and mineralogy, agricultural economics, civil architecture, history of the previous three centuries and Russian history, statistics and diplomacy, political economics, encyclopaedia of jurisprudence, Roman law, Russian civic and penal legislation, and procedure of the Ministry of Internal Affairs. In both courses the arts were taught: music, dancing, fencing, gymnastics (and drawing, but only in the preparatory course)⁸⁵.

The publication of the statute was followed in 1849 by that of the «Code of Behaviour» of the pupils of the Lyceum. This revealed not only the code of conduct of the pupils but also the behaviour which distinguished the nobles of particular Rank. The rules were separated into two parts which concerned respect for decency and public amusements, all in accordance with obeisance towards one's superiors and the Tsar. Among the rules concerning the observance of decency were: the prohibition to walk on the street unaccompanied, unless the Director specifically instructed otherwise; to overtake a superior on the street, walking in the same direction; to stand on luggage while travelling by sledge; to join a crowd and other people on the street; to buy goods from a hawker; to carry something in one's hands, to enter cake shops and restaurants. In the case of a visit to a relative or acquaintance, the pupil should behave in a modest and courteous way: on leaving, he should not sit again, unless invited to do so; he should let the elderly and women pass in front, answer politely

⁸⁵ Egorov, *Imperatorskij Aleksandrovskij Licej v 3-ch chast'jach*. *Chast' 2*, cit., pp. 98-102; I. Seleznevij, *Istoricheskij ocherk' Imperatorskago byushago nyne Aleksandrovskago Liceja*, cit., p. 85.

and thoughtfully and with the sobriety worthy of the grace of the Emperor. Concerning the sphere of the amusements, the pupils were to attend the circus, puppet theatre and public baths only if accompanied by relatives; they could go to the theatre (but only in the boxes) but not to balls and masques. If they went on horseback, they could only do so in the riding ground or outside the city, out of uniform⁸⁶.

The Lyceum was subjected to two further reforms in 1851 and in 1861. These maintained six classes: three classes in the lower course (VI, V and IV) and three classes in the upper course (III, II and I). Each class had its own space which comprised different locations depending on whether it dealt with the lower course (classroom, small recreational room, study room, bathroom, gaol and dormitory) or upper (5 rooms for the 'swots' instead of the study room, and tearoom instead of the small recreation room), and all the pupils were constantly under their tutor's (*guvernery*) eyes. In the first class, instead of the small recreational room there was the room of the stone, so called because the stone of the foundation of the Tsarskoe Selo Lyceum was kept there. It had been brought to Saint Petersburg in the name of the tradition linked to Tsar Alexander, and was used for the ritual leave-taking of the pupils⁸⁷.

This structure of the Lyceum also assigned a particular role to the first course, which also had a function in maintaining internal discipline and checking up on pupil behaviour. The pupils of the first course were a sort of intermediary between the comrades and the director and they could tell him of any rule-breaking and deprive their fellow-pupils of leave; they could also help the educators maintain order as provided in the statute: «the first course maintains the spirit of the Lyceum in its pupils, it observes respect for form, the worth of honour; it observes the decorum of the pupils in particular outside the Lyceum»⁸⁸.

The maintenance of the Institute was guaranteed by the fee paid by the pupils (856 roubles and 48 kopeks) and by sums, proportionately lower, granted by the Empress. At the end of the Nineteenth century the social origin of the pupils was not exclusively noble, because of the 156 pupils, 56 did not pay fees (6 of these were sons of civil servants) and 100 paid the fee personally. The pupils who graduated had the right to accede to the 9th-14th Ranks, while those who entered military service were given equivalent treatment to the Cadet Corps pupils. From 1817 to 1895, 1283 pupils graduated: 661 with the 9th Rank, 309 with the 10th and with the 11th, 222 with the 12th, 35 with the 14th, plus 56 officers and 6 trainee officers⁸⁹.

⁸⁶ Egorov, *Imperatorskij Aleksandrovskij Licej v 3-ch chast'jach. Chast' 2*, cit., pp. 110-111.

⁸⁷ Seleznevij, *Istoricheskij ocherk' Imperatorskago byvshago nyne Aleksandrovskago Liceja*, cit., p. 85; Rubec (Pupil of the LIX course of the Lyceum), *Kratkaja istoricheskaja pamjatka imperatorskago Aleksandrovskago*, cit., pp. 14-15.

⁸⁸ *Ibid.*, pp. 14-15, p. 15.

⁸⁹ Seleznevij, *Istoricheskij ocherk' Imperatorskago byvshago nyne Aleksandrovskago Liceja*,

3. *The shaping of a «legal consciousness»*

3.1. *The Yaroslavl Institute of High Sciences*

On January 24, 1803, Alexander I made an appeal to the wealthy that they contribute to the organisation of higher education institutions. One of the first institutions to be created in response to this call was the Yaroslavl Institute of High Sciences, founded on the initiative of benefactors in the early years of the Nineteenth Century. Institutions like this were intended to fill a gap in the State system for the education of competent civil servants who were also devoted to the Tsarist monarchy. The founder of the Yaroslavl Institute was Pavel G. Demidov (1878-1821), who had attended European Universities (Revel, Göttingen and Freiburg). He had in fact intended to found a university Yaroslavl; but Zavadovskii, the Minister of Education, urged him instead to found an institute which would teach sciences of an encyclopaedic nature «which would shape the intellect and the heart»⁹⁰.

The history of this institution is interesting from the point of view of the curriculum comprising the so-called «general sciences», because it was one of the first to introduce the teaching of law. This was also encouraged by the universities during the final decades of the Eighteenth Century in an attempt to make up for the shortage of civil servants in the administration and in the chancelleries of the new provinces annexed to the Russian Empire⁹¹.

On January 26th March 1804, in advance of the institute's official opening, the vice chancellor M.N. Murav'ev appointed a number of former university students to teach at the University of Moscow. These individuals were to teach alongside foreigners who, having no command of Russian, held lessons in French or German: I.E. Sreznevskii, the only one to hold lessons in Russian, taught literature, ancient languages and Russian oratory; K.I. Jakish, teacher of physics, natural history and chemistry, and V.O. Shishatskii, teacher of mathematics (i.e. geometry and trigonometry) taught in Latin; I.D. Vil'ke (the son of a doctor who taught at the University of Leipzig and a graduate of the Faculty of Law) taught in French, while F.A. Schmidt held his law and philosophy lessons in German. Schmidt, the son of pastor from Saxony, was educated in Göttingen, and was vice chancellor five times; he became Counsellor (*statskii sovetnik*) of the fourth rank and remained in Yaroslavl until his retirement⁹².

cit., pp. 85-86.

⁹⁰ S.M. Shpilevskij, *Stoletie uchilishcha imeni Demidova. Demidovskoe uchilishche vysshich nauk'. Demidovskij Licej. Demidovskij Juridicheskij Licej. 1803-1903. Rech', proiznesennaja Direktorom' Liceja S.M. Shpilevskim', v' den' stoletnjago jubileja uchilishcha, 30 avgusta 1903g., Yaroslavl, Tipografija Gubernskago Pravlenija, 1903.*

⁹¹ Wortman, *The development of Russian Legal Consciousness*, cit., pp. 25-27.

⁹² A.D. Egorov, *Demidovskij Juridicheskij Licej. V 2-ch chast'jach. Chast' I*, Ivanovo, Ivanov. Inzh.-stroit. in.-t, 1999, pp. 8-9, 16-17.

After its statute had been published, the Institute of High Sciences was opened in the city of Yaroslavl on January 28th 1805. There were already three educational institutions in existence in the city (the first open since 1786) attended by a total of 460 pupils. Demidov entrusted the organization of the Institute to M.N. Murav'ev, Vice-Chancellor of the University of Moscow and head of the university sector at the Ministry of Education, and to A.N. Chomurtov, director of the educational institutions in Yaroslavl. Chomurtov also oversaw the administration of Demidov's estate, the profits from which were to fund the Lyceum⁹³.

The Institute covered a lower level of academic attainment than the university. At the beginning it was directed by a Chancellor, a Vice-Chancellor and a Teachers' Council comprising all the teachers, and the Council of the University of Moscow was consulted for all important matters. Initially the teachers received an honorarium of 1200 roubles. The Institute's curriculum offered an education in the following so-called «general sciences»: philology of ancient languages and Russian oratory art, philosophy, natural law and the law of peoples, natural history, political history, finance, mathematics, chemistry and technology⁹⁴.

The first five pupils to matriculate at the Institute came from the Gymnasium of the University of Moscow, where they had distinguished themselves by their academic achievements. They were the sons of minor nobility and military officials (for example second lieutenant of the Cossacks, a provincial secretary, a customs official of the tenth Rank, and a lieutenant). For the future pupils' journey, the university provided a uniform of a light suit, three shirts, a new caftan, a tricorne hat, a cap, a pair of boots and a towel. The students lived together in the same boarding house. The next year, another pupil arrived from the Moscow Gymnasium along with a number of other pupils who had finished their studies at the main institute in Yaroslavl⁹⁵.

The Institute was officially opened on April 29, 1805 and had 30 pupils of various ages enrolled: 18 in the 8-12 age-group, the remainder aged between 13 and 17. These pupils came from a wide range of socio-economic backgrounds: some were land-owners with as many as 70 serfs under their command, while the others had no property. The pupils were subdivided into two levels (lower and higher) according to their existing knowledge of the disciplines. According to the first statute, at the end of their studies the best pupils would be employed

⁹³ A.N. Ivanov, *Istorija vysshej shkole v Yaroslave*, in *Uchenye zapiski. Vypusk XXXIII. Tezisy dokladov na XII nauchnoj konferencii, posvjashennoj 50-letnju JaGPI 1908-1958*, Yaroslavl, Jaroslavkij Pedagogicheskij Institut imeni K.D. Ushinskogo, 1958, pp. 9-14.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 20.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 19.

in the 14th Rank of State service; the others, on the basis of the Council's decision, would be awarded the title of doctor (*kandidat*) and assigned the 12th Rank⁹⁶.

A sort of internal regulation was published a little later, to be followed under the control of the inspector and of the supervisors. It concerned matters such as homework and help given to the weaker pupils, the health and the physical condition of the pupils, hygiene in students' personal rooms, dietary provisions (with students forbidden to accept sweets and other food from servants) and the lists of permitted visitors. In addition, it specified that strolls were permitted only under supervision, that parties could be attended only if pupils were accompanied by their parents, and laid down the procedures to be followed for the discipline of negligent pupils – verbal warnings, punishment exercises, solitary confinement at meal-times, and a bread and water diet⁹⁷.

Because the pupils' levels of knowledge at entry varied considerably, the teachers were at first unable to teach the full syllabus required of a higher institute: this was certainly true for I. Sreznevskii, who taught philology of ancient languages and Russian literature. To compensate for this discrepancy, they held lessons at two different levels of which one was a preparatory course. This practice was phased out in 1805 when the Institute's Council created a boarding school for pupils aged 9 to 13 to encourage attendance. It was modelled on the statute of the boarding-house attached to the University of Moscow, with pupils admitted on payment of a fee, and was in operation from 1805 to 1809, then from 1810 to 1812 and then continuously from 1812 until 1833. In order to earn the right to stay in the boarding-house, pupils had to pass an examination to become a «scholar». From 1813 onwards, the boarding-house was also able accommodate pupils from the main Institute on payment of a fee of 200 roubles⁹⁸.

The pupils' varying levels of knowledge in the disciplines taught made it necessary for the teachers to adopt a fairly ad hoc organization of their general science courses, and the somewhat unconventional delivery of teaching was not at all aided by the fact that some taught in a foreign language that the pupils probably did not understand. Political economics and finance were only taught from 1807 onwards, when professor E. Turnezejn was invited from the University of Moscow. Of Swiss origin, Turnezejn had studied at the Universities of Montpellier and Göttingen, and explained the principles of political economics in French. He stayed until 1810 when a new teaching body was put together, which remained almost unchanged until 1825.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 20.

⁹⁷ Egorov, *Demidovskij Juridicheskij Licej. V 2-ch chast'jach. Chast' I*, cit., p. 20.

⁹⁸ S.P. Pokrovskij, *Demidovskij Licej v' ego proslom i nastojaschem'*, Yaroslavl, Izdanie Pochetnogo popechitelija Demidovskago Pavla Aleksandroviča Demidova (Tipografija gubernskago upravlenija), 1914, pp. 59-80 (see pp. 59-60).

The influence of the University of Moscow was also visible in the syllabus, which was broadened in 1812, and the teaching content itself, since the text books adopted were prepared by teachers at the University of Moscow. The teaching facilities were enhanced with a library of 3070 volumes, physics and mineralogy labs, the mineralogy lab including a systematic collection of minerals and shells⁹⁹.

The matriculating students were divided into two groups: the *kazennye studenty* who were not required to pay fees, being admitted at the founder's discretion and supported financially by him, and the *svoekoshthnye*, the fee-paying pupils. In accordance with the rules, the Institute accepted as its students the sons of nobles, and the sons of free men, e.g. officers, who would have been unable to maintain themselves for three years of study. Those who had completed the Gymnasium or the preparatory school of another institute were accepted without examination, while the others were required to sit an equivalent examination, which took place in the presence of the Teachers' Council (*soviet*) and was presided over by the Chancellor. Pupils from ecclesiastical seminaries were also admitted, being considered well-prepared and unable to follow three year courses elsewhere, but serfs and Jews were refused admittance¹⁰⁰.

After few years the Institute had failed to win the popularity of the noble youth of the town who almost certainly preferred to attend the Universities: in 1810 there were 38 pupils, of whom 24 had completed one of the Moscow Gymnasia and were attending the Institute free of charge, plus 13 fee-paying pupils and a «listener» who attended lessons but was not enrolled nor eligible to graduate and thus be awarded an educational qualification and rank. Three years later, in 1813 there were 45 pupils, just over half of whom had their fees waived, including the sons of second-lieutenants and soldiers, priests and servants of the Church.

Some incentives were introduced by the Teachers' Council and also by the Tsar himself in an attempt to improve attendance. The first was implemented by the Teachers' Council, which proposed to admit both the sons of nobles and those of free men (i.e. serfs freed by their lords), the latter with the obligation that they could only leave after the end of the course otherwise they would not be permitted entry to military service or to become officials¹⁰¹. The Tsar passed two decrees aimed at widening access to the Institute by offering better career prospects after the completion of studies: the *ukaz* of February 14, 1818 awarded pupils graduating from the higher classes a particular service Rank according to their final marks (from 1 to 4, corresponding to Ranks 9-14); the *ukaz* of January 20, 1819 exonerated pupils from examinations if they were due to enter one of the Ranks for the various kinds of councillors, and it

⁹⁹ *Ibid.*, p. 66.

¹⁰⁰ *Ibid.*, pp. 66-68.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 71.

also matched the leaving qualifications with particular positions in the Table of Ranks: students to the 14th Rank, doctoral candidates the 12th, *magister* the 10th, and doctor, 9th. This ensured that the *intelligentsia* were inclined to favour the educational establishments which guaranteed them the right to enter the civil service¹⁰².

The low numbers of pupils certainly attracted criticism from university teachers who drew attention to the fact that the local nobility favoured a military education for their sons in preference over university, an attitude which could be traced back to the nobility's resistance towards Alexander I's reform. However, it highlighted the irregular payment of the teachers' salaries and precariousness of the pupils' bursaries, both resulting from Demidov's lack of instruction regarding the management of his estate, which depended on the serfs paying their dues¹⁰³. It is also possible that the local, more conservative, nobility did not look favourably upon an institute which accepted pupils with different social backgrounds, and all the more so because in the boarding house the nobles' offspring were in a minority compared to the pupils with bursaries: 11 noble pupils out of a total of 52. It may well have been the case that they would have preferred to transform it into a Cadet Corps or to close it and use its capital to allow the noble youth to study in the capital¹⁰⁴.

The statute of 1823 was intended to inject new life into the institute, with the introduction of a Vice-Chancellor elected by the teachers themselves, and with an increase in the teachers' salaries from 1,200 roubles to 1,400 roubles. The following year, the position of Vice-Chancellor was replaced by that of a Director, appointed by the Governor, who was the Institute's only recognized authority as far as the Minister of Education was concerned¹⁰⁵.

The transfer of the Institute's management out of the hands of the University of Moscow did not last long. With its transformation into the «Demidov Judicial Lyceum» on the basis of the statute of August 2, 1833, it came once again under the control of the University of Moscow, which appointed its teachers. The subjects remained virtually unchanged with the exception of natural law and the law of peoples, which was replaced by public, civil and penal law and by the corresponding procedures. A period of three years was established as the time required to complete the courses in full. Unlike the previous statute which required that prospective pupils should have already completed primary school, this statute specified that they were to have completed the Gymnasium instead¹⁰⁶.

¹⁰² F.I. Pavlov, *Licejskoe obrazovanie v' Rossii v' nachale XIX veka*, «Russkaja shkola», n. 1, 1909, pp. 119-140 (see p. 131-133).

¹⁰³ Shpilevskij, *Stoletie uchilishcha imeni Demidova*, cit., p. 8.

¹⁰⁴ Pokrovkij, *Demidovskij Licej v' ego proshlom i nastojashchem'*, cit., pp. 69-71.

¹⁰⁵ Shpilevskij, *Stoletie uchilishcha imeni Demidova*, cit., p. 9.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 11.

For the 40 pupils who could attend the Lyceum free of charge, the same Rank of service (the 14th) was maintained, while the right to raise doctoral candidates to the 12th Rank was annulled. The curriculum, which effectively set the Lyceum half way between a gymnasium and a university, pressed the State Council to insist that the pupils should learn the juridical and cameral sciences (which concerned administration)¹⁰⁷. These stayed in the 1845 statute, which abolished Latin, history and philosophy, and introduced principles of Law, constitutional law regarding agriculture and forestry, political arithmetic and accountancy. The teachers were reduced in number to six and were selected by means of a state exam or direct appointment by the director of the Moscow school district and by the Minister. However, these modifications did not prevent the slow decline of the Lyceum which was unable to withstand the competition of the nearby University of Moscow and which could not afford to pay its teachers the salaries paid by the other Lyceums. Some of the teachers, including the teacher of political economics, left their posts vacant for several years. Nevertheless, between 1834 and 1868 a number of young teachers taught there, including K.D. Ushchinskii, L.S. Cenkovskii, founder of microbiology, Ja.N. Kalinovskii (well-known in the field of plant and animal acclimatization), M.F. Okatov (specialist of applied mathematics and mechanics) and the historian V.N. Nikol'skii, who started his teaching career in the Lyceum and later transferred to the University¹⁰⁸.

181 pupils graduated from the Institute in the eight year period 1833-1845, while in the 26 years following, from 1845 until 1871, there were only 369. The decrease in the number of students was probably linked to the Rank awarded at the end of studies (12th for the best and 14th for the others). In 1868 the Institute underwent a further reform which abolished the scientific subjects and transformed it into the «Demidov Judicial Lyceum» for the education of the teachers of the district institutions. It also allowed students from top-class seminaries to enrol in order, in an attempt to remedy the low number of enrolments. At the end of 1870 there were 107 pupils of whom 71 were ex-seminar students, and 1882 saw the peak in student numbers, with 314 enrolled. Over the course of thirty years, 1532 pupils completed the course, 554 were graduates and 978 doctors. When it was finally transformed into the Yaroslav State University in 1919, the specific juridical slant of the institute jeopardized the creation of technical and mathematical faculties¹⁰⁹.

¹⁰⁷ The most important theoretician of the cameral sciences was the Austrian jurist, teacher of police and cameral sciences of the University of Vienna, J. Von Sonnenfels, cfr. W. Braudener, *Sonnenfels, Josef von (1732/34-1817)*, in M. Stolleis (ed.), *Juristen. Ein biographisches Lexikon. Von der Antike bis zum 20. Jahrhundert*, Munich, C.H. Beck, 1995, pp. 577-579.

¹⁰⁸ Shpilevskij, *Stoletie uchilishcha imeni Demidova*, cit., pp. 12-14.

¹⁰⁹ A.D. Egorov, *Demidovskij Juridicheskij Licej'*, Ivanovo, Ivanovskij Inzh.-str. Inst., 1994, *Chast' 2*.

3.2. *Saint Petersburg Imperial School of Jurisprudence*

The history of the Saint Petersburg Imperial School of Jurisprudence is well known to historians thanks to a somewhat innovative analysis by the American scholar Richard Wortman, who set the shaping of a «legal consciousness» (i.e., an awareness of laws and of their application in the juridical institutions) within the context of the juridical reforms introduced in Russia during the Nineteenth Century¹¹⁰. The Saint Petersburg School was as prestigious an Institute as the Alexander Lyceum; it came under the patronage of the Imperial family, and was one of the best-respected institutes of the time. Amongst its pupils were eminent figures such as the writer Ivan S. Aksakov (1823-1886) and the composer Petr I. Tschaikovsky¹¹¹.

In the Eighteenth century, Tsar Peter the Great and Tsarina Catherine II had realised that there was a need for civil servants to be trained for State service, and they had taken the first steps towards the introduction of legal education. Peter the Great had requested that colleges for noble officials and Senate chancelleries responsible for the education of the young were properly licensed to teach «State Affairs». Given the limited success of the adopted measures, in 1752 the Senate ordered that there should be certain proportion of trainee officials in all the colleges. Catherine II abandoned Peter the Great's measures and decided that, during the period 1867 to 1897, young people's education should be granted only in the Cadet Corps and in the University of Moscow. Tsar Paul I in turn restored the colleges and set up the trainee officials' school at the Senate¹¹².

This ongoing series of reforms eventually led Procurator General Bekleshov to draw up a plan for an institute for trainee officials in 1801. This was to be attached to the Commission in charge of legal Codification, and was to educate secretarial assistants and clerks. In 1806, the Minister of Justice decided to open a Institute of Jurisprudence which was to be under his direct authority. The Institute was closed ten years later as a result of the students' lack of interest, leaving a gap in the field of juridical science education¹¹³.

The reason why interest for a juridical education was low is closely connected with the fact that the juridical system itself was not unitary; this lay behind Russia's centuries-old history of illegality and corruption which is amply described in Nineteenth Century Russian literature (in particular in Nikolaj Gogol's *Revisor*). Indeed, Tsar Alexander I, influenced by Michajl M.

¹¹⁰ Wortman, *The development of Russian Legal Consciousness*, cit., pp. 41-42; Dubina, *The Distinction: Russian Nobility and Russian elites in the European Context*, cit., pp. 89-92.

¹¹¹ *Semidesjatipjatiletie Imperatorskago uchilishcha pravovedenija, 1835-1910*, Saint Petersburg, Senatskaja Tipografija, 1911.

¹¹² G. Sjuzor', *Ko dnju LXXI jubileja Imperatorskago uchilishcha Pravovedenija 1835-1919 gg. (Istoricheskij ocherk)*, Saint Petersburg, 1910, pp. 11-13.

¹¹³ Wortman, *The development of Russian Legal Consciousness*, cit., pp. 41-42.

Speranskii (1772-1839), head of the commission for juridical reform, shared the belief that it was necessary to educate judges and police officers in order to ensure the functioning of the court system¹¹⁴.

The publication of the Collection of Laws (*Svod Zakonov*) of 1832 marked a turning point in this sense both for the university and for the foundation of a specialised institute for legal education. The Universities considered jurisprudence to be the most important discipline, creating separate Faculties of Law under seven professorial chairs. The students would have to study legislation (*zakony*) rather than law as such (*pravo*), which induced teachers promote rote learning. However, the curriculum retained both natural and Roman law, and several teachers were also able to include theoretical and philosophical approaches within the teaching of their discipline. Yet the teaching of law was inadequate both at the university and in the Alexander Lyceum, where it was part of the general course of moral sciences along with logic, psychology and political economics¹¹⁵.

On December 5, 1835, the Saint Petersburg Imperial School of Jurisprudence (*Uchilishche pravovedeniija*) was opened. This institute was founded in response to a proposal made by Prince Petr Oldenburg of Denmark, nephew of the Tsar, who had noticed the lack of specialized officers in the chancelleries and in the juridical offices of the Ministry of Justice and of the Senate. He provided the necessary funds for the opening of a Lyceum, and was supported in this by Speranskii, chief of the legislative commission, who was eager to maintain the nobility's control over the local courts¹¹⁶. Speranskii had even sent some law students (including K.A. Nevolin, S.I. Barshev, A.I. Kranichfeld and P.D. Kalmykov) to Berlin to study with the famous jurist Friedrich Carl von Savigny (1779-1861), founder of German historical school of law. After their return almost all of them taught in the Institute of Jurisprudence.

The Institute, like the Tsarkoe Selo Lyceum, admitted exclusively noble youths, unlike the Universities which accepted pupils from every walk of life and who went on to favour a career in academia. The pupils of Tsarskoe Selo tried to avoid service in the juridical institutions of the provinces in favour of the capital and its social life, which led Emperor Nicholas I to prohibit the employment in the central juridical institution of those who had not served for several years in the provincial ones. It was also true that the nobles looked down somewhat on service in the chancelleries in preference of the military or diplomatic service and, for this reason a special scholarship was introduced after graduation from the Institute¹¹⁷.

¹¹⁴ *Ibid.*, pp. 34-50. See also Shebanov, *Juridicheskie vysshie uchebnye zavedeniija*, cit., p. 26

¹¹⁵ *Ibid.*, pp. 45-46.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 49.

¹¹⁷ Sjuzor', *Ko dnju LXXI jubileja Imperatorskago uchilishcha Pravovedeniija*, cit., pp. 15-17.

Prince Oldenburg, appointed director, drew up the project for the Institute with a gymnasium and special (juridical) courses which educated the young noblemen for six years and would be «imbued with the principles of legality and fairness» as a result of living in at the Institute's boarding-house. Tsar Nicholas approved his project and supported it until his death in 1881. The Institute, located in the former building of the officers' school, initially had four classes, and educated pupils who were destined to become secret counsellors or officials in the courts and High Court. Pupils were admitted on the basis of birth and service rank. The statute stipulated that the pupils were to be sons of noble officials listed in the sixth section of the book of nobles (in other words, those who had been noble for over one hundred years and who had served before Peter the Great)¹¹⁸.

The pupils were aged between twelve and fifteen years of age and they remained at the Institute for six years so that «the principles of legality and fairness» could take root. The course was subdivided into two parts, the first of two years and the second of four years, and a total of 150 pupils were to be admitted, boarding at the Institute. Besides the general disciplines, the syllabus included religion and Church history, geography, statistics, natural history, ancient languages (Latin and Slavonic), and modern languages (Russian, German and French). The law course was of a lower level than that of the university, although similar in scope: a preparatory course in general principles and history of law, and Russian legislation. The syllabus for the 3rd and 4th years introduced lessons from the Justinian institutions. As far as the running of the Institute was concerned, there was a Director, a Council, a Board of Governors, an Inspector and economic management. The Director had wide-ranging powers, could appoint the Principal and kept in contact with the Ministers¹¹⁹.

At the end of their schooling, the pupils who had studied on the State's expenses were obliged to serve at the Ministry of Justice for six years, starting in the Chancellor's offices where they were to resolve court cases in conformity with the laws. Fee-paying students had the same obligation, except the time duration was only four years. The final examination was held in presence of the Minister of Justice and other state officials. From the point of view of rights and privileges, it was comparable to the Alexander Lyceum: after graduation, the best pupils were awarded the 9th or 10th Rank of service and were employed, by order of the Minister of Justice, in the Chancellery of the Ministry of Justice and in the Senate, or in other juridical institutions according to the marks they had obtained in their different subjects. Naturally, during service, being under the protection of Prince Ol'denburg and of the Minister of Justice they benefited

¹¹⁸ *Ibid.*, pp. 19-22, 26-27.

¹¹⁹ *Ibid.*, pp. 116-117, 120-121.

from promotion, as well as a financial award on commencing service. During the Institute's first 40 years, 44% of students were awarded the 9th Rank and were promoted to the title of university graduate and doctor¹²⁰.

On the basis of the next statute (1838), the curriculum was extended to seven years. An initial preparatory course lasted for four years, and this was followed by a three-year course in which the juridical scope was broadened, with the following courses being taught to university level: principles of law, constitutional law, civil law, penal law, forensic medicine, legal procedure, local laws, finance and police laws, juridical practice (both civil and penal) and comparative legislation. The rules for admission became stricter because in addition to the sons of noblemen, the sons of the military were also admitted (at least, those above colonel or counsellor, or other 5th Rank class position which bestowed hereditary nobility). In spite of this, the number of pupils was increased to 75, some studying on their own expenses, most funded by the State. Under this new statute the pupils could no longer be awarded a degree or doctorate, nor could they choose alternative or additional courses held by their lecturers (called *privat-docenty*) or other teachers. In this way, the leading role of the Institution in the education of the juridical elite was confirmed by setting it apart from the education offered by the university. The new statute also introduced changes in terms of career because the compulsory years of service were reduced to four for the State-funded pupils, and they were awarded a Rank varying from 9th to 12th and a salary identical to that of the pupils of the Alexander Lyceum (i.e. 800, 700 or 600 roubles according to Rank). Depending on the decision made by the Minister of Justice, they were destined for the Department of Justice: in the Chancellery of the Senate or, on personal request, in the provincial juridical institutions. A small grant was also made available to those pupils who completed a course of studies similar to that followed by the pupils of the Alexander Lyceum. Since the Institute answered to the Ministry of Justice, the Director made a yearly report in which he indicated which students should be rewarded¹²¹.

The life of the Institute, like that of the Alexander Lyceum, was marked by three expulsions during 1848. The first occurred because a pupil came home saying that France had become a Republic and that the Parisians had burned the throne; the other two were even sent into exile (in the Caucasus and Orenburg respectively) because they had spoken of the Petrashevskii affair. M.N. Petrashevskii had organised secret political meetings in 1848 which led to the arrest of some participants, including the famous writer Fëdor M. Dostoevskii¹²². The Minister of Justice urged pupils to remember their duties

¹²⁰ Wortman, *The development of Russian Legal Consciousness*, cit., p. 50.

¹²¹ Sjuzor', *Ko dnju LXXI jubileja Imperatorskago uchilishcha Pravovedenija*, cit., pp. 122-127.

¹²² *Ibid.*, pp. 38-39.

and obligations towards the throne and the homeland and the pupils responded with a written promise of loyalty. It was probably these episodes which marked the military transformation of the Institute in 1849, as had occurred with the Tsarskoe Selo Lyceum. The management and all the teachers became military staff, and corporal punishment was adopted¹²³.

The Institute underwent several transformations over the years that followed, in terms of the curriculum and also of admission criteria. As time went on, this became less strict, particularly after the juridical reforms of 1864 which required a greater number of officials educated to be in the field of law. First of all, from 1839 onwards, the Institute admitted the sons of families from the Ostzejsk provinces who were able to prove that they had been noble for 100 years. After this, it started to admit the sons of Cossack nobles in 1844, the descendants of the *boyars* of Walachia in 1846 and, in 1868 also the sons of the presiding judges and members of the high courts and district courts, and the sons of justices of the peace who served in positions corresponding to the 5th Rank even though they did not have the right to a hereditary title nor the Rank required by the statute of the Institute¹²⁴.

In 1860 its curriculum was extended to 10 years, of which the first three corresponded to a classical secondary institute, including the study of two ancient languages, while the upper seven years included a final three-year block focusing on the four university courses taught at the Faculty of law. The disciplines which had no relation with jurisprudence (Russian literature, logic, psychology and history of the religions) were taught in the lower years¹²⁵.

On the basis of changes implemented on June 6, 1894, the pupils admitted were exclusively from noble families. As before, the course of study lasted 10 years and was subdivided into two levels: a preparatory three years followed by seven years which, particularly in the last three years, provided a juridical specialisation (favouring history and philosophy of law, financial and police law and forensic medicine). After passing the final examination in May, each pupil was provided with a sort of allowance similar to that given to the pupils of the Alexander Lyceum (variable depending on the Rank awarded). The statute also regulated the presence of teaching inspectors and the functions of the Institute's Council, which attenuated its military style somewhat: the inspector could be elected from the officials but could equally be a civilian official. Successive changes were introduced in order to exonerate the pupils from compulsory service after completing their studies¹²⁶.

¹²³ *Ibid.*, p. 42.

¹²⁴ *Ibid.*, pp. 128-129.

¹²⁵ *Programma poznaniy trebujemych ot' postupajuich v' otdelenija prigotovitel'nago klassa v' sed'moj klass' Imperatorskago Uchilishcha Pravovedeniya*, Saint Petersburg, Tipografija Mesnika i Rimana, 1896.

¹²⁶ Sjuzor', *Ko dnju LXXI jubileja Imperatorskago uchilishcha Pravovedeniya*, cit., pp. 135-137

Being the only Institute which offered a specialisation in a juridical and administrative field, it represented without doubt the gold standard in the education of the governmental elite, even with some changes in the curriculum, and survived until the 1917 Revolution when juridical education was swept aside by the Bolsheviks' revolutionary ideals¹²⁷. The history of its internal life, regarding the teaching programmes as well as the biographies of the military teachers and the careers of the pupils certainly deserves further investigation.

Its teaching profile, grounded in public law and history of law explains, indirectly, the reason why a new wave of law students emerged, oriented towards to the study of the civil law in Germany with the teachers of Roman Pandectistic. Yet as far as institutional order and juridical reforms were concerned, they turned out to be conservative in comparison with other liberally oriented scholars, such as the evolutionary jurist Maksim Kovalevskii who was forced, with others, to emigrate to Paris.

4. *Russian schools abroad for the education of a new generation of teachers*

4.1. «*The Seminar for the instruction of Russian Jurists*» in Berlin (1887-1896)

Because of the aversion towards French culture during the years 1820-1840¹²⁸, Germany became Russia's cultural guiding light in Europe both in terms of the excellence of its Universities and technical high schools, and because of its geographical proximity. The Russian students, in particular those of Jewish and Polish origin, were mainly the sons of the *intelligentsia* (merchants, industrialists and engineers) who, for reasons related to language (they were German inhabitants of the Baltic regions) or religion (the majority were Lutheran) were attracted by the academic level and conditions of student life. This generation studied law, medicine and engineering¹²⁹.

The tradition of studying in Germany, particularly of studying law, dated back to the first decades of the Nineteenth Century, but it is really only from the second half of the Nineteenth Century that it is possible to identify a proper Tsarist educational policy. As a means of improving teacher training, from 1857 onwards the best students were to spend a period abroad, funded by the Ministry of Education who provided grants of between 1600 and 2000

¹²⁷ *Ibid.*, pp. 129-131.

¹²⁸ Dmitrieva, *Visions russes de l'Europe centrale*, cit., p. 76.

¹²⁹ C. Weill, *Les étudiants russes en Allemagne, 1900-1914*, «Cahiers du monde russe et soviétique», vol. 20, n. 2, avril-juin 1979, pp. 203-225. See also C. Weill, *Étudiants russes en Allemagne 1900-1914. Quand la Russie frappait aux portes de l'Europe*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 81-130.

roubles. On their return, these students were obliged to serve in the Ministry of Education or other place designated by the Minister. Between 1863 and 1871, 160 students benefited from this education abroad¹³⁰; and it is in this context that the initiative to create a special seminar in Berlin was proposed. The seminar was to be a place to send Russian Law students with the purpose to educate teachers of Roman law, which were lacking in the universities in the wake of the 1884 reform, and to draw upon the theory of Roman law for the codification of civil law in Russia¹³¹.

The lack of a civil code made the everyday practice of the Russian courts very complex, poised as they were between the interests of the nobility and the social classes emerging after the abolition of serfdom of 1861. The rising merchant class and bourgeoisie in turn recognised the need to rationalize property laws in Russia at the end of the century. Indeed, the 1832 Code of Laws (*Svod Zakonov*) had gathered together civil laws in its tenth volume but this was not a code as such. The very best civilists (S.V. Pachman, I.I. Stojanovich, K.P. Pobedoboscev, A.A. Kinrim, I.Ja. Golubev) were involved in the drawing-up process; when drafting the 1906 project which presented archaic aspects under the profiles of property law and family law, they drew inspiration from the German Code which had been approved in 1896¹³².

Between 1887 and 1896 a special Seminar for the Instruction of Russian Jurists was organised at the Friedrich-Wilhelms University in Berlin, where students could specialise in the field of Roman law. These were intended to help close the many loopholes in the civil codifications which eventually led to the 1906 project (it was not approved by the Tsarist government). The German scholar Florian Kolbinger, in his detailed volume on the institutional aspects of the school, its contents and the biographies of teachers and pupils, points out that it was effectively a seminar modelled on the basis of the example of the seminar of Russian philology in Leipzig (1876-1890)¹³³.

The great masters of the Pandectistic were Heinrich Dernburg (1829-1907), one of nineteenth-century Germany's most remarkable experts in civil law, Ernst Eck (1838-1901) and Alfred Pernice (1841-1901)¹³⁴, who translated the

¹³⁰ D.A. Gutnov, *Russkaja vyssaja shkola obshchestvennykh nauk v Parizhe (1901-1906)*, Moscow, Rosspen, 2004, pp. 25-34, 30-31, 79-81.

¹³¹ D.P. Hammer, *Russia and Roman Law*, «American Slavic and East European Review», vol. 16, n. 1, 1957, pp. 1-13.

¹³² The Russian Commission was inspired by the practice of the Senate in the drafting of a project, in particular of the different kinds of contract. The most difficult part was company law because of the development of the joint-stock companies, see A.G. Gorin, *O kodifikacii grazhdanskogo prava Rossii (1882-1917gg.)*, «Pravovedenie», n. 4, 1984, pp. 57-64.

¹³³ F. Kolbinger, *Im Schleppseil Europas? Das russische Seminar für römisches Recht bei der juristischen Fakultät der Universität Berlin in den Jahren 1887-1896*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 2004, pp. 46-49.

¹³⁴ K. Luig, *Dernburg, Heinrich (1829-1907)*, in *Juristen. Ein biographisches Lexikon*, cit., pp. 168-169.

Roman juridical institutions into the modern German context, preserving its original rationale¹³⁵. The critical study of the Pandects of Justinian's *Corpus iuris civilis* (529-534), the collection of normative materials of Roman law, was the source for the systematisation of German law because despite the evolution of the juridical institutions over time, they presented a unified vision through a structure not dissimilar to the contemporary one¹³⁶. The Pandectistic or the School of the Pandects was considered the continuation of the historical school of law founded by George Friedrich Puchta (1798-1846)¹³⁷; his follower, Friedrich Carl von Savigny (1779-1861)¹³⁸, identified the fundamental principles of Roman law found in the *Corpus iuris civilis* and extended them to the entire field of private law, showing that «it was possible to turn to the scientific concepts derived from the Pandects in order to solve contemporary problems»¹³⁹.

The Russian students came from different Universities (from Dorpat in particular, where 169 of the 1466 law students registered in Russia in 1878 studied). They distinguished themselves academically and spent between four and six semesters there. From 1887 to 1896 there were 27 scholarship holders including Lev Jo. Petrazhickii, David D. Grimm, Josef A. Pokrovskii, Aleksei M. Guljaev and Mikhail Ja. Pergament, with a scholarship of 75 roubles (150 marks) monthly¹⁴⁰. In general, the study period in Berlin enabled them to pass the *magister* examination and be appointed professor at one of the Universities¹⁴¹. Of the 27 scholarship holders, 19 became teachers at Russian Universities, distinguishing themselves as theoreticians and philosophers of law and active in the liberal Party of the Cadets (as was the case of Petrazhickii and of Grimm, teachers at the University of Saint Petersburg) and major players in the civil codification after the 1917 Revolution (Pokrovskii); and five became teachers at the Demidov Judicial Lyceum in Yaroslavl. Although there were cases such as Grimm, Pokrovskii and Pergament, who held prominent positions during the February Revolution, several former pupils of the seminar in Berlin had to emigrate after the October Revolution¹⁴².

¹³⁵ P.G. Stein, *Il diritto romano nella storia Europea*, ed. by E. Cantarella, Milano, Raffello Cortina Editore, 1996, p. 146.

¹³⁶ This *corpus*, at the basis of the laws of many modern States, is composed of the *Codex* and *Novellae*, which assembled all previous Imperial legislation; the *Digesta* (or *Pandectae*), a compilation of thousands of law cases resolved by important Roman jurists; and the *Institutiones* a text book for the study of law.

¹³⁷ U. Falk, *Puchta, Georg Friedrich*, in *Juristen. Ein biographisches Lexikon*, cit., pp. 503-504.

¹³⁸ J. Rückert, *Savigny, Friedrich Carl von*, in *Juristen. Ein biographisches Lexikon*, cit., pp. 540-544.

¹³⁹ Stein, *Il diritto romano nella storia Europea*, cit., pp. 141-151.

¹⁴⁰ Kolbinger, *Im Schleppeil Europas?*, cit., pp. 84-85, 147-153, 211-213.

¹⁴¹ *Ibid.*, pp. 164-165.

¹⁴² *Ibid.*, pp. 131, 138, 256.

Because of their links with the Seminar, some scholarship holders prepared the Russian translation of Heinrich Dernburg's «Pandects» in 1900, complete with a preface prepared by the author¹⁴³. The influence of the Pandectistic was evident in the structure of the project of the Russian civil code¹⁴⁴. Indeed the scholar Darrel P. Hammer stresses that «the question of Roman-law influence in Russia has usually turned on the larger problem of Byzantine influence». The *Corpus iuris civilis* was unknown in Russia until the end of the Eighteenth Century and it was only in the Nineteenth century that it was taken into consideration, via a German interpretation. For this reason, «The German *Pandektisten* played in Russia, though over a shorter period of time, the role which the medieval commentators had played in Germany. It was characteristic of the German *Pandektistik* that the Roman Law was adopted as a general system of jurisprudence»¹⁴⁵.

The influence of the Pandectistic in Russia was therefore direct. As had occurred with Rudolf von Jhering (1818-1892) in Germany, the historical school of law had its opponents in Russia, «for whom the national spirit was one of the constituent factors of law»¹⁴⁶. This came about since there were jurists who had a revolutionary juridical and sociological conception of society influenced by the English constitutionalist Henry Maine (1822-1888). Amongst these was Maksim M. Kovalevski who, like similar-minded others, was forced to emigrate¹⁴⁷.

4.2. *The Russian School of Higher Social Studies in Paris (1901-1906)*

The Russian School of Higher Social Studies was founded in Paris by a group of liberal teachers who had emigrated for political reasons. It represents the first non-state Russian institution of higher education, though not the only one, since the later waves of emigration to the European capitals led to a dense network of educational institutions of varying levels for the Russian émigrés¹⁴⁸.

The school was founded as a result of the censoring of teachers in Russia. Because of their liberal ideas, they were obliged to abandon their university positions and go abroad, in common with those students who, for a range of

¹⁴³ H. Dernburg, *Pandekty. Objazatel'stvennoe pravo*. Per. P. Sokolevskago (professora Moskovskago Universiteta), Moskow, Universitetskaja Tipografija, 1900.

¹⁴⁴ D.P. Hammer, *Russia and Roman Law*, «American Slavic and East European Review», vol. 16, n. 1, 1957, pp. 1-13.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 8.

¹⁴⁶ Stein, *Il diritto romano nella storia Europea*, cit., p. 149.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 155.

¹⁴⁸ I. Mchitarjan, *Prague as centre of Russian educational emigration: Czechoslovakia's educational policy for Russian emigrants (1918-1938)*, «Paedagogica Historica», vol. 45, n. 3, 2009, pp. 369-402.

reasons, did not have access to higher education in Russia. The significance of this school, however, goes well beyond the mere education of Russian émigrés, since it played a fundamental cultural and political role for the elite protagonists of the changes in Russia after the 1905 Revolution¹⁴⁹.

The merit for its foundation has to be attributed to the jurist Maksim Kovalevskii, even if the idea for the institution was voiced during the Universal Exposition in Paris (1900), where the International Association for the Contribution to the Development of Sciences, Arts and Education was created. The «Russian section», was one of the first national committees to be created. It included the jurists M. Kovalevskii and Ju. Gambarov and the zoologist I.I. Mechnikov, who was entirely dependent on his own private income, his students' fees and the subscriptions paid to the Russian sections of the Association¹⁵⁰.

The school that was created drew its finances in part from the teachers' own funds and partly from the enrolment fees, even if a donation of 30,000 Francs was successively received. It was managed by a Council which elected an Administrative Committee from its members. The President was Mechnikov, the Vice-Presidents Evgenij de Roberti and Maksim Kovalevskii. The French psychologist Victor Henri was appointed General Secretary, and the writer Lev N. Tol'stoj was admitted as an honorary member. In 1903 the Council included 31 people chosen from foreign scholars and public personalities. The Russian school was annexed to the Free High School of Social Sciences, and became extremely popular with students¹⁵¹.

Being annexed to the French school did not jeopardize the Russian school's independence, even though its statute closely followed the French one in the organisation of studies and in terms of its rules of admittance and diploma requirements. Evidently, being integrated into a French school of university level, the Russian school adopted a French administrative structure (President, Vice-Presidents and a General Secretary) and a similar system of diplomas, and was subject to twice yearly inspections by the French Ministry of Education. The opening of the school was announced for November 19, 1901. The introductory lesson was held by Maksim Kovalevskii, who stressed the importance of sociology as a new synthetic discipline, intended to draw together the findings from most of the traditional social sciences (history, economy, ethnography and political sciences)¹⁵².

According to the jurist Kovalevskii, the school had «a new and useful mission to gather all this complementary and intertwined knowledge under one roof,

¹⁴⁹ D.A. Gutnov, *L'École russe des hautes études sociales de Paris (1901-1906)*, «Cahiers du monde russe», vol. 43, n. 2-3, 2002, pp. 375-410.

¹⁵⁰ *Ibid.*, pp. 383-385.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 387.

¹⁵² *Ibid.*, p. 390.

and on these grounds, to build if not some independent attempt to conceive of the abstract study of society, at least a critique of the attempts made by others in this direction»¹⁵³.

Kovalevskii also viewed history as a progressive transformation of national forms into more universal forms, including the shift from national religions to universal religions and particular tastes for universal ideals in art. These assumptions were at the basis of the general aims of the school, defined as follows: «the originality of our teaching will consist, primarily, of a parallel presentation given by specialists in economics and ethics, law and politics, not to mention ethnography and other related sciences and, secondly, of the application of a historical method, or rather of a comparative history to all sciences»¹⁵⁴.

This mission of the school was indisputably dictated by Kovalevskii's education. His curriculum vitae was typical of the generation of «young progressive academics» who were educated abroad in the final decades of the Nineteenth Century and who came into contact with European culture. The jurist can be considered a intellectual straddling two worlds, but at the same time he was extremely innovative in the field of social science research because «his close adhesion to a westernized perspective, which he was considered embody in a sense, made him a reference point for the investigation of the relation between the long-running observation of the West and the prospect of reform in Russia»¹⁵⁵.

The education provided by the school was intended to form the basis for the training of the elite in the fields of economics, finance and politics, to be completed in the workplace. Viewed together, the subjects taught over the four years of the course represented an avant-garde educational project in the social sciences: theory and methodology of the natural and human sciences; philosophy and sociology, general history and Russian history, law and political sciences, economics and statistics, anthropology and ethnography, history of art and literature. Of these subjects, general philosophy, sociology and economics took up most of the time, while the other disciplines, including the juridical subjects, were given less prominence¹⁵⁶.

It is notable that sociology was initially taught by the jurist Maksim M. Kovalevskii, who was later to distinguish himself for managing to introduce the subject into universities in Russia. Kovalevskii, indeed, focused his attention «on the forms that human society assumed in the different phases of its development», arguing that sociology's aim was to «draw together

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 391.

¹⁵⁵ G. Cigliano, *Un liberale anglofilo tra Russia e Occidente: Aspetti della cultura politica di M. Kovalevskij*, «Studi storici», n. 38, Jan.-Mar. 1997, pp. 177-216 (see in particular p. 181).

¹⁵⁶ Gutnov, *L'École russe des hautes études sociales de Paris*, cit., p. 393.

the empirical generalizations produced in the specialised social sciences and which contributed to the comprehension of the universal attributes of human society»¹⁵⁷.

The teachers working in this school were Russians who had emigrated out of choice or who had been exiled due to their political sympathies, and they found the school a convenient place to continue their research¹⁵⁸. Their biographies, reconstructed from the School's Archive by Dmitriy Gutnov, are exemplary of the paths taken by the *intelligentsia* when they emigrated. Il'ja I. Mechnikov (1845-1916) was a teacher at the Universities of Novorossijsk and Odessa, where he taught zoology; after meeting Pasteur in Paris, he published several studies in the field of evolutionary embryology and microbiology and in other areas of biology. Maksim M. Kovalevskii (1851-1916) had completed a specialisation in the history of the English monarchy at University of Char'kov in 1872. He went abroad to continue his research, and after his return to Russia, became teacher of constitutional law at the University of Moscow. He was later expelled for criticising the autocratic regime. Jurij S. Gambarov (1850-1926), of Armenian origin, graduated in Law from the University of Moscow and went abroad in 1873 to further investigate Jehring's conception. He was teacher at the University of Moscow from 1884, and was later expelled for collecting funds to support the Armenian revolutionary party. Evgenij V. De Roberti (1843-1915) graduated from the Alexander Lyceum and went abroad until 1868. Specialising in the social sciences at the Sorbonne, he spent time in the company of a friend from the Lyceum, who had founded the review «La philosophie positive», where he published his first sociology articles. Back in Russia and appointed to the *zemstvo* in Tver, he urged the nobility to ask the government to introduce popular representation, and for this reason was forced to flee abroad. Other teachers at the Russian School of Higher Social Studies included the Ukrainian ethnographer Fedor K. Volkov (1847-1918), who taught historical education, and ethnography of the Ukraine (a discipline which grew considerably in the school) and the jurist Maksim M. Vinaver (1862-1926), a well-known politician who held a course on European legislation, the Russian biographer Semen I. Vengerov (1855-1920) and the other famous men of letters including the symbolist Kostantin Bal'mont (1867-1942)¹⁵⁹.

¹⁵⁷ His conception has been analysed by A. Vucinich, *Social Thought in Tsarist Russia. The Quest for a General Science of Society, 1861-1917*, Chicago and London, the University of Chicago Press, 1976, pp. 153-173 (see in particular p. 157).

¹⁵⁸ One recalls the philosopher V.V. Lisevich, A.I. Chuprov specialist of political economy and statistics, the economist M.I. Tugan Baranovskij, the historian N.I. Kareev, who went back to Russia after teaching at the school and distinguished themselves as leaders of the Communist Party and members of the Soviet government, as did L.D. Trockij, F.A. Sergeev (Artem) and M.D. Bonch-Bruevich, see *Ibid.*

¹⁵⁹ Gutnov, *Russkaja vyssaja shkola obshchestvennykh nauk v Parizhe (1901-1906)*, cit., pp. 103-118, 149-161.

In the years 1901-1902 the teaching staff comprised 13 individuals, 6 teachers invited by the languages group plus a total of 32 teachers for the special courses and the practicals, 20 of whom held their courses in Russian, the other twelve in French. Due to the improvement in the school's financial situation, from 1903 onwards, it was possible to invite teachers from Russia, even though French teachers were also employed: the Slavists Anatole Leroy-Beaulieu and Paul Boyer, the economist Hubert Lagardelle (1874-1958), and the ethnographer Marcel Mauss (1872-1950)¹⁶⁰.

In 1901-1902 the school had 321 students enrolled, 95 of whom had not completed their secondary education. The school's popularity must be put down to the fact that it armed the revolutionary youth not only for opposition to autocracy but also because it was accessible to all social classes and offered a wide curriculum, as well as offering students the opportunity to stay in the French capital. The female students (53/54%) had their fees waived, as did the students who failed to complete their studies, while working students had to pay; 52.2% had obtained a secondary education in the Gymnasia and high schools, while the others had no such qualification, probably as a result of having to emigrate because of their revolutionary activity. These different levels of ability account for many of the difficulties encountered by the students¹⁶¹.

The Russian authorities put pressure on the French management of the school to make the teachers return to Russia and declare themselves emigrants. This caused tensions and arguments between teachers and students and led to the school's closure in 1906¹⁶². Kovalevskii himself, like others, went back to Russia and in the climate which followed the 1905 Revolution, was immediately appointed professor at the Saint Petersburg State Polytechnic Institute and in the Institute of Psychoneurology, where he taught a sociology course for the first time¹⁶³. He embarked on a short-lived political career, probably in the hope of assuming a new leading role in Russia after the 1905 Revolution, like many of the political and intellectual elite¹⁶⁴.

4.3. *The Russian Archaeological Institute in Constantinople (1894-1914)*

The Russian Archaeological Institute in Constantinople was founded by the diplomat A.I. Nelidov (1838-1910), with the collaboration of the well-known Byzantinist Fedor I. Uspenskii (1845-1928). It can be considered a school

¹⁶⁰ Gutnov, *L'École russe des hautes études sociales de Paris (1901-1906)*, cit., p. 392.

¹⁶¹ Gutnov, *Russkaja vyssaja shkola obshestvennykh nauk v Parizhe (1901-1906)*, cit., pp. 162-163.

¹⁶² Gutnov, *L'École russe des hautes études sociales de Paris (1901-1906)*, cit., pp. 396-397.

¹⁶³ Vucinich, *Social Thought in Tsarist Russia*, cit., p. 157.

¹⁶⁴ Cigliano, *Un liberale anglofilo tra Russia e Occidente*, cit., pp. 184, 191.

for the education of a new generation of teachers because it admitted young students of archaeology and ancient history, who later returned to their original universities and became renowned teachers.

The history of this Institute has been analysed by the Greek scholar Konstantinos K. Papoulides, who carried out a research based on Greek, Soviet and French Archival documents¹⁶⁵ and by E.Ju. Basargina who highlighted the fact that the Institute had a dual aim – to study Byzantine civilization and the Balkan Slavs, and to bolster political action regarding the Eastern question¹⁶⁶. Basargina argues that after the second half of the Nineteenth Century, the foundation of the Archaeological Institutes in Athens and in Rome was considered prestigious in Europe. Almost every European State had created institutes devoted to the study of Ancient Greece, Asia Minor and Italy in order to organize expeditions and excavations, or simply to describe ancient monuments¹⁶⁷.

The opening of Archaeological Institutes in Rome, Athens and Istanbul was discussed during the VIII Congress of Archaeology, held in Moscow in 1890. After the failure of the projects concerning Rome (1895) and Athens (1880) (as well as the failure of the project for an Institute in Jerusalem in 1914) the foundation of the Constantinople Archaeological Institute was decided in 1894.

According to E.Ju. Basargina, the foundation of an Institute in Constantinople was diplomatically strategic due to Russia's national interests in the East and in the Balkan peninsula, but also politically so because of the study of ancient monuments and Orthodox Christianity.

The study of Byzantine origins was a kind of synthesis of Western and Russian cultures, which had already been promoted in the debate between Slavophiles and Westernizers during the Nineteenth Century. Because of its classical heritage, which was a source of Universalism in Europe, Russia too could commence a new historical undertaking¹⁶⁸ and, after the dissolution of the Ottoman Empire, realize its imperial mission of Panslavism.

Approved by Tsar Alexander III, the Institute was opened in Constantinople on May 3, 1884, though the Russian consul A.I. Nelidov and his assistant P.B. Mansurov had wanted it to be founded in Athens instead. Fedor I. Uspenskii was appointed Director and was joined by Serbian and Bulgarian scholars including P.D. Pogodin, B.V. Farmakovskii (1870-1928), R.H. Leper, B.A. Panchenko (1872-1920), F.I. Smit (1877-1941) and N.L. Okunev (1886-1949). All of Uspenskii's collaborators discovered works of classical and Christian art

¹⁶⁵ K.K. Papoulides, *To Rosiko Archaiologiko Institutouto Konstantinoupoleos (1894-1914)*, Thessalonika Demosieumata, 1987, pp. 225-227.

¹⁶⁶ E.Ju. Basargina, *Proekty sozdaniija russkich archeologicheskikh institutov za rubezhom*, «Vestnik drevnej istorii», 2008, pp. 205-212.

¹⁶⁷ *Ibid.*, pp. 205-207.

¹⁶⁸ Dmitrieva, *Visions russes de l'Europe centrale*, cit., pp. 67, 72.

and imported them to their countries under the diplomatic protection of the Russian Embassy in Constantinople¹⁶⁹.

The Institute organised excavations in Constantinople and nearby regions, in Thracia, Mount Athos, Western Macedonia, Serbia, Italy, Greece and the Aegean islands and Cyprus, and on the coast of Hellespont in Asia Minor (and the Black Sea), contributing to the advancement and development of Byzantine and Southern Slavic studies¹⁷⁰.

The Institute also offered students the opportunity to specialise in ancient Byzantine history and the origins of Orthodoxy thanks to a system of scholarships offered by the Ministry of Education and by the Holy Synod. Students funded by the Ministry applied themselves to the fields of Byzantine history and theology, Christian archaeology and architecture, Christian epigraphy and decoration and Byzantine diplomacy; those funded by the Synod dedicated themselves to research in the Archives of the Ecumenical Patriarchate, the Monastery of Mount Athos, and the Monastery of Saint Catherine on Mount Sinai, Saint John the Evangelist in Patmos, and the territory of Prespa and Acrid. The young scholars studied the history of the Church, dogma, the liturgy, the history of monastic life and canon law. Some of these students taught successively in the Russian Empire's Academy of Theology¹⁷¹.

The Institute became a centre for the education not only of Russian students but also of Slavic students from the south. Two Serbian students, Jov. Radovic (1873-1936) and St. Stanojevic (1874-1937) became famous history teachers, and the Bulgarian G. Balashchev (1869-1936) who specialised under Uspenskii's supervision, became a famous archaeologist.

During the twenty years of his activity at the Institute (1894-1914), Uspenskii carried out a programme of study on the most important monuments of Constantinople, Asia Minor, Mount Athos, Palestine and Syria. It was thanks to the work of the Institute in Bulgaria, Macedonia, Serbia, Thracia, Cyprus, and on Mount Athos (pilgrimage destination in northern Greece), that his international authority was recognised and he was able to develop contacts with famous Slavists. This spurred him to create a Slavic section with the aim to study the Balkan Peninsula, but this project was not realised because of World War I.

According to the statute, the field of activity included not only the territory of the Ottoman Empire but also that of Greece with its wealth of archaeological finds invaluable for the study of classical and Christian Antiquity. However, in Greece and in the Mediterranean islands the collaborators of the Institute were involved in Christian archaeology. Classical archaeology was not a priority for

¹⁶⁹ Basargina, *Proekty sozdaniija russkich archeologicheskich institutov za rubezhom*, cit., pp. 207-212.

¹⁷⁰ Papoulides, *To Rosiko Arhaiologiko Institutouto*, cit., pp. 225-227.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 227.

the Institute and this led to the refusal to open a section in Athens in 1901. The institute organised a collection of antiquities that became a veritable Museum, alongside which there was a library of 22,622 volumes (8909 works) intended to promote study in the neglected field of Slavic archaeology¹⁷².

Thanks to the work of the Institute, unique finds were acquired which successively enriched the Russian Museums. Amongst these, some acquisitions are of particular importance: 1) the Palmyra Tariff (*Palmirskii tarif*) conserved at the Hermitage Museum, which consists of a collection of commercial tariffs of the 3rd Century AD; 2) the *Codex purpureus Petropolitanus* conserved at the Russian National Library, a manuscript in Greek uncial script (537 AD) which contains the four Gospels with some lacunae; 3) The 5th Century statue of 'the Good Shepherd' Christ conserved at the Hermitage. The most important enterprise was without doubt the discovery of the remains of Pliska, the first capital of the kingdom of Bulgaria (681-893), situated 90 kilometres from Varna¹⁷³.

For this generation of teachers and academics, these archaeological finds provided the proof which allowed Russian history to reconnect with the nation's conversion to Christianity in 980¹⁷⁴. In this way, the elite at the turn of the century could define the Russian nationality in terms of Orthodox faith, in an effort to identify a historical legitimization of its origins and, through this historical continuity, wake Russia from centuries of stagnation and reposition it as a European country¹⁷⁵. The centuries-long debate on the role of Russia in European history was decided by World War I. The Institute was closed in October 16th 1914, following the breaking off of diplomatic ties between Russia and Turkey. The Institute's library and collection were confiscated but eventually returned to the Soviet government in 1929¹⁷⁶.

¹⁷² *Ibid.*, pp. 207-210.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 205. Founded in Byzantine territory, the town was attacked by Emperor Nicephore I, who razed it to the ground but was defeated and massacred by a coalition of Bulgarians, Slaves and Avers (881). These finds highlighted the fact that the proto-Bulgarian culture left not only hieratical monuments such as the Knight of Madara carved on a huge rock which rises up on the Bulgarian plain, symbol of epic heroes divinized, but was also distinguished in the working of gold in the Scythian style whose influence lasted for centuries. Yet some historians were suspicious of this 'non-Slavic' contribution to the formation of the Slavic world and culture, just as they had done with the role of Variags in the formation of the State of Kiev, see F. Conte, *Gli Slavi. Le civiltà dell'Europa centrale e orientale*, Torino, Einaudi, 1991, pp. 306-308.

¹⁷⁴ The first steps in the conversion of the Slavs were taken by the Patriarch Photius in 867 after the conversion of the Bulgarians in 863. The Rus' of Kiev converted to Christianity in 980 under the reign of Vladimir the Great who was baptised in Cherson and ordered his family and the population of Kiev to be baptised in the river Dnestr. After the Fall of Byzantium in 1453 and the weakening of the centralising role of the Patriarchate of Constantinople, the Church of Moscow acquired a more important role within the Orthodox Church, see Conte, *Gli Slavi*, cit., pp. 463-465.

¹⁷⁵ T. Weeks, *Nation and State in Late Imperial Russia. Nationalism and Russification on the western Frontier, 1863-1914*, DeKalb, Illinois, Northern Illinois University, 1996, p. 8.

¹⁷⁶ Basargina, *Proekty sozdaniia russkikh archeologicheskikh institutov za rubezhom*, cit., pp. 210-212.

5. Conclusions

The history of the institutions, lyceums and professional schools for the education of the nobility in Russia can be split into two phases, reflecting the educational models designed for the different ranks of nobility that had emerged over the course of the eighteenth century. In the first of these phases, the Institutes and Lyceums were intended for the education of the nobility. Their relationship with the educational reforms was different from that of the university, and involved an overhauling of the curricula (classical, humanistic and encyclopaedic) due to the influence of the Jesuit educational model and the later spread of enlightenment culture. It may be observed that the more conservative nobility expressed a preference for the Tsarskoe Selo Lyceum in Moscow and the Saint Petersburg Imperial School of Jurisprudence. These institutes offered a literary and legal education which was deemed appropriate for the governing classes, unlike the universities which were more progressive and open to new disciplines which could aid in the interpretation of social change. Minor nobles, on the other hand, preferred the other Lyceums, such as the Demidov Judicial Lyceum, in that they offered an alternative to a university education, at this time considered an unattractive option due to the fact that its power and influence was in steady decline.

In the second phase, the reformed universities were to become the preferred place of education for the *intelligentsia*. Finishing their university studies abroad, and thus becoming familiar with the emerging disciplines of sociology, law and archaeology that were as yet unknown in Russia, this new social class were to play a major part in the turn of century reforms. These Institutions and Schools also illustrate that the debate between the Slavophiles and Westernizers, the focus of so much attention within the history of nineteenth century Russia, was in fact transforming Russia, leading the country to modernise its institutions and revolutionise its history.

Teetotalism as the core of education at the elementary school teacher training college of Tornio, Finland

Merja Paksuniemi
Institute of Migration, Turku (Finland)
merja.paksuniemi@rovaniemi.fi

Satu Uusiautti
Faculty of Education, University of
Lapland, Rovaniemi (Finland)
satu@uusiautti.fi

Kaarina Määttä
Faculty of Education, University of
Lapland, Rovaniemi (Finland)
kaarina.maatta@ulapland.fi

ABSTRACT: On the basis of textbooks, archival sources and other research literature, the paper shows how the contents of teaching as well as teachers education in Finland were affected, at the beginning of the 20th century, by Herbart-Zillerism, together with the idea of teetotalism and related Christian decency and temperance education, a topical trend of the time. With this aim, the selected case of the Teacher Training College for women of Tornio, in northern Finland, is analyzed during the years 1921-1970 in order to explore the related modes and forms of teaching as well as the teacher training routes and the image itself of teachers which were developed and instilled in the collective imagery as a consequence.

EET/TEE KEYWORDS: Christian Education; Morality; Teacher Education; Primary Education; Finland; XX Century.

1. *Introduction*

Teaching is not just something one does but a role¹ and becoming a teacher means including the identity of a *teacher* in one's life². The professional identity of teachers is the result of temporary meanings related to themselves and their profession³; in other words «the *teacher self* is constructed and re-constructed through the social interactions that teachers have in a particular socio-cultural, historical, and institutional context»⁴.

According to Day *et al.*⁵, there are unavoidable interrelationships between teachers' professional and personal identities already because teaching demands significant personal investment. Teacherhood does only construct from technical and emotional aspects of teaching (i.e. classroom management, subject knowledge, or content knowledge). Instead, the foci on the definitions of teacherhood have changed over the course of time; yet, there has been something permanent in the expectations as well⁶.

Teacher education and its contents are, thus, closely tied to the societal situation and contemporary ideologies. Our interest is in the early-20th-century's teacher education in Finland. As the historical-contextual background, it is worth noticing that some common societal tendencies seemed to be springing up across the world around the end of 19th and the beginning of 20th century. One of the endeavors were aimed to control citizens' consumption of alcohol: these attempts took place, for example, in USA⁷, Canada⁸, Australia⁹, New

¹ K. Rousmaniere, *Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s*, «History of Education Quarterly», vol. 34, n. 1, 1994, pp. 49-68.

² D.J. Sumara, R. Luce-Kapler, *(Un)becoming a teacher: negotiating identities while learning to teach*, «Canadian Journal of Education», vol. 21, n. 1, 1996, pp. 65-83.

³ F.A.J. Korthagen, *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*, «Teaching and Teacher Education», vol. 20, n. 1, 2004, pp. 77-97.

⁴ M. Zembylas, *Emotions and teacher identity: a post-structural perspective*, «Teachers and Teaching: theory and practice», vol. 9, n. 3, 2003, pp. 213-238, in particular p. 213.

⁵ C. Day, A. Kington, B. Stobart, P. Sammons, *The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities*, «British Educational Research Journal», vol. 32, n. 4, 2006, pp. 601-616.

⁶ S. Feiman-Nemser, *What new teachers need to learn*, «Educational Leadership», vol. 60, n. 8, 2003, pp. 25-29; K. Määttä, S. Uusiautti, *Pedagogical Love and Good Teacherhood*, «In Education», vol. 17, n. 2, 2011, <<http://ineducation.ca/article/pedagogical-love-and-good-teacherhood>> (last access: December 1st 2011).

⁷ N. Mezvinsky, *Scientific temperance instruction in the schools*, «History of Education Quarterly», vol. 1, n. 1, 1961, pp. 48-56.

⁸ R.A. Campbell, *Making sober citizens: the legacy of indigenous alcohol regulation in Canada, 1777-1985*, «Journal of Canadian Studies», vol. 42, n. 1, 2008, pp. 105-126.

⁹ R. Room, *The dialectic of drinking in Australian life: From the rum corps to the wine column*, «Australian Drug and Alcohol Review», n. 7, 1988, pp. 413-437.

Zealand¹⁰, and Nordic Countries¹¹ – just to name few. Teetotalism¹² was usually validated by Christianity and even it even considered a Christian standard¹³. The means of realizing teetotalism varied by nations but the purpose was mainly to make the nation healthier and produce good and sober workers. One way of transmitting the ideology of temperance among the people was, naturally, education.

One good example of the above-mentioned ways of using education as the means of spreading teetotalism is the case of Scientific Temperance Instruction in the USA. Scientific Temperance Instruction was introduced in American schools in the 19th century as nearly every northern state required such instruction in all public school pupils, and, for example, in Ohio, all teachers had to pass a test in the subject¹⁴. The instruction was based on textbooks as the thought was that «even the finest instructor could never take the place of ‘good textbooks’ which ‘speak louder than a teacher’s word’»¹⁵. However, scientific temperance instruction was also opposed by many significant instances claiming that it was not scientific, temperate, or instructive – in fact, the instruction failed to achieve desired results as the consumption of alcoholic beverage increased between 1880 and 1920¹⁶. According to Mezvinsky¹⁷, the difficulty of enforcing Prohibition in USA also indicated that the instruction had not been convincing enough¹⁸.

The trajectory of temperance education in the USA shows how difficult it was to carry out temperance education and how it finally had to stand back. Indeed, the evolution of alcohol education has in the main been driven by failure to achieve the desired behavior change. In part, this failure was due to an unrealistic emphasis on teetotalism compounded by poor science¹⁹.

¹⁰ R.J. Cocker, J.M. Murray, *Temperance and Prohibition in New Zealand*, 1st ed., 1930/2005.

¹¹ J.H. Wuorinen, *Finland’s prohibition experiment*, «Annals of the American Academy of Political and Social Science», n. 163, 1932, pp. 216-226; O. Kingberg, *Temperance legislation in Sweden*, «Annals of the American Academy of Political and Social Science», n. 163, 1932, pp. 206-215; R. Room, *The impossible dream? Routes to reducing alcohol problems in a temperance culture*, «Journal of Substance Abuse», n. 4, 1992, pp. 91-106.

¹² According to our interpretation, they were used in the same meaning at the target period of this study temperance in connection of temperance education referred to “true temperance” (compared to the use of *temperance* as moderation, see e.g. E.C. Taylor, *Teaching of hygiene and temperance in public elementary schools*, «The British Medical Journal», 6 July 1907, pp. 50).

¹³ W.E. Phipps, *Wets, dries, and damps*, «Journal of Religion and Health», vol. 26, n. 3, 1987, pp. 240-244.

¹⁴ J. Zimmerman, *The dilemma of Miss Jolly: Scientific temperance and teacher professionalism, 1882-1904*, «History of Education Quarterly», vol. 34, n. 4, 1994, pp. 413-431.

¹⁵ Zimmerman, *The dilemma of Miss Jolly*, cit., p. 416.

¹⁶ Mezvinsky, *Scientific temperance instruction in the schools*, cit., pp. 48-56.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ See also K. Burns, *Women of Prohibition: Pauline Sabin*, PBS Video.

¹⁹ N. Midford, R. McBride, *Alcohol education in schools*, in Id. (ed.), N. Heather, T. Stockwell, *The essential handbook of treatment and prevention of alcohol problems*, Sussex, John Wiley & Sons, 2004, pp. 299-320.

In a small country, Finland, the starting point was a bit different from the one they had in the USA. At the time of Finland gaining its independence in 1917, education was seen as a tool for maintaining national identity, literacy, and political freedom. According to the founding father of the Finnish elementary school, Uno Cygnaeus, teacher training colleges were expected of providing the right kind of education: there had to have strict rules and discipline and all students had to be moral and Christian²⁰.

Indeed, teacher training colleges were considered the seedbed of Christian-patriotic education. Patriotism was emphasized in education and this emphasis appeared in the teaching of the subjects of mother tongue and regionalism²¹. Patriotism was firmly connected to the operation of teacher training colleges and it was stressed not only in education but also by fellow corps and scouting²². According to studies, people at the colleges acted actively and unanimously in Christian circles, temperance movements, and patriotic parties. Since the Finnish Civil War, scouting and civil guard activities were particularly popular²³.

²⁰ U. Cygnaeus, *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä* [Uno Cygnaeus's Writings about the Foundation and Arrangement the Primary School in Finland], Helsinki, Raittiuskansan Kirjapaino, 1910.

²¹ A. Halila, *Suomen koululaitoksen historia I osa* [The history of Finnish school system], Turku, Uuden Auran Osakeyhtiön Kirjapaino, 1949; J. Isosaari, *Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus vuosina 1865-1901* [The education of the science of education and pedagogy at the teacher training college of Jyväskylä in 1865-1901], Jyväskylä, University of Jyväskylä, 1961; M.T. Kuikka, *Kansakoulunopettajankoulutus suunnitelmien kehitys Suomessa vuosina 1917-1923* [The development of elementary school teacher training curricula in Finland 1917-1923], Joensuu, University of Joensuu, 1978; M. Paksuniemi, *Tornion alakansakouluopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921-1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan* [The teacher image in the lower primary school teachers' college of Tornio in 1921-1945 in the light of selection of students, textbooks, and activities of leisure time], Rovaniemi, Lapland University Press, 2009.

²² T. Hyyrö, *Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866-1939* [The development of elementary school teacher education in Finland between 1866 and 1939], Tampere, University of Tampere, 2006; M.T. Kuikka, *Suomalainen kulttuuri yläkansakouluseminaarien harrastustoiminnassa 1920- ja 1930-luvuilla* [Finnish culture in the leisure activities at the upper secondary school colleges in the 1920s and 1930s], in Id. (ed.), *Koulu ja Kulttuuri. Koulu ja menneisyys XXIII* [School and culture. School and the past XXIII], Porvoo, WSOY, 1985, pp. 80-106; V. Nurmi, *Opettajankoulutusta Raumalla 100 vuotta* [Teacher education in Rauma 100 years], Turku, University of Turku, 1996; Paksuniemi, *Tornion alakansakouluopettajaseminaarin opettajakuva* [The teacher image in the lower primary school teachers' college of Tornio], cit.; M. Paksuniemi, K. Määttä, *The most decent girls make the best respectable teachers: Teacher selection for teacher education in northern Finland between 1921 and 1945*, «Prime Research on Education», vol. 1, n. 2, 2011, pp. 10-17; R. Rinne, *Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle* [Where are teachers from? The societal background and social capital of Finnish teachers from the middle of the 1800s to the end of the 1980s], Turku, University of Turku, 1989.

²³ R. Heikkinen, *Kasvatusta ja koulutusta korven kaupungissa* [Rearing and education in the city in the middle of woods], University of Oulu, 1990; Paksuniemi, *Tornion alakansakouluopettajaseminaarin opettajakuva* [The teacher image in the lower primary school

The upbringing of Finnish nation was mainly the elementary school teachers' responsibility²⁴.

How was teetotalism, then, taught teacher students in Finnish teacher training colleges? Our purpose is to dissect the question through a carefully selected case: teacher education provided by the teacher training college of Tornio in northern Finland. The purpose is to describe the manifestation of teetotalism that was part of the educational spirit at the college and how it was taught in theory and in practice. By studying contemporary archival sources and textbooks, it is possible to create a vivid description of the prevailing attitudes and their manifestation in practice. Ultimately, the basis on how we perceive teachers today originates in those very choices that were made when scientific teacher education was introduced in the first place.

2. Herbart-Zillerism as the fundamental ideology in shaping teachers' identities through teacher education

The school system of Finland changed in 1856 because Emperor Alexander the II gave the senate a task to carry out a wide reform and in 1866 the command for establishing the contemporary elementary school was given²⁵. According to the command of founding the elementary school, the senate's task was to find a person who would plan it. Uno Cygnaeus (b. 1810-d.1888) was selected for that job. After travelling across Europe, he found out that the German school system which was based on Herbart-Zillerism was the most suitable for Finland: it would support the best the purpose of developing the national aims through education²⁶.

Herbart-Zillerism was developed according to Herbart and Ziller's thinking. Johann Friedrich Herbart (b. 1776-d.1841) was a German philosopher, psychologist, and a founder of the philosophical and pedagogical system

teachers' college of Tornio], cit.; Paksuniemi, Määttä, *The most decent girls make the best respectable teachers*, cit., pp. 10-17; Rinne, *Mistä opettajat tulevat?* [Where are teachers from?], cit.

²⁴ M. Kaarninen, *Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa* [Modern girls. Education, social class, and gender in the 1920s' and 1930s Finland], Helsinki, The Finnish Historical Society, 1995; Paksuniemi, *Tornion alakansakouluopettajaseminaarin opettajakuva* [The teacher image in the lower primary school teachers' college of Tornio], cit.; M. Paksuniemi, K. Määttä, *How Were the Students Turned into Decent Teachers by Free-Time Activities at the Teacher Training College of Tornio in 1921-1945*, «Elixir Psychology», n. 39, 2011, pp. 4782-4786; J. Valta, *Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874-1974* [Problem students in Oulu elementary school in 1874-1974], Oulu, University of Oulu, 2002.

²⁵ Halila, *Suomen koululaitoksen historia I osa* [The history of Finnish school system], cit.; V. Nurmi, *Opettajankoulutusta Raumalla 100 vuotta* [Teacher education in Rauma 100 years], Turku, Uuden Auran Osakeyhtiön Kirjapaino, 1996.

²⁶ Cygnaeus, *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset* [Uno Cygnaeus's Writings], cit.; M.T. Kuikka, *Suomalaisen koulutuksen vaiheet* [The phases of Finnish education], Otava, Meriläinen, R., 1991.

(Herbart, 1806). In the 1860s, Natural Scientist Tuiskon Ziller (b. 1817-d.1882) improved Herbart's pedagogical system²⁷ and thus it was named as Herbart-Zillernism²⁸. According to the system, the aim of instruction was to improve citizens' morality and Christianity²⁹. These aims formed a part of the Finnish larger scale goal concerning our own nationhood³⁰.

Therefore, Herbart-Zillerism strongly affected education provided by Finnish teacher training colleges. The pedagogy was grounded on the Herbartian view and the ideology in question and teaching methods were strengthened through teachers' work³¹. All teaching and education aimed at forming a moral character. The emphasis on ethical education connected Herbartianism with the Christian-decent civilization ideal of the German idealism³². The very same educational trend lied also behind the curriculum for elementary schools. The curriculum that was based on Herbart-Zillerist pedagogy emphasized the importance of stirring up pupils' interest in hobbies that would develop their diligence and the development of strong and decent character. As a common goal, the purpose was also to strengthen pupils' regionalism and patriotism³³.

²⁷ T. Ziller, *Allgemeine Pädagogik* [General Pedagogy], Leipzig, 1876.

²⁸ B.M. Bellerata, *J.F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland* [J.F. Herbart and the foundation of scientific pedagogy in Germany], Münster, Schroedel, 1980; T. Kroksmark, *Innovativt lärande* [Innovative learning], «Didaktisk Tidskrift [Didactical Magazine]», vol. 16, n. 3, 2006, pp. 1-12; E. Lahdes, *Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun* [The influence of the new school to the elementary school of Finland], Keuruu, Otava, 1961.

²⁹ E. Müller, *Das Paradigma de Herbartianismus unter problemgeschichtlichem*, Erfurt, Faculty of Education, University of Erfurt, 2001; S.C. Parker, *The history of modern elementary education*, Totowa, Littlefield, 1970.

³⁰ K. Tamminen, *Suomalaisen uskonnon didaktiikan kehityslinjoja* [The developmental trends of Finnish didactics of religion], in Id. (ed.), M. Pyysiäinen, K. Tamminen, *Uskonnonopetuksen käsikirja* [Manual for religious instruction], Juva, WSOY, 1998, pp. 15-40.

³¹ Halila, *Suomen koululaitoksen historia I osa* [The history of Finnish school system], cit.; Hyyrö, *Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys* [The development of elementary school teacher education], cit.; Isosaari, *Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus vuosina 1865-1901* [The education of the science of education and pedagogy at the teacher training college of Jyväskylä in 1865-1901], cit.; M.T. Kuikka, *Kansakoulunopettajankoulutussuunnitelmien kehitys Suomessa vuosina 1917-1923* [The development of elementary school teacher training curricula in Finland 1917-1923], Joensuu, University of Joensuu, 1978; V. Melin, *Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921. II Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906-1921* [Primary education in Finnish countryside before the Act on Compulsory Education in 1866-1921. The joining of primary education in the municipal comprehensive school 1906-1921], Tampere, University of Tampere, 1980.

³² L. Launonen, *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle* [Ethical educational thinking in the pedagogical texts of Finnish schooling from the 1860s to 1990s], Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2000.

³³ Melin, *Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921* [Primary education in Finnish countryside before the Act on Compulsory Education in 1866-1921], cit.

Religion, literature, and history hold a central position at school. Together these subjects formed the cultural-historical foundation based on which teaching was built progressively³⁴.

Teacherhood was built on the ideal of a model citizen at which the moral education at the colleges aimed. Teachers were considered model citizens whose behaviour was expected to be irreproachable both at work and leisure. Teachers' work was carefully watched and if a teacher broke these behavioural rules, he or she would be commonly deplored. The educational spirit at the colleges aimed at educating teacher students according to the requirements set at the teacher's profession³⁵.

3. *The research data and method*

The purpose of this educational-historical study is to analyze how the educational spirit at the teacher training college of Tornio controlled teetotalism required of the teacher students. Educational-historical research should primarily be based on versatile primary sources³⁶ and make the most of the versatile sources complementary to each other³⁷. All these requirements were taken into consideration when selecting material for this research. The main sources in this study are primary sources. Archival sources from the provincial archives of Oulu consist of letter copies, the minutes of the teaching staff meetings, and curricula. Other sources are yearbooks, research literature, and contemporary

³⁴ J. Kühne, *Der Begriff der Bildsamkeit und die Begründung der Ethik bei Johann Friedrich Herbart*, Berlin, Juris-Verlag, 1976; S.C. Parker, *The history of modern elementary education*, 1970; I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (eds.), *Teaching as a reflective practice: the German Didactic tradition*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

³⁵ Heikkinen, *Kasvatusta ja koulutusta korven kaupungissa* [Rearing and education in the city in the middle of woods], cit.; V. Jurama, T.J. Karttunen, *Kouluntarkastajat. Sattumia ja ajankuvauksia kahdelta vuosialdalta* [School inspectors. Occasions and portrayals of the times from two centuries], Jyväskylä, Gummerus, 1990; M.T. Kuikka, *Opettajakuwan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle* [The change in the teacher's image from the 1940s to 1990s], in Id. (ed.), *Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1993* [School and the past. The annual of Finnish school historical society 1993], Helsinki, 1993; M. Lähtenmäki, *Vuosisadan naisliike. Naiset ja sosiaalidemokratia 1900-luvun Suomessa* [The women's movement of the century. Women and social democracy in the 20th century Finland], Helsinki, Hakapaino, 2000; J. Rantala, *Kansaa kasvattamassa* [Educating the people], Jyväskylä, Gummerus, 2005.

³⁶ J. Kalela, *Historian tutkimus ja historia* [Historical research and history], Helsinki, Gaudeamus, 2000; E. Kähkönen, *Kasvatuksen historian projektiryhmän opas* [The manual of the project group of educational history], Rovaniemi, University of Lapland, 1984.

³⁷ M.T. Kuikka, *Kasvatuksen historian tutkimus* [Educational-historical research], Helsinki, Otava, 2001.

textbooks. Textbooks functioned as one of the aids to teaching and learning and therefore as the means of transmitting the ideology. Textbooks reveal what was considered important to teach and learn at the colleges.

The study is focused on the teacher training college of Tornio. As a research target, the college was exceptional because it was the only women's college in northern Finland. In Finland, there were less just women's colleges than those ones that were meant both for men and women. In this study, we will analyze the factors that framed the temperance education at the college. The target period is 1921-1970 which covers the time the college operated. The purpose is to describe teetotalism that was part of the educational spirit at the college, how it was taught in theory and in practice.

This study is focused on the following research questions:

1. what was the theoretical basis of temperance education at the teacher training college of Tornio?
2. how were teacher students educated to teetotalism in practice at the teacher training college of Tornio?

In this research, we have chosen the typical historical method which represents systematic and objective localization, evaluation, and synthesis of the evidence. As in historical research in overall, our purpose is to re-evaluate the past events and data as well as to understand the dynamics of the educational change³⁸. The purpose was to analyze the past as is with all its diversity, complexity, and dissimilarity³⁹ and produce a rich description of the events and practices that took place during the target period.

4. Results

4.1. Teetotalism and healthy life style in theory

Students at the teacher training college of Tornio were taught temperance in hygiene lessons. As hygiene textbooks, students had to study *Hygiene* written by Professor of Surgery Arne Palmén and Inspector of Gymnastics and Health Education, Gymnastics Teacher Ivar Wilksman⁴⁰. Palmén and Wilksman compiled the textbook to serve as a manual of health and health care. The authors advised how to sustain and promote health and warned about factors

³⁸ E.g. P. Renvall, *Nykyajan historiantutkimus* [The Modern Historical Research], Helsinki. WSOY, 1965.

³⁹ E. Muir, *Introduction: Observing Trifles*, in Id., G. Ruggiero (eds.), *Microhistory and the Lost Peoples of Europe*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press, 1991, pp. vii-xxviii.

⁴⁰ OMA, TSeA, Dd:1, Year Books, 1923-1930

that threaten health. Their purpose was to guide prospective teachers toward healthy life style and nutrition as well as how to give first aid. They connected the teacher's profession with an image of a teetotal and decent teacher. The fundamental idea was based on the requirement of decent life style: «So that the fully decent life, perfect hygiene in thoughts, words, and work are an unconditional requirement of everyone who wishes to have mental and physical health, and vigour and flexibility, and to sustain and increase them»⁴¹.

In 1936-1939, only the chapter that dealt with first aid in Palmén's and Wilksman's *Hygiene* was studied. The textbook was replaced with Artturi Salokannel's and Arvo Vartia's *Hygiene* that was in use in 1934-1939. The former discussed the same topic as its precedent. Salokannel and Vartia provided information about health care and its meaning. Themes that they introduce cover, in addition to the anatomy of a human being, the influence of physical exercise and alcohol and the identification of infectious diseases. Salokannel and Vartia did not define the teacher's role in more detail⁴². According to the textbooks used at the college, student teachers were taught healthy life style that included physical exercise, teetotalism, hygiene, healthy diet, and sufficient rest. Teachers were expected to pay attention to pupils' health, such as their sitting and writing positions⁴³.

At the college of Tornio, a requirement of a graduating teacher was teetotalism which was the goal of education. During the whole decade, "the question of alcohol" was discussed – exhorted by the National Board of Education – at hygiene lessons and always when having a chance. Temperance education covered ten lessons within the hygiene education starting from the fall 1927⁴⁴. In hygiene lessons, the issue was addressed in themes: the properties of alcohol; alcoholic drinks; the physiological actions of alcohol; alcohol as an agent of disease; alcohol as the impairment factor of tissues; alcohol and mortality; alcohol and the ruination of the family; the influence of alcohol on family life, decency, and wealth; alcohol and delinquency; Prohibition; Temperance movement; and information about the work of Temperance Union⁴⁵.

The new textbook that was introduced in the lessons of hygiene and temperance education in the fall 1946 was Vihtori Karpio's *A Temperance Textbook for Elementary School and Postgraduate Studies*⁴⁶. In this book, Karpio educated readers about the dangers of alcohol and the influence of drunkenness on life. According to the author, drinking alcohol has a connection with poverty, unemployment, the success of practice, the quality of rearing, the

⁴¹ A. Palmén, I. Wilksman, *Terveysoppi* [Hygiene], Helsinki, Otava, 1921, p. 49.

⁴² A. Salokannel, A. Vartia, *Terveysoppi* [Hygiene], 2nd ed., Porvoo, WSOY, 1933.

⁴³ Palmén, Wilksman, *Terveysoppi* [Hygiene], cit.; Salokannel, Vartia, *Terveysoppi* [Hygiene], cit.

⁴⁴ The Year Book of 1927-1928.

⁴⁵ OMA, TSeA, Ae:2; Ae:19; Da:1.

⁴⁶ OMA, TSeA, Dd:2.

happiness of the family, social life, and the frailties of nature. Karpio's textbook was used until the beginning of the 1950s when it was replaced with Kaarina Kari's *Society and Alcohol* in the fall 1952. Kari's textbook educated future teachers that drinking alcohol was not appropriate in a teacher's profession. The author stated:

Nowadays, several employers require teetotalism of their employees because a drinking habit does not fit for the modern, mechanical era. In some professions, where the employee is responsible for the other's life, drinking alcohol is a crime and thus teetotalism must be necessitated by law⁴⁷.

According to Kari, alcohol consumption could also affect becoming employed. She distilled:

Employers favor teetotal employees for a reason; but teetotalism is beneficial for employees themselves and simultaneously for the whole society. A teetotal employee is more aware and more capable of societal improvement and reform than alcohol users⁴⁸.

Kari's textbook was in use until the fall 1967 when Antero Valtasaari's, who was the principal of the College of Heinola, *The Field of Temperance Education* was introduced. Instead of teetotalism, Valtasaari talked about sober life style that was considered virtues belonging to teacherhood. It was a change compared with the previous textbooks and consequently affected the theory of temperance education provided at the college⁴⁹.

4.2. Teetotalism and healthy life style in practice

Within the framework of the lessons, teacher students were taught about temperance issues also outside the textbooks⁵⁰. In the textbooks, the theme was introduced not only as a part of a teacher's role but also as an issue to be taught at schools and homes⁵¹. Salmela noted: «The teacher's participation in the local

⁴⁷ K. Kari, *Yhteiskunta ja väkijuomat* [The Society and Alcohol], Helsinki, Suomen Opiskelevan Nuorison Raittiusliitto, 1952, p. 35.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ A. Valtasaari, *Raittiustyön kenttä* [The field of temperance education], Porvoo, WSOY, 1952.

⁵⁰ Year Books 1921-1945; A. Vartia, *Kouluhygieniä* [School hygiene], 2nd ed., Helsinki, Otava, 1931.

⁵¹ Palmén, Wilksman, *Terveysoppi* [Hygiene], cit.; A.J. Pietilä, *Kristillinen siveysoppi kansakoulun opettajaseminaareja varten* [Christian decency education for elementary school teacher training colleges], Helsinki, Osakeyhtiö Valistus, 1928; A. Salo, *Alakansakoulun opetusoppi II. Ympäristöopetus* [Didactics for elementary school II. Environmental education], Helsinki, Otava, 1928; A. Salo, *Kasvatusopillisen sielutieteen pääpiirteet. Oppikirja opettajanvalmistuslaitoksia varten* [The essentials of educational pedagogy. A textbook for teacher training colleges], 2nd ed.,

spiritual occasions, temperance and juvenile work, and economic hobbies offers in many ways the best chance to create the connection of appreciation and sympathy between the home and school»⁵². Pietilä, for his part, compacted that the teacher's decent activity included that the teacher abstains from going to dancing or to theatre and acts in a teetotal and decent manner. These demands covered also teachers' free time because teachers were considered the educators of the whole nation and they had to set an example⁵³.

According to an annual circular of the National Board of Education – handling temperance work – the college had a “temperance” theme week during which teachers were supposed to spend one lesson in each school subject and with every class to discuss temperance⁵⁴. In addition Salo emphasized the significance of temperance education because alcohol would lead to ruination. He also recommended having a theme week about temperance⁵⁵.

In its circulars, the National Board of Education encouraged teachers to familiarize themselves with the work of Temperance Union as its goal corresponded to that of temperance education: to turn Finnish people teetotal and to hold on to this goal. In addition, the National Board of Education recommended that students at teacher practicum should perform a specific diploma of temperance⁵⁶. The diploma was one of the means to implement temperance education and possibly transmit part of the education in students' homes as well. The emphasis on temperance education had a connection not only with the 1919 Prohibition but also with the requirement of elementary school teachers' teetotalism⁵⁷. After the Prohibition became effective, all products containing over 2 % of alcohol were prohibited as was the importation, selling, production, and possession of alcoholic beverages. Alcohol was allowed only for technical, medical, or scientific use. Likewise, sacramental wine was excluded from the Prohibition⁵⁸. The purpose was to turn the Finnish people teetotal – which made a part of teachers' work.

Helsinki, Otava, 1929; A. Salmela, *Etiikan alkeet. Oppikirja seminaareja ja yksinopiskelijoita varten* [The basics of ethics. A textbook for colleges and individual learners], Porvoo, Wsoy, 1931; Vartia, *Kouluhygieniä* [School hygiene], cit.

⁵² Salmela, *Etiikan alkeet. Oppikirja seminaareja ja yksinopiskelijoita varten* [The basics of ethics. A textbook for colleges and individual learners], cit., p. 153.

⁵³ Pietilä, *Kristillinen siveysoppi kansakoulun opettajaseminaareja varten* [Christian decency education for elementary school teacher training colleges], cit.

⁵⁴ OMA, TSeA, Ca:1; Da:1; Year Books 1921-1970.

⁵⁵ Salo, *Alakansakoulun opetusoppi II* [Didactics for elementary school II], cit.

⁵⁶ OMA, TSeA, Ea:1.

⁵⁷ Kieltolaki 1.6.1919 [The Prohibition of 1 June 1919]; see also Kuikka, *Uskonnonopetus* [Religion education], cit.; Nurmi, *Opettajankoulutusta Raumalla 100 vuotta* [Teacher education in Rauma 100 years], cit.

⁵⁸ M. Häikiö, *Alkon historia: Valtion alkoholiliike kieltolain kumoamisesta Euroopan unionin kilpailupolitiikkaan 1932-2006* [The history of Finland Alko: The state alcohol distributor from the abellation of Prohibition to the market policies of European Union 1932-2006], Helsinki, Otava, 2007.

The Finnish Students' Temperance Union (Suomen Opiskelevan Nuorison Raittiusliitto) addressed Principal Törmälä with a letter in 1939 giving advice about the diploma of temperance that should be passed at the College⁵⁹. The diploma of temperance was introduced in the fall 1939. Temperance education was strengthened by having special temperance celebration parties during the theme work⁶⁰. In addition, temperance education was provided by visitors, such as representatives of Temperance Union⁶¹.

Temperance education made a part of education that concerned healthy life style and decency. Teachers were expected to obey teetotalism and this attitude had to be adopted already during teacher studies. Temperance education had to be intensified in 1932 when the Prohibition was abrogated. The consumption of alcoholic beverages was no longer prohibited by law and, therefore, educating the people effectively was considered highly important and it was invested in. The diploma of temperance was, thus, closely connected with the above-mentioned aspirations. The diploma of temperance remained as one of the college practices until the end of its operation⁶².

The importance of temperance education is manifested by the collaboration of many instances in order to provide elementary school teachers with temperance education. These numerous visitors selected by the teachers support the notion that the desire was to make Finnish people teetotal. The action had two purposes: to heighten the temperance education given during lessons and to guide prospective teachers to temperance activity at their future work places. Temperance education started at grass roots level: the enlightenment was first switched to the students of the College of Tornio and through them to elementary school pupils through whom it would also be transmitted in homes.

Teachers contemplated the temperance issue in their meetings. During their studies, students were supposed to adopt good habits that would also carry when moving in working life.

Serious attention should be paid during education on the fact that prospective teachers would get a good foundation to the worldview and quality of mind required in their profession. Therefore, the college teachers should share the vision of the contents of a good teacher personality⁶³.

The main goals were to show respect to Christian values, the healthy Finnish quality of mind, autonomy and conviction, teetotalism, the awareness of vocation, live responsibility, and physically healthy and natural life style⁶⁴.

⁵⁹ OMA, TSeA, Ca:3.

⁶⁰ OMA, TSeA, Ca:2; Ca:3.

⁶¹ Year Books 1921-1970.

⁶² OMA, TSeA, Ae:21; Year Books 1932-1970.

⁶³ OMA, TSeA, Ca:5.

⁶⁴ OMA, TSeA, Ca:5; Ca:6.

As dancing places were licensed restaurants, college students were not allowed to go to those places. However, the practical matter of the prohibition was checked from time to time. For example, at the teacher training college of Raahe, teachers deliberated already in 1935 whether students should be given the permission to go to restaurants. Teachers made a united decision according to which going to a licensed restaurant was damaging and dangerous for pupils. Students were barred from the consumption of alcoholic beverages and going to restaurants⁶⁵.

The college teachers had to punish a student if she could not follow the rules. The rule of teetotalism was extremely rarely broken and the teachers have to punish only a few students during the whole era the college operated⁶⁶. Two students broke the college rules in the 1940s. One had visited the city hotel with her Swedish friend several times and had alcoholic beverages there. The student's roommate told that she had not returned her room until during early hours and had Swedish friends as visitors. Another student, for her part, admitted she had had alcoholic beverages at the city hotel but denied drunkenness. The college principal enquired after the matter by phone from the landlady who reported that the student had spent several nights out. She was seen during early hours with three Swedish friends and she did not return home before 8 am when her fellow student had gone to the college. Teachers decided to expel both students from the college – the first for eleven months, and the other permanently⁶⁷. The meaning of the rule was discussed next time in the 1950s when one of the students had been at a dancing restaurant with a drunken gallant. It was to be found out that this was not the first time. She was given a public warning and reprimand in front of the students as well as decrease in the report concerning the grade of behaviour⁶⁸.

At the college of Tornio, smoking was not an issue among students compared with the men's college of Rauma where it was a constant problem among male students⁶⁹. However, the rules were changed in the 1960s: in the students' halls of residence, smoking was forbidden to both the residents and their guests. Two students were removed from the halls of residence because of violating the rules by smoking in their rooms. In 1965, smoking was still forbidden but it was allowed to guests at the secretariat of the halls of residence⁷⁰. Yet, one of the students had to leave the halls of residence and move in town in the middle of the semester. The reason for this punishment was the smoking of her

⁶⁵ Nurmi, *Opettajankoulutusta Raumalla 100 vuotta* [Teacher education in Rauma 100 years], cit.

⁶⁶ OMA, TSeA, Ca:1; Ca:2; Ca:3; Ca:4; Ca:5; Ca:6; Ca:7; Ca:8; Ca:9.

⁶⁷ OMA, TseA, Ca:4.

⁶⁸ OMA, TSeA, Ca:6.

⁶⁹ Nurmi, *Opettajankoulutusta Raumalla 100 vuotta* [Teacher education in Rauma 100 years], cit.

⁷⁰ OMA, TseA, Ca: 8.

male guest. In addition, her grade in behaviour was checked⁷¹. The rule was no longer unconditional in the 1960s as, in their meeting, teachers discussed the most suitable place for a students' smoking room⁷².

Nurmi stated that at men's colleges students were punished more often than at women's colleges. Especially during the Prohibition, many male students got caught from breaking the law. In addition, the principal of the college of Rauma every now and then received phone calls about male students' behaviour during the whole operation of the college⁷³. After the war years, the control over Finnish college students was decreased little by little. The spirit of the times was commonly more liberal than before the wars. The change took place also partly because in the 1940s and 1950s, some of the college students were over 30-year-old, tough veterans of war⁷⁴. Students' offences were handled in a more gently manner as long as veterans of war graduated as teachers – yet, some punishments were given from time to time. During the war time, discipline and order had loosened widely in Finland⁷⁵. Therefore, temperance education became a central theme of education after the World War II. The drinking problem occurred in many families with veterans of war. At school, the youth was warned about the dangers of alcohol. The reformed temperance education also aimed at producing more efficient employees. The thought of a civic society includes the idea of the people's participation, share, encounter, and responsibility for other people and shared issues.

5. Discussion

The article proves that the requirement of teetotalism at Finnish teacher training colleges was a part of education also at the women's college of Tornio. Temperance education took place not only at the theoretical level during temperance and hygiene lessons, but also in other education and free time. The fundamental idea seemed to be that people are what they do – at least when it comes to self-control⁷⁶. Visitors lectured about teetotalism and students had

⁷¹ OMA, TseA, Ca: 9.

⁷² Year Books 1967-1968.

⁷³ Nurmi, *Opettajankoulutusta Raumalla 100 vuotta* [Teacher education in Rauma 100 years], cit.

⁷⁴ H. Syväoja, *Kansakoulu -suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977* [The elementary school – the educator of Finnish people. Basic education for the whole nation 1866-1977], Juva, WS Bookwell, 2004.

⁷⁵ E. Vasara, *Urheilu viinan ja raittiuden kilpakenttänä* [Sports as the competitive arena of booze and abstinence], in Id. (ed.), H. Roiko-Jokela, E. Sironen, *Suomen urheiluhistoriallisen seuran vuosikirja* [The annual of Finnish sporting historical society], Atena, Jyväskylä, 2000, pp. 39-55.

⁷⁶ H. Rachlin, *Self and self-control*, «Annals of the New York Academy of Sciences», n. 818,

to perform the diploma of temperance. Thus, temperance education appeared quite efficient during the whole period the college operated between 1921 and 1970. In the 1930s, temperance education was intensified as the Prohibition was abrogated; and in the 1960, temperance education receded. The previous rule of unconditional teetotalism was replaced with healthy and sober life style. The change occurred both in textbooks and in the minutes of teachers' meetings and the changes of rules.

The students of Tornio followed the rule of temperance dutifully except for a few exceptions. It proves that highly motivated women, who were ready to fulfill the requirement of acting as model citizens, were selected as students. In addition, students were guided to make appropriate choices concerning their leisure activities. Students were raised for the teacher's role during the college years because teachers' work was carefully controlled. Failure in following the required behaviour would lead to public disapprobation⁷⁷. Temperance education had a wider meaning: turning the whole nation teetotal – which is part of one of the tasks of education, the task of improving public health⁷⁸. Teetotalism was required of teachers in Finland as was the zeitgeist elsewhere as well, for example in parts of the USA⁷⁹.

It is interesting to notice how the requirements set at teachers already decades ago still have influence. According to Laaksola's study⁸⁰, teachers still consume less alcohol than other population. In addition, teachers go for a drink, beer, or to nightclubs more rarely than others; instead, teachers tend to visit cultural event more often. Today's teachers are not, however, expected to be teetotal any longer. Instead, they seem to be educated merely to be *reflective practitioners* whose aim is to bring out the best in pupils⁸¹ instead of trying to influence them through extreme education. Yet, teachers still are important characters in children's lives and thus it is not insignificant what kind of example they set. Indeed, Carr emphasizes that

[i]n short, it is not that teachers need to acquire certain character dispositions, in addition to teaching competently and effectively, but that teaching competently and effectively is for

1997, pp. 85-97.

⁷⁷ See Paksuniemi, *Tornion alakansakouluopettajaseminaarin opettajakuva* [The teacher image in the lower primary school teachers' college of Tornio], cit.; Paksuniemi, Määttä, *How Were the Students Turned into Decent Teachers*, cit.

⁷⁸ K.W. Tupper, *Teaching teacher to just say "know": Reflections on drug education*, «Teaching and Teacher Education», n. 24, 2008, pp. 356-367.

⁷⁹ C.H. Dobinson, *Schools of education in American universities*, «Higher Education Quarterly», n. 6, 1952, pp. 161-168.

⁸⁰ H. Laaksola, *Kesätapatumissa ei ravintoloissa* [In summer time events, but not in restaurants], «Opettaja [The teacher]», n. 26-31, 2009, pp. 10-11.

⁸¹ H. Burgess, B. Carter, *Bringing out the best in people: teacher training and the 'real' teacher*, «British Journal of Sociology of Education», vol. 13, n. 3, 1992, pp. 349-359.

the most part [...] tantamount to having acquired such dispositions. [...] The key point is that those who lack certain fundamental qualities of ordinary moral human character and association – of temperance, courage, honesty, fairness (justice), wisdom (good practical judgement) – are unlikely to be effective teachers⁸².

Likewise, Fallona⁸³ suggests that rather than submitting to teachers' with "a bag of tricks", teacher educators can show future teachers that there is much more to teaching than the methods that teachers use: such an understanding should be utilized to promote the development of teachers who take seriously their moral charge to be models of conduct and what kinds of moral and intellectual virtues are needed to live a good and happy life. Consequently, university-based teacher-education programs should make more explicit for beginning teachers the cultural preconceptions about teaching⁸⁴. Our understanding is that it is not only important to teacher students to be aware of the history of educational systems but also of the history of teachers' role and the moral emphases it has involved within the course of time. The purpose of this article, thus, was to contribute to this knowledge by opening the curtain to the teacher training practices in the 20th century Finland, its fundamental ideologies, and actual practices through which the ideology was realized in teachers.

References

Archival References

- OMA, Oulun maakunta-arkisto [The Provincial Archives of Oulu]
 TSeA, Tornion seminaarin arkisto [Archives of the Teacher Training College of Tornio]
 Ae:2, Luokkapäiväkirjat [Classroom diaries], 1922-1923
 Ae:19, Luokkapäiväkirjat [Classroom diaries], 1939-1941
 Ae:21, Luokkapäiväkirjat [Classroom diaries], 1939-1941
 Ca:1, Opettajakunnankokousten pöytäkirjat [The Minutes of the Teaching Staff Meetings], 1921-1928
 Ca:2, Opettajakunnankokousten pöytäkirjat [The Minutes of the Teaching Staff Meetings], 1928-1936

⁸² D. Carr, *Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtue ethical perspective*, «British Journal of Educational Studies», vol. 53, n. 3, 2005, pp. 261-262.

⁸³ C. Fallona, *Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues*, «Teaching and Teacher Education», n. 16, 2000, pp. 681-695.

⁸⁴ Sumara, Luce-Kapler, *(Un)becoming a teacher: negotiating identities while learning to teach*, cit.

- Ca:3, Opettajakunnankokousten pöytäkirjat [The Minutes of the Teaching Staff Meetings], 1936-1945
- Ca:4, Opettajakunnankokousten pöytäkirjat [The Minutes of the Teaching Staff Meetings], 1945-1950
- Ca:5, Opettajakunnankokousten pöytäkirjat [The Minutes of the Teaching Staff Meetings], 1950-1955
- Ca:6, Opettajakunnankokousten pöytäkirjat [The Minutes of the Teaching Staff Meetings], 1955-1959
- Ca:7, Opettajakunnankokousten pöytäkirjat [The Minutes of the Teaching Staff Meetings], 1959-1962
- Ca:8, Opettajakunnankokousten pöytäkirjat [The Minutes of the Teaching Staff Meetings], 1962-1967
- Ca:9, Opettajakunnankokousten pöytäkirjat [The Minutes of the Teaching Staff Meetings], 1967-1970
- Da:1, Kirjetoisteet [Letter copies], 1921-1928
- Dd:1, Opetussuunnitelmat [Curricula], 1921-1946
- Dd:2, Opetussuunnitelmat [Curricula], 1946-1970
- Ea:1, Kouluhallitukselta saapuneet kirjeet [Letters from the National Board of Education], 1921-1931

Bibliography

- Bellerata, B.M., *J.F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland* [J.F. Herbart and the foundation of scientific pedagogy in Germany], Münster, Schroedel, 1980
- Burgess, H., Carter, B., *Bringing out the best in people: teacher training and the 'real' teacher*, «British Journal of Sociology of Education», vol. 13, n. 3, 1992, pp. 349-359
- Burns, K., *Women of Prohibition: Pauline Sabin*, PBS Video. Last modified: Oct 2, 2011, <<http://video.pbs.org/video/2082534271/#>> (accessed: December 1st, 2011)
- Campbell, R.A., *Making sober citizens: the legacy of indigenous alcohol regulation in Canada, 1777-1985*, «Journal of Canadian Studies», vol. 42, n. 1, 2008, pp. 105-126
- Carr, D., *Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtue ethical perspective*, «British Journal of Educational Studies», vol. 53, n. 3, 2005, pp. 255-271

- Cocker, R.J., Murray, J.M., *Temperance and Prohibition in New Zealand* (1st ed., 1930), London, The Epworth Press (Electronic version: New Zealand Electronic Text Centre, 2005, Wellington, New Zealand), 1930/2005
- Cygnaeus, U., *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä* [Uno Cygnaeus's Writings about the Foundation and Arrangement the Primary School in Finland], Helsinki, Raittiuskansan Kirjapaino, 1910
- Day, C., Kington, A., Stobart, B., Sammons, P., *The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities*, «British Educational Research Journal», vol. 32, n. 4, 2006, pp. 601-616
- Dobinson, C.H., *Schools of education in American universities*, «Higher Education Quarterly», n. 6, 1952, pp. 161-168 (doi: 10.1111/j.1468-2273.1952.tb00591.x)
- Fallona, C., *Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues*, «Teaching and Teacher Education», n. 16, 2000, pp. 681-695
- Feiman-Nemser, S., *What new teachers need to learn*, «Educational Leadership», vol. 60, n. 8, 2003, pp. 25-29
- Halila, A., *Suomen koululaitoksen historia I osa* [The history of Finnish school system], Turku, Uuden Auran Osakeyhtiön Kirjapaino, 1949
- Heikkinen, R., *Kasvatusta ja koulutusta korven kaupungissa* [Rearing and education in the city in the middle of woods], University of Oulu, Kajaani Department of Teacher Education, 1990
- Häikiö, M., *Alkon historia: Valtion alkoholiliike kieltolain kumoamisesta Euroopan unionin kilpailupolitiikkaan 1932-2006* [The history of Finland Alko: The state alcohol distributor from the abellation of Prohibition to the market policies of European Union 1932-2006], Helsinki, Otava, 2007
- Hyyrö, T., *Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866-1939* [The development of elementary school teacher education in Finland between 1866 and 1939], Tampere, University of Tampere, 2006 (Acta Universitatis Tamperensis 1147)
- Isosaari, J., *Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus vuosina 1865-1901* [The education of the science of education and pedagogy at the teacher training college of Jyväskylä in 1865-1901], Jyväskylä, University of Jyväskylä, 1961 (Publications of the Science of Education in Jyväskylä XXV)
- Jurama, V., Karttunen, T.J., *Kouluntarkastajat. Sattumia ja ajankuvauksia kahdelta vuosisadalta* [School inspectors. Occasions and portrayals of the times from two centuries], Jyväskylä, Gummerus, 1990

- Kaarninen, M., *Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa* [Modern girls. Education, social class, and gender in the 1920s' and 1930s Finland], Helsinki, The Finnish Historical Society, 1995
- Kari, K., *Yhteiskunta ja väkijuomat* [The Society and Alcohol], Suomen Opiskelevan Nuorison Raittiusliitto, Helsinki, 1952
- Karpio, V., *Raittiusasian oppikirja kansakouluja ja jatko-opetusta varten* [A temperance textbook for elementary schools and postgraduate education], Helsinki, WSOY, 1932
- Kalela, J., *Historian tutkimus ja historia* [Historical research and history], Helsinki, Gaudeamus, 2000
- Kieltolaki 1.6.1919 [The Prohibition of 1 June 1919]
- Kingberg, O., *Temperance legislation in Sweden*, «Annals of the American Academy of Political and Social Science», n. 163, 1932, pp. 206-215
- Korthagen, F.A.J., *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*, «Teaching and Teacher Education», vol. 20, n. 1, 2004, pp. 77-97
- Kroksmark, T., *Innovativt lärande* [Innovative learning], «Didaktisk Tidskrift [Didactical Magazine]», vol. 16, n. 3, 2006, pp. 1-12
- Kuikka, M.T., *Uskonnonopetus Suomen kansakouluopettajaseminaarissa vuosina 1863-95* [Religion education in Finnish elementary school teacher training between 1863 and 1895], Helsinki, University of Helsinki, 1973
- , *Kansakoulunopettajankoulutussuunnitelmien kehitys Suomessa vuosina 1917-1923* [The development of elementary school teacher training curricula in Finland 1917-1923], Joensuu, University of Joensuu, 1978
- , *Suomalainen kulttuuri yläkansakouluseminaarien harrastustoiminnassa 1920- ja 1930-luvuilla* [Finnish culture in the leisure activities at the upper secondary school colleges in the 1920s and 1930s], in Id. (ed.), *Koulu ja Kulttuuri. Koulu ja menneisyys XXIII* [School and culture. School and the past XXIII], Porvoo, WSOY, 1985, pp. 80-106
- , *Suomalaisen koulutuksen vaiheet* [The phases of Finnish education], Keuruu, Otava, 1991
- , *Opettajakuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle* [The change in the teacher's image from the 1940s to 1990s], in Id. (ed.), *Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1993* [School and the past. The annual of Finnish school historical society 1993], Helsinki, 1993
- , *Kasvatuksen historian tutkimus* [Educational-historical research], Helsinki, Otava, 2001
- Kähkönen, E., *Kasvatuksen historian projektiryhmän opas* [The manual of the project group of educational history], Rovaniemi, University of Lapland, 1984 (Publications of the Faculty of Education, C N:o 5)

- Kühne, J., *Der Begriff der Bildsamkeit und die Begründung der Ethik bei Johann Friedrich Herbart*, Berlin, Juris-Verlag, 1976
- Laaksola, H., *Kesätapahtumissa ei ravintoloissa* [In summer time events, but not in restaurants], «Opettaja [The teacher]», n. 26-31, 2009, pp. 10-11
- Lahdes, E., *Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun* [The influence of the new school to the elementary school of Finland], Keuruu, Otava, 1961
- Launonen, L., *Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle* [Ethical educational thinking in the pedagogical texts of Finnish schooling from the 1860s to 1990s], Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2000 (Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research 168)
- Lähtenmäki, M., *Vuosisadan naisliike. Naiset ja sosiaalidemokratia 1900-luvun Suomessa* [The women's movement of the century. Women and social democracy in the 20th century Finland], Helsinki, Hakapaino, 2000
- Melin, V., *Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921. II Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906-1921* [Primary education in Finnish countryside before the Act on Compulsory Education in 1866-1921. The joining of primary education in the municipal comprehensive school 1906-1921], Tampere, University of Tampere, 1980 (Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A Vol 117)
- Mezvinisky, N., *Scientific temperance instruction in the schools*, «History of Education Quarterly», vol. 1, n. 1, 1961, pp. 48-56
- Midford, N., McBride, R., *Alcohol education in schools*, in Id. (ed.), Heather, N., Stockwell, T., *The essential handbook of treatment and prevention of alcohol problems*, Sussex, John Wiley & Sons, 2004, pp. 299-320
- Muir, E., *Introduction: Observing Trifles*, in Id., Muir, W., Ruggiero, G. (eds.), *Microhistory & Lost Peoples of Europe*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press, 1991, pp. vii-xxviii
- Müller, E., *Das Paradigma de Herbartianismus unter problemgeschichtlichem Aspekt* [Herbartian educational paradigm: problematic and historical elements], Erfurt, Faculty of Education, University of Erfurt, 2001
- Määttä, K., Uusiautti, S., *Pedagogical Love and Good Teacherhood*, «In Education», vol. 17, n. 2, 2011, < <http://ineducation.ca/issue-5> > (accessed: December 5, 2011)
- Nurmi, V., *Opettajankoulutusta Raumalla 100 vuotta* [Teacher education in Rauma 100 years], Turku, University of Turku, 1996 (Publications of the faculty of Education A 176)

- Paksuniemi, M., *Tornion alakansakouluopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921-1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan* [The teacher image in the lower primary school teachers' college of Tornio in 1921-1945 in the light of selection of students, textbooks, and activities of leisure time], Rovaniemi, Lapland University Press, 2009 (Acta Universitatis Lapponiensis 161)
- Paksuniemi, M., Määttä, K., *The most decent girls make the best respectable teachers: Teacher selection for teacher education in northern Finland between 1921 and 1945*, «Prime Research on Education», vol. 1, n. 2, 2011, pp. 10-17.
- Paksuniemi, M., Määttä, K., *How Were the Students Turned into Decent Teachers by Free-Time Activities at the Teacher Training College of Tornio in 1921-1945*, «Elixir Psychology», n. 39, 2011, pp. 4782-4786
- Palmén, A., Wilksman, I., *Terveysoppi* [Hygiene], Helsinki, Otava, 1921
- Parker, S.C., *The history of modern elementary education*, Totowa, Littlefield, 1970
- Phipps, W.E., *Wets, drys, and damp*s, «Journal of Religion and Health», vol. 26, n. 3, 1987, pp. 240-244
- Pietilä, A.J., *Kristillinen siveysoppi kansakoulun opettajaseminaareja varten* [Christian decency education for elementary school teacher training colleges], Helsinki, Osakeyhtiö Valistus, 1928
- Rachlin, H., *Self and self-control*, «Annals of the New York Academy of Sciences», n. 818, 1997, pp. 85-97 (doi: 10.1111/j.1749-6632.1997.tb48248.x)
- Rantala, J., *Kansaa kasvattamassa* [Educating the people], Jyväskylä, Gummerus, 2005
- Renvall, P., *Nykyajan historiantutkimus* [The Modern Historical Research], Helsinki, WSOY, 1965
- Rinne, R., *Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuden rekrytoimismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvainsaineiston ilmaisemana* [Teacher as the model citizen: the widening scope of teacherhood and the recruiting mechanisms of teachers in Finland between 1851 and 1986 as expressed in the official documents], Turku, University of Turku, 1986 (Publications of the Faculty of Education A 108)
- , *Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle* [Where are teachers from? The societal background and social capital of Finnish teachers from the middle of the 1800s to the end of the 1980s], Turku, University of Turku, 1989 (Publications of the Faculty of Education A 135)

- Room, R., *The dialectic of drinking in Australian life: From the rum corps to the wine column*, «Australian Drug and Alcohol Review», n. 7, 1988, pp. 413-437
- , *The impossible dream? Routes to reducing alcohol problems in a temperance culture*, «Journal of Substance Abuse», n. 4, 1992, pp. 91-106
- Rousmaniere, K., *Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s*, «History of Education Quarterly», vol. 34, n. 1, 1994, pp. 49-68
- Salo, A., *Alakansakoulun opetusoppi II. Ympäristöopetus* [Didactics for elementary school II. Environmental education], Helsinki, Otava, 1928
- Salo, A., *Kasvatusopillisen sielutieteen pääpiirteet. Oppikirja opettajanvalmistuslaitoksia varten* [The essentials of educational pedagogy. A textbook for teacher training colleges], 2nd ed., Helsinki, Otava, 1929
- Salokannel, A., Vartia, A., *Terveysoppi* [Hygiene], 2nd ed., Porvoo, WSOY, 1933
- Salmela, A., *Etiikan alkeet. Oppikirja seminaareja ja yksinopiskelijoita varten* [The basics of ethics. A textbook for colleges and individual learners], Porvoo, Wsoy, 1931
- Sumara, D.J., Luce-Kapler, R., *(Un)becoming a teacher: negotiating identities while learning to teach*, «Canadian Journal of Education», vol. 21, n. 1, 1996, pp. 65-83
- Syväoja, H., *Kansakoulu -suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977* [The elementary school – the educator of Finnish people. Basic education for the whole nation 1866-1977], Juva, WS Bookwell, 2004
- Tamminen, K., *Suomalaisen uskonnon didaktiikan kehityslinjoja* [The developmental trends of Finnish didactics of religion], in Id. (ed.), Pyysiäinen, M., Tamminen, K., *Uskonnonopetuksen käsikirja* [Manual for religious instruction], Juva, WSOY, 1998, pp. 15-40
- Taylor, E.C., *Teaching of hygiene and temperance in public elementary schools*, «The British Medical Journal», 6 July 1907, pp. 50
- Tupper, K.W., *Teaching teacher to just say “know”: Reflections on drug education*, «Teaching and Teacher Education», n. 24, 2008, pp. 356-367
- Valta, J., *Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874-1974* [Problem students in Oulu elementary school in 1874-1974], Oulu, University of Oulu, 2002 (Publications of the Faculty of Education E 54)
- Valtasaari A., *Raittiustyön kenttä* [The field of temperance education], Porvoo, WSOY, 1952
- Vartia A., *Kouluhygienia* [School hygiene], 2nd ed., Helsinki, Otava, 1931

- Vasara, E., *Urheilu viinan ja raittiuden kilpakenttänä* [Sports as the competitive arena of booze and abstinence], in Id. (ed.), Roiko-Jokela, H., Sironen, E., *Suomen urheiluhistoriallisen seuran vuosikirja* [The annual of Finnish sporting historical society], Atena, Jyväskylä, 2000, pp. 39-55
- Westbury, I., Hopmann, S., Riquarts, K. (eds.), *Teaching as a reflective practice: the German Didactic tradition*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2000
- Wuorinen, J.H., *Finland's prohibition experiment*, «Annals of the American Academy of Political and Social Science», vol. 163, n. 1932, pp. 216-226
- Zembylas, M., *Emotions and teacher identity: a post-structural perspective*, «Teachers and Teaching: theory and practice», vol. 9, n. 3, 2003, pp. 213-238 (doi: 10.1080/1354060032000116611)
- Ziller, T., *Allgemeine Pädagogik* [General Pedagogy], Leipzig, 1876
- Zimmerman, J., *The dilemma of Miss Jolly: Scientific temperance and teacher professionalism, 1882-1904*, «History of Education Quarterly», vol. 34, n. 4, 1994, pp. 413-431

Manuali di aritmetica, algebra, trigonometria e geometria analitica nella Napoli preunitaria

Giovanni Ferraro
Dipartimento di Scienze e Tecnologie
per l'Ambiente e il Territorio,
Università degli Studi del Molise (Italy)
giovanni.ferraro@unimol.it

Manuals of arithmetic, algebra, trigonometry and analytic geometry in pre-Unification Naples

ABSTRACT: The article examines the textbooks of arithmetic, algebra, trigonometry and analytic geometry published in the Kingdom of Naples between 1806 and 1860, exploring in depth the long debate on the role of analytical and synthetic teaching methods which influenced the educational publishing of the period.

EET/TEE KEYWORDS: Textbook; Mathematics; Teaching Models; Italy; XIX Century.

1. Premessa

In un recente lavoro¹ ho esaminato i manuali di geometria elementare pubblicati nelle province continentali del Regno di Napoli tra il 1806 e 1860 e ho delineato il quadro generale in cui tale produzione editoriale va inserita². In

¹ G. Ferraro, *Manuali di geometria elementare nella Napoli preunitaria (1806-1860)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 3, n. 2, 2008, pp. 103-139.

² Per un quadro dell'organizzazione del sistema scolastico a Napoli e nel Meridione nel periodo che precede l'unità, si vedano A. Zazo, *L'istruzione pubblica e privata nel napoletano: 1767-1860*, Città di Castello, Il solco, 1927; G. D'Anna, *La scuola elementare media e superiore nel Regno delle Due Sicilie di qua dal Faro dal 1815 al 1860: con documenti inediti*, Caserta, E. Marino, 1923; G. Marafioti, *L'istruzione nel Reame di Napoli durante il decennio dei napoleonidi (1806-1815)*, Cosenza, Pellegrini, 1967; A. Broccoli, *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*, Firenze, La Nuova Italia, 1968; M.E. Chiossi, *Intellettuali e plebe: il problema dell'istruzione elementare nel Settecento napoletano*, «Rivista Storica Italiana», n. 1, 1988, pp. 155-175; G. Ricuperati, *Le riforme scolastiche negli spazi italiani della seconda metà del Settecento fra progetto*

particolare, ho evidenziato l'influenza che il dibattito sui metodi di insegnamento ebbe sull'editoria matematica³, dibattito che vide protagonisti, da un lato, i sostenitori dei metodi sintetici (la cosiddetta «scuola sintetica») e, dall'altro, i fautori dei metodi analitici (a cui per brevità, anche se impropriamente⁴, mi riferisco come «scuola analitica»). Il presente lavoro continua e sviluppa la precedente ricerca esaminando i manuali di altre discipline matematiche: aritmetica, algebra, trigonometria e geometria analitica. L'articolo si apre (paragrafo 2) con un approfondimento degli aspetti della polemica tra scuola sintetica e quella analitica che maggiormente influirono sull'editoria scolastica⁵. Poi (paragrafo 3), sono analizzati i libri di aritmetica e di algebra e, in particolare, viene mostrato come la scuola sintetica cercasse di applicare anche all'algebra il modello euclideo, la qual cosa non era in disaccordo con l'approccio didattico di alcuni autori francesi e non fu, di per sé, causa di forti contrasti. Infine (paragrafo 4), sono discussi i manuali di trigonometria e di geometria analitica che, al contrario, furono l'oggetto di contrasti particolarmente accesi tra le due scuole al punto che i sintetici negarono la piena legittimità della metodologia proposta dagli analitici nello studio delle coniche mentre questi ultimi accusarono i sintetici di arretratezza culturale e didattica.

e realtà, in L'Italia alla vigilia della Rivoluzione francese. Atti del LIV Congresso di Storia del Risorgimento Italiano (Milano, 12-15 ottobre 1988), Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1990, pp. 201-246; R. Sani, Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX), Milano, ISU, 1999; Id., Istruzione e scuola nel Meridione dalla Restaurazione all'Unità, in Marco Gatti e la riforma della scuola, Manduria-Bari-Roma, Lacaita, 2003, pp. 174-200; M. Lupo, Tra le provvide cure di Sua Maestà. Stato e scuola nel Mezzogiorno tra Settecento e Ottocento, Bologna, Il Mulino, 2005. Tra i numerosi contributi che negli ultimi anni sono stati dedicati alla storia degli insegnamenti matematici e dei libri scolastici sono di notevole interesse per le tematiche discusse nel presente lavoro: L. Pepe, Insegnamenti matematici e libri elementari di matematica nella prima metà dell'Ottocento. Modelli francesi ed esperienze italiane, in L. Giacardi (a cura di), Da Casati a Gentile. Momenti di storia dell'insegnamento secondario della matematica in Italia, Lugano, Agorà Publishing, 2006, pp. 65-99; L. Giacardi, I manuali per l'insegnamento della geometria elementare in Italia tra Otto e Novecento, in G. Chiosso (a cura di), TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. xcvi-cxxiii.

³ Significativamente Luigi Sasso aprì il suo manuale di aritmetica affermando: «Lungamente si è parlato tra i Matematici, quale sia il metodo che faciliti l'istruzione, e precisamente il Sintetico, che a molti par che sia il preferibile, o l'Analitico [...]» (*Nuova compilazione di Aritmetica Teoretica: con tavole di misure, pesi e monete e particolarmente del regno, e sistema metrico con tavola comparativa*, Napoli, St. Tremater, 1834, p. 5).

⁴ Cfr. Ferraro, *Manuali di geometria elementare*, cit., p. 110 e Id., *L'insegnamento della geometria a Napoli nell'Ottocento e i suoi influssi sulle scuole del Regno d'Italia*, «Annali del Distretto Scolastico di Afragola», n. 10, 1995, pp. 66-82.

⁵ Per altri aspetti del contrasto tra sintetici e analitici, cfr. G. Ferraro, P. De Lucia, F. Palladino, *Alcuni tratti della matematica napoletana da prima a dopo la repubblica partenopea del 1799*, «Rendiconto dell'Accademia di Scienze Matematiche e Fisiche», n. 62, 1995, pp. 225-274; G. Ferraro, F. Palladino, *Giuseppe Battaglini matematico al tempo del Risorgimento d'Italia*, in M. Castellana, F. Palladino (a cura di), *Giuseppe Battaglini. Raccolta di lettere (1854-1891) di un matematico al tempo del Risorgimento d'Italia*, Bari, Levante Editore, 1996, 9-45; G. Ferraro, F. Palladino, *Sui manoscritti di Nicolò Fergola (1753-1824)*, «Bollettino di Storia delle Scienze Matematiche», n. 13, 1993, pp. 147-197.

2. Il metodo dell'analisi e l'insegnamento dell'algebra

Nell'età dell'Illuminismo il complesso delle discipline matematiche fu l'oggetto di una profonda riorganizzazione. L'analisi, nata come mera tecnica per risolvere problemi geometrici, divenne la principale e la più generale delle discipline matematiche, il nucleo centrale intorno a cui si cercò di ricostruire l'intero sapere matematico. Tale trasformazione fu il sofferto risultato di un lungo processo il cui punto di partenza⁶, almeno per quanto riguarda gli aspetti rilevanti per il presente lavoro, può essere fatto risalire alle critiche che Pietro Ramo (1515-1572) rivolse al metodo sintetico. Nella *Scholarum Mathematicarum*⁷, Ramo aveva accusato Euclide di oscurità⁸; a suo parere, gli *Elementi* erano l'opera più oscura che fosse mai stata scritta dall'uomo⁹ e ciò era dovuto principalmente all'errato ordine in cui gli argomenti erano introdotti. Euclide, infatti, iniziava gli *Elementi* con la geometria e solo successivamente trattava l'aritmetica, non rispettava, pertanto, la regola secondo cui il generale doveva precedere il particolare. Per Ramo, l'aritmetica era la più fondamentale (*prius*), la più generale e la più semplice delle discipline matematiche, mentre la geometria era una disciplina che per sua natura era basata sull'aritmetica¹⁰; di conseguenza, nella trattazione delle discipline matematiche la geometria doveva necessariamente seguire l'aritmetica.

Le critiche di Ramo furono riprese da Antoine Arnaud (1612-1694) e da Jean Prestet (1648-1691). Arnaud¹¹ criticò «les géomètres» che non rispettavano l'ordine naturale¹² nella presentazione delle matematiche e distinse tra analisi o metodo di risoluzione, che era il metodo di ricerca o di invenzione, e la sintesi o metodo di composizione che era il metodo di presentazione o istruzione

⁶ Cfr. G. Schubring, *Conflicts between generalization, rigor, and intuition. Number Concepts Underlying the Developments of Analysis in 17-19th Century France and Germany*, New York, Springer, 2005, pp. 45-60 e Id., *Analysis of Historical Textbooks in Mathematics. Lecture Notes*, Rio de Janeiro, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Matemática, 1997.

⁷ P. Ramus, *Scholarum Mathematicarum Libri unus et triginta, a Lazaro Achonero recogniti et emendati*, Frankfurt, Andreas Wechelus, 1599.

⁸ Ramo fu un sostenitore dell'importanza dell'insegnamento della matematica e, nelle *Scholarum Mathematicarum*, cercò di difenderla dalle accuse di *inutilitas* e *obscuritas*, in particolare dalla seconda da lui ritenuta la più insidiosa in quanto anche molti di coloro che erano disposti ad ammettere l'utilità delle discipline matematiche, le giudicavano incomprensibili (*ibid.*, pp. 39 e 72). A p. 39 delle *Scholarum Mathematicarum* egli introdusse la discussione con le seguenti parole: «[...] duae mathematicis artibus graves adversariae opponuntur, inutilitas et obscuritas. Haec quidem pestifera duplex opinio iam pridem per animos hominum pervasit persuasitque vulgo imperito mathematicas artes inutiles esse, haec est prima mali labes. Deinde, ut utilitatis nonnihil habeant, tamen per obscuras perque difficiles esse, quod malum etiam superiore perniciosius est».

⁹ *Ibid.*, p. 74.

¹⁰ *Ibid.*, p. 97.

¹¹ A. Arnauld, P. Nicole, *La Logique ou l'Art de Penser*, a cura di L. Morin, Paris, Flammarion, 1970.

¹² *Ibid.*, p. 402.

(*méthode de doctrine*)¹³. Sviluppando tali tesi Prestet, nei *Nouveaux Éléments des Mathématiques*¹⁴, sostenne la superiorità dei moderni matematici rispetto agli antichi geometri. A suo parere, si doveva dare massima importanza alla generalità del metodo e tale generalità era raggiunta dall'algebra; per tale motivo, l'algebra era la base di tutte le discipline matematiche e l'analisi dei moderni, basata sull'algebra, era superiore alla geometria degli antichi¹⁵.

Nei decenni che seguirono la rivendicazione di superiorità dell'analisi, intesa come metodologia simbolico-algebrica, si fuse con lo sviluppo del calcolo leibniziano e fu alla base di quello che si può definire il «programma analitico»¹⁶ portato avanti dai maggiori matematici del Settecento, quali Euler, d'Alembert e Lagrange. Con il loro lavoro, il termine «analisi» venne a indicare un *corpus* teorico (costituito sostanzialmente dall'algebra e dal calcolo, quest'ultimo interpretato come un'algebra degli infiniti), distinto dalla geometria che incarnava la «sintesi»¹⁷. Tuttavia, la differenza tra analisi e geometria non riguardava solo i contenuti delle due discipline ma anche l'impostazione metodologica¹⁸. Ad esempio, d'Alembert descrisse l'analisi come una disciplina simbolica e, in quanto tale, in opposizione alla geometria¹⁹. A suo parere, analisi e geometria, come tutte le altre discipline matematiche, avevano per oggetto la quantità ma differivano per il modo in cui tale oggetto era studiato. La geometria rappresentava la quantità in modo «figurato», ossia mediante figure geometriche, e studiava le proprietà degli enti geometrici con l'ausilio di tali figure. Le rappresentazioni figurative svolgevano una parte essenziale nel ragionamento, in quanto la mera osservazione della figura geometrica rivelava

¹³ *Ibid.*, p. 368.

¹⁴ J. Prestet, *Nouveaux Éléments des Mathématiques ou Principes Généraux de toutes les sciences qui ont les grandeurs pour objet*, *Seconde édition, plus ample et mieux digérée*, 2 voll., Paris, Pralard, 1689.

¹⁵ *Ibid.*, vol. I, pagine non numerate della *Preface*.

¹⁶ Cfr. G. Ferraro, *Euler's analytical program*, «Quaderns d'història de l'enginyeria», n. 11, 2010, pp. 185-208.

¹⁷ La nascita dell'analisi come disciplina matematica, identificata con l'algebra e il calcolo, non impedì che i termini «analisi» e «sintesi» fossero usati in matematica anche con significati diversi, indipendente dall'uso del simbolismo algebrico (cfr. p. 424). La natura di questo lavoro non ci permette di esaminare in dettaglio la complessità della relazione tra algebra e analisi che emerge nei testi dell'epoca. Per una discussione dei concetti di analisi e sintesi in rapporto allo sviluppo della matematica, si veda M. Panza, M. Otte (a cura di), *Analysis and synthesis in Mathematics*, Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Publishers, 1997.

¹⁸ Sulla differenza tra analisi e geometria nel Seicento e nel Settecento, cfr. G. Ferraro, *Analytical symbols and geometrical figures in Eighteenth Century Calculus*, «Studies in History and Philosophy of Science Part A», n. 32, 2001, pp. 535-555.

¹⁹ J.-B. le Rond d'Alembert, *Mélange de littérature, d'histoire, et de philosophie*, 2^a ed., Amsterdam, Z. Chatelain et fils, 1773, vol. V, p. 158. Si veda anche la voce *Géométrie* curata da J.-B. le Rond d'Alembert nell'*Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de Gens de Lettres. Mis en ordre et publié par M. Diderot [...] et quant à la partie mathématique par M. d'Alembert [...]*, Paris, Briasson, David, Le Breton, Durand; Neuchâtel, S. Faulche, 1751-1765, vol. VII, p. 631.

intuitivamente alcune delle proprietà degli oggetti rappresentati. In analisi, invece, la quantità era pensata in modo astratto e generale ed era rappresentata mediante appropriati segni non iconici; in analisi, pertanto, le quantità erano trattate senza far riferimento all'immediatezza intuitiva delle rappresentazioni figurali ma attraverso il simbolismo algebrico. In questo modo, l'analisi finiva con l'essere concepita come un sistema concettuale dove la deduzione era meramente linguistica e mediata e ogni proposizione era derivata dalla precedente in modo meramente discorsivo²⁰.

Nell'Europa di fine Settecento e primo Ottocento tale concezione dell'analisi e del suo rapporto con la geometria fu largamente maggioritaria; a Napoli, essa fu condivisa dai fautori dei metodi analitici e costituì la base della loro metodologia. Seguendo d'Alembert e di Condillac²¹, gli analitici ritennero che ampia parte della matematica fosse riducibile all'analisi e, di conseguenza, l'insegnamento della matematica dovesse porre l'algebra e il calcolo al suo centro. Coerentemente a tale concezione, Ferdinando de Luca (1785-1861) giunse a proporre che lo studio della geometria e della trigonometria fosse condotto in modo puramente analitico²². De Luca considerava la matematica uno strumento per migliorare il benessere materiale dell'umanità e pensava che essa riuscisse a raggiungere tale obiettivo principalmente perché esprimeva i suoi risultati «per mezzo di formule semplicissime»²³, ossia in forma analitica. Per de Luca (come per molti degli analitici) la matematica era sostanzialmente uno strumento tecnico utile nelle applicazioni e gli studenti dovevano impadronirsene nel modo più rapido, più semplice e più efficace, anche a costo di sacrificarne

²⁰ Sulla natura del simbolismo algebrico, si veda M. Panza, *La forma della quantità. Analisi algebrica e analisi superiore: il problema dell'unità della matematica nel secolo dell'illuminismo*, *Cahiers d'histoire et de philosophie des sciences*, 1992, voll. XXXVIII-XXXVIX, pp. 68-69 e G. Ferraro, *Differentials and differential coefficients in the Eulerian foundations of the calculus*, «Historia Mathematica», n. 31, 2004, pp. 34-61.

²¹ Nell'*Essai sur les éléments de philosophie*, d'Alembert aveva affermato: «Lo studio della natura è lo studio delle proprietà de' corpi, e le loro proprietà da due cose dipendono, dal moto, e dalla figura. Sicché le scienze, che trattano questi due punti, vale a dire, la Meccanica, e la Geometria, son le due chiavi indispensabilmente necessarie alla Fisica. La Geometria, che dee precedere, come più semplice, dev'essere anch'essa preceduta da un'altra scienza più universale, quella che tratta delle proprietà della grandezza in generale, e che chiamasi Algebra. La cognizione dell'Algebra agevola infinitamente lo studio della Geometria, e della Meccanica, ed è assolutamente necessaria alla parte trascendente di queste due scienze, delle quali non può far senza in tutta la sua estensione la fisica [...] munito delle prime nozioni dell'Algebra il filosofo se ne serve per passare alla Geometria, che è la scienza delle proprietà dell'estensione, in quanto che si considera come semplicemente estesa e figurata» (la traduzione è tratta da *Corso di studj dell'abate de Condillac per l'istruzione di S. A. R. il Principe di Parma, l'infante D. Ferdinando, trasportato dal francese al nostro idioma dall'abate Francesco De Muro*, Napoli, nella stamperia del Ministero della Segreteria di Stato, 1815).

²² F. De Luca, *Proposta di un nuovo sistema di studii geometrici ordinati analiticamente dietro lo svolgimento di una sola equazione, ad oggetto di rendere l'insegnamento matematico più acconcio all'ordinamento delle altre scienze e ai bisogni dell'odierna civiltà*, «Museo di scienza e letteratura», vol. 6, n. 2, 1845, pp. 369-398.

²³ *Ibid.*, pp. 370-371.

in parte il rigore²⁴. Il suo insegnamento doveva, quindi, essere finalizzato al rapido conseguimento di obiettivi pratici e l'analisi (oltre ad essere la base della matematica, da un punto di vista fondazionale) era particolarmente idonea alla preparazione dei quadri tecnici grazie alla «brevità», alla chiarezza, alla generalità delle procedure²⁵.

Tale concezione era inaccettabile per i seguaci della scuola sintetica, i quali pensavano che la matematica dovesse svolgere una funzione prevalentemente culturale, di sviluppo delle capacità critiche e di ragionamento. Anche i sintetici accettavano l'idea dell'analisi che fosse un linguaggio astratto e simbolico, ma, a differenza degli analitici, non ritenevano che la matematica potesse essere interamente strutturata intorno all'analisi e, richiamandosi a punti di vista pre-euleriani, vedevano nell'analisi sostanzialmente un metodo da applicarsi alla geometria e all'aritmetica per renderle più efficaci. Vincenzo Flauti (1782-1863), ad esempio, sostenne che le scienze matematiche avevano solo due rami: la geometria e l'aritmetica. La prima trattava la quantità continua, ovvero l'estensione (in quanto «figurata»); la seconda aveva per oggetto la quantità discreta, ossia i numeri, e le «questioni infinite». L'analisi algebrica non poteva, quindi, essere un terzo ramo delle matematiche perché non vi era un terzo tipo di quantità, distinto dalla continua e dalla discreta, di cui l'analisi algebrica potesse occuparsi²⁶. Per la scuola sintetica l'algebra era una forma di arte euristica, uno strumento per trovare «verità geometriche»²⁷. Tale punto di vista era stato chiaramente espresso da Nicola Fergola²⁸ (1753-1824), fondatore della scuola sintetica, che, ad esempio, all'inizio dei suoi *Elementi di Algebra*, scrisse:

Se l'evidenza e la certezza son due illustri prerogative delle Matematiche discipline, l'Arte euristica, che in queste solamente alberga, n'è principio energico d'invenzione. E poiché le umane conoscenze, come parlano i Filosofi, o sono intuitive, o son poi simboliche, anche i Metodi d'inventare dovranno procedere per l'una via, o l'altra: cioè sviluppando i rapporti delle grandezze, e talora i loro siti, le loro genesi, ed altre simiglianti cose: o pur maneggiandone saggiamente que' simboli, con cui sarà piaciute di dinotarle. Il primo di questi due metodi, che si chiama Sintesi o Analisi Geometrica, fu con eleganza praticato

²⁴ Secondo de Luca, le formule dell'analisi «quasi» mettevano «a contatto la scienza con l'ignoranza»; ossia permettevano anche a persone «ignare delle calcolazioni e delle considerazioni teoriche sulle quali le formule si appoggiano» di applicare i risultati della matematica alla costruzione di macchine o ad altri problemi pratici (*ibid.*, pp. 375-377).

²⁵ *Ibid.*, pp. 379-380.

²⁶ Cfr. V. Flauti, *Prospetto degli studj matematici per l'istituzione di tali scienze, l'invenzione, e il perfezionamento*, in Id., *Trigonometria rettilinea e sferica*, 13ª ed., Napoli, Nella Stamperia privata dell'autore, 1842, pp. iv-v.

²⁷ Per usare le parole del filosofo calabrese Pasquale Galluppi, l'algebra era una potente mnemonica per la geometria (P. Galluppi, *Lezioni di logica e metafisica*, Milano, Barroni e Scotti, 1845, vol. III, p. 293).

²⁸ Su Fergola, cfr. F. Amodeo, *Vita matematica napoletana*, in particolare il cap. III del volume I (edito a Napoli, F. Giannini e figli, 1905), e il cap. I e l'appendice del volume II (edito a Napoli, per la Tipografia dell'Accademia Pontaniana, 1924).

da' Geometri dell'Antichità rimota, e forma lo spirito sagace d'inventare in colui che lo coltiva. Ma l'altro, che da' Moderni si è ritrovato, e che nel corso di quest'opera io vel dichiaro, cioè la nostra Analisi, è assai più spedito del primo, e ne offre verità oltremodo universali e copiose. Imperocché ridotto il problema a certe simboliche espressioni, ben si comprendono e gli artifici di rinvenir l'ignoto e que' per rendere codeste indagini universali. Sicché ragionevolmente quest'Arte fu chiamata Aritmetica Universale dal Sommo Newton, e dal Wolfio si disse l'Apice illustre dell'umano sapere²⁹.

Il filosofo cui si riferisce Fergola è Leibniz che aveva distinto la conoscenza in intuitiva e simbolica:

Est [...] cognitio vel obscura vel clara, et clara rursus vel confusa vel distincta, et distincta vel inadaequata vel adaequata, item vel symbolica vel intuitiva³⁰.

Leibniz attribuiva alla geometria la forma di conoscenza più perfetta, l'intuizione; pensava invece che l'algebra e il calcolo fossero caratterizzati dalla conoscenza simbolica la quale era cieca, meccanica³¹ e pertanto imperfetta³². La meccanicità del simbolico³³ era, tuttavia, di grande utilità e poteva presentare vantaggi rispetto all'intuizione geometrica. Ciò era dimostrato, a parere di Leibniz, dal calcolo differenziale da lui inventato:

La raison de l'avantage de ce nouveau Calcul est encor, qu'il décharge l'imagination dans les problèmes, que M. des Cartes avouait exclus de sa Géométrie sous prétexte qu'ils menoient au mécanique le plus souvent, mais dans le fond perce qu'ils ne convenaient pas à son calcul³⁴.

Tale opinione era condivisa da molti autori di manuali didattici i quali individuavano nella meccanicità il pregio fondamentale dell'algebra in quanto

²⁹ Cfr. N. Fergola, *Elementi di algebra*, Napoli, 1800, cart. (Biblioteca Nazionale di Napoli, Ms. III.C.34, ff. 7r). Per una descrizione del manoscritto, si veda Ferraro, Palladino, *Sui manoscritti di Nicolò Fergola*, cit., pp. 173-174.

³⁰ G.W. Leibniz, *Meditationes de cognitione, veritate et ideis*, «Acta Eruditorum», 1684, pp. 537-542 (in particolare p. 537).

³¹ La meccanicità dell'algebra consisteva nella manipolazione dei segni grafici secondo appropriate regole senza riguardo per il loro significato (*ibid.*).

³² Leibniz, *Meditationes*, cit., p. 538. Per Leibniz la conoscenza intuitiva si riferiva alle idee, mentre la conoscenza simbolica riguardava solo i segni che tali idee rappresentano (cfr. E. Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen*, Berlin, 1923-1929; tr. it. di E. Arnaud, *Filosofia delle forme simboliche*, Firenze, La nuova Italia, 1961-1966, vol. III, pp. 113-114).

³³ Sull'effettiva riducibilità del modo di operare algebrico alla pura manipolazione meccanica o cieca di segni, si veda M. Panza, «Quelques distinctions à l'usage de l'historiographie des mathématiques», in J.-M. Salanskis, F. Rastier, R. Scheps (a cura di), *Herméneutique: texts, sciences*, Paris, PUF, pp. 357-382, in particolare pp. 366-367.

³⁴ G.W. Leibniz, «Nouveaux essais sur l'entendement humain» in *Œuvres philosophiques latines et françaises de feu Mr. De Leibnitz. Tirées de ses manuscrits qui se conservent dans la bibliothèque royale a Hanovre et publiées par Mr Rud. Eric Raspe*, Amsterdam et Leipzig, Chez Jean Schreuder, 1765, pp. 1-496 (la citazione è a p. 457).

comportava un «risparmio del raziocinio». Ad esempio, scriveva Alessandro Casano (1790-1851):

La lingua algebrica la quale per la sua semplicità è da preferirsi alla comune [...] l'immenso comodo ci appresta di ridurre in forme meccaniche tutti i raziocini necessari alle successive traduzioni dell'equazioni. Così noi eseguiamo de' raziocinii spesso complicati senz'alcuna fatica della nostra mente, e l'Algebra per dir così ci conduce cogli occhi bendati dall'equazione del problema all'ultima espressione identica che il valore dell'incognita fa palese: ed operando in siffatto modo abbiamo la certezza di non potere errare³⁵.

Al contrario, per Fergola e per la scuola sintetica, era proprio la meccanicità che costituiva il principale difetto dell'algebra, un difetto tanto grave da rendere inadeguato l'uso di tale disciplina come strumento per la crescita culturale dell'individuo. Certamente, a parere di Fergola, l'algebra forniva un metodo «assai più spedito» della geometria, utilissimo nelle applicazioni, ma lontano dall'intuizione, poco creativo, noioso, sterile, «assai scabro a' Giovani»³⁶. Ad esempio, negli *Elementi di Algebra*, il matematico napoletano, subito dopo aver dato le dimostrazioni algebriche di alcune regole algebriche, affermò:

L'Algoritmo algebrico è pe' giovanetti una sterile terra, dond'essi solaggiar volentieri a loro danno. Io per mantenervili stimo di aspergere di soavi verità i due ultimi Problemi³⁷.

Tali «soavi verità» consistevano nelle proposizioni del secondo libro di Euclide che una lunga tradizione interpretava come versioni geometriche di varie regole algebriche³⁸. Così, ad esempio, la regola del quadrato di un binomio

$$(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$$

era espressa dalla proposizione II-4 di Euclide (si veda fig. 1).

³⁵ Casano, *Elementi di Geometria*, cit., p. 44. Per Casano, era propria la meccanicità, ossia l'operare su segni determinati mediante regole opportune, che costituiva la giustificazione di certe entità algebriche, come le quantità negative.

³⁶ Fergola, cart. (Biblioteca Nazionale di Napoli, Ms. III.C.34, f. 1r).

³⁷ *Ibid.*, f. 9r.

³⁸ Simili affermazioni si trovano nelle *Prelezioni sui principj matematici della filosofia naturale del cavalier Isacco Newton*, dove Fergola afferma di aver sistemato «col metodo di composizione, e col nitor della Sintesi dimostrando ciocché ivi si aduna [nei *Principia* di Newton]. In siffatta guisa ho io procurato [...] di compiere queste mie *Prelezioni* fregiandole ancora di ricche note: in alcune delle quali ho esibito il filo di certe fisicomatematiche scoperte, ed i tentativi de' Sommi Ingegneri (le quali cose sogliono l'acume de' Giovanetti perfezionare): ed in altre ho recato la genesi di quelle formule analitiche, che in pochi simboli ampie verità naturali contenendo sogliono fecondare bene in nostra mente» (N. Fergola, *Prelezioni sui principj matematici della filosofia naturale del cavalier Isacco Newton*, Napoli, Giuseppe Maria Porcelli, 1792, vol. I, p. iv).

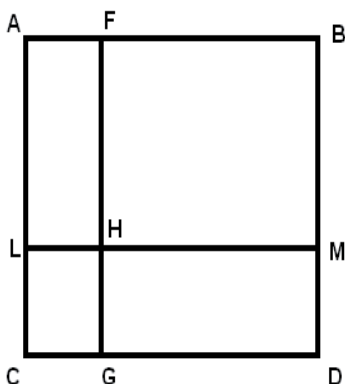


Fig. 1. Interpretazione geometrica del quadrato di un binomio.

Inoltre, secondo la scuola sintetica, l'algebra aveva per sua natura limitate capacità di comprendere il reale: poteva essere solo uno strumento che aiutava la scoperta di verità geometriche³⁹ giacché scaturiva dalla geometria e alla geometria doveva tornare.

A causa di tale concezione l'algebra aveva nel progetto educativo di Fergola una rilevanza inferiore a quella che avrebbe dovuto avere secondo i fautori dei metodi analitici. Ciò non significava che i sintetici rifiutassero l'insegnamento dell'algebra elementare (o quello del calcolo differenziale e integrale); piuttosto, a loro parere, vi era una subordinazione epistemologica e metodologica dell'analisi alla geometria; subordinazione che risultava particolarmente evidente nei loro manuali di trigonometria e di geometria analitica. In effetti, finché ci si limita ai testi di aritmetica e algebra elementare le differenze tra le due scuole di pensiero non sono di grande importanza; esse, tuttavia, emergono in maniera molto forte nei libri riguardanti la trigonometria e la geometria analitica.

A questo punto sono opportune due precisazioni. Prima, la polemica napoletana tra i fautori dei metodi analitici e i sostenitori di quelli sintetici fu l'aspetto locale di una polemica molto generale, di cui i più noti esempi furono le controversie, in Francia, tra Joseph Diez Gergonne (1771-1859) e Jean-Victor Poncelet (1788-1867) e, in Germania, tra Jakob Steiner (1796-1863) e Julius Plücker (1801-1868)⁴⁰. Solo a Napoli però i contrasti assunsero

³⁹ Invero, per Flauti, le dimostrazioni analitiche meramente consistono nel maneggio delle equazioni algebriche, nell'espansione di qualche formula, algebrica o trascendente, nel passare dai differenziali ai loro integrali, o viceversa, cioè nell'integrare o differenziare espressioni date.

⁴⁰ Poncelet e Steiner furono sostenitori del metodo sintetico in geometria proiettiva e della purezza della geometria, mentre Gergonne e Plücker furono fautori del metodo analitico (cfr., ad

una coloritura politica in quanto i membri della scuola sintetica, in particolare Fergola, tendevano a presentare il loro insegnamento come l'insegnamento della matematica che avrebbe garantito il rispetto non solo delle vecchie autorità scientifiche ma anche delle autorità politiche e religiose; il che naturalmente non poteva che far piacere ai gruppi più retrivi della Napoli preunitaria⁴¹.

Secondo, le espressioni «metodo sintetico» e «metodo analitico» assunsero differenti significati. In particolare, si parlò di metodo sintetico in riferimento a un qualsiasi ramo della matematica e non solo alla geometria: affermare che un certo ramo della matematica era trattato con metodo sintetico significava dire che esso era esposto secondo il paradigma euclideo, ossia attraverso una concatenazione rigorosa di assiomi e teoremi⁴². Come si vedrà nel paragrafo successivo, vari autori, tra cui Fergola, tentarono di applicare il metodo sintetico, inteso in tal modo, anche all'algebra e al calcolo differenziale e integrale.

3. *Manuali di aritmetica e algebra*

Fergola e i suoi allievi progettaronο un intero corso matematica che prevedeva due distinti gruppi di trattati⁴³. Il primo era costituito dai quattro volumi del *Corso di geometria elementare, e sublime*, di cui tre, dedicati alla geometria elementare e alla trigonometria, furono dati alle stampe da Vincenzo Flauti⁴⁴, mentre l'ultimo che riguardava le sezioni coniche fu compilato da Felice Giannattasio (1756-1849)⁴⁵. Il secondo gruppo di trattati avrebbe dovuto riguardare l'algebra e il calcolo differenziale e integrale e formare un *Corso di analisi elementare, e sublime* in quattro volumi intitolati *Analisi algebrica elementare, Analisi delle quantità determinate, e delle variabili, Analisi degl'Infiniti e Calcolo sublime*⁴⁶. Non era previsto un manuale di

esempio, W. Eccarius, *Der Gegensatz zwischen Julius Plücker und Jakob Steiner im Lichte ihrer Beziehungen zu August Leopold Crelle: Hintergründe eines wissenschaftlichen Meinungsstreites*, «Annals of Sciences», n. 37, 1980, pp. 189-213; E. Begehr, H. Lenz, *Jacob Steiner and synthetic geometry*, in H. Begehr, H. Koch, J. Kramer, N. Schappacher, E.-J. Thiele (a cura di), *Mathematics in Berlin*, Berlin, Birkhäuser, 1998, pp. 49-54. Interessante ai fini del presente articolo è anche la situazione che si venne a creare in Gran Bretagna (si veda A. Ackerberg-Hastings, *Analysis and Synthesis in John Playfair's Elements of Geometry*, «The British Journal for the History of Science», n. 35, 2002, pp. 43-72).

⁴¹ Cfr. Ferraro, De Lucia, Palladino, *Alcuni tratti della matematica napoletana*, cit.

⁴² Cfr. G. Ferraro, F. Palladino, *Il calcolo sublime di Eulero e Lagrange esposto col metodo sintetico nel progetto di Nicolò Fergola*, Napoli, La Città del Sole, 1995, in particolare il cap. III.

⁴³ Cfr. Ferraro, *Manuali di geometria elementare*, cit., pp. 110-118.

⁴⁴ V. Flauti, *Corso elementare di sintesi ad uso de' collegi, e delle scuole del Regno*, Napoli, Nella Stamperia Reale, 1810, in due volumi; Id., *Trigonometria rettilinea e sferica*, Napoli, nella Stamperia Reale, 1811.

⁴⁵ F. Giannattasio, *Delle Sezioni coniche*, Napoli, nella Stamperia Reale, 1811.

⁴⁶ Cfr. Ferraro, *Manuali di geometria elementare*, cit., p. 118.

aritmetica; tuttavia, su richiesta di Flauti, l'abate Giovanni Gaeta⁴⁷ pubblicò un libro didascalico intitolato *Elementi di Aritmetica, Composti per uso delle scuole primarie, de' collegi e licei del Regno*⁴⁸ al quale fece riferimento la scuola sintetica per quanto riguarda l'insegnamento dell'aritmetica di base⁴⁹.

Il *Corso di analisi* avrebbe dovuto ispirarsi sia per i contenuti che per la metodologia ai testi manoscritti che Fergola aveva predisposto e adoperato durante la sua lunga attività didattica⁵⁰. Tra questi vi erano i già menzionati *Elementi di algebra*⁵¹. Nella prima parte di tale lavoro Fergola aveva trattato le nozioni elementari del calcolo letterale organizzando la materia in sei capitoli intitolati *Prenozioni dell'Algebra, Dell'Algoritmo delle Grandezze Analitiche intere, Delle Frazioni Analitiche, L'Algoritmo delle Grandezze Esponenziali, Dell'Algoritmo delle Grandezze Radicali, De' Radicali Immaginari*. Nella seconda parte Fergola aveva illustrato la teoria delle equazioni algebriche, inclusa la soluzione geometrica (cioè la costruzione) delle stesse, sistemandola in nove capitoli che recano i titoli: *Prenozioni su quest'Argomento, Soluzioni Algebriche delle Equazioni Determinate che non oltrepassino il quarto grado, Teoria delle Algebriche Equazioni, L'Indagine delle Radici dell'Equazioni numeriche, Del maneggio delle Equazioni Indeterminate* [cioè sistemi lineari], *Risoluzione Analitica de' Problemi, Soluzione de' Problemi Semideterminati* [Analisi diofantea], *Le proprietà delle Equazioni Algebriche con Geometrico Artificio Rivelate, Costruzione Geometrica de' Problemi di terzo e di quarto grado*.

La principale caratteristica degli *Elementi di algebra* (come degli altri trattati analitici di Fergola) era il tentativo di esporre l'analisi con un rigore simile a quella della geometria applicando cioè il metodo sintetico anche in analisi nella convinzione che ciò favorisse l'apprendimento. Secondo Fergola, l'analisi (qui intesa come quella parte delle matematiche pure che faceva uso del simbolismo algebrico) si era storicamente sviluppata «col Metodo Ramistico, e nel cammino di un Genio che la inventa»⁵², ma era ormai giunto il momento di ridurre l'analisi a un «sistema didascalico euclideo, in grazie degli apprenditori», ossia occorreva dare all'analisi la stessa struttura formale della geometria di Euclide,

⁴⁷ Cfr. V. Flauti, *Prospetto di un mezzo secolo di servizi scientifici resi dal Cav. V. Flauti fino al 1849*, Napoli, s.e., p. 7.

⁴⁸ Napoli, Stamperia dell'Istruzione Pubblica, 1813. Fu ristampato varie volte, l'ultima, per quanto a me noto, risale al 1856 (Napoli, Chianese).

⁴⁹ Flauti, *Prospetto di mezzo secolo di servizi scientifici*, cit., p. 17.

⁵⁰ Cfr. Ferraro, Palladino, *Sui manoscritti di Nicolò Fergola*, cit.

⁵¹ *Ibid.*, nota n. 29.

⁵² *Estratto da un manoscritto di analisi sublime di un nostro geometra: Delle funzioni fratte e del risolvimento loro in frazioni parziali*, in *Opuscoli matematici della scuola del S. N. Fergola parte già pubblicati e parte inediti*, a cura di F. Giannattasio e V. Flauti, Napoli, nella Stamperia Reale, 1811, p. 39.

organizzandola in teoremi rigorosamente dimostrati a partire da opportuni assiomi. Nell'introduzione agli *Opuscoli matematici della Scuola del sig. N. Fergola*, era, ad esempio, affermato:

Né con minor felicità di progressi [rispetto allo studio della Geometria] ha il Fergola promosso lo studio dell'Analisi moderna: ed è veramente una gloria tutta sua propria l'aver conosciuto egli per primo tra noi il gran segreto d'informar l'analisi, senza alterarne la natura, dello spirito della sintesi: onde ne ha poi disposte le teorie con quel metodo, e con quel rigore di dimostrazioni, con cui già scrissero della Geometria Euclide, ed Apollonio⁵³.

È probabile che, nel comporre i suoi trattati di analisi, Fergola avesse presente l'opera di Etienne Bézout (1730-1783), il quale aveva criticato l'opinione allora prevalente in Francia secondo cui il metodo analitico costituiva la strada migliore nel cammino verso la generalizzazione (non a caso, nel suo *Cours de mathématiques, à l'usage des gardes du pavillon et de la marine*⁵⁴, il trattato di algebra⁵⁵ non precedeva quello di geometria⁵⁶ ma lo seguiva). In contrasto con la tradizione risalente a Ramo e Arnauld, Bézout introdusse una distinzione tra il metodo adatto al «genio» che inventa e il metodo adatto per la maggioranza delle persone che studiano la matematica. A suo parere, il metodo analitico conduceva attraverso una complessa serie di operazioni o di ragionamenti alla determinazione di una regola generale ed era, pertanto, il metodo degli inventori; invece, il metodo sintetico era il metodo di chi non è inventore, in quanto forniva le regole pronte per l'applicazione. Il metodo analitico poteva suscitare la curiosità dei principianti ma per la sua difficoltà avrebbe finito per umiliarli se essi non fossero stato in grado di usarlo effettivamente:

Les différentes méthodes qu'on a suivies jusqu'ici, pour exposer les principes de l'Algèbre, se réduisent à deux principales. La première confiée à donner les règles des quatre opérations fondamentales, & celles qui conduisent à la résolution des équations du premier degré, par une voie qu'on peut regarder comme synthétique. La seconde, qui est purement analytique, conduit à trouver ces règles, en proposant des questions dont la résolution exige certaines opérations & certains raisonnements, que par un examen postérieur, on trouve revenir les mêmes dans toutes les questions, & que par conséquent on érige en règles générales. Cette dernière méthode sembleroit d'abord préférable à la première, en ce qu'elle parait devoir flatter l'amour-propre des Commencans, & irriter leur curiosité. Mais si l'on fait réflexion, qu'alors l'attention est nécessairement partagée entre trois objets, savoir l'état de la question, les raisonnements pour l'exprimer algébriquement, & les opérations qu'il faut faire à l'aide de signes dont la signification échappe d'autant plus aisément qu'on est encore moins exercé à représenter ses idées d'une manière abstraite, il me semble qu'on doutera que cette méthode soit la meilleure, dans les commencemens, pour le plus grand nombre de

⁵³ *Ibid.*, p. vii.

⁵⁴ 6 voll., Paris, J.B.G. Musier, 1764-1769.

⁵⁵ E. Bézout, *Cours de mathématiques [...]. Tome troisième contenant l'algèbre & l'application de cette sciences à l'Arithmétique & à la Géométrie*, Paris, J.B.G. Musier, 1766.

⁵⁶ *Id.*, *Cours de mathématiques [...]. Tome seconde Élémens de Géométrie, la Trigonométrie rectiligne & la Trigonométrie sphérique*, 6 voll., Paris, J.B.G. Musier, 1765.

lêeurs. Ne produiroit-elle pas, au contraire, un effet tout opposé à celui que quelques-uns lui attribuent? Le raisonnement qu'elle exige, quoique simples dans les commencemens, où sans doute, on ne traite que des questions simples, ces raisonnements, dis-je, devant être tirés du fond même de celui qui opère, ne l'humilieront-ils pas, lorsqu'ils ne se présenteront pas à lui? La méthode d'invention suppose toujours une certaine finesse; c'est celle qu'ont dû suivre les inventeurs, & par conséquent celle des hommes de génie; or ceux-ci ne sont certainement pas le plus grand nombre⁵⁷.

Nonostante le encomiabili intenzioni di Fergola e della sua scuola, il progettato *Corso di analisi elementare, e sublime* fu realizzato solo in piccola parte⁵⁸; infatti solo il primo volume fu dato alle stampe con il titolo *Analisi algebrica elementare del cav. V. Flauti. Parte 1: l'algoritmo algebrico e l'analisi determinata*⁵⁹. In esso Flauti trattò le nozioni fondamentali del calcolo simbolico e la teoria delle equazioni numeriche. Egli rivendicò la semplicità e la coerenza del manuale nel quale non erano ammassate alla rinfusa esposizioni diverse e, magari non conciliabili, di uno stesso argomento come, a suo parere, accadeva in molti libri elementari di algebra che, per tale motivo, venivano ad essere «centoni informi» non idonei all'insegnamento⁶⁰.

In effetti al momento in cui Flauti pubblicò il suo trattato circolavano a Napoli vari libri elementari di aritmetica e di algebra ad uso di scuole e istituti di istruzione, pubblici e privati, e molti altri furono scritti in seguito. Lasciando da parte quello di Flauti, tali manuali possono essere classificati in quattro gruppi:

1. ristampe o riedizioni di vecchi testi settecenteschi;
2. testi di aritmetica non collegati a un manuale di algebra;
3. traduzioni di manuali francesi;
4. libri di aritmetica e di algebra scritti da autori, in genere, locali e fautori dei metodi analitici.

Per quanto riguarda il primo gruppo, mi limito ad osservare che fino alla metà dell'Ottocento rimasero in circolazione alcuni manuali pubblicati per la prima volta nel secolo precedente. Essi furono adottati da scuole private (spesso congiuntamente ai testi di geometria degli stessi autori) probabilmente perché considerati più semplici dei libri didascalici di Flauti e dei testi che

⁵⁷ E. Bézout, *Cours de mathématiques* [...], Nouvelle édition, revue et corrigée, Paris, Chez Richard et Caille, 1798, pp. vii-ix.

⁵⁸ Differentemente dal *Corso di analisi* il *Corso di geometria* di Fergola e Flauti fu pubblicato interamente in breve tempo; il che è indice della predilezione della scuola sintetica per la geometria.

⁵⁹ Napoli, Gabinetto bibliografico e tipografico, 1824. Una prima edizione fu pubblicata «nel 1817 a fogli, a misura, che l'autore il componeva, ad uso degli allievi della R.A. di Marina, allora da esso [Flauti] diretta negli studj; che però vi corsero parecchi errori, ed equivoci anche di formole» (cfr. il *Catalogo delle opere, e principali opuscoli pubblicati dal prof. Flauti*, appendice di N. Fergola, *Trattati analitici delle sezioni coniche e de' loro luoghi geometrici*, Terza edizione con nuove note del prof. Flauti, Napoli, Nella stamperia delle opere del prof. Flauti, 1840, p. n.n.). Fu poi edito varie volte, con il titolo a volte lievemente modificato; nel 1849 era giunto alla sesta ristampa.

⁶⁰ Flauti, *Prospetto degli studj matematici*, cit., p. vi.

menzionerò in seguito⁶¹. Si tratta dei manuali di Vito Caravelli⁶² (1724-1800), di Pietro de Martino⁶³ (1707-1746) – due autori di grande prestigio nella Napoli settecentesca –, di Ludovico Marrano⁶⁴, di Domenico Angeloni⁶⁵ e di Raimondo Magro⁶⁶.

Il secondo gruppi di manuali – trattati di aritmetica non connessi a un manuale di algebra – può essere ulteriormente suddiviso in due sottoclassi. La prima sottoclasse è costituita da libri abbastanza semplici dati alle stampe da autori che, per formazione culturale, non erano matematici ma educatori interessati alla formazione complessiva dei fanciulli. A tal fine essi compilarono testi di varie discipline tra cui libri sui rudimenti dell'aritmetica (e della geometria). Alcuni di questi manuali ebbero notevole successo editoriale; in particolare quello di Vito Buonsanto (1762-1850), educatore di San Vito dei Normanni (Brindisi), che scrisse degli *Elementi di aritmetica pe' giovanetti*⁶⁷, e quello di Giuseppe Rosati (1752-1814), filosofo e medico di Foggia⁶⁸, autore di svariate opere educative che includevano un testo di agrimensura⁶⁹, uno di geometria piana⁷⁰ e anche uno di aritmetica⁷¹ che per la sua semplicità e chiarezza ebbe varie edizioni⁷².

⁶¹ Cfr. Ferraro, *Manuali di geometria elementare*, cit., pp. 125-126.

⁶² V. Caravelli, *Elementi di aritmetica*, Edizione ottava, Napoli, [Luca Marotta], 1805.

⁶³ P. De Martino, *Nuove istituzioni d'aritmetica pratica*, Napoli, nella stamperia di Paolo Severino, 1800.

⁶⁴ Gli *Elementi di matematica composti per uso della studiosa gioventù dall'abate Ludovico Marrano* costituivano un corso di matematica in vari volumi. La prima edizione del corso di Marrano risale agli anni settanta del secolo diciassettesimo ma era ancora pubblicato nella prima metà dell'Ottocento. Vi sono edizioni o ristampe ancora nel 1828, nel 1833 e nel 1845, curate da Tommaso Mandoj, presso i torchi di Raffaello di Napoli.

⁶⁵ *Trattato di aritmetica*, Napoli, Migliaccio, 1794 e il *Trattato di algebra* Napoli, Migliaccio, 1794. L'autore apparteneva alla congregazione celestina dell'ordine di S. Benedetto. I suoi manuali furono scritti ad uso di scuole religiose ed ebbero alcune ristampe (nel 1841 vi fu un'edizione della sua *Aritmetica* ad uso del seminario di Aversa).

⁶⁶ R. Magro, *Aritmetica teorica, e pratica delle più necessarie regole da diversi autori praticate e dal Rev. D. Raimondo Magro con più chiarezza dimostrate*, Napoli, Paci, 1796.

⁶⁷ Napoli, presso Domenico Sangiacomo, 1812. L'aritmetica ebbe varie riedizioni; l'ultima a me nota è l'ottava, nel 1855 (Napoli, presso la Tipografia della Società Filomatica).

⁶⁸ Cfr. C. Brillante, *Giuseppe Rosati filosofo e medico*, in *Atti del XXXI Congresso internazionale della storia della medicina*, Bologna, 30 agosto-4 settembre 1988, a cura di R.A. Bernabeo, Bologna, Monduzzi, 1990; pp. 323-345.

⁶⁹ G. Rosati, *Gli elementi dell'agrimensura, teoretica e pratica*, Napoli, Raimondi, 1787. L'opera, che ebbe successive edizioni nel 1802, nel 1813 e nel 1846; fu anche tradotta in francese, inglese e tedesco (cfr. Brillante, *Giuseppe Rosati*, cit.).

⁷⁰ G. Rosati, *Geometria pratica. La piana, con aggiunte di G.N. Spada*, Napoli, Caggiano e Comp., 1832-1833.

⁷¹ La prima edizione ha titolo *Elementi dell'aritmetica*. Napoli, s. e., 1796. Le edizioni successive recano il titolo *L'aritmetica* (Napoli, Reale, 1808). Mi sono note otto edizioni dell'opera, l'ultima a Napoli, Cimmaruta, 1862.

⁷² Brillante, *Giuseppe Rosati*, cit.

A questa sottoclasse di manuali appartengono anche gli *Elementi di aritmetica* scritti dall'abate Lorenzo Fazzini (1787-1837)⁷³ ad uso della sua avviata scuola privata e un'edizione napoletana del manuale di aritmetica di Francesco Soave (1743-1806), gli *Elementi d'aritmetica. Trattato il più chiaro preciso e facile onde imparare l'aritmetica anche senza la voce del maestro*⁷⁴.

L'altra sottoclasse in cui si possono ripartire i manuali di aritmetica non collegati a un testo di algebra è costituito da libri compilati da autori dalla solida formazione matematica ad uso di specifiche scuole (il Real collegio militare della Nunziatella, le scuole di qualche ordine religioso). Tra di essi sono di particolare interesse gli *Elementi di aritmetica*⁷⁵ di Fedele Amante (1794-1851), professore di geodesia presso il Real collegio militare, che fu autore anche di manuali di trigonometria e geodesia⁷⁶. Vanno anche menzionati il *Trattato elementare di aritmetica* di Francesco Scarpati⁷⁷, le *Lezioni elementari di aritmetica* di Paolo Romeo⁷⁸ e gli *Elementi di aritmetica pratica e teoretica* di Giacomo Schettini⁷⁹.

Il terzo gruppo di manuali di aritmetica e di algebra è costituito da traduzioni di manuali francesi. L'assenza di una tradizione locale nel campo dell'analisi e forse anche lo scarso interesse della scuola fergoliana fece sì che quando, dopo la Restaurazione, fu nominata una commissione governativa per scegliere i libri di testi dei licei del Regno, questa optasse per il corso di algebra⁸⁰ di Charles Bossut (1730-1814)⁸¹. Nei primi decenni dell'Ottocento il manuale di Bossut fu più volte tradotto in italiano; nelle biblioteche napoletane si trovano varie copie della quarta edizione veneta⁸² e dell'unica edizione napoletana che reca il titolo *Corso di matematica del signor abate Bossut, tradotto dal francese ed arricchito di aggiunte dal p. Andrea Mozzoni. Vol. 1. Trattato elementare d'algebra*⁸³.

⁷³ Napoli, Stamperia Francese, 1828.

⁷⁴ Prima edizione napoletana. Napoli, presso Michele Morelli, 1802 (esistono molte edizioni di tale manuale, ma, per quanto a mia conoscenza, questa fu l'unica ad essere pubblicata a Napoli).

⁷⁵ La terza edizione è edita a Napoli, dalla reale Tipografia della Guerra, 1841. Si ha notizia di una sesta edizione del 1852 (Napoli, Reale Tipografia Militare).

⁷⁶ Napoli, Fibreno, 1843.

⁷⁷ Napoli, Tasso, 1843.

⁷⁸ Napoli, Fibreno, 1843.

⁷⁹ La seconda edizione è del 1857 (Napoli, Stabilimento tipografico del Tasso).

⁸⁰ C. Bossut, *Traité élémentaire d'algèbre*, Paris, chez Claude-Antoine Jombert, 1773.

⁸¹ Cfr. Zazo, *L'istruzione*, cit. Per la matematica sintetica la commissione optò per i citati trattati di Flauti e di Giannattasio (cioè, la geometria e la trigonometria di Flauti e le sezioni coniche di Giannattasio) e, per quanto riguarda il corso di geometria analitica, diede la preferenza alle sezioni coniche analiticamente trattate di Fergola (cfr. *infra*, pp. 440-441). È probabile che la scuola sintetica considerasse la scelta del libro di Bossut come provvisoria in attesa della pubblicazione del *Corso di analisi elementare, e sublime* di Flauti.

⁸² *Corso di matematica del signor abate Bossut* [...], Venezia, presso Simone Occhi, 1808.

⁸³ Napoli, Stamperia di R. Manzi, 1826. Si tratta sostanzialmente di una ristampa di *Corso di matematica del signor abate Bossut, tradotto dal francese ed accresciuto di aggiunte dal P.D. Andrea Mozzoni*. Prima edizione veneta, Venezia, Fr. Andreola, 1802.

Bossut iniziò il *Traité élémentaire d'algèbre* definendo la quantità (astratta) come ciò che può essere aumentato o diminuito e l'algebra come la scienza che indagava in generale le quantità astratte. Seguendo un concezione assai diffusa, il matematico francese riteneva che l'algebra fosse un'«aritmetica universale» in quanto confrontava le quantità (ossia, studiava le relazioni tra di esse) allo stesso modo in cui l'aritmetica confrontava i numeri (ossia, studiava le relazioni tra i numeri). A suo parere, in algebra si rappresentavano anzitutto le quantità astratte con dei segni che avevano non solo il vantaggio della generalità ma anche quello di costituire una lingua estremamente semplice e concisa; successivamente, si operava su tali segni combinandoli in tutti i modi possibili. Nella prima parte del suo trattato Bossut illustrava i principi del calcolo algebrico (operazioni tra polinomi, frazioni algebriche); nelle parti seguenti esponeva la teoria delle equazioni fino al quarto grado e trattava le serie e le quantità esponenziali e logaritmiche. Gli argomenti erano sviluppati in modo sistematico ma un po' prolisso, se si giudica con occhi moderni. Scarsa attenzione era prestata alle motivazioni che inducevano allo studio dell'algebra.

Charles Bossut aveva collaborato all'*Encyclopédie* e il suo corso risente della filosofia della matematica cara agli illuministi, con un'enfasi particolare sull'alto grado di generalità dell'algebra che permetteva molte e facili applicazioni⁸⁴. La concezione del matematico francese era nel complesso alquanto lontano dai principi che ispiravano la scuola di Fergola; potrebbe, pertanto, sembrare sorprendente che, nonostante l'influenza della scuola sintetica, il *Traité élémentaire d'algèbre* fosse scelto come manuale di algebra per i licei del Regno da una commissione governativa. Ma, come già detto (cfr. p. 423), non era tanto l'algebra in sé a causare contrasti ma la relazione dell'algebra con la geometria e l'idea che l'intera matematica dovesse e potesse essere fondata sull'analisi. Il manuale di algebra di Bossut isolato dalla restante parte del suo corso di matematica non era problematico agli occhi dei sintetici, anche se senz'altro più vicino alla metodologia della scuola sintetica era, per i motivi esposti in precedenza⁸⁵, il *Cours de mathématiques* di Etienne Bézout.

Bézout dedicò all'algebra il terzo volume del suo *Cours de mathématiques*; esso era diviso in due parti: la prima trattava il calcolo letterale e la teoria delle equazioni fino alle equazioni di quarto grado; nella seconda parte era illustrata l'applicazione dell'algebra all'aritmetica (progressioni aritmetiche e geometriche, serie ricorrenti) e alla geometria. L'algebra di Bézout ebbe almeno un'edizione a Napoli, intitolata *Corso di Matematiche parte terza, che contiene l'Algebra e la sua applicazione all'Aritmetica, ed alla Geometria*⁸⁶. Non risultano ristampe successive a Napoli⁸⁷; è pertanto verosimile pensare

⁸⁴ Schubring, *Conflicts between generalization, rigor, and intuition*, cit., pp. 122-123.

⁸⁵ Cfr. p. 426.

⁸⁶ Napoli, dalla Stamperia Reale, 1823.

⁸⁷ Anche per un altro manuale dello stesso autore (*Elementi di geometria, di trigonometria rettilinea, e di trigonometria sferica. Di Bezout tradotti dal francese dal sig. Giuseppe De Sangro*,

la sua diffusione sia stata limitata. In effetti, a partire dagli anni trenta sono altri i manuali francesi ad avere successo grazie al fatto di essere adottati nei maggiori studi privati dove l'uso di manuali francesi di algebra si accompagnava all'insegnamento della geometria secondo lo stile di Legendre⁸⁸. Ad esempio, nel principale di tali studi, quello di Francesco Paolo Tucci (1790-1875) e Salvatore de Angelis (1789-1850)⁸⁹, fu, per qualche tempo, adottato il manuale di algebra di Silvestre-Francois Lacroix (1765-1843).

Il trattato di Lacroix era stato il frutto di una lunga e faticosa elaborazione. Prima di scriverlo, il manualista francese aveva infatti curato la quinta edizione dell'algebra di Alexis-Claude Clairaut (1713-1765)⁹⁰, fervente sostenitore del metodo analitico. Secondo Clairaut, la matematica si era sviluppata in modo naturale a partire da problemi concreti e il suo insegnamento richiedeva un metodo che procedesse per gradi seguendo le orme dei primi inventori. In particolare, l'algebra era il semplice e naturale sviluppo dell'aritmetica e in tal modo doveva essere presentata agli studenti. Il suo insegnamento doveva avere l'obiettivo di condurre l'allievo verso la scoperta delle regole e non limitarsi a fornire direttamente le regole stesse.

Nella sua edizione di Clairaut, Lacroix aggiunse molti note al trattato le quali furono poi fuse con alcune parti della citata algebra di Bézout⁹¹ in modo da formare un vero manuale di algebra. Proprio per la presenza di stralci dell'algebra di Bézout, l'edizione del 1799 del trattato di Lacroix segnò un primo tentativo di superamento dal metodo analitico di Clairaut⁹², tentativo che si accentuò nelle successive edizioni con un progressivo avvicinamento alle posizioni di Lazare Carnot (1753-1823), anche se Lacroix non giunse mai a condividere il fondamentalismo geometrico di Carnot. A partire dall'edizione del 1804⁹³ Lacroix mostrò una forte predilezione per un'esposizione di tipo sintetico dell'algebra; tuttavia, qualche anno più tardi, nella prefazione del trattato di trigonometria, affermò che il metodo analitico e quello sintetico dovevano essere entrambi usati ma il metodo sintetico doveva essere subordinato a quello analitico al fine di ottenere una corretta comprensione da parte degli studenti⁹⁴.

Napoli, dall'imprimeria di Raffaele Raimondi, 1813) risulta una sola edizione a Napoli.

⁸⁸ Cfr. Ferraro, *Manuali di geometria elementare*, cit., pp. 129-132.

⁸⁹ Cfr. Zazo, *Le scuole private*, cit., p. 183.

⁹⁰ A.-C. Clairaut, *Éléments d'Algèbre, 5e éd. Avec des notes et des additions tirées en partie des leçons données à l'École normale par Lagange et Laplace et précédées d'un traité élémentaire d'algèbre*, 2 voll., Paris, Duprat, an V-1797. La prima edizione è A.-C. Clairaut, *Éléments d'Algèbre*, Paris, Les frères Guérin, David l'aîné, Durand, 1746.

⁹¹ L.C. [Sylvester-François Lacroix], *Éléments d'Algèbre*, Paris, Duprat, 1799.

⁹² Schubring, *Conflicts between generalization, rigor, and intuition*, cit., pp. 411-413.

⁹³ S.-F. Lacroix, *Éléments d'Algèbre*, cinquième édition, revue et corrigée, Paris, Courcier, 1804.

⁹⁴ S.-F. Lacroix, *Traité élémentaire de trigonométrie rectiligne et sphérique, et d'application de l'algèbre à la géométrie*, Troisième édition, revue et augmentée, Paris, Duprat, 1803, p. xv.

A Napoli le opere didattiche di Lacroix ebbero una notevole influenza⁹⁵. L'aritmetica e l'algebra furono tradotte due volte: la prima traduzione fu ad opera di Carlo d'Andrea ed ebbe il titolo *Trattato elementare di aritmetica [di] S. F. Lacroix; col Supplemento e coll'estrazione della radice quadrata e cubica del medesimo autore e con Osservazioni [di] C. D'Andrea*⁹⁶, la seconda fu curata da Salvatore de Angelis e fu intitolata *Elementi di algebra per uso della Scuola Centrale delle Quattro Nazioni di S. F. Lacroix; tradotti sulla tredicesima edizione di Parigi e corredati di annotazioni e di aggiunte da Salvatore De Angelis*⁹⁷.

Oltre i manuali di Bossut, Bézout e Lacroix, a Napoli furono pubblicati anche le traduzioni dei testi di Louis Benjamin Francoeur (1773-1849) e di Louis Etienne Lefébure de Fourcy (1787-1869).

Francoeur aveva scritto un *Cours complet de mathématiques pures*⁹⁸, varie volte ristampato. La prima edizione napoletana uscì nel 1840 con il titolo con il titolo *Corso completo di matematiche pure. Opera destinata agli alunni delle scuole normali e politecnica ed agli aspiranti che si preparano ad esservi ammessi*⁹⁹. L'opera era divisa in dieci fascicoli¹⁰⁰, i primi due erano dedicati all'aritmetica e all'algebra e trattavano delle operazioni con i numeri interi e con i decimali, comprese le potenze e le radici quadrate e cubiche, delle proporzioni, del calcolo algebrico, delle equazioni di primo e secondo grado, delle progressioni e dei logaritmi.

⁹⁵ È opportuno ricordare che Lacroix pubblicò un ampio trattato di calcolo differenziale ed integrale in tre volumi, il *Traité élémentaire du calcul différentiel et intégral* (Paris, Duprat, 1797-1800), a cui fece seguire una versione ridotta in due volumi, il *Traité élémentaire du calcul différentiel et intégral* (Paris, Duprat, 1802). Quest'ultimo influenzò notevolmente l'insegnamento del calcolo differenziale e integrale a Napoli.

⁹⁶ Napoli, presso Saverio Starita, 1834. Ho notizia di almeno cinque edizioni, ma ho potuto consultare quella del 1839 (Napoli, di Napoli) e quella del 1850 che reca il titolo *Trattato elementare d'aritmetica ad uso della scuola centrale delle Quattro Nazioni del signor S.F. Lacroix, 5^{ma} versione italiana sulla 20^{ma} ed. di Parigi 1840 da Courcier con nuove aggiunte*, Napoli, a spese del gabinetto letterario, 1850.

⁹⁷ Napoli, presso Saverio Sparita, 1835. Due precedenti traduzioni erano uscite nel 1832 e nel 1834, presso Raffaello di Napoli. Nel 1835 vi fu anche una traduzione pubblicata da un differente editore (Tipografia di Giacomo Testa). Un'ulteriore traduzione di De Angelis, fatta sulla quindicesima edizione francese, fu pubblicata a Napoli, prima presso G. Migliaccio (1841) e poi presso V. Priggiobba (1842). La sedicesima edizione francese fu tradotta e pubblicata presso la tipografia e libreria Simoniana nel 1849. Inoltre, nel 1828 era stato pubblicato a Napoli il *Trattato elementare d'aritmetica, ad uso della scuola centrale delle quattro nazioni*, per i tipi del Gabinetto Letterario; in seguito fu più volte ristampato.

⁹⁸ Paris, chez Mad. V. Bernard, Firmin Didot, 1809.

⁹⁹ Napoli, Presso Carlo Batelli, 1840. Ebbe alcune ristampe.

¹⁰⁰ I. Aritmetica. II. Algebra elementare. III. Elementi di geometria. IV. Geometria analitica. V. Algebra superiore (teoria delle equazioni algebriche). VI. Analisi applicata alle tre dimensioni (in due parti: Capo I. Trigonometria sferica. Capo II. Superficie e curve a doppia curvatura). VII. Calcolo differenziale. VIII. Calcolo integrale. IX. Differenze e serie.

L'algebra di Lefébure de Fourcy¹⁰¹ (1787-1869), successore di Lacroix alla cattedra di calcolo a Parigi, ebbe almeno due traduzioni a Napoli, la prima ad opera di Pasquale Janni e Luigi Salvati¹⁰², la seconda dovuta a Raffaele Rubini (1817-1890)¹⁰³. Nel suo manuale, Lefébure de Fourcy, dopo aver illustrato le operazioni tra monomi e polinomi, sviluppava la teoria delle equazioni algebriche fino al quarto grado, illustrava la risoluzione approssimata delle equazioni e discuteva le radici negative e complesse; studiava, poi, le funzioni simmetriche delle radici, i metodi per abbassare di grado le equazioni, le proporzioni, le progressioni, le quantità esponenziali e logaritmiche, le serie.

Il quarto e ultimo gruppo di manuali è costituito dai numerosi testi d'aritmetica e d'algebra aventi per modello la manualistica francese ma compilati da autori locali. Questi, in genere, erano sostenitori dei metodi analitici e, a volte, prima di pubblicare il proprio testo, avevano tradotto e dato alle stampe un manuale d'oltralpe. Alcuni dei libri appartenenti a questo gruppo furono scritti ad uso degli studenti delle scuole militari da docenti delle scuole stesse, precisamente: Giovanni Rodriguez, Tommaso Mandoj e Carlo d'Andrea.

L'*Aritmetica* e l'*Algebra* di Giovanni Rodriguez (docente e direttore degli studi della Nunziatella nel periodo francese) formavano i primi due dei dodici volumi costituenti il *Saggio di un Corso di matematica per uso della Reale Scuola Politecnica Militare*, pubblicati a Napoli, Stamperia dell'Istituto Politecnico Militare tra il 1813 e il 1815¹⁰⁴. Nell'*Aritmetica* Rodriguez espose le operazioni tra numeri interi, le frazioni, le grandezze non decimali (i gradi, le misure del tempo, la monetazione non decimale), la regola del tre, i sistemi di misura; nell'*Algebra* trattò le operazioni su monomi e polinomi, le equazioni algebriche in un'incognita, i sistemi di equazioni lineari, l'approssimazione delle radici, l'espansione in serie di quantità assegnate e le serie ricorrenti.

È da precisare che nel Settecento si era giunti, principalmente ad opera di Eulero, a una ripartizione dell'analisi intesa come disciplina matematica in tre settori: analisi delle quantità finite, introduzione all'analisi degli infiniti, calcolo differenziale e integrale. L'introduzione dell'analisi degli infiniti comprendeva lo studio delle funzioni elementari e delle serie (di potenza) con particolare riferimento agli sviluppi in serie delle funzioni elementari. Tale studio era condotto senza far uso del calcolo differenziale e considerando le serie di potenze come polinomi infiniti. Nell'Ottocento l'opera di Cauchy e di altri matematici avevano messo in crisi i fondamenti di tale tripartizione, ma la

¹⁰¹ *Leçons d'algèbre*, Paris, Bachelier, 1826.

¹⁰² *Lezioni di algebra di Lefebure De Fourcy; prima versione italiana fatta sull'ultima edizione francese con alcune appendici per i signori Pasquale Janni e Luigi Salvati*, Napoli, Reale Tipografia Militare, 1853.

¹⁰³ *Lezioni di algebra di Lefebure De Fourcy; versione fatta sulla 6ª ed. parigina con note e giunte di R. Rubini*, Napoli, Vincenzo Puzziello, 1854 (altre edizioni nel 1861 e nel 1864).

¹⁰⁴ Gli altri volumi furono compilati da Ferdinando de Luca, Ottavio Colecchi, Gaetano Alfaro, Nicola Massa e Tommaso Farias (cfr. Ferraro, *Manuali di geometria elementare*, cit., pp. 127-128).

diffusione delle nuove idee fu piuttosto lenta e i testi stampati a Napoli nella prima metà dell'Ottocento, sia di autore locale, sia traduzioni dal francese, non sembrano risentire dei nuovi punti di vista. Così il libro di Rodriguez e vari altri manuali, come, ad esempio, quello già citato di Lefébure de Fourcy¹⁰⁵, trattavano le serie da un punto di vista puramente algebrico senza far ricorso alla nozione di limite.

Tommaso Mandoj curò, dapprima, alcune edizioni dei vecchi trattati di Marrano¹⁰⁶ e la traduzione della geometria di Legendre¹⁰⁷; scrisse poi propri manuali di algebra, di geometria elementare, di geometria analitica e di trigonometria. Il testo di algebra, *Lezioni di algebra elementare*¹⁰⁸, era ancora in uso nei primi anni dell'unità¹⁰⁹.

Anche Carlo d'Andrea, come Mandoj, esordì curando la traduzione di un libro francese (più precisamente il manuale di Lacroix¹¹⁰); poi diede alle stampe il *Trattato elementare di aritmetica e di algebra* in due volumi¹¹¹, a cui fece seguito il *Catechismo di aritmetica da servire d'introduzione allo studio dell'aritmetica*¹¹² e gli *Elementi di algebra*¹¹³ che si segnalano per un'estesa trattazione dei numeri complessi.

Altri autori pubblicarono manuali ad uso dell'insegnamento pubblico non militare. Era questo l'ambito dove l'influenza della scuola sintetica era più forte e dove maggiormente si faceva ricorso al manuale di Flauti. Pertanto, vi era poco spazio per altri manuali; alcuni tuttavia furono pubblicati. In particolare, Filippo Maria Guidi (1752-1837), professore presso l'università di Napoli¹¹⁴, scrisse vari libri didascalici tra cui gli *Elementi di aritmetica*¹¹⁵ e

¹⁰⁵ Cfr. nota n. 101.

¹⁰⁶ Cfr. nota n. 64.

¹⁰⁷ *Elementi di geometria piana con le note del sig. A.M. Legendre. Prima edizione napoletana, fatta sulla 12^{ma} edizione francese, corretta ed accresciuta di note da T[ommaso] M[andoj]*, Napoli, da' torchi di Raffaello di Napoli, 1831.

¹⁰⁸ Napoli, Reale tipografia Militare, 1842.

¹⁰⁹ Il testo fu ristampato ancora nel 1862 e nel 1864 (dalla Tipografia del corpo di stato maggiore, Napoli).

¹¹⁰ Cfr. p. 432.

¹¹¹ Napoli, dalla stamperia e cartiera del Fibreno, 1838-1840.

¹¹² Quarta edizione. Napoli, Reale Tipografia Militare, 1854 (la quinta edizione è del 1862).

¹¹³ Napoli, Seguin, 1844. Il manuale fu più volte ristampato dalla Reale Tipografia Militare. L'ultima edizione nota è del 1859.

¹¹⁴ Su Filippo Guidi, ricordo il seguente episodio verificatosi nella prigione della Vicaria dove egli fu condotto con altre duemila persone per aver preso parte alla Repubblica partenopea nel 1799: «Alla Vicaria ve ne erano circa a duemila: si confortavano scambievolmente, si trattenevano in discorsi morali e politici, e discutevano sugli errori che avevano causata la rovina della repubblica. I poeti cantavano all'improvviso versi in lode della libertà; gli oratori arringavano; il professor Filippo Guidi dava per due ore al giorno lezione di matematiche a un numero grande di ascoltatori. Altri davano lezioni di storia, di geografia e di astronomia. I giovani specialmente mostravano una calma mirabile: l'entusiasmo della libertà li faceva forti a tutti i tormenti» (A. Vannucci, *I martiri della libertà italiana dal 1794 al 1848*, 3^a ed., Firenze, Le Monnier, 1860, p. 51).

¹¹⁵ *Elementi di aritmetica di Filippo Maria Guidi professore di matematica nella Reale Università degli Studi di Napoli*, Napoli, Domenico Sangiacomo, 1819. Fu successivamente

gli *Elementi di algebra*¹¹⁶. In precedenza, Michele Gagliani, docente al Liceo del Salvatore, aveva dato alle stampe delle *Istituzioni di matematiche pure* che includevano un trattato di *Aritmetica*¹¹⁷ e uno di *Algebra*, in due volumi¹¹⁸. In quest'ultimo manuale Gagliani espose il calcolo algebrico, la teoria delle equazioni algebriche (con la risoluzione delle equazioni di terzo e quarto grado), la risoluzione approssimata delle equazioni, elementi di teoria algebrica dei numeri, le proporzioni, le serie, i logaritmi, le frazioni continue e alcune applicazioni dell'algebra alla geometria.

L'insegnamento privato nella Napoli preunitaria¹¹⁹ era di grande importanza e suppliva in parte alle deficienze di quello pubblico, non sorprende pertanto che numerosi manuali furono scritti ad uso degli allievi delle scuole private, laiche o religiose. Nei primi decenni del secolo furono pubblicati le *Istituzioni matematiche* di Niccolò Cavalli¹²⁰, le *Istituzioni di aritmetica pratica* di Luigi Gessari¹²¹, il *Trattato di numeri e corso elementare di Aritmetica e Algebra* di Antonio Benci¹²², gli *Elementi di matematica composti per uso della studiosa gioventù* di Anselmo Di Cio'¹²³. Di maggior pregio furono le *Istituzioni di algebra*¹²⁴ di Gabriele Fergola (1795-1845), docente di meccanica celeste presso l'Università di Napoli e autore di vari libri elementari di matematica e di fisica ad uso del suo studio privato. Nonostante fosse nipote del fondatore della scuola sintetica, il trattato di Gabriele Fergola mostrò attenzione notevole agli aspetti pratici dell'insegnamento; ciò era dovuto al fatto che la sua scuola privata forniva la preparazione di base per gli studi di architettura e di ingegneria, come egli stesso spiegò nel suo *Calcolo sublime*¹²⁵. Vanno ancora ricordati due manuali di Raffaele Rubini (1817-1890), scritti proprio nel momento in cui Napoli confluì nel Regno d'Italia¹²⁶: l'*Esposizione pratica delle regole d'aritmetica*¹²⁷ e gli

ristampato almeno due volte: nel 1823, presso la stamperia della Società Filomatica, e nel 1833, presso la stamperia dentro la Pietà dei Turchini.

¹¹⁶ *Elementi di algebra di Filippo M.a Guidi professore della regia Università degli studi di Napoli*, Napoli, da' torchi di Raffello di Napoli, 1827.

¹¹⁷ Napoli, presso Gaetano Raimondi, 1804. Ulteriore edizione Napoli, presso Domenico Sangiacomo, 1824.

¹¹⁸ Napoli, presso Gaetano Raimondi, 1816. Ulteriori edizioni nel 1818 e 1824 a Napoli, presso Domenico Sangiacomo.

¹¹⁹ Cfr. Ferraro, *Manuali di geometria elementare*, cit., pp. 107-108.

¹²⁰ Napoli, s.e., 1806.

¹²¹ Napoli, Nobile, 1812.

¹²² Napoli, nella tipografia di Angelo Trani, 1814.

¹²³ Napoli, dai torchi di Gennaro Reale, 1816.

¹²⁴ Napoli, dalla tipografia Sangiacomo, 1830.

¹²⁵ «Onde volendo noi giovare alla più parte di que' giovani, che delle matematiche debbono far uso nelle applicazioni all' Architettura, ci siamo impegnati, giusta nostra possa, di pubblicare questo saggio, ove abbiam cercato di esporre le principali teoriche con quell' ordine, che l'esperienza di parecchi anni ci ha insegnato essere assai vantaggioso a' principianti» (G. Fergola, *Saggio di Calcolo sublime*, Napoli, Tipografia Sangiacomo, 1840, *Prefazione*, p. n.n.).

¹²⁶ Sull'attività di Rubini come autore di libri scolastici, cfr. pp. 30-31.

¹²⁷ Lecce, Pietro Parodi, 1855. Dopo l'unità, il libro ebbe varie edizioni con il titolo *Lezioni di*

*Elementi di algebra*¹²⁸, entrambi frutto della lunga esperienza di Rubini come docente privato e della sua attività di traduttore. In particolare, gli *Elementi di algebra* furono originati dalla traduzione di Rubini dell'algebra di de Fourcy¹²⁹ e dalle note ad essa¹³⁰.

Altri manuali erano destinati agli studenti delle scuole tenute da ordini religiosi. I loro autori in qualche caso non erano sudditi del Regno, come, ad esempio, Enrico Giamboni (1771-1832), professore dell'Università di Perugia, ex-barnabita, che scrisse un corso di matematica che ebbe un certa diffusione. A Napoli, i suoi *Elementi di algebra* furono stampati da Giovanni Battista Seguin, nel 1826 e adottati dal Collegio di Santa Maria da Caravaggio¹³¹. Tra i manuali destinati alle scuole religiose, va menzionato il *Corso completo di matematiche pure*¹³² del gesuita Giovanni Battista (o Giambattista) de Sinno, professore nel collegio napoletano della Compagnia, che lo compilò ad uso degli studenti di tale collegio. Il primo volume del *Corso* comprendeva l'aritmetica, l'algebra e la geometria. Nell'aritmetica erano trattate solo le operazioni elementari sugli interi e sulle frazioni; nell'algebra erano inclusi il calcolo letterale, la teoria generale delle equazioni, le proporzioni e le equazioni; i logaritmi e le serie erano invece rinviati al successivo volume riguardante il calcolo.

4. Manuali di geometria analitica e trigonometria

Anche per quanto riguarda la trigonometria e la geometria analitica, il punto di partenza della mia analisi è costituito dai manuali della scuola di Fergola. Per la trigonometria, il testo ufficiale dei sintetici fu la *Trigonometria rettilinea, e sferica* di Vincenzo Flauti, volume quarto del *Corso di geometria elementare, e sublime*. Flauti aveva pubblicato un primo trattato di trigonometria rettilinea già nel 1810, come appendice del volume secondo di detto *Corso*, volume dedicato alla geometria solida. Negli anni seguenti Flauti scrisse una trigonometria sferica e, nel 1813, pubblicò le due trigonometrie in un unico volume. Una seconda edizione di tale volume apparve già nello stesso 1813; ad essa fecero seguito, tra il 1815 e il 1817, altre edizioni le quali apportarono progressivi miglioramenti

aritmetica: la settima fu stampata a Napoli, presso Tipografia Strada S. Pietro a Maiella nel 1877.

¹²⁸ Stabilimento tipografico, 1861. Il manuale ebbe varie ristampe; la quinta edizione è del 1878 (Napoli, Tipografia Strada S. Pietro a Maiella).

¹²⁹ Cfr. nota n. 103.

¹³⁰ R. Rubini, *Note all'algebra di Lefebure de Fourcy: con un'appendice su i teoremi fondamentali della Teoria de' determinanti*, Napoli, V. Puzziello, 1861.

¹³¹ Cfr. *Corso di matematiche elementari del sig. professore Enrico Giamboni*, «Giornale di scienze, lettere ed arti per la Sicilia», t. XIII, 1826, p. 316.

¹³² Napoli, dai Torchi del Tramater, 1842-1843. Vi furono successive edizioni nel 1850 e 1856, presso la Stamperia del Fibreno.

ai contenuti e alla loro organizzazione della materia¹³³. La quinta edizione del 1819¹³⁴ è da considerarsi quella definitiva, anche se le ristampe e le riedizioni, con piccole modifiche, continuarono giungendo alla dodicesima edizione nel 1835 e alla quindicesima nel 1859.

Il testo di Flauti¹³⁵ include una storia della trigonometria che, iniziando con Archimede, discute i contributi dei greci, degli arabi e dei maggiori matematici europei fino al Settecento e si conclude ricordando i trattati di Antonio Cagnoli¹³⁶ (1743-1816), di Pietro Franchini¹³⁷ (1768-1837) e gli studi di Fergola, i quali costituivano il punto di partenza del suo trattato¹³⁸. Non vengono menzionati i testi in uso allora a Napoli o nelle province come gli *Elementi di matematica composti per uso della studiosa gioventù dall'abate Ludovico Marrano*, il cui quarto volume era dedicato alla trigonometria piana e sferica¹³⁹ e le *Lezioni elementari di geometria e trigonometria* di Berardino Morelli¹⁴⁰.

Nel primo capitolo della *Trigonometria rettilinea e sferica* Flauti, dopo aver precisato le nozioni fondamentali, discute la costruzione, mediante i metodi della geometria elementare, del «canone trigonometrico», da lui definito «tavola, ove a ciascun arco minore del quadrante, ed espresso ne' suoi gradi e minuti, ascrivonsi i valori numerici delle linee trigonometriche, che gli appartengono, presovi per unità il raggio»¹⁴¹. In realtà, Flauti non costruisce effettivamente le

¹³³ Per informazioni sulle varie edizioni della *Trigonometria*, cfr. Flauti, *Catalogo*, p. n.n.

¹³⁴ Napoli, nella Tipografia Reale Accademia di Marina.

¹³⁵ Nel prosieguo farò riferimento alla settima edizione nel 1820, stampata nella Tipografia Reale Accademia di Marina.

¹³⁶ A. Cagnoli, *Traité de trigonométrie rectiligne et sphérique, contenant des Méthodes et des Formules nouvelles, avec des applications a la plupart des problèmes de l'Astronomie*, Paris, Didot, 1786.

¹³⁷ P. Franchini, *Trattato analitico di trigonometria e poligonometria rettilinea e sferica*, Lucca, Bertini, 1805.

¹³⁸ «Or fino a questo punto con tanti progressi che le due Trigonometrie avevano fatto, nessuno aveva ravvisato che i moderni Teoremi delle funzioni circolari, come anche il problema della multisezione angolare, e l'altro analogo dell'iscrizione di un poligono regolare nel cerchio; e la serie del seno e coseno dell' arco potevano dedursi come immediate conseguenze da un Teorema, che pel principj della costruzione del canone aveva stabilito il primo Trigonometra Tolomeo. E ciò essendo venuto in mente al nostro valentissimo Signor Fergola, egli distese su questo proposito due Memorie che trovansi inserite nel vol. I degli Atti della nostra Accademia delle Scienze, pubblicato nella fine del prossimo passato anno; ed io estraendo da tali Memorie quella parte che alle mie ricerche elementari si conveniva, me ne sono valuto in questo mio libro, nel quale sarà vantaggioso il vedere uniformemente dimostrati coll'ajuto di quel Teorema Tolemaico i diversi Teoremi del Vieta sulle corde degli archi circolari, e la formula del seno e coseno della somma e differenza di due archi dati, come pure quelle altre che da esse dipendono» (cfr. Flauti, *Trigonometria*, cit., pp. xxvi-xxvii).

¹³⁹ La prima edizione è del 1777 (Napoli, per Vincenzo Flauto, 1777). Viene varie volte ripubblicato a partire dal 1803 (Napoli, di Gennaro de Turreis) fino almeno al 1840 (Napoli, da' torchi di Raffaello di Napoli).

¹⁴⁰ Lecce, presso Vincenzo Marino, e fratelli, 1796[-1797]. Il tomo 3 «contiene gli elementi della trigonometria piana, o rettilinea con una breve appendice sulla natura, ed uso de' logaritmi». Si ha notizia di una successiva edizione in 2 tomi (Lecce, Marino, 1827). La trigonometria è nel secondo tomo.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 17. Flauti continua affermando: «Un tal registro di linee trigonometriche, dicesi

tavole ma fornisce alcune formule che permettono di risolvere, sia pur in modo poco pratico, il problema della loro costruzione. Il matematico napoletano concepisce il seno, il coseno, la tangente, etc. come entità geometriche, ossia come linee connesse a una circonferenza. È vero che nel suo trattato, per comodità, esprime tali entità in forma simbolica e fa uso dell'algebra; tuttavia, non le considera come funzioni e non usa quelle che chiama «formule trigonometriche trascendenti», ossia gli sviluppi in serie delle funzioni trigonometriche, mediante i quali, come egli stesso ammette, si potrebbe ottenere in maniera «speditissima» la costruzione del canone trigonometrico¹⁴².

Nel secondo capitolo del manuale Flauti espone i principi per la risoluzione dei triangoli avendo particolare cura per l'eleganza delle soluzioni piuttosto che per la loro praticità¹⁴³. Egli ricorda esplicitamente che la soluzione dei problemi mediante la trigonometria conduce a risultati approssimati; osserva, infatti, che nella geometria elementare e superiore si considerano solo grandezze geometriche e si procede sempre con metodi esatti e rigorosi, invece nella trigonometria si considerano i valori aritmetici di certe grandezze continue e si tratta il continuo mediante il discreto, il che necessariamente comporta delle approssimazioni. Flauti si duole che nella maggior parte dei libri elementari di trigonometria gli allievi non siano avvertiti di ciò; in tal modo essi, passando «di volo da un metodo all'altro, e da questo a quello ripiegando, ora contemplan le grandezze continue nella loro natura, ed ora sotto la mentita forma di discrete»¹⁴⁴; il che potrebbe dar luogo a confusione.

I capitoli III e IV del manuale sono dedicati alla trigonometria sferica, mentre i capitoli V e VI illustrano l'uso delle formula trigonometriche in problemi di geometria. Per Flauti, l'uso delle formule trigonometriche è sicuramente vantaggioso nella soluzione di certi problemi in quanto permette di giungere facilmente un'equazione algebrica; tuttavia, a suo parere, l'aver tradotto un problema geometrico in un'equazione algebrica non significa averlo risolto: è, infatti, necessaria la costruzione geometrica della soluzione¹⁴⁵. Il manuale di Flauti appare decisamente complesso e lo stesso autore afferma che alcuni parti sono scritte *ad abundantiore[m] scientiarum* e ritiene opportuno consigliare ai docenti di non trattare nei loro corsi tutti gli argomenti, in particolar modo quando gli allievi di tali corsi affrontano per la prima volta lo studio di trigonometria¹⁴⁶.

Il volume più delicato e controverso del *Corso di matematica elementare e sublime* della scuola di Fergola era il terzo, scritto da Felice Giannattasio e

volgarmente Tavola de' seni» (*ibid.*).

¹⁴² *Ibid.*, pp. xxv-xxvi.

¹⁴³ *Ibid.*, p. xxvii.

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. xxxi.

¹⁴⁶ *Ibid.*, pp. v-vi.

intitolato *Delle Sezioni coniche*¹⁴⁷. Di esso uscirono almeno nove edizioni¹⁴⁸; nel prosieguo mi riferirò alla quinta edizione pubblicata nel 1821, presso la Stamperia al Palazzo Cariatì in Napoli. Com'era tradizione per le opere didattiche della scuola sintetica, il trattato inizia con una narrazione storica, l'*Istoria delle sezioni coniche*, cui fanno seguito le *Prenozioni sulle curve coniche*, dove sono illustrate alcune proprietà del cono e sono definite le coniche. La trattazione vera e propria è suddivisa in tre libri: il primo è dedicato alla parabola, il secondo all'ellisse, il terzo all'iperbole. Il manuale di Giannattasio è rigorosamente sintetico ed è caratterizzato dalla costante ricerca di dimostrazioni «eleganti», ossia di dimostrazioni concise, chiare e logicamente rigorose. L'autore evita l'uso del simbolismo algebrico; è, infatti, opinione della scuola di Fergola, Flauti e Giannattasio che una «dimostrazione sintetica perda la sua eleganza qualora vi si insinui qualche operazione dell'Aritmetica o dell'Analisi algebrica, come moltiplica, divisione, ecc.»¹⁴⁹. Per Fergola e Flauti, solo l'insegnamento delle coniche per via sintetica permette di «confermar nella Geometria la gioventù in essa appena introdotta e di avvezzarla al rigore di dimostrare, che per tal modo insensibilmente formasi»¹⁵⁰, la qual cosa è di grande importanza anche nelle scienze applicate¹⁵¹.

Naturalmente era del tutto impensabile che si potesse limitare lo studio delle curve coniche alla mera sintesi. Infatti, nel programma di studi matematici progettato dalla scuola fergoliana era prevista la trattazione analitica delle coniche; tuttavia, secondo Flauti e Giannattasio, lo studio analitico doveva essere successivo (o al massimo contemporaneo) allo studio svolto con metodo sintetico¹⁵². Solo dopo che gli studenti si fossero formati nella sintesi e avessero raggiunto una piena padronanza dei concetti base della teoria avrebbe potuto affrontare certi problemi con metodo analitico. È da notare che applicando alla lettera il piano di studio progettato da Flauti soltanto gli studenti che aspiravano alla laurea in matematica avrebbero dovuto studiare le coniche con metodo analitico; in realtà, nei licei del Regno vi erano corsi dedicati allo studio analitico delle coniche e la commissione che scelse i testi dopo la Restaurazione¹⁵³

¹⁴⁷ Cfr. nota n. 41.

¹⁴⁸ È da notare che prima versione era apparsa, già nel 1791, con il titolo *Elementi della geometria sublime. Parte I. Le istituzioni su i conici* (Napoli, Filippo Raimondi). Non è stato possibile consultare tale volume. La nona edizione è del 1834 (Napoli, s.e.).

¹⁴⁹ Cfr. le *Note all'invenzione geometrica*, in Fergola, *Dell'invenzione geometrica*, cit., pp. i-xliv, in particolare p. l.

¹⁵⁰ Cfr. l'*Introduzione dell'editore* alla ristampa della citata terza edizione dei *Trattati analitici* di Fergola, p. xiv.

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² Flauti, *Prospetto degli studj matematici*, cit., pp. v-vii.

¹⁵³ Cfr. nota n. 81.

dispose che per tale studio si facesse ricorso proprio a due manuali scritti da Fergola: il *Trattato analitico delle sezioni coniche*¹⁵⁴ e il *Trattato analitico de' luoghi solidi*¹⁵⁵.

Il *Trattato analitico delle sezioni coniche* ebbe un notevole successo editoriale giungendo ad avere almeno dieci tra edizioni o ristampe. In alcune occasioni fu stampato insieme al *Trattato analitico de' luoghi solidi* con il titolo *Trattati analitici delle sezioni coniche e de' loro luoghi geometrici*¹⁵⁶. I due testi di Fergola erano molto diversi dai libri di geometria analitica che si pubblicavano in quel periodo. Per Fergola, infatti, lo studio della geometria non poteva interamente ridursi all'uso dei procedimenti analitici, in quanto questi, per loro natura, erano simbolici e non intuitivi, laddove la geometria era intuitiva e non simbolica (cfr. *supra*, pp. 420-421). Le «operazioni analitiche», nell'ambito della geometria, erano considerate semplici strumenti, privi di un autonomo interesse, dei quali ci si avvaleva per la risoluzione dei problemi geometrici ma solo a condizione di poter risalire, passo dopo passo, dai simboli usati al loro significato originario. In altri termini, in geometria le procedure analitiche erano tecniche operative che traducevano le conoscenze e le ipotesi sugli oggetti geometrici in espressioni simboliche derivandone poi, mediante opportune manipolazioni, nuove conoscenze sugli oggetti stessi: l'obiettivo finale rimaneva la costruzione geometrica della soluzione di un problema. Tale obiettivo, che era stato di grande importanza per la geometria di Cartesio, era del tutto assente dalla geometria a due e a tre coordinate, come allora veniva chiamata la nuova geometria analitica intesa alla maniera di Joseph-Louis Lagrange (1736-1813) e di Gaspard Monge (1746-1818)¹⁵⁷. A parere di Fergola, ciò costituiva il cruciale difetto della geometria a due e a tre coordinate: ad essa veniva a mancare la possibilità di ricostruire e interpretare i procedimenti algebrici «in linguaggio geometrico». A tal riguardo il matematico napoletano affermò:

Una dimostrazione per quanto sia rigida, e ricolma di principj sublimi, è sempre da meno dell'intuizione. E perciò io mi sono in quest'opera attenuto all'Analisi Cartesiana, ove il proposto teorema, come il farò poi vedere in tanti altri, riesce quasi intuitivo. Ed in vero, s'io colla Geometria analitica a due coordinate volessi dimostrarlo, dovrei [...] altre cose praticare, che non sono mica naturali, né sì chiare a' giovani, quando l'addotto ragionamento. Ed in fine abbattendomi nell'equazione $\frac{p}{q} = -\frac{c^2}{a^2} \times \frac{m}{n}$, qual si rileva da' coltivatori di quel

¹⁵⁴ Napoli, presso i fratelli Chianese, 1814.

¹⁵⁵ Napoli, presso i fratelli Chianese, 1818.

¹⁵⁶ Cfr. nota n. 59.

¹⁵⁷ Nel suo attuale significato, l'espressione «geometria analitica» fu usata per la prima volta da Lacroix nel citato *Traité du calcul différentiel et du calcul integral* (cfr. G. Ferraro, *Euler's treatises on infinitesimal analysis: 'Introductio in analysin infinitorum, Institutiones calculi differentialis, Institutionum calculi integralis'*, in R. Baker (a cura di), *Euler Reconsidered. Tercentenary Essays*, Heber City, UT, Kendrick Press, 2007, pp. 39-101, in particolare p. 51).

metodo, come potrò ridurre in linguaggio geometrico cotesta equazione? La Geometria non conosce grandezze negative: e gli analisti neppur son paghi delle nozioni, che ne hanno¹⁵⁸.

Alla concezione di Fergola e di Flauti si opposero decisamente i fautori dei metodi analitici in modo perfino più risoluto di come essi contrastarono i criteri suggeriti dai sintetici per l'insegnamento della geometria elementare. Mentre, infatti, per quanto riguarda la geometria elementare, gli analisti accettavano l'idea che un limitato uso della sintesi fosse di utilità nell'insegnamento¹⁵⁹, nello studio delle coniche essi rifiutavano totalmente l'uso della sintesi e sentivano che l'impostazione dei fergoliani era del tutto inadeguata agli sviluppi della matematica. Il punto di vista degli analitici fu espresso magistralmente da Carlo Rocco, nel sue *Considerazioni sopra l'analisi geometrica*¹⁶⁰. Secondo Rocco, la geometria sintetica poteva essere assai vantaggiosa in alcuni casi particolari, l'analisi algebrica, tuttavia, era un metodo molto più generale e di «forza immensa». Per questo motivo Eulero «impiegò tutte le forze del suo ingegno per sottomettere le scienze matematiche al dominio dell'analisi algebrica»¹⁶¹. Richiamandosi alle idee di Laplace e Lacroix, Rocco sostenne che nell'insegnamento delle matematiche erano da preferirsi i metodi generali, i quali, se presentati in modo opportuno, si rivelavano anche più facili ed era un errore credere che essi dovessero essere preceduti dall'esposizione di casi particolari:

[i metodi più generali] bastano per se stessi allorché vengono esposti convenevolmente, e non incontrano nella mente di quelli che li studiano vecchie idee da cancellare, o pregiudizi da distruggere¹⁶².

Per Rocco, non vi era alcun dubbio che il metodo idoneo all'insegnamento era quello analitico anche perché il metodo analitico era ormai quello adottato dalla ricerca scientifica e già a livello liceale era necessario preparare gli studenti a leggere le opere scientifiche più aggiornate¹⁶³. Per questo motivo, ispirandosi agli «autori delle migliori istituzioni moderne di matematiche pure, e di meccanica», Rocco propose di limitare la parte sintetica dell'insegnamento alla sola geometria elementare; a suo parere, «tutto ciò che spetta[va] a questioni più elevate di geometria»¹⁶⁴ doveva, invece, poggiare interamente sulla geometria analitica a due e a tre coordinate, la quale procedeva non già con l'aiuto di costruzioni particolari che variavano a seconda del caso considerato,

¹⁵⁸ Cfr. Fergola, *Trattati analitici delle sezioni coniche*, cit., p. 41.

¹⁵⁹ Cfr. Ferraro, *Manuali di geometria elementare*, cit., pp. 129-132.

¹⁶⁰ Cfr. C. Rocco, *Considerazioni sopra l'analisi geometrica*, «Antologia Militare», vol. 8, n. 2, 1843, pp. 141-174.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 157.

¹⁶² *Ibid.*, p. 161.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 162.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 163.

come «nella così detta analisi cartesiana», ma adoperando i metodi generali che Lagrange e Monge hanno fatto conoscere per primi nelle loro opere, e che, grazie allo stesso Monge, a Lacroix e ad altri matematici, erano alla base dell'insegnamento nelle scuole francesi¹⁶⁵. Rocco riteneva che questa «nuova e feconda» maniera di applicare l'algebra alla geometria avrebbe condotto alla scomparsa dai libri destinati all'insegnamento di «quell'amalgama informe» di vecchi e nuovi metodi che ritardava il cammino e comprimeva l'energia intellettuale di quanti si applicavano allo studio delle matematiche; ciò sarebbe stato uno dei più «grandi servigi» mai prestati all'insegnamento delle scienze matematiche¹⁶⁶. Rocco diede attuazione ai suoi principi scrivendo un trattato di geometria analitica, le *Sezioni coniche: precedute da alcuni principii generali di geometria*¹⁶⁷ che costituisce uno dei volumi del già menzionato *Catechismo di matematiche pure*, un'opera che, secondo il giudizio di Pietro Calà Ulloa (1801-1879), «se distinguait par sa nouvelle méthode»¹⁶⁸.

Rocco scriveva le *Considerazioni sopra l'analisi geometrica* nel 1843, ma già all'epoca di Murat erano stati pubblicati libri di trigonometria e geometria analitica ispirati alla manualistica francese. Ad uso della Reale Scuola Politecnica, Ottavio Colecchi (1773-1848) aveva scritto la *Geometria analitica a tre coordinate*¹⁶⁹ e Ferdinando de Luca aveva compilato la *Trigonometria piana analitica*¹⁷⁰ e la *Geometria analitica a due coordinate*¹⁷¹. I tre volumi facevano parte del citato *Saggio di un Corso di matematica per uso della Reale Scuola Politecnica Militare*.

La tendenza ad usare metodi analitici nello studio delle coniche e della trigonometria si fece sentire in modo più forte a partire dagli anni trenta quando furono pubblicate alcune traduzioni di trattati francesi ad uso degli studi privati.

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ *Ibid.*, pp. 163-164. Polemicamente aggiunge «Purtuttavia non mancarono oppositori a questa maniera di vedere del Lagrange e del Monge, quantunque fosse la conseguenza necessaria, ed il perfezionamento di quanto intorno a questo soggetto avevano fatto Cartesio, Newton, Clairaut, Cramer, Eulero, ecc: ne ciò deve recar meraviglia, dappoiché è difficile, per non dire impossibile, togliere ai vecchi la predilezione per certi metodi particolari, non perchè questi sieno, come essi dicono, più facili, ed eleganti, ma solamente perchè portano il suggello dell' antichità, e però sono più conformi alle abitudini acquistate, che costerebbe troppo il dover riformare» (*ibid.*, p. 164).

¹⁶⁷ Napoli, Guttemberg, 1846.

¹⁶⁸ P. Calà Ulloa, *Pensées et souvenirs sur la littérature contemporaine du royaume de Naples*, Genève, J. Cherbuliez, 1859, vol. II, p. 449.

¹⁶⁹ Napoli, Sangiacomo, 1814.

¹⁷⁰ Napoli, nella stamperia dell'Istituto Politecnico Militare diretta da Ludovico Sangiacomo, 1813.

¹⁷¹ Napoli, Sangiacomo, 1814. In precedenza De Luca aveva pubblicato *Geometria Analitica trattata coll'analisi cartesiana e a due coordinate* (Napoli, 1811) e *Analisi a due coordinate ove le curve coniche sono trattate per via di problemi generali coll' analisi dell'equazione generale* (Napoli, 1812). Non è stato possibile consultare tali volumi (cfr. *Opere e Memorie Principali Pubblicate dal Cavaliere Ferdinando de Luca Socio Ordinario della Reale Accademia delle Scienze ec. in Memoria per rivendicare alla scuola Italica tutta l'antica geometria, cioè l'analisi geometrica, i luoghi geometrici e le sezioni coniche*, Napoli, Stamperia e Cartiere del Fibreno, 1845, pp. 117-118).

Nel 1834, Tommaso Mandoj pubblicò una traduzione della *Théorie des courbes et des surfaces du second ordre ou traite complet d'application de l'algebre a la géométrie* di Jean Louis Boucharlat¹⁷² (1775-1848), la quale include anche una trattazione analitica della trigonometria, con il titolo *Teoria delle curve e delle superficie del secondo ordine: preceduta da principi fondamentali della geometria analitica*¹⁷³. Mandoj pubblicò anche gli *Elementi di trigonometria piana e sferica* di Legendre che ebbe varie ristampe¹⁷⁴. Un'altra edizione della trigonometria di Legendre fu curata da Camillo Zocchi con il titolo *Trattato di trigonometria piana e sferica*¹⁷⁵.

Ad uso delle numerose scuole private furono pubblicate due traduzioni del trattato di trigonometria e geometria analitica di Lacroix¹⁷⁶. Una versione fu opera di Camillo Zocchi e uscì con il titolo, *Trattato elementare di Trigonometria rettilinea e sferica ed applicazione dell'Algebra alla Geometria del signor S.F. Lacroix*¹⁷⁷; l'altra fu pubblicata ad uso dello studio di Tucci e De Angelis con il titolo *Trattato elementare di trigonometria rettilinea e sferica ad applicazione dell'algebra alla geometria del signore S. F. Lacroix; nuova versione italiana fatta sull'ultima ed. di Parigi; con annotazioni di Carlo De Crescenzi, distese nel corso di geometria analitica e dettato dai professori Tucci e De Angelis*¹⁷⁸. Il manuale di Lacroix era diviso in tre parti, la prima riguardava la trigonometria rettilinea¹⁷⁹, la seconda la trigonometria sferica¹⁸⁰, la terza l'applicazione dell'algebra alla geometria¹⁸¹. In appendice, vi erano «i primi principj dell'applicazione dell'Algebra alle Superficie curve, ed alle Curve a doppia curvatura»¹⁸².

Tra le traduzioni di libri stranieri vanno, infine, segnalate quelle dovute a Michele Zannotti (1803-1874), che, nativo di San Severo (Foggia), fu, prima, a lungo docente privato a Napoli e, poi, docente di Meccanica all'Università. La particolarità delle traduzioni di Zannotti consiste nel fatto esse offrono al pubblico napoletano i manuali scritti in lingua tedesca da Josef Philipp Herr¹⁸³

¹⁷² Paris, Courcier, 1810.

¹⁷³ Napoli, Di Napoli, 1834. Anche il trattato di calcolo differenziale di Boucharlat fu tradotto da de Luca con il titolo *Elementi di calcolo differenziale ed integrale* (3^a ed., Napoli, R. Manzi, 1832).

¹⁷⁴ Napoli, Torchi di R. di Napoli, 1830. Una ristampa nel 1831.

¹⁷⁵ Napoli, Simoniana, 1842. Fu ristampata ancora nel 1859.

¹⁷⁶ Cfr. nota n. 94.

¹⁷⁷ Napoli, Tipografia Simoniana, 1840. Ebbe varie edizioni, l'ultima a me nota nel 1859.

¹⁷⁸ Napoli, Saverio Sparita, 1843.

¹⁷⁹ *Ibid.*, pp. 1-62.

¹⁸⁰ *Ibid.*, pp. 63-90.

¹⁸¹ *Ibid.*, pp. 91-281.

¹⁸² *Ibid.*, pp. 282-315.

¹⁸³ *Elementi di geometria analitica estratti dalle istituzioni di matematica superiore del Dr. Giuseppe Filippo Herr, voltati dal tedesco in italiano ed aggiuntavi un'introduzione sui problemi determinati di primo e secondo grado [da] M. Zannotti*, Napoli, Puzziello, 1859.

(1819-1884) e da Traugott Samuel Franke¹⁸⁴ (1804-1863): sono tra i primi segni della rilevanza che la matematica di lingua tedesca avrebbe avuto nella seconda parte dell'Ottocento.

Negli ultimi due decenni furono dati alle stampe anche alcuni manuali di autori locali che mostrano una certa originalità. Fedele Amante scrisse una *Trigonometria*¹⁸⁵, pensata soprattutto come introduzione alla geodesia, e il barnabita Leonardo Matera compilò, per le scuole del suo ordine religioso, gli *Elementi di trigonometria rettilinea, e sferica*¹⁸⁶. Anche Nicola Trudi (1811-1884), allievo prediletto di Flauti, ma ormai consapevole dei limiti della metodologia di Fergola per quanto riguardava lo studio delle coniche, scrisse un manuale sulla geometria a due e tre coordinate; era intitolato *Elementi di geometria analitica*¹⁸⁷ ed era diviso in sedici capitoli che trattavano le coordinate cartesiane e polari, la generazione delle linee curve e delle loro equazioni, la trasformazione delle coordinate, la retta e la circonferenza, l'ellisse, l'iperbole e la parabola, la classificazione delle linee curve, la discussione delle equazioni e la costruzioni delle equazioni determinate.

In conclusione del presente lavoro, è opportuno ricordare i manuali di geometria analitica e di trigonometria di Raffaele Rubini. Allievo di Fortunato Padula¹⁸⁸, Rubini fu un prolifico autore di testi per i licei e l'università. Iniziò la sua attività come traduttore; a lui si devono, infatti, una versione italiana della geometria di Legendre¹⁸⁹ e la menzionata traduzione dell'algebra di de Fourcy¹⁹⁰. A partire dagli anni cinquanta diede alle stampe trattati di aritmetica¹⁹¹, di algebra¹⁹², di trigonometria, di geometria analitica, di calcolo differenziale e integrale. In particolare, prima del 1857, Rubini scrisse un *Trattato di Geometria Analitica*¹⁹³ destinato agli allievi del suo studio privato. Tale manuale fu poi adattato all'esigenze del sistema scolastico italiano che negli

¹⁸⁴ *Istituzioni di matematica superiore contenenti il calcolo differenziale ed integrale, il calcolo delle variazioni, e la geometria analitica del Dr. T. Franke, voltate dal tedesco in italiano dal prof. M. Zannotti*, Napoli, Puzziello, 1860.

¹⁸⁵ Napoli, Reale Tipografia della Guerra, 1839.

¹⁸⁶ Napoli, dalla Reale Tipografia militare, 1850.

¹⁸⁷ Napoli, nel Gabinetto bibliografico e tipografico, 1852.

¹⁸⁸ Rubini fu docente prima alla Nunziatella, poi al Liceo di Lecce; persa la cattedra a seguito dei moti del 1848, si dedicò esclusivamente all'insegnamento privato. Nel 1859 fu nominato professore di meccanica al Regio Collegio di Marina a Napoli. Dopo l'Unità d'Italia ottenne, prima, la cattedra di Meccanica Razionale all'Università di Napoli e, poi, quella di Algebra complementare (per notizie biografiche su Rubini, cfr. C. Villani, *Scrittori ed artisti pugliesi*, Trani, V. Vecchi, 1904 e A. Del Sordo, *Ritratti brindisini*, Bari, Adda Editore, 1983).

¹⁸⁹ *Elementi di Geometria di Legendre con note dal francese voltati in italiano da Raffaele Rubini*, Napoli, Puzziello, 1843.

¹⁹⁰ Cfr. nota n. 103.

¹⁹¹ Cfr. nota n. 127.

¹⁹² Cfr. nota n. 128.

¹⁹³ La seconda edizione accresciuta e migliorata uscì a Lecce, typ. R. Ospizio S. Ferdinando, 1857. Fu ripubblicato in seguito con il titolo *Elementi di geometria analitica*, in due volumi (il primo a Napoli, Pellerano, 1865, il secondo a Napoli, Morelli, 1866).

anni sessanta del XIX secolo incominciava a prendere forma e fu ripubblicato con il titolo *Elementi di geometria analitica*¹⁹⁴. Frutto della sua lunga esperienza come docente privato¹⁹⁵ fu anche il libro di trigonometria scritto dal nostro¹⁹⁶. I libri didascalici di Rubini ebbero un ampio successo e furono apprezzati in tutta Italia¹⁹⁷ e anche all'estero¹⁹⁸, svolgendo così un notevole ruolo nel traghettare la tradizione della scuola analitica nella manualistica post-unitaria.

¹⁹⁴ Il primo volume fu stampato a Napoli, Pellerano, 1865, il secondo a Napoli, Morelli, 1866.

¹⁹⁵ Cfr. Villani, *Scrittori ed artisti pugliesi*, cit., p. 45.

¹⁹⁶ R. Rubini, *Elementi di trigonometria*, Napoli, Stabilimento tipografico strada S. Sebastiano, 1861.

¹⁹⁷ Nella prefazione all'edizione del 1866, Rubini scrive: «Il rapido spaccio de' nostri libri d'istituzione matematica dobbiamo attribuirlo unicamente all'eccessivo favore, col quale il pubblico letterario si è compiaciuto accoglierli, e adottarli nell'insegnamento, presso quasi tutte le scuole d'Italia, e noi gliene rendiamo i più sentiti ringraziamenti. I nostri libri non contengono alcuna materia, che ci appartenga; le teoriche in essi esposte sono parto di quegli ingegni, dei tempi passati o moderni, ai quali fu o è dato inventare; quindi ognuno prenda il suo. A noi resta appena l'ordinamento, e la esposizione delle materie, secondo un piano dettatoci da' lunghi anni d'insegnamento privato» (R. Rubini, *Elementi di algebra*, Napoli, Morelli, 1866).

¹⁹⁸ Alcune opere didattiche di Rubini furono tradotte in lingua spagnola dal prof. Marquez y Villaruel dell'Università di Siviglia (cfr. J.M. Cano Pavón, *La enseñanza de la ingeniería industrial en España entre 1850 y 1868: la Escuela Industrial de Sevilla*, «Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas», n. 19, 1996, pp. 27-50, in particolare p. 37). Tra di esse, l'algebra pubblicata con il titolo *Tratado de algebra por R. Rubini; traducido por Emilio Marquez Villaruel*, Sevilla, Tarasco y Lassa, 1882.

«L'orto è il miglior libro in questa scienza». Giovanni Biroli e l'orto botanico del Liceo Convitto di Novara

Elisa Mazzella
Dipartimento di Pedagogia, Università
Cattolica del Sacro Cuore di Milano
(Italy)
elisa.mazzella@unicatt.i

«Gardens are the best book, in this science». Giovanni Biroli and the botanical gardens of the boarding school Lyceum in Novara

ABSTRACT: The historical reconstruction of the life and works of Giovanni Biroli (1772-1825), here retraced with particular reference to the period of his botanical teaching at the boarding Lyceum in Novara, offers the opportunity to explore the educational reform of the upper-secondary educational institutions of the Lyceums and the establishment of botanical gardens for agrarian education in Italy during the Napoleonic period.

EET/TEE KEYWORDS: Botanical Garden; Upper Secondary Education; Italy; XIX Century.

Giovanni Biroli: vita e opere

Giovanni Biroli nacque a Novara il 29 dicembre 1772¹. Compì gli studi medici presso l'Università di Torino e il 14 marzo 1795 si laureò con il professor

¹ Cenni sulla vita e l'attività scientifica di Giovanni Biroli sono riportati in: M. Tenore, *Saggio sullo stato della Botanica in Italia al cadere dell'anno 1831*, in *Il Progresso delle Scienze, delle Lettere e delle Arti*, s.l., s.e., 1832, p. 6; G. Fornasari, *Di Giovanni Biroli e de' suoi scritti*, Novara, Miglio, 1872; G.B. Delponte, *Guida allo studio delle piante coltivate nelle aiuole di piena terra nell'Orto Botanico della Regia Università di Torino*, Torino, Paravia, 1874, pp. xv-xvi e xxxvii-xxxviii; E. Burnat, *Botanistes qui ont contribué a faire connaître la flora des Alpes Maritimes, bibliographie et collection botaniques*, «Bulletin de la Société Botanique de France», n. 30, 1883, p. 113; P. Saccardo, *La Botanica in Italia*, Venezia, Ferrari, 1895, vol. I, p. 31; Id., *La Botanica in Italia*, Venezia, Ferrari, 1901, vol. II, p. 19; O. Mattiolo, *Cronistoria dell'Orto botanico della Regia Università di Torino*, in *Studi sulla vegetazione nel Piemonte pubblicati a ricordo del II Centenario della fondazione dell'Orto Botanico della R. Università di Torino*, Torino, Checchini,

Giovanni Pietro Maria Dana² con una tesi in botanica sullo *Zingiber officinale Roscoe* (lo zenzero), specie conosciuta fin dall'antichità nella farmacopea per le sue proprietà stomatiche e carminative³. La ricchezza di citazioni presenti nella ricerca mostra il particolare interesse di Biroli per la flora esotica, passione che avrebbe coltivato per tutta la vita, e l'ampia conoscenza che il giovane medico aveva della più aggiornata letteratura in tale settore. Tra gli autori segnalati, infatti, troviamo i più importanti studiosi dell'epoca di specie esotiche: Nikolaus Joseph von Jacquin (1727-1817)⁴, ricordato per i cataloghi dell'orto universitario di Vienna⁵, e Patrick Brown (1720-1790) citato per il suo ricco contributo sulla storia naturale della Jamaica⁶. Non mancano, altresì, riferimenti a due celebri opere del tempo, considerate punti di riferimento

1930, pp. lvii-lviii; F.A. Stafleu, R.S. Cowan, *Taxonomic Literature*, Utrecht, Schetema Holkema, 1976, vol. I, pp. 218-219. Su di lui si veda anche la scheda di I. Spada Sermonti in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, 1960- (d'ora in poi cit. *DBI*), vol. X, pp. 631-632. Si segnala infine il recente volume a cura di S. Bartoli, *Giovanni Biroli e la Novara napoleonica*, Novara, Interlinea, 2009.

² Giovanni Pietro Maria Dana (1736-1801) compì gli studi in campo medico-naturalistico presso l'Università di Torino, seguendo con particolare interesse i corsi di Donati e Allioni. La feconda vitalità dell'insegnamento di quest'ultimo lo portò presto ad approfondire gli studi sulla flora regionale e a passare alla collaborazione con il suo prestigioso maestro, recando immediati contributi alle sue difficili, lunghe e pazienti ricerche con un lavoro scientifico pieno di passione per la botanica descrittiva, condotto mediante un'abbondante raccolta di campioni vegetali e un'accurata illustrazione degli stessi. Nel 1781 fu nominato professore di botanica presso l'Università di Torino. Cfr. Mattiolo, *Cronistoria dell'Orto botanico della Regia Università di Torino*, cit., pp. il-li. Su di lui cfr. anche la voce di D. Silvestri in *DBI*, vol. XXXII, pp. 387-388.

³ *Joannes Biroli novariensis ad Lauream Physico-Medicam in Regio Taurinensi Lyceo anno 1795 die 14 martii hora 10 matutina. J.J. Fea, Augustae Taurinorum. Ex Materia Medica Regni Vegetabilis: De Zinzibere vulgari officinarum. Ex Historia, et Theoria morborum: Praefatio. Ex Praxi: De cognoscendis, et curandis febribus. Febris ardens*, Torino, Biblioteca Nazionale universitaria, DAN.393.6. Vedi anche *Memorie e documenti per la storia dell'Università di Pavia e degli uomini più illustri che v'insegnarono*, parte I, serie dei Rettori e Professori, 1878, p. 434.

⁴ Nikolaus Joseph von Jacquin nacque a Leida nel 1727. Terminati gli studi di medicina si trasferì dapprima a Parigi e in seguito a Vienna. Tra il 1755 e il 1759 Jacquin fu invitato da Francesco I nelle Indie Occidentali e in America Centrale per raccogliere piante per la collezione del castello di Schönbrunn. Nel 1768 ottenne l'incarico di professore di botanica e chimica all'Università di Vienna, nonché di direttore dell'orto botanico. Alla sua morte, nel 1817, gli successe il figlio, Joseph Franz von Jacquin.

⁵ Cfr. N.J. Jacquin, *Hortus Botanicus vindobonensis*, Vindobonae, typis L.J. Kaliwoda, 1770-1776. Questo *Catalogo* del prestigioso orto botanico di Vienna, corredato da un considerevole e ricco apparato iconografico, rappresentò un importante contributo per la conoscenza di un numero cospicuo di specie esotiche da pochi anni introdotte in Europa.

⁶ P. Brown, *The civil and natural history of Jamaica in three parts*, London, s.e., 1756. L'opera è divisa in tre parti nelle quali l'autore si occupa delle caratteristiche del territorio, degli aspetti naturalistici e di quelli antropologici.

imprescindibili per chi si occupava di botanica: l'*Hortus Indicus Malabaricus*⁷ e l'*Herbarium Amboinense*⁸.

Negli anni in cui Biroli era studente la sede torinese era sotto la direzione del noto Carlo Allioni⁹ e l'insegnamento della botanica e della materia medica era affidato al già ricordato Giovanni Pietro Maria Dana. L'orto universitario di Torino¹⁰ era tra i più noti e importanti a livello nazionale ed europeo, grazie soprattutto ai rapporti che il professor Allioni aveva instaurato con la comunità scientifica internazionale. La ricchezza e la varietà delle specie presenti nell'orto testimoniano non solo il crescente interesse per la flora locale ma anche un primo affrancamento della botanica dalla medicina e l'avvio delle ricerche sulla vegetazione esotica, che confluirono nella pubblicazione della *Flora Pedemontana*¹¹ e dell'*Actuarium*¹². Biroli compì gli studi in tale contesto e la collaborazione con alcuni professori ebbe un ruolo importante per la sua formazione. Tra questi ricordiamo il collaboratore di Allioni, Ludovico Bellardi¹³, con cui Biroli mantenne per lungo tempo un rapporto di stima

⁷ Hendrik Adriaan van Rheede tot Draakestein, *Hortus Indicus Malabaricus*, Amstelodami, J. van Someren et J. van Dick, 1678-1703. L'opera, composta di dodici volumi, presenta il censimento della regione del Malabar. La ricchezza della documentazione e la qualità del corredo iconografico rendono l'opera un fondamentale punto di riferimento per gli studi riguardanti la flora tropicale.

⁸ G.E. Rumpf, *Herbarium Amboinense*, Amstelaedami, Apud Franciscum Changuion, Joannem Catuffe, Hermannum Uytwerf, 1741-1750. L'autore tedesco di origini olandesi, nel 1646 partì per il Brasile con la Compagnia Olandese delle Indie Occidentali e nel 1652 con quella delle Indie Orientali. Visitò Giava, le Molucche, Hitoe, Amboina. Le sue opere riportano le osservazioni naturalistiche condotte in quelle aree geografiche e costituiscono una testimonianza significativa.

⁹ Carlo Allioni (1728-1804) si laureò in medicina nel 1747. Nel 1760 assunse la cattedra di botanica nell'ateneo torinese e dal 1763 la direzione dell'orto universitario. Dal 1778 al 1785 fu anche direttore del museo di storia naturale dell'università. Egli appartenne alle più prestigiose accademie scientifiche europee e fu corrispondente dei più noti scienziati del tempo, fra i quali ricordiamo Linneo. Allioni fu uno dei primi in Italia a utilizzare la nomenclatura proposta dal botanico svedese. Egli allestì un proprio erbario nel quale troviamo materiali avuti in scambio da oltre cinquanta corrispondenti. Cfr. G.G. Bonino, *Biografia medica piemontese*, Torino, Bianco, 1825, vol. II, pp. 433-450; Mattiolo, *Cronistoria dell'Orto botanico della Regia Università di Torino*, cit., pp. xli-xliv; R. Caramiello, *Carlo Allioni*, in R. Allio (a cura di), *Maestri dell'Ateneo torinese dal Settecento al Novecento*, Torino, Centro Studi dell'Università di Torino, 2004, pp. 1-22; R. Caramiello, G. Forneris, *Carlo Allioni: cenni biografici*, in *Le opere minori di Carlo Allioni*, Firenze, Olschki, 2004, pp. 9-14. Su di lui cfr. anche la voce di M. Gliozzi in *DBI*, vol. II, pp. 504-506.

¹⁰ Si vedano G.B. Delponte, *Guida allo studio delle piante coltivate nelle aiuole di piena terra nell'Orto Botanico della Regia Università di Torino*, Torino, Paravia, 1874; Mattiolo, *Cronistoria dell'Orto botanico della Regia Università di Torino*, cit.; F. Montacchini (a cura di), *Erbari e iconografia botanica: storia delle collezioni dell'Orto Botanico dell'Università di Torino*, Torino, Allemandi, 1986; F. Montacchini, *L'Orto botanico dell'università di Torino*, Palermo, Stass, 1992; *Dall'orto all'erbario*, Torino, Università Dipartimento di biologia vegetale, 2007.

¹¹ C. Allioni, *Flora Pedemontana sive enumeratio methodica stirpium indigenarum Pedemontii*, Torino, I.M. Briolus, 1785. Si veda anche R. Caramiello, G. Forneris, *La Flora Pedemontana*, in C. Allioni, *Flora Pedemontana*, ristampa anastatica, Firenze, Olschki, 2003, vol. I, pp. xxiii-xxvii.

¹² C. Allioni, *Auctarium ad floram Pedemontanam cum notis et emendationibus*, Torino, J.M. Briolus, 1789.

¹³ Ludovico Bellardi (1741-1826), stimato studioso presso i botanici stranieri, fu uno dei più

professionale e amicizia, e il professore di botanica Dana, che mostrò sempre particolare interesse per l'applicazione delle scienze botaniche, aspetto che, come vedremo in seguito, Biroli approfondì fin dai primi studi. La figura che influenzò maggiormente la formazione e l'attività di Biroli fu, però, il professore Giovanni Battista Balbis¹⁴, con il quale entrò in contatto dal 1793.

Dopo aver conseguito la laurea Biroli fece due anni di praticantato, dei quali non abbiamo notizie precise. Nel 1798 si trasferì a Gambolò (Novara), paese di origine della famiglia, dove era stato nominato medico condotto¹⁵. In questa sede egli non esercitò solo la professione medica ma si dedicò all'osservazione e all'esplorazione delle specie vegetali del territorio in cui operava. Sulla scorta dei più recenti studi di botanica dell'epoca, Biroli fece un censimento delle piante locali e ne mise in luce soprattutto gli aspetti economici e pratici. Tale interesse traeva origine, come detto, dalla formazione ricevuta negli anni universitari, in particolare dal professor Dana, ma era ascrivibile anche ai cambiamenti avviati nelle scienze naturali nella seconda metà del Settecento. Gli stretti legami che si erano creati tra botanica e agricoltura avevano costituito, infatti, le basi per avviare le prime Società d'agricoltura¹⁶ e furono la premessa all'istituzione,

importanti collaboratori di Allioni. Allestì un proprio erbario confluito nella sede torinese nel 1891. Cfr. Bonino, *Biografia medica piemontese*, cit., vol. II, pp. 479-488; Mattiolo, *Cronistoria dell'Orto botanico della Regia Università di Torino*, cit., pp. xlv-xlvi. Su di lui cfr. anche la voce di V. Giacomini in *DBI*, vol. VII, pp. 600-601.

¹⁴ Giovanni Battista Balbis (1765-1831), allievo di Allioni, si laureò in medicina nel 1785. Nel 1794 divenne medico dell'armata napoleonica e in seguito nel 1797 medico-capo dell'armata d'Italia. Nel 1801 gli fu assegnata la cattedra di botanica all'università di Torino e la direzione dell'orto universitario. Nel 1814, con il ritorno dei Savoia, fu allontanato dalle cariche pubbliche e si ritirò a vita privata. Dal 1819 al 1830 fu professore di botanica all'Università di Lione e direttore dell'orto universitario. Balbis era considerato tra i più importanti botanici europei della prima metà dell'Ottocento: intrattenne numerose relazioni con illustri studiosi dell'epoca, come attestano la sua corrispondenza e il suo erbario. Cfr. G. Forneris, A. Pistarino, *Note biografiche e attività scientifica di G.B. (1765-1831): opere, erbario e documentazione bibliografica*, «Museologia scientifica», vol. 7, n. 3-4, 1990, pp. 201-257. Su di lui si veda anche la voce di G. Locorotondo in *DBI*, vol. V, pp. 393-394.

¹⁵ Cfr. Fornaseri, *Giovanni Biroli e i suoi scritti*, cit., pp. 5-31.

¹⁶ Nella nostra penisola la prima accademia che si occupò esclusivamente di studi agrari fu quella fiorentina dei Georgofili fondata nel 1753 dal canonico lateranense Montelatici e destinata a svolgere un ruolo fondamentale per la diffusione del pensiero fisiocratico in Italia. In seguito nel 1762 a Udine l'Accademia di scienze lettere e arti costituì una sezione intitolata Società d'agricoltura pratica; tale iniziativa venne ripresa da altre città della Serenissima: ricordiamo l'Accademia dei Concordi a Rovigo (1768), l'Accademia degli Anistamici di Belluno (1769), l'Accademia degli Aspiranti di Conegliano (1769). Negli stessi anni nacquero su basi del tutto nuove l'Accademia di agricoltura di Verona (1768), le Accademie agrarie di Treviso, Vicenza e Padova (1769), quelle di Feltre e Bassano (1769), e altre a Bergamo, Brescia e Crema (1769) e Salò (1771). Nel 1778 fu fondata la Società Patriotica di Milano e nel 1785 la Società agraria di Torino. Ricordiamo, infine, che nel 1778 l'Accademia dei Sollevati di Treja indirizzò i suoi interessi verso il commercio e l'agricoltura, costituendo la prima accademia agraria dello Stato pontificio. Cfr. G. Donna D'Oldenico, *L'Accademia di agricoltura dal 1785 ad oggi*, Torino, Arti grafiche, 1978; A.M. Napolioni, *L'Accademia Georgica di Treja nel primo triennio della sua attività (1778-1780)*, «Proposte e Ricerche», n. 2, 1978, pp. 75-100; R. Canetta, *Gli studi agronomici in Lombardia durante l'età*

in età napoleonica, dell'insegnamento universitario di agronomia presso le Università di Bologna, Pavia e, in seguito, di Padova¹⁷. Gli ultimi anni del XVIII secolo, inoltre, furono caratterizzati da un forte sviluppo in ambito accademico delle nuove scienze, chimica, botanica e storia naturale. Sulla scia di questo rinnovamento, in tutta Europa sorsero prestigiose istituzioni volte a incentivare lo sviluppo delle scienze della natura e della matematica¹⁸.

All'inizio dell'Ottocento, quando il Novarese passò sotto la dominazione napoleonica¹⁹, vennero affidati a Biroli diversi incarichi: fu nominato medico

teresiana, in A. De Maddalena, E. Rotelli, G. Barbarisi (a cura di), *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell'età di Maria Teresa*, Bologna, Il Mulino, 1982, vol. I, pp. 59-75; V. Molla Losito, *La Società Patriottica di Milano (1776-1796)*, *ibid.*, vol. III, pp. 1039-1055; R. Pasta, *L'Accademia dei Georgofili e la riforma dell'agricoltura*, in *Le società economiche alla prova della storia (secoli XVIII-XIX), Atti del convegno internazionale (Chiavari 16-18 maggio 1991)*, Rapallo, Azienda grafica Busco ed., 1996, pp. 99-109; F. Arato, *Parroci e gentlemen farmers*, *ibid.*, pp. 139-148; L. Braidà, *L'attività divulgativa della Società agraria di Torino nel XVIII secolo: il 'Calendario reale georgico'*, *ibid.*, pp. 149-158; M. Simonetto, *I Lumi nelle campagne. Accademie e agricoltura nella Repubblica di Venezia 1768-1797*, Treviso, Ed. Fondazione Benetton Studi Ricerche/Canova, 2001.

¹⁷ Si deve alla legislazione napoleonica il merito di aver fissato profili culturali omogenei e istituito canali permanenti di trasmissione di tale sapere nelle Università di Bologna, Pavia e Padova. Già il decreto 13 novembre 1802, sull'organizzazione dei licei e ginnasi, aveva istituito tra le altre discipline l'insegnamento di agraria ed elementi di storia naturale. Il *Piano di studi e disciplina per le università nazionali* del 31 ottobre 1803, introdusse, all'interno della nuova classe di scienze matematiche e fisiche un corso di laurea quadriennale per l'aspirante ingegnere che, nel biennio specialistico, tra le materie di insegnamento prevedeva anche l'agraria. La nuova disciplina si distingueva anche per gli obiettivi e le metodologie: nei programmi ufficiali per la botanica si sottolineava il profilo sistematico e descrittivo, l'agraria era rappresentata come scienza utile, la cui esigenza era quella di migliorare l'agricoltura attraverso l'applicazione delle teorie botaniche alla prassi agricola e come scienza empirica che si avvaleva di un metodo di acquisizione delle conoscenze fondato sulla verifica sul terreno dell'esperienza. Nell'ambito di tali studi presero avvio nuovi filoni della botanica applicata, come ad esempio la botanica agraria, orticola, la fitoalimurgia (botanica delle piante alimentari) e la patologia vegetale proiettati verso finalità prettamente economiche volte a dare una definitiva risoluzione al problema della penuria alimentare e delle carestie. Si veda D. Brianta, *La cattedra di Agraria a Pavia fra età francese e Restaurazione*, «Annali di Storia pavese», parte I, n. 20, 1991, pp. 175-189.

¹⁸ Ricordiamo che nel 1783 fu istituita a Torino la Reale Accademia delle Scienze, che annoverava tra i suoi soci Allioni e Prospero Balbo. In un primo momento l'oggetto degli studi furono la matematica e la fisica, in seguito venne dato spazio anche agli aspetti economici e naturalistici e dal 1801 fu creata anche la classe di letteratura e belle arti. Nel 1785 il re Vittorio Amedeo III, su istanza di dodici soci fondatori, istituì la Reale Società Agraria. Scopi della nuova istituzione erano l'utilizzo ottimale delle risorse, il miglioramento della produttività delle colture tradizionali e l'introduzione di nuove. Tali finalità non potevano però prescindere da un approccio scientifico all'agricoltura e non più esclusivamente pratico. L'operato della Società è testimoniato dalla pubblicazione di significativi contributi e, dal 1791 al 1839, dalla stampa dei *Calendari Georgici*, che erano il primo esempio di stampa divulgativa in campo agronomico in Italia. Inoltre l'esigenza di unire all'attività teorica quella sperimentale, portò alla creazione di un orto sperimentale annesso alla Società Agraria.

¹⁹ Con il decreto 20 fruttidoro anno VIII (7 settembre 1800) si stabilì la separazione del Novarese, della Lomellina, di Vigevano, della Valsesia e della Val d'Ossola dal Piemonte e la loro unione alla Cisalpina. Il decreto sanciva inoltre che, a partire dal 1° vendemmiaio anno IX (23

della Guardia Nazionale, gli fu affidato il compito di redigere periodiche relazioni agronomiche per la municipalità di Novara, divenne altresì medico del consiglio dipartimentale di Leva e della Commissione cantonale. Biroli si trovò, quindi, a contatto con un gruppo nuovo di funzionari pubblici, con i quali strinse rapporti di amicizia importanti per la sua vita e la sua professione. Le autorità novaresi misero più volte in luce le sue indubbie qualità, come si rileva dalle parole del prefetto del dipartimento dell'Agogna Alvisè Mocenigo:

L'assiduità, l'intelligenza, imparzialità, ed onestà che in grado eminente ha dimostrato nell'esercizio di sue altrettanto delicate, quanto importanti funzioni gli acquistarono il diritto alla stima, ed alla riconoscenza di quest'Ufficio, il quale in gran parte a lui deve la confidenza, che il pubblico ripone nel consiglio dipartimentale, l'obbedienza, e la sommissione de' coscritti alla voce del dovere, e dell'autorità che ve li chiama. Tacer non si debbano anche i servigi, che da gran tempo egli presta ai detenuti di Polizia, ed ai Depositi Coscrizionali, titoli tutti, che senza enumerare i molti altri in lui concorrenti lo rendono benemerito allo Stato, e degno delle superiori contemplazioni²⁰.

Il giudizio di Mocenigo fu confermato anche dal successore Luini, che definì Biroli «sogetto d'una probità la più sperimentata, e la più distinta: d'un carattere particolarmente ingenuo, d'ottimi costumi, attaccato al Governo: che per dottrina, e per pratica vale molto di più di quello aparisce mancando affatto d'importanza... che dii risalto ai suoi meriti»²¹.

Dopo l'emanazione della legge sull'istruzione 4 settembre 1802²², Biroli si attivò insieme agli amministratori novaresi per fondare una Società agraria²³

settembre 1800), il confine tra la Lombardia e il Piemonte non fosse più segnato dal fiume Ticino ma dal Sesia. In seguito a tali provvedimenti nacque il dipartimento dell'Agogna, che ebbe come capoluogo la città di Novara (2 novembre 1800). Per un inquadramento generale sul dipartimento dell'Agogna si veda il saggio di G. Silengo, *Il dipartimento dell'Agogna*, in D. Tuniz (a cura di), *Una terra tra due fiumi, la provincia di Novara nella storia. L'Ottocento*, Novara, Provincia di Novara, 2007, pp. 15-47.

²⁰ Lettera del prefetto del dipartimento dell'Agogna del 20 luglio 1809. Archivio di Stato di Novara (d'ora in poi ASNO), *Prefettura del dipartimento dell'Agogna*, cart. 2046.

²¹ ASNO, Prefettura del dipartimento dell'Agogna, cart. 1986.

²² La legge 4 settembre 1802 divideva l'istruzione pubblica in tre gradi: sublime, media ed elementare. L'istruzione superiore o sublime era finanziata dallo Stato e comprendeva l'Istituto nazionale, le Università di Pavia, Bologna e, dal 1806, Padova, le quattro scuole speciali di Metallurgia, Idrostatica, Scultura e Veterinaria. L'istruzione media era basata su una nuova istituzione, il liceo, a carico del dipartimento, e comprendeva anche i ginnasi, che però erano gestiti dai comuni. A questi ultimi spettava anche il mantenimento delle scuole elementari. La legge 4 settembre è riportata in S. Bucci, *La scuola italiana nell'età napoleonica. Il sistema educativo e scolastico nel Regno d'Italia*, Roma, Bulzoni, 1976, pp. 253-261 e in R. Sani (a cura di), *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX). Testi e documenti*, Milano, ISU, 1999, pp. 785-794. Si veda inoltre E. Brambilla, *L'istruzione pubblica dalla Repubblica cisalpina al Regno italico*, «Quaderni storici», vol. 8, n. 23, 1973, p. 503.

²³ La società agraria di Novara fu ufficialmente creata nel febbraio 1803 e in seguito, nel 1808, venne trasformata in Società dipartimentale con lo scopo di «occuparsi delle nuove scoperte de' metodi vantaggiosi di coltura; di metodi non conosciuti, o non praticati nel Dipartimento, ed applicabili alle circostanze locali; dell'invenzione di macchine utili ed economiche; delle viste

nel dipartimento dell'Agogna. L'intento era incoraggiare e migliorare l'agricoltura del territorio attraverso la divulgazione di nuove scoperte ed esperimenti²⁴, che venivano presentati durante periodiche riunioni e in seguito pubblicati. L'attività pubblicistica era un aspetto importante per le Società agrarie: si trattava di stampa specializzata rivolta al ceto proprietario colto, portatrice di un messaggio divulgativo e pedagogico. La Società novarese diede avvio alla stampa dei suoi «Atti» qualche anno più tardi, nel 1809, con la pubblicazione di due memorie di Giovanni Biroli: la *Georgica del Dipartimento dell'Agogna*, sulla quale ci soffermeremo più diffusamente in seguito, e le due memorie *Sulla coltivazione del nocciuolo da terra*²⁵ e *Del cipero esculento*²⁶. Buona parte della letteratura agraria delle Società aveva abbandonato la trattazione di temi tipici del Settecento, per concentrarsi, come si evince dalle sopraelencate relazioni di Biroli, su questioni in linea con le tendenze di quegli anni, riguardanti l'ammmodernamento delle tecniche di coltivazione per combattere la monocultura granaria, per promuovere l'allevamento e le colture capaci di fornire materie prime alle industrie locali ma soprattutto per incentivare le sperimentazioni per la diffusione di nuove piante industriali e fornire alle attività manifatturiere quelle materie prime che più scarseggiavano anche a causa del blocco continentale.

Biroli, insieme al medico Giacomo Antonio Carestia²⁷, fu nominato direttore dell'orto agrario novarese. Le competenze dei due direttori erano indirizzate principalmente a finalità alimentari, non disgiunte da quelle terapeutiche. In tale contesto si colloca la pubblicazione nel 1805 della prima opera botanica di Biroli, *Flora economica del dipartimento dell'Agogna*, che gli valse la nomina a

di commercio sull'agricoltura [...]». Cfr. *Costituzione della Società agraria del Dipartimento dell'Agogna*, Novara, Rasario, 19 giugno 1808 (approvata dalla direzione generale dell'istruzione pubblica il 29 ottobre 1808); D. Brianta, *I luoghi del sapere agronomico: accademie, società di agricoltura e di arti meccaniche, orti agrari, atenei (1802-1814)*, in E. Brambilla, C. Capra, A. Scotti, *Istituzioni e cultura in età napoleonica*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 62-156. Si veda anche la documentazione relativa alla Società agraria dell'Agogna conservata in Archivio di Stato di Milano (d'ora in poi ASM), *Fondo studi*, parte moderna, cart. 44, f. 3.

²⁴ L'idea illuministica di accademia, basata sulla collaborazione enciclopedica dei saperi, gradualmente stava lasciando il posto a un'immagine del rapporto tra teoria e pratica fondata su ragioni etico-pragmatiche, che privilegiavano la scienza applicata, esercitando così un'azione di stimolo al fiorire di una pluralità di centri di produzione culturale di stampo squisitamente tecnico-economico. La ricerca sperimentale si era affermata in quanto unico referente metodico che rendesse possibile l'integrazione tra pratica e riflessione, tra fatica dei campi e indagini agronomiche.

²⁵ Il nocciuolo da terra è una pianta oleifera proveniente dal sud America, riducibile in cioccolata.

²⁶ Il cipero esculento è una pianta erbacea amidacea e oleosa di origine africana e coltivata in Spagna, riducibile in farina per panificazione e in polvere per la torrefazione.

²⁷ Giacomo Antonio Carestia (1769-1833) studiò botanica a Grenoble con Villars e chirurgia a Parigi con Desault. Esercì la professione medica presso l'Ospedale Maggiore di Novara e collaborò attivamente alle ricerche floristiche di Giovanni Biroli nel Novarese. Il 16 dicembre 1803 fu proposto dal professore Francesco Branca per ricoprire il ruolo di incisore per le lezioni di anatomia presso il liceo dipartimentale novarese.

socio corrispondente di Novara della Reale Accademia delle Scienze di Torino. Nel testo, scritto in italiano per favorire la diffusione delle conoscenze, seguendo l'esempio dei botanici toscani e francesi, erano censite e illustrate, secondo il sistema linneano, le specie vegetali utili del dipartimento novarese. Le nozioni botaniche erano finalizzate al progresso economico del territorio: l'autore, infatti, aveva limitato le descrizioni a pochi caratteri morfologici e a indicazioni generiche per dare invece ampio spazio alla fruibilità delle piante spontanee nella produzione di tinte per la colorazione dei tessuti. L'interesse per le piante tintorie e tessili era molto forte in quegli anni e crebbe ulteriormente dal 1806, quando fu imposto da Napoleone contro l'Inghilterra il blocco continentale alle importazioni. Nella compilazione dell'opera, come si rileva dalla prefazione, Biroli fece ampio riferimento ai più importanti autori di testi di botanica e agronomia dell'epoca: ricordiamo, ad esempio, Francois Rozier, Henri Louis Duhamel de Monceau e George Franz Hoffmann. Nel testo Biroli inserì anche indicazioni più specificamente terapeutiche: la tradizionale prossimità tra medicina e botanica, infatti, portava a cercare nelle piante rimedi per le malattie. La *Flora economica* deve il suo titolo alla volontà di presentare l'utilità dello studio sistematico della botanica, poco praticato nel Novarese se si eccettua l'attività di Antonio Cattaneo, amico di Biroli, che coltivava, con interesse e competenza, diverse specie di piante esotiche e rare.

Nell'ottobre del 1807 Biroli avviò con il professore Baylle-Barelle il «Giornale di agricoltura» del quale divenne redattore. Sulla rivista erano pubblicati articoli che avevano come oggetto argomenti finalizzati al bene pubblico: si trattava per lo più di relazioni inerenti le esperienze pratiche che erano state condotte nell'orto della Società agraria. Tra i contributi pubblicati da Biroli meritano di essere ricordati quelli sul riso, poiché confluirono nel più ampio *Trattato del Riso*, dato alle stampe nel 1807. Anche in quest'opera Biroli concentrò la sua analisi sugli aspetti socio-economici, mettendo in luce l'importanza delle risaie per il miglioramento della salute e delle condizioni di vita della popolazione. Il «Giornale di agricoltura» venne pubblicato sino al termine del 1808, quando lasciò il campo agli «Annali di Agricoltura» del celebre agronomo reggiano Filippo Re (1763-1817)²⁸.

Nel 1808 Biroli fu nominato professore di agraria e botanica del liceo convitto di Novara. In ottemperanza al decreto governativo di quello stesso anno, che prevedeva la creazione degli orti liceali come supporto alla didattica, egli si attivò subito per allestire nel giardino dell'istituto un orto botanico. Nel 1809 fu data alle stampe la *Georgica del Dipartimento dell'Agogna*, in cui Biroli prese in esame le risorse e le attività agricole del Novarese. L'opera,

²⁸ Cfr. M.M. Butera, *Le campagne italiane nell'età napoleonica. La prima inchiesta agraria dell'Italia moderna*, Milano, Franco Angeli, 1981. Sul giornalismo scientifico dell'epoca si veda anche C. Capra, *Il giornalismo nell'età rivoluzionaria e napoleonica*, in V. Castronovo, N. Tranfaglia (a cura di), *Storia della stampa italiana dal '500 all'800*, Bari, Laterza, 1980, pp. 373-537.

probabilmente la più importante del botanico, s'inseriva all'interno di un più ampio progetto, poiché doveva costituire una parte di una *Georgica Italiana* progettata da Filippo Re. Nell'opera, dopo una rapida descrizione del paesaggio, Biroli concentrava maggiormente la sua attenzione sulle finalità pratiche, con lo scopo di mettere le conoscenze botaniche al servizio della coltivazione dei campi, per migliorare l'alimentazione e la salute delle classi più povere. Particolare cura era riservata alla coltivazione del riso, proposto come alternativa per variare l'alimentazione dei contadini, costituita principalmente dalla meliga e dalla segale. Nella seconda metà del Settecento diversi studi misero in luce i disagi provocati da un'alimentazione basata prevalentemente su alcuni tipi di vegetali e suggerirono altre materie da tradurre in pane come il mais, le patate, le castagne, le ghiande. Tali ricerche avevano il fine di combattere le malattie endemiche da sottoalimentazione e monoalimentazione, come la tubercolosi, il gozzo, il cretinismo e soprattutto la pellagra²⁹. I viaggi condotti attraverso il dipartimento consentirono a Biroli di dedicare attenzione alle condizioni di miseria in cui viveva la popolazione delle campagne, considerate una delle cause più pericolose per la diffusione di malattie. Secondo Biroli un simile stato di cose non era attribuibile ai contadini, quanto piuttosto alla classe dirigente, che avrebbe dovuto farsene carico. Per queste ragioni egli utilizzò le sue conoscenze di botanico non solo per accrescere il valore dei fondi dei possidenti ma soprattutto per migliorare la coltivazione dei campi e in conseguenza anche l'alimentazione delle classi più povere.

Nella *Georgica* Biroli si soffermava anche sullo stato dei giardini e degli orti del dipartimento distinguendo:

1° I Giardini di Botanica, o destinati alla pubblica istruzione, od al genio di qualche amatore. Ai primi appartiene il giardino botanico del liceo Convitto, dove si conservano molte piante, classificate col sistema di Linneo, preferendo le farmaceutiche, e le inservienti alle arti. Fra i secondi era anni sono stimabile quello del signor Rossignoli al torrione di

²⁹ Cfr. A. Bellinazzi, *Malnutrizione cerebrale e ipoalimentazione da povertà: dati e ipotesi (secoli XVII-XVIII)*, in *Timore e carità. I poveri nell'Italia moderna, Atti del convegno Pauperismo e assistenza negli antichi stati italiani (Cremona, 28-30 marzo 1980)*, a cura di G. Politi, M. Rosa, F. Della Peruta, Cremona, Libreria del convegno, 1982, pp. 375-389; E. Melossi, *Gozzo e cretinismo nelle vallate alpine*, *ibid.*, pp. 391-397; P. Meldini, *A tavola e in cucina*, in P. Melograni (a cura di), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1988, pp. 423-437; M.L. Betri, *L'alimentazione popolare nell'Italia dell'Ottocento*, in A. Capatti, A. De Bernardi, A. Varni (a cura di), *L'alimentazione, Storia d'Italia, Annali 13*, Torino, Einaudi, 1998, pp. 5-22. Sulla diffusione della pellagra e il suo declino si vedano A. De Bernardi, *Il mal della rosa. Denutrizione e pellagra nelle campagne italiane fra '800 e '900*, Milano, Franco Angeli, 1984; R. Finzi, *Quando e perché fu sconfitta la pellagra*, in M.L. Betri, A. Gigli Marchetti (a cura di), *Salute e classi lavoratrici in Italia dall'Unità al Fascismo*, Milano, Franco Angeli, 1982, pp. 391-429. Il tema dell'alimentazione è oggetto di un importante studio di Oreste Mattirolò ristampato recentemente: O. Mattirolò, *Phitoalimurgia Pedemontana. Come alimentarsi con le piante selvatiche*, a cura di B. Gallino, G. Pallavicini, Milano, Blu Edizioni, 2001.

Vinzaglio, attualmente abbandonato. In oggi trovasi in Novara presso il signor Antonio Cattaneo Segretario di questa Società Agraria una raccolta di esotiche piante, che per la loro quantità, rarità, e bellezza possono gareggiare coi migliori giardini della Lombardia, come può vedersi dal suo Hortus Cattaneus³⁰.

Proseguendo l'elenco Biroli citava l'orto agrario di Novara: «2° I giardini di Agraria, destinati cioè alle esperienze di Agricoltura, come quello posseduto dalla Società di agricoltura, in cui si coltivano numerose serie di piante utili»³¹. Vi erano poi i giardini di agraria, destinati agli esperimenti in campo agricolo e infine i giardini di piacere, come quelli delle Isole Bella e Madre sul lago Maggiore.

Nel 1811 Biroli lasciò il liceo e l'orto botanico di Novara, poiché, in seguito alla morte del professor Bayle-Barelle, fu chiamato a insegnare agraria e botanica all'Università di Pavia. Tra il 1809 e il 1811 pubblicò il *Trattato di Agricoltura*, in cui riassunse le sue conoscenze in campo agronomico e botanico, derivanti non solo dallo studio della più aggiornata letteratura ma anche dall'osservazione diretta e costante del territorio dell'Agogna. Così come nel *Trattato sul riso*, Biroli si soffermava in particolar modo sugli aspetti sociali che coinvolgevano il mondo agricolo, considerato un aspetto fondamentale dell'economia di uno Stato. Nel 1812 venne pubblicata la *Flora Aconiensis*, già anticipata nella *Flora economica*, la prima opera a carattere esclusivamente botanico. Partendo dagli studi del professor Allioni, in particolare dalla *Flora Pedemontana*, Biroli descriveva con dovizia di particolari la flora del dipartimento dell'Agogna.

Nel 1815, dopo l'allontanamento del professor Giovanni Battista Balbis dall'orto botanico di Torino, Biroli ne ottenne la direzione da Vittorio Emanuele I, in aggiunta alla carica di consigliere straordinario del protomedicato e a quella di professore di botanica e materia medica nell'ateneo torinese³². L'ambiente scientifico con il quale entrò in contatto contribuì a indirizzare le ricerche dello studioso novarese non solo all'ambito agronomico ma a quello più prettamente botanico. Tra il 1818 e il 1821, infatti, egli diede alle stampe quattro ricerche nelle quali descriveva specie vegetali nuove per la scienza. Presso la Biblioteca del Dipartimento di Biologia vegetale di Torino è conservato un manoscritto inedito di Biroli, che porta un ampliamento e un aggiornamento della *Flora Pedemontana* di Allioni. Nel suo complesso il lavoro, rimasto incompleto, testimonia l'impegno profuso dal professore novarese nel completare e ampliare le sue competenze in campo botanico³³.

³⁰ G. Biroli, *Georgica del Dipartimento dell'Agogna*, Novara, Rasario, 1809, p. 38.

³¹ *Ibid.*

³² Segno importante dell'attività svolta da Biroli è la pubblicazione nel 1815 del *Catalogo dell'orto universitario*. Sono censite oltre 5500 specie, buona parte di origine esotica, circa 600 in più rispetto a quelle indicate nell'*Appendice* che Balbis diede alle stampe nel 1814. Cfr. G. Biroli, *Catalogus plantarum Regii Horti Botanici Taurinensis*, ex Regia Typographia, Augustae Taurinorum, 1815.

³³ Cfr. F. Montacchini, *Un manoscritto inedito di Giovanni Biroli*, «Allionia», n. 12, 1966,

Nel 1817, colpito da un ictus, Birolì fu collocato a riposo e si ritirò a Novara, dove riprese l'attività di medico condotto e continuò a dedicarsi alla ricerca. Egli morì il 1° gennaio del 1825 a soli cinquantadue anni a causa di una malattia polmonare.

2. «L'orto è il miglior libro in questa scienza»: l'orto botanico del liceo convitto di Novara (1808-1814)

Il decreto del 14 marzo 1807 riorganizzava i licei del Regno stabilendone otto, quattro con convitto e quattro senza, di cui tre d'immediata attuazione: Venezia, Verona e Novara. Il decreto 17 marzo 1807 e il regolamento dello stesso giorno che lo accompagnava, venivano a creare, sul modello del *lycée impériale* dei convitti laici di educazione sottoposti alla direzione dello Stato³⁴. Il merito principale di questo decreto consisteva nell'organizzare i licei sotto il controllo immediato del governo, sottraendoli alle amministrazioni dipartimentali e dando a essi ordinamenti e programmi uniformi per tutto il regno. Le cattedre erano fissate a nove e il corso di studi era triennale. Gli insegnamenti erano così divisi: elementi di geometria e algebra, umane lettere, storia antica e moderna, fisica generale e sperimentale, chimica e storia naturale, agraria e botanica, logica e morale, principi di diritto civile sulle basi del Codice napoleonico, disegno, lingua e belle lettere francesi. Erano gli stessi insegnamenti stabiliti nel decreto 13 novembre 1802, che aveva istituito i licei dipartimentali³⁵, con le differenze

pp. 175-180.

³⁴ Sull'importanza del liceo per le autorità napoleoniche si vedano: J. Boudon, (a cura di), *Napoléone et les lycées: enseignement et société en Europe au début du XIX^e siècle*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2004; E. Brambilla, *Selezione delle élites tra vecchi e nuovi luoghi d'educazione (da fine Settecento all'età napoleonica)*, in G. Tortorelli (a cura di), *Educare la nobiltà*, Perugia, Ugucione Ranieri di Sorbello Foundation-Pendragon, 2005, pp. 11-42; E. Brambilla, *Licei e Collegi ecclesiastici tra chiesa e stato: la formazione di un sistema scolastico 'nazionale' in età napoleonica (1802-1814)*, in *La formazione del primo Stato italiano e Milano capitale, 1802-1814, Convegno internazionale, Milano 13-16 novembre 2002*, a cura di A. Robbiati Bianchi, Milano, LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 2006, pp. 669-718; E. Brambilla, *I licei e l'Université impériale: un confronto tra Italia e Francia*, in Brambilla, Capra, Scotti (a cura di), *Istituzioni e cultura in età napoleonica*, cit., pp. 431-453; E. Pagano, *Gimnasi e licei (Lombardia e Veneto, 1802-1848)*, in A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Studi e carte storiche. Lombardia-Veneto-Umbria*, Brescia, La Scuola, 2007, vol. I, pp. 269-302; E. Pagano, *I licei italici tra iniziativa statale e realtà urbane*, in Brambilla, Capra, Scotti, *Istituzioni e cultura in età napoleonica*, cit., pp. 454-474; E. Pagano, *I licei di Napoleone presidente e re*, in A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli*, Brescia, La Scuola, di prossima pubblicazione.

³⁵ Subito dopo la legge 4 settembre 1802, che lasciava a ciascun dipartimento la facoltà di aprire o meno un liceo, il consiglio generale del dipartimento dell'Agogna, nella sua seduta del 15 ottobre 1802, decretava di aprire a Novara un liceo dipartimentale con otto cattedre. Gli insegnanti vennero nominati il 7 giugno e il 5 novembre 1803 venne aperto il liceo nei locali

che la cattedra di agraria e storia naturale era stata divisa in chimica e storia naturale e in botanica e agraria e che le cattedre mediche e chirurgiche erano state lasciate da parte per esser organizzate negli ospedali. Vi erano, inoltre, altre disposizioni per i licei che, come a Novara, erano dotati di un convitto. In tali istituti erano stati aggiunti gli studi ginnasiali, con tre classi di due anni ciascuna³⁶. Le scuole erano comuni sia per i convittori che per gli allievi esterni. Per esservi ammessi bisognava sostenere un esame e presentare il certificato di vaccinazione vaiolosa. All'alunno era consegnata una matricola, sulla quale erano indicati i voti trimestrali e finali. La retta fissata era di lire 600 ma erano previsti 30 posti gratuiti, 30 semigratuiti e 30 a un quarto di pensione.

Quando a Novara si seppe che si sarebbero istituiti dei convitti destinanti a ricevere non meno di 100 alunni, la municipalità si affrettò a sollecitare l'erezione di uno di tali istituti e fece istanza «perché pria di divenire alla vendita di pubblici locali resi ora disposizione del demanio per le seguite soppressioni [venisse] pria assegnato quello [...] più conveniente per detto collegio»³⁷. Il decreto 14 marzo 1807 concretizzava, quindi, le intenzioni della municipalità: Novara venne scelta insieme a Venezia e Verona come sede di uno dei primi tre licei con convitto. Il 25 marzo 1807 il ministro dell'interno Di Breme³⁸ scrisse alla municipalità di Novara consigliando di chiedere immediatamente l'ex convento di sant'Agostino, adiacente al liceo, quale sede del convitto. Occorreva però spostare le poche monache che lo abitavano e che potevano essere trasferite dalle orsoline. Con questa disposizione il liceo aveva sia aule sufficienti per le lezioni, sia lo spazio sufficiente per accogliere i futuri convittori. Il locale della Maddalena, dove era stato avviato nel 1803 il liceo dipartimentale, e quello nuovo di sant'Agostino erano collegati, come ancora oggi si vede, da un voltone che attraversa la strada e porta alla chiesa di Ognissanti. Il 17 marzo il prefetto del dipartimento dell'Agogna, Mocenigo, rendeva nota l'istituzione del nuovo

dell'ex convento della Maddalena. Sul liceo dipartimentale cfr. E. Mazzella, *Dall'abecedario alle «scienze sublimi»*. *Scuola e istruzione nel Novarese napoleonico (1800-1814)*, Macerata, eum, 2010, pp. 195-215.

³⁶ La classe più bassa, elementi di lingua latina e italiana e aritmetica inferiore, era destinata allo studio della grammatica latina, alla lettura e interpretazione di autori latini e italiani, agli elementi di geografia e alle quattro operazioni. Nella seconda classe, grammatica e aritmetica superiore, si studiava italiano e latino, con lettura di autori in versi e prosa, versificazione italiana e latina e inoltre storia e aritmetica fino alle frazioni decimali. Nell'ultima classe si proseguiva lo studio delle lingue con lettura di poeti e prosatori e con esercizi di componimento. Si studiava anche geografia antica e moderna, calligrafia e francese, mentre era libero lo studio delle altre lingue straniere, della musica e del ballo. In questo modo a Novara, senza sopprimere le scuole comunali, venne creato un ginnasio-convitto, che poteva accogliere allievi usciti dalle scuole di base e condurli fino alle soglie dell'università. Si veda Mazzella, *Dall'abecedario alle «scienze sublimi»*. *Scuola e istruzione nel Novarese napoleonico (1800-1814)*, cit.

³⁷ Lettera della municipalità di Novara al prefetto del dipartimento dell'Agogna del 21 maggio 1806. ASNO, *Comune di Novara*, parte antica, cart. 366.

³⁸ Su Ludovico Giuseppe Arborio Gattinara conte di Sartirana, marchese di Breme si veda la voce di G. Locorotondo in *DBI*, XIV, 1972, pp. 127-133.

liceo convitto, invitando gli aspiranti a concorrervi. L'istituto prendeva così il posto del liceo dipartimentale. I lavori di ristrutturazione dei locali iniziarono subito e vennero affidati all'ingegnere Luigi Orelli, insegnante di disegno nel liceo della città. Tuttavia la sistemazione dello stabile richiese tempi lunghi a causa della mancanza di fondi per la retribuzione degli addetti ai lavori³⁹. I mancati pagamenti rallentarono la ristrutturazione, così che non fu possibile inaugurare il convitto per la data prestabilita, fissata il 15 novembre 1807. L'apertura venne posticipata l'11 gennaio 1808, giorno in cui dovevano essere aperti anche i convitti di Venezia e di Verona, la cui inaugurazione venne però rimandata forse per analoghe ragioni.

Il 13 agosto 1807 fu pubblicato l'avviso di vacanza della cattedra di agraria e botanica, poiché tale insegnamento non era stato inserito nel precedente ordinamento del liceo dipartimentale novarese. Il 26 ottobre fu costituita la commissione per la nuova nomina composta dai professori del convitto Giuseppe Ramati (chimica e storia naturale), Giuseppe Galvagna (fisica generale e particolare) e Gioachino Subias (elementi di algebra e geometria) e dall'ispettore generale della pubblica istruzione Ermenegildo Pini, insigne docente di scienze naturali in età teresiana e napoleonica⁴⁰. Presentarono domanda Giovanni Biroli e Antonio Cattaneo, quest'ultimo, però, non si presentò all'esame rinunciando. Il concorso si svolse il 28 ottobre 1807⁴¹ ma, poiché non vi erano altri candidati, si ridusse alla valutazione delle opere di Biroli⁴². Il professore fu nominato a pieni voti e prese possesso della cattedra

³⁹ Si veda la lettera dell'ingegnere Luigi Orelli alla prefettura del dipartimento dell'Agogna del 14 settembre 1807. L'ingegnere tra settembre e novembre 1807 inviò diverse lettere alla prefettura per avere dei fondi per il pagamento dei lavori al monastero di sant'Agostino. ASNO, *Prefettura del dipartimento dell'Agogna*, cart. 2050.

⁴⁰ Su Ermenegildo Pini si veda A. Visconti, *Scienza, natura e amministrazione del territorio dalla Repubblica cisalpina al Regno d'Italia: il ruolo del barnabita milanese Ermenegildo Pini*, in Brambilla, Capra, Scotti (a cura di), *Istituzioni e cultura in età napoleonica*, cit., pp. 270-294.

⁴¹ Fu il professor Ramati a preparare i quesiti per l'esame che rimasero utilizzati. Per completezza riportiamo le tracce qui di seguito: «Quesito primo – Fisiologia vegetabile – Determinare i principali rapporti di analogia e di differenza che esistono nella struttura e nelle funzioni de' vegetabili e degli animali. Fissare in conseguenza di questo esame quali specie siano de' vegetabili che segnino il confine tra questo regno e l'animale; Quesito 2.do – Tracciare la teoria della nutrizione delle piante e delle funzioni ad essa accessorie, tali che la traspirazione e la respirazione; Quesito 3.zo – Patologia vegetabile ed agraria – Stabilire dietro osservazioni di fatto in che consista la ruggine, deialatia spect.e, famigliare a cereali; cercare le cagioni, e suggerirne i mezzi preservativi. Quesito 4.to – Botanica filosofica Dimostrare in che consistano in botanica il metodo naturale, e l'artificiale; cercarne i vantaggi e gli svantaggi comparativi; discernere tra di essi il più praticamente utile, corroborando le filosofiche ragioni con opportune prove di fatto». ASNO, *Carte Ramati*, cart. 3.

⁴² Biroli inviò un memoriale in cui erano contenute le sue credenziali e presentò due suoi lavori la *Flora economica del Dipartimento dell'Agogna* e il *Trattato economico-rustico*. Le opere erano state giudicate favorevolmente dalla società agraria di Torino, in particolare dai commissari Balbis e Bellardi e dal segretario Giovanni Antonio Giobert, scienziato di fama internazionale. Ricordiamo, inoltre, che l'abate Carlo Amoretti, bibliotecario della Biblioteca Ambrosiana, suggeriva la lettura delle opere di Biroli, poiché le riteneva particolarmente adatte per istruirsi in questo campo di studi. Cfr. S. Monferrini, *Una fonte perenne di luce animatrice. La Novara di Biroli fra educa-*

il 25 gennaio 1808. Biroli aveva già presentato nel 1803 la sua candidatura alla cattedra di agraria, che poi però venne sostituita da quella di diritto di natura⁴³. Per ottenere il posto egli aveva inviato una lettera di presentazione di padre Witman⁴⁴, nella quale il celebre studioso, dopo aver ricordato i rapporti professionali e di stima che lo legavano a Biroli, definiva il professore novarese assolutamente idoneo per occupare il posto⁴⁵.

Non appena Biroli divenne professore del liceo convitto si attivò per realizzare nel giardino dell'istituto un orto botanico⁴⁶, traducendo in atto in questo modo il decreto governativo del 1° maggio 1808, che stabiliva la creazione di orti per le scuole di agricoltura come supporto alla didattica⁴⁷. Il 21 agosto 1808,

zione, scienza e cultura, in Bartoli (a cura di), *Giovanni Biroli e la Novara napoleonica*, cit., p. 94.

⁴³ In un primo momento le cattedre previste nel liceo dipartimentale di Novara erano filosofia morale, istituzioni civili, logica e metafisica, eloquenza italiana, fisica generale e sperimentale, elementi di matematica, istituzioni di chirurgia, ostetricia e chirurgia minore e infine disegno, architettura e ornati. La cattedra di chirurgia, ostetricia e chirurgia minore venne sostituita con quelle di ostetricia e anatomia applicabile alla chirurgia e fisiologia e anatomia comparata. Alla vigilia dell'apertura, la cattedra di istituzioni civili e arte notarile doveva essere ancora attivata e pertanto non era stato nominato il professore. Tale ritardo trova spiegazione nel fatto che in un primo momento non era stata prevista questa materia, ma quella di agraria e storia naturale. Fu il consiglio dipartimentale a proporre la sostituzione della cattedra di agraria e storia naturale con quella di istituzioni civili, ma dovette scontrarsi con l'amministrazione dipartimentale che era decisamente contraria alla deliberazione del consiglio poiché riteneva più adatto l'insegnamento dell'agraria in un dipartimento prevalentemente agricolo, ricco di acque e di miniere come l'Agogna. Il ministro dell'interno il 3 giugno 1803 emanò un decreto secondo il quale veniva definitivamente stabilita la cattedra denominata diritto di natura e di istituzioni civili. Nonostante le pertinenti obiezioni formulate dall'amministrazione, si preferì quindi un percorso di studi che avrebbe preparato persone da poter inserire nella pubblica amministrazione di cui la città, diventata capoluogo di dipartimento, aveva bisogno. Si veda la lettera dell'amministrazione dipartimentale al prefetto del dipartimento dell'Agogna del 30 dicembre 1802. ASNO, *Prefettura del dipartimento dell'Agogna*, cart. 2040.

⁴⁴ Fulgenzio Witman (1718-1834), monaco vallambrosano, insegnò all'Università di Pavia dal 1763 al 1773. A lui si deve l'istituzione della prima cattedra di botanica e l'avvio della progettazione dell'orto botanico pavese. Dopo il 1773 si trasferì a Milano per insegnare botanica nei corsi per farmacisti al liceo di Brera, dove fondò e diresse anche l'orto botanico. Cfr. F. Lanzoni, *Figure del Settecento: Giambattista Guatteri parmigiano e il bavarese Fulgenzio Witman*, «L'Ateneo Parmense», v. 1, n. 6, 1929, pp. 610-615; A. Pirola, *L'Orto Botanico dell'Università di Pavia*, in F.M. Raimondo (a cura di), *Orti Botanici, Giardini Alpini, Arboreti Italiani*, Palermo, Grifo, 1992, pp. 209-218; P. Tucci, *Il Museo Astronomico e l'Orto Botanico di Brera in Milano*, «Annali di Storia delle Università italiane», n. 11, 2007, pp. 251-259.

⁴⁵ Lettera di padre Witman al ministro Di Breme del 6 aprile 1803. ASNO, *Prefettura del dipartimento dell'Agogna*, cart. 2041.

⁴⁶ Ricordiamo che Biroli possedeva anche un suo orto privato nel quale, già negli anni precedenti all'allestimento di quelli istituzionali, coltivò un considerevole numero di piante che progressivamente arricchì delle nuove specie coltivate in orti universitari e giardini privati.

⁴⁷ Furono eretti numerosi orti botanici-agrari presso i licei del Regno: Venezia, Brescia, Verona, Mantova, Treviso, Vicenza, Bergamo, Como, Cremona, Reggio Emilia, Faenza, Macerata, Novara, Fermo. Taluni di questi sorsero per trasformazione di orti preesistenti, come Mantova e Verona; la maggior parte invece fu di nuova istituzione ad opera di professori liceali: Biroli a Novara, Brocchi a Brescia, Maironi da Ponte a Bergamo, Comolli a Como, Mazzucato a Udine, Fossa a Reggio Emilia, Gallizioli a Faenza, Brignoli a Urbino, Spadoni a Macerata, Valeriani a

infatti, Biroli scriveva al provveditore Ignazio Prina al fine di poter istituire un orto agrario nel liceo novarese che avrebbe consentito di completare lo studio teorico della botanica con la pratica e l'esperienza⁴⁸:

Non posso omettere sig.r Provveditore di pregarla a voler supplicare l'Eccellenza il sig.r Consultore Direttore della Pubblica Istruzione ad accordarmi un orto per la scuola di agricoltura, come fu assegnato a tutti gli altri professori, perché l'orto è il miglior libro in questa scienza, e si rende perciò necessario⁴⁹.

Il luogo prescelto fu l'antico *viridarium* dell'ex convento della Maddalena, ormai divenuto spazio incolto. Nel 1806 l'orto era passato all'archivio generale notarile e lo stesso conservatore riconobbe che era di nessun uso per loro e invece poteva essere vantaggioso per la pubblica istruzione, sicché venne concesso al professore di botanica. Biroli utilizzò alcune delle piante e delle sementi presenti nell'orto della Società Agraria, altre invece dovette acquistarle.

L'interesse per la costituzione dell'orto liceale è testimoniato anche dalla considerevole somma di denaro che tra il 1808 e il 1809 fu investita per l'insegnamento della botanica. L'ufficio di contabilità della prefettura osservava, infatti, che la spesa per il 1808 aveva sfiorato di oltre 500 lire ma non era un problema farvi fronte con i fondi disponibili del 1807, poiché «non v'ha dubbio [...] che trattandosi dell'organizzazione di un Orto Botanico si esigeva indispensabilmente un assegno maggiore dell'ordinario, e non si ravvisa certamente eccessivo quello erogatosi»⁵⁰.

Fin dal 1808 venne stilato un indice dell'orto. Due anni più tardi, nel 1810, Biroli compilò il *Catalogus Plantarum Horti Botanici Novariensis*⁵¹ dedicato al provveditore del liceo convitto, Ignazio Prina, per ringraziarlo di avergli affidato un orto «herbariae scientiae institutioni destinatum»⁵². Nell'ottobre del 1809, infatti, Biroli, aveva scritto a Balbis:

Da 38 giorni manco da Novara, per visitare vari giardini della Lombardia, dai quali portaj circa 100 piante, non già rarissime e ciò perché il nostro Provveditore vole che si stampa

Fermo. Cfr. Saccardo, *La Botanica in Italia*, cit., vol. II, pp. 145-147.

⁴⁸ Mettere in pratica e sperimentare sul campo gli insegnamenti appresi in classe era pratica diffusa nel liceo anche per altre materie. Ricordiamo, ad esempio, che il direttore della pubblica istruzione, Scopoli, vista la forte presenza di miniere nel dipartimento dell'Agogna, incoraggiava i professori di fisica, chimica e storia naturale a compiere dei viaggi di istruzione con gli studenti per arricchire e completare gli insegnamenti appresi a scuola. Lettera del direttore generale della pubblica istruzione al prefetto del dipartimento dell'Agogna dell'11 settembre 1811. ASNO, *Prefettura del dipartimento dell'Agogna*, cart. 2047.

⁴⁹ Lettera di Giovanni Biroli a Ignazio Prina del 21 agosto 1808. ASM, *Fondo Studi*, parte moderna, cart. 919.

⁵⁰ Lettera dell'ufficio della contabilità della prefettura del dipartimento dell'Agogna del 9 marzo 1809. ASNO, *Prefettura del dipartimento dell'Agogna*, cart. 2044.

⁵¹ G. Biroli, *Catalogus Plantarum Horti Botanici Novariensis*, Novara, Rasario, 1810.

⁵² *Ibid.*

il catalogo, onde per avere almeno quanto trovasi nei giardini volgari ho dovuto farlo, credevo di accogliere in Monza esemplari di piante rare, come feci nello scorso anno, ma andò a voto il mio disegno perché torravasi colà la nostra Vice Regina, che proibì a qualunque l'ingresso al giardino⁵³.

Nel catalogo erano censite oltre 2.200 entità ordinate secondo la *Synopsis* di Persoon, pubblicata pochi anni prima⁵⁴. Nell'introduzione Biroli indicava tutti quelli che considerava suoi maestri o che a diverso titolo avevano dato un contributo per realizzare l'orto liceale. Ringraziò in primo luogo il Di Breme che aveva finanziato l'orto e Balbis per l'aiuto fornito per l'allestimento delle collezioni. Il professore proseguiva poi ricordando altri studiosi che all'epoca ricoprivano incarichi presso prestigiose sedi istituzionali straniere e italiane: Augustin Pyramus de Candolle professore di botanica all'università di Montpellier, André Thouin, professore presso L'École d'Agricoltura e capo giardiniere del Jardin des Plantes di Parigi, Giuseppe Antonio Bonato e Luigi Arduino, rispettivamente prefetto dell'orto universitario e direttore dell'orto agrario di Padova, Pietro Pratesi giardiniere presso l'orto universitario di Pavia. Biroli non mancò di ricordare anche Ippolito Durazzo e il marchese Luigi Novarina di Spigno, proprietari di noti giardini privati, che ebbero un ruolo fondamentale nell'introduzione delle specie esotiche in Italia.

Grazie all'analisi comparata dell'orto di Urbino con quello novarese condotta da Donata Brianta, si possono rilevare le principali caratteristiche di quest'ultimo:

1) si tratta in entrambi i casi di ottimi *indices seminum* ordinati alfabeticamente per genere e per specie, che tengono conto delle tassonomie all'epoca più attuali (nel caso di Novara la Sinossi di Persoon); 2) l'attività scientifica è limitata alla conservazione statica delle collezioni in coltura e/o allo scambio di specie botaniche con strutture consorelle secondo una consolidata prassi già risalente all'epoca di Linneo; 3) a tal fine è evidente la cooperazione offerta nella raccolta delle collezioni da illustri botanici dell'epoca [...]; 4) l'orientamento nella scelta delle specie considerate è d'indirizzo botanico tradizionale: prevalgono piante officinali destinate ad addestrare medici alle conoscenze botaniche (specie ad uso della medicina popolare), ovvero piante ornamentali, artigianali (legnami), orticole, edule (per la dieta popolare) e agrario-forestali; 5) non si rileva un indirizzo di carattere applicativo (agrario o medicinale), mentre è evidente la presenza di specie di mera curiosità didattica e con fini collezionistici; 6) si rileva inoltre la modesta incidenza di piante esotiche d'interesse per il regime (cotone, piante tintorie e oleose)⁵⁵.

⁵³ Lettera di Biroli a Balbis dell'ottobre 1809. Biblioteca Reale di Torino, Varia 262, vol. III, p. 193.

⁵⁴ C.H. Persoon, *Synopsis plantarum, seu enchiridium botanicum complectens enumerationem systematicam specierum hucusque cognitarum [...]*, Parisiis luteriorum et Tubingae, 1805-1807.

⁵⁵ Brianta, *I luoghi del sapere agronomico: accademie, società di agricoltura e di arti meccaniche, orti agrari, atenei (1802-1814)*, cit., pp. 124-125.

Certo non era possibile paragonare l'orto liceale a quelli universitari, che si presentavano come dei veri e propri laboratori di ricerca. Osserva, infatti, la Brianta:

il doppio fronte dell'insegnamento botanico e agrario, la vischiosità tra le due discipline, ma soprattutto il difficile cammino emancipatorio dell'agraria nel conseguire una perfetta autonomia dalla botanica, furono fattori che difficilmente riuscirono a imprimere una svolta e conferire agli orti liceali un aspetto dichiaratamente agronomico, permanendo la cura delle principali piante officinali il principale scopo didattico a sussidio delle lezioni teoriche⁵⁶.

Nonostante questo limite occorre però rilevare che le collezioni presenti nell'orto del liceo convitto costituivano, insieme a quelle di Antonio Cattaneo⁵⁷, un importante riferimento anche al di fuori dell'ambiente novarese. Il valore scientifico e l'interesse suscitati da queste collezioni è documentato in alcune lettere che i due studiosi inviarono a Balbis: in esse sono riportate lunghe liste di piante vive, offerte o richieste all'orto universitario di Torino, e di *exsicata* provenienti dai rispettivi giardini, destinati all'erbario del botanico. L'università torinese non fu l'unico interlocutore, i due giardini erano ampiamente inseriti nel circuito degli orti universitari europei e dei più importanti orti privati italiani. Biroli e Cattaneo, infatti, avevano seguito le più aggiornate e moderne indicazioni di ricerca in campo botanico e avevano inserito nei loro orti diverse piante esotiche provenienti dalle Americhe, dall'Africa australe e dall'Australia.

La classe di botanica del convitto novarese era fornita anche delle più importanti e aggiornate opere per incoraggiare lo studio dei giovani e promuovere la ricerca. Nel 1808, in occasione della distribuzione dei premi, lo studente più meritevole ricevette una copia di *Le Botaniste cultivateur, ou description, culture et usage de la plus grande partie des plantes étrangères, naturalisées et indigènes, cultivées en France et en Anlgeterre, rangées suivant la méthode de Jussieu*, pubblicato da Georges Luois Marie Dumont de Courset in cinque volumi nel 1802. Nel 1810 Scopoli inviò al prefetto Luini tre copie del primo volume degli *Elementi botanici* del professor Gallizioli, sempre per la premiazione degli studenti. Nel 1812 il tipografo novarese Rasario procurò *La Botanica ad uso de' Licei* di Paolo Sangiorgio. In quegli anni, inoltre, venivano regolarmente acquistati anche gli «Annali d'agricoltura» e il «Giornale d'agricoltura». Giovanni Biroli dimostrò impegno per la didattica anche con la stesura di un'opera

⁵⁶ *Ibid.*, p. 125.

⁵⁷ Antonio Cattaneo nel 1807 pubblicò il *Catalogo* del proprio giardino, composto da circa 2300 specie. Nell'introduzione egli scrive di aver deciso di dare alle stampe questo elenco per diffondere il più possibile la conoscenza del considerevole numero di nuove piante messe a coltura. Al fine di facilitare la comprensione, Cattaneo riportò anche i nomi volgari e i sinonimi utilizzati da altri autori. Nel 1812 fu pubblicato anche un aggiornamento delle collezioni presenti nel giardino. Cfr. A. Cattaneo, *Hortus Cattaneus*, Novara, Rasario, 1807; Id., *Catalogo delle piante più interessanti del giardino Cattaneo per l'anno 1812*, Novara, Rasario, 1812.

intitolata *Elementi di botanica*, che il professore scrisse ad uso dei licei. Nel 1808 il tipografo Silvestri presentò il primo «quinternetto»⁵⁸ del testo al direttore della Pubblica Istruzione e faceva presente che gli era stata fatta pervenire

col mezzo del Padre Configliacchi Barnabita incaricati di rivedere gli originali, accudire alla stampa, e di farne le opportune correzioni. Il sig.r Professore ne parlò di tale opera ai sig.ri Ispettori Cavalieri Pini e Lamberti; egli scrisse i detti Elementi sul sistema di Cavanilles, ed ha riferiti a differenza di esso esempi non di piante rare, e sconosciute ancora, ma delle più triviali, di quelle cioè che in qualunque orto si mostrano in natura, senza aver bisogno di rami, e quindi preferisce pochi rami per la Cryptogamia, come gli suggerì il sig.r Cavalier Luigi Castiglioni. Il Padre Configliacchi sta rivedendo altri quinterni, che si possono produrre al momento per gli opportuni esami. Tutto ciò si è fatto, perché il sottoscritto stante, che occupa la sua tipografia nella maggior parte in opere attinenti all'Agricoltura, come dimostrano il già noto Giornale dell'Agricoltura, il Giardiniere avviato nell'esercizio della sua professione del celebre professore Filippo Re ora finito di stampare, e la Descrizione de' Funghi del professore Giuseppe Barelle, che attualmente si stampa, oltre il Trattato del Riso dello stesso prof. Biroli, e varj altri opuscoli, propose al mentovato Professore di voler stampare il Cavanilles, ma corretto ed adattato in maniere di essere stabilmente prescelto, per uso delle Università e Licei del Regno d'Italia⁵⁹.

Non sono state reperite altre fonti riguardo il manuale di Biroli. Tuttavia possiamo supporre che non fosse adottato nelle scuole, poiché dagli elenchi dei libri di testo prescritti tra il 1810 e il 1811 dal governo napoleonico e imposti in tutti gli istituti scolastici del Regno⁶⁰ per la cattedra di botanica e agraria non era previsto il testo del professore novarese, bensì quelli di Paolo Sangiorgio, *Elementi di Botanica* (Milano 1808), e di Filippo Re, *Elementi di economia campestre* (Milano 1808).

Quando nel 1811 Biroli lasciò il liceo per diventare professore all'Università di Pavia, non interruppe i contatti con i colleghi novaresi. In particolare

⁵⁸ Il quinterno è un fascicolo formato da cinque fogli per scrivere, piegati in due.

⁵⁹ Lettera di Giovanni Silvestri al direttore generale della pubblica istruzione del 18 aprile 1808. ASM, *Fondo studi*, parte moderna, cart. 227.

⁶⁰ Negli anni della Rivoluzione era stato ripreso il progetto, delineatosi alla fine del Settecento, di affidare allo Stato l'iniziativa dei libri di testo imposti nelle scuole. In età napoleonica si proseguì tale linea con obiettivi diversi. Se la didattica doveva essere regolata da principi uniformi, non era sufficiente diffondere elenchi di libri per ogni classe e stabilire che insegnanti e studenti non si avvalsero di altri testi. Due furono le strategie adottate: da un lato si cercò di ridurre al minimo il numero e il prezzo dei testi per stimolare anche le classi più povere ad acquistarli; dall'altro ci si avvale dell'opera dei prefetti per realizzare l'ammodernamento e il ricambio del corredo didattico. I libri di testo dovevano essere depositati nei capoluoghi di dipartimento, poi smistati nei vari distretti, consegnati ai segretari comunali e infine distribuiti ai maestri e agli scolari; nel caso in cui fossero stati allievi poveri, le casse municipali avrebbero pagato interamente il prezzo dei manuali. Tutto era formalmente organizzato e controllato dallo Stato, tanto che la possibilità di scelta degli insegnanti era praticamente nulla. Tra il 1810 e il 1811 vennero prescritti, dai licei fino alle scuole elementari, una trentina di testi di cui si impose l'adozione in tutti gli istituti scolastici. I manuali selezionati dovevano essere aggiornati ai più nuovi sistemi didattici, essere coerenti con i fondamenti ideologici dello Stato e della Chiesa e divulgare il moderno sapere letterario, filosofico e scientifico, spesso usando le pubblicazioni di noti studiosi italiani come il barnabita Ermenegildo Pini.

sostenne il suo successore, il professor Ramati, sia nelle richieste di fondi per la gestione e la manutenzione dell'orto, di fondamentale importanza per la didattica, sia quando nel 1815 venne aggiunto l'insegnamento di chimica e botanica nel nuovo collegio reale di educazione⁶¹ e si rese necessaria la nomina di un nuovo assistente per quest'ultima materia. Il consiglio della città assegnò l'incarico, con lo stipendio annuo di 200 lire italiane, a Martino Moschini⁶², al quale venne affidata anche la cura dell'orto botanico, mantenuto anch'esso dopo la caduta di Napoleone.

Grazie all'attività di Biroli l'orto del liceo novarese acquisì nel corso degli anni un considerevole valore scientifico e suscitò notevole interesse fra gli studiosi dell'epoca. Tale riconoscimento costituisce un'ulteriore e significativa testimonianza del buon andamento che l'istituto ebbe sotto il profilo didattico e scientifico. Il liceo napoleonico novarese attraversò due fasi principali: quella dell'attivazione e dei primi anni di sviluppo come liceo dipartimentale (1803-1807) e quella della trasformazione in liceo convitto (1808-1814). Nella seconda fase l'istituto andò incontro a un graduale declino: iniziarono, infatti, gravi disfunzioni a causa di una pessima amministrazione e dell'assoluta indisciplinazione dei convittori⁶³. Nonostante tali problematiche, come nei primi anni, si mantennero costanti la qualità della didattica e la buona preparazione degli studenti, dovute alla competenza e alla professionalità del corpo docente. Nel nuovo istituto furono chiamati a insegnare gli uomini più stimati per sapere e virtù civili che Novara contasse fra i suoi concittadini, alcuni dei quali vantavano già esperienza di insegnamento, mentre altri, come Biroli, furono scelti tra i pro-

⁶¹ Caduto Napoleone, con il ritorno di Novara al Piemonte, anche le scuole avrebbero dovuto ritornare sotto le disposizioni delle costituzioni per l'Università di Torino del 9 novembre 1771, per riprendere l'antico assetto articolato in scuole regie, comprendenti i tre anni di latinità superiore e i due di filosofia, più le cattedre universitarie di istituzioni civili e chirurgia, e in scuole comunali, divise in scuole di leggere e scrivere e latinità inferiore. Il convitto invece avrebbe dovuto essere soppresso. A impedire che Novara fosse privata del beneficio del convitto e a dare una migliore organizzazione delle scuole, intervenne, sollecitato dai rappresentanti della città, il regio biglietto 22 ottobre 1814, in cui il re Vittorio Emanuele I istituiva accanto alle scuole regie, un collegio reale di educazione, cui concedeva l'uso dei locali già appartenenti al cessato convitto. Era mantenuto in carica anche gran parte del corpo insegnante: Stefano Del Frate insegnava istituzioni civili, Antonio Bellini retorica, Giuseppe Galvagna fisica, Luigi Orelli geometria pratica e disegno, Camillo Gola aritmetica e geometria, Giovanni Bellini umanità, Gaspare Donetti grammatica superiore, Giuseppe Tosco grammatica inferiore. La cattedra di chimica e botanica fu aggiunta nel 1815 e venne affidata al professor Giuseppe Ramati. Il 25 luglio 1815 il magistrato della riforma nominava Enrico Cajre professore di chirurgia teorico-pratica. Il provveditore Prina fu sostituito nella direzione delle scuole dal sacerdote Del Frate e nella guida del convitto dall'abate Giovanni Ambrogio Longoni.

⁶² Martino Moschini, speciale, fu nominato assistente di chimica da Prina il 1° novembre 1807 con un salario di 600 lire. Il 1° gennaio 1808 gli venne affidato anche l'incarico di custode dell'orto botanico con il salario di 900 lire. Fu riconfermato dalla municipalità di Novara il 14 marzo 1815 con il compenso di 200 lire italiane. Fu anche direttore dell'orto agrario della Società agraria dopo la partenza di Biroli per Pavia.

⁶³ Cfr. Mazzella, *Dall'abecedario alle «scienze sublimi». Scuola e istruzione nel Novarese napoleonico*, cit., pp. 230-247.

fessionisti più reputati o tra i giovani più promettenti. Biroli fu una delle figure di maggiore spicco tra gli insegnanti del liceo convitto e contribuì a mantenere nell'istituto un eccellente livello sotto il profilo didattico e scientifico. La fama di cui il professore godeva a Novara non corrispose a un eguale e giusto riconoscimento nel mondo accademico, specie nell'ateneo torinese. Come osserva la Guglielmone⁶⁴, probabilmente egli fu messo in ombra dal carisma scientifico e umano del suo predecessore, Balbis, e forse lo sdegno che accompagnò l'allontanamento di quest'ultimo dall'insegnamento giocò a suo sfavore. Biroli mostrò sempre correttezza e rispetto per Balbis, al quale lo legava un sincero rapporto di amicizia. Egli si preoccupò anche del destino professionale dell'amico, tanto da suggerire al rettore dell'Università di Pavia, Giuseppe Prina, di nominare l'illustre botanico per l'insegnamento di agraria: «non mi faceste parola nella vostra lettera del povero Balbis. Io lo animai a presentarsi al concorso colle sue opere stampate, se potete ajutarlo voi proteggerete una persona di merito»⁶⁵. La richiesta di Biroli non trovò accoglimento: a Pavia fu sostituito, infatti, da Giuseppe Moretti, allora professore di chimica e storia naturale al liceo di Porta Nuova a Milano, nominato supplente di agraria e direttore dell'orto⁶⁶.

Possiamo supporre che Biroli ottenne la nomina nell'ateneo di Torino poiché, completamente dedito alla ricerca e all'insegnamento, era meno compromesso e più defilato dalla scena politica. L'università torinese dopo la caduta di Napoleone fu sottoposta a un'epurazione per cancellare l'impronta francese impressa all'istituzione. La facoltà medica fu la più colpita (otto licenziamenti) poiché al suo interno si trovava un gruppo di professori appartenenti alla prima fase repubblicana, che non aveva mancato di far sentire il suo dissenso anche durante l'età napoleonica, in contrasto con Prospero Balbo rettore dal 1805. La cattedra di Torino rappresentava per il professore novarese un importante traguardo, che lo poneva ai vertici accademici nella capitale del ricostituito Stato sabauda. Il mondo universitario torinese, come detto, non gli concesse però la visibilità e il riconoscimento che meritava. Alla luce delle osservazioni sinora fatte, possiamo invece affermare che Biroli non fu una figura minore nel panorama della botanica italiana, come testimoniano la sua produzione scientifica, sia a livello locale che nazionale, la fitta rete di amicizie e relazioni che, come si è visto, egli instaurò nel corso della sua carriera con i più noti botanici non solo italiani e non da ultimo l'intensa e ricca attività didattica, comprovata dalla passione e la cura con cui diresse l'orto universitario Torinese e quello del liceo convitto di Novara.

⁶⁴ Cfr. L. Guglielmone, *Giovanni Biroli botanico: i rapporti con l'Orto botanico di Torino, le opere, la collezione di essiccata*, in Bartoli (a cura di), *Giovanni Biroli e la Novara Napoleonica*, cit., p. 143.

⁶⁵ Lettera di Biroli al reggente Giuseppe Prina del 15 dicembre 1814. Archivio di Stato di Pavia, *Università di Pavia, Rettorato*, cart., 187.

⁶⁶ Cfr. la lettera del direttore della pubblica istruzione al rettore dell'Università di Pavia del 31 dicembre 1814. Archivio di Stato di Pavia, *Università di Pavia, Rettorato*, cart. 208.

Giuseppe Pezzarossa's (1880-1911) gymnastics equipment workshop

Domenico Francesco Antonio Elia
Post Doc, Dipartimento per lo Studio
delle Società Mediterranee, Università
degli Studi di Bari (Italy)
domenico.elia@uniba.it

ABSTRACT: The history of the practice of sport and its educational purposes in Italian schools between the late 19th and the early 20th centuries is reconstructed through the particular case of the gymnastics teacher and educational equipment producer Giuseppe Pezzarossa, whose activities are analyzed through the interpretive lens of material history of education, and in particular of the newly coined category of «mass educational means».

EET/TEE KEYWORDS: Gymnastics; Teaching; Sports Equipment; Industry; Italy; XIX-XX Centuries.

1. *Introduction. The material history of sport: from sport facilities to schools*

The history of gymnastics equipment is a topic only recently considered by the historiography of sport. Beginning in Anglo-Saxon cultural area, studies conducted by Stephen Hardy and his colleagues in the material history of sport drew attention to the impact that the material and sporting world has on the creation of and changes in institutional and value systems¹. Furthermore, Hardy compiled a comprehensive classification, although not exhaustive, of different areas of interest relating to such historical research, which is taken into consideration here due to the importance attributed to athletes' «equipment» category, the material nature of which affects the athlete's competition chances and, more generally, influences the way in which he or she conceives and lives sports practice². The typology of material culture of sport, which allows

¹ S. Hardy, J. Loy, D. Booth, *The material culture of sport: toward a typology*, «Journal of Sport History», vol. 36, n. 1, 2009, pp. 129-152, in particular p. 130.

² This category includes both «playing equipments», i.e. the set of sport and gymnastic tools, and «training equipment and sport medicine technology», i.e. the devices in charge of monitoring

the researcher to understand the «codes of meaning» of its practice through objects³, is an instrument and a point of departure to transcend the lack of research in this area due, at least in part, to the tendency of historians to favour detailed analysis of particular cases over the exploration of a wider range of categories, which, while respecting the specific context being studied, allow for the understanding and comparison of a phenomenon that covers contemporary history.

The difficulty with a historical approach to the material culture of sport is also tied to the dynamics of preserving and protecting objects that could rightfully be considered sources of the history of sports disciplines⁴. The lack of museums or the fact that they are under-valued, apart from the rare exception⁵, is a sign of historians' disinterest in the material culture of sport, and represents an obstacle to further research in this field.

Although it is a growing field, on an interpretive level studies on the material history of sport have, up until now, concentrated on the ties between sporting equipment and athletes, production and competitive performance⁶, the increased use of technology within the sporting industry and the evolution of sports competitions in which it will, or has already assumed a determining role in the competition itself – such as Formula 1 or football⁷ – without, however, considering another important environment in which sporting equipment is widely used: schools⁸.

the health of athletes. I refer later to this distinction, in paragr. 3.

³ In this regard, Hardy applies the definition of material culture given by art historian J. Prown. See J. Prown, *The Truth of Material Culture: History or Fiction?*, in S. Lubar, W.D. Kingery (eds.), *History from Things: Essays on Material Culture*, Washington, D.C., Smithsonian Press, 1993, pp. 1-19.

⁴ W. Vamplew, *Facts and Artefacts: Sports Historians and Sports Museum*, «Journal of Sport History», vol. 25, n. 2, 1998, pp. 268-283. The need for a classification and an implemented exploitation of material sources for sports history actually abandoned in museums has recently been noted by M. Huggins and M. Mahony, *Prologue: Extending Study of the Visual in the History of Sport*, «The International Journal of the History of Sport», vol. 28, n. 8-9, 2011, pp. 1089-1105, in particular see p. 1095.

⁵ Examples of Finnish and German sport museums are quoted in the article by Vamplew. With regard to Italy, the Football Museum in Florence may be mentioned, among others.

⁶ On the role of entrepreneurs in the sport industry, see S. Hardy, *Entrepreneurs, Organizations, and the Sport Marketplace: Subjects in Search of Historians*. As it will become clear, the perspective adopted here agrees with Hardy's claim for «an appreciation of sports as a special industry». However, here the focus is on the relation that has arisen between sport history and school world since physical education has become compulsory in schools.

⁷ See the entry: *Sport e tecnologia* in *Treccani.it. L'enciclopedia italiana*, <http://www.treccani.it/enciclopedia/percorsi/sport_e_tempo_libero/sport_tecnologia.html/>, 26/11/2009 ©Treccani (last access: October 15th, 2011).

⁸ The research of Pål Augestad about the introduction of gymnastics in the Norwegian school system represents a relevant exception to this trend. The author, in fact, investigates the emergence of a specific educational environment – the gymnasium – where the choice of gymnastic tools was considered important not only for the correct execution of exercises, but also for the formation of students' mentality, whose main values were courage, initiative and perseverance. See P. Augestad,

Recent lines of development of the historiography of education, on the other hand, have focused on the study of the production and use of school objects without, however, making further investigations into gymnastics equipment. In this areas, the term «*mezzi di educazione di massa*» (“mass educational means”) has been coined with the aim of underlining the importance of the standardization of both the dynamics of teaching and learning and the teaching aids used⁹. This line of research is naturally connected to the study of «*educational industries*», i.e. companies which produce the latter¹⁰.

At the basis of the present contribution, which takes into consideration Italy between the 19th and 20th centuries, we propose the theory that these two lines of research; the material history of sport and the history of education, can be profitably intertwined. On the basis of these historiographic and methodological premises, the aim of the work is to demonstrate through a case study how the category «*mass educational means*» can be rightfully applied to gymnastic and sports equipment. These are considered here as particular sports objects whose area of influence is that of education.

2. *The production of gymnastics equipment in Italy up until the late 19th Century*

The *post quam* date is 16 December, 1878, the year of the enactment of the «*Regulations, programmes and lessons for male and female primary, secondary and high schools*» regarding the teaching of physical education in Italy. An inevitable consequence of this Regulation was the formal classification of gymnastics equipment and the obligation of schools to buy it, making it necessary to move away from small, artisanal workshops and towards real

Architecture and the education of the body. The Gymnasium in Norwegian physical training, 1889-1930, «*The International Journal of the History of Sport*», vol. 20, n. 3, 2003, pp. 58-76.

⁹ The expression «*mezzi di educazione di massa*» was formulated by the educational historian Juri Meda during the International Symposium of studies *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento* (Macerata, 26-29 September 2007). It applies to any «*educational object of consumption [...] when it is subjected to a formal process for standardization and started to be deployed on a large scale by large industrial enterprises*». See J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una "storia materiale della scuola" fra XIX e XX secolo*, «*History of Education & Children's Literature*», vol. 6, n. 1, 2011, pp. 253-280, p. 261. In his paper Meda points out that the culture industry offered significant income opportunities to entrepreneurs who became able to meet the growing needs of schools and to stimulate new demand during the 19th and 20th centuries.

¹⁰ See P. Mœglin, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, 2010.

factories capable of meeting a growing, national demand. Ample consideration was given in the Regulations to the equipment needed to make gymnasiums efficient, closely correlated with a series of obligatory exercises¹¹.

The considerable delays in the field of physical education accumulated by Italy were reflected in the last quarter of the 19th century in the lack of factories and workshops for the production of gymnastics equipment that met the requirements of the Regulations.

The first experiences in this field occurred in two of Italy's oldest gyms in Naples and Turin¹² For example, in 1863, Ferdinando Abbondati, a gymnastics teacher in Caserta, already had his own workshop where he made gymnastics equipment for his school, using timber from the Vulture bridge¹³. In this period, up until the second half of the 1870s, most sporting equipment was made by artisans and carpenters, more often than not, with poor results, as was also the case with other school furniture, including desks¹⁴. The work of artisans and carpenters asked to supply school gyms with equipment resulted in «rough and uneven, unhygienic and non-educational» products¹⁵. Furthermore, these artisanal workshops only made gymnastics equipment for schools, contrary to what was happening during the same years in more progressive European countries like Germany and Switzerland. This trend was interpreted by Felice Valletti as a worrying sign that a sport like gymnastics that was being limited to the area of education¹⁶. Up until the first half of the 1870s, the design of equipment was strongly influenced by the *Atlante degli attrezzi di ginnastica educativa* published by Rodolfo Obermann in 1865. The schism that occurred in 1874 within the Gymnastics Federation was caused, among other reasons, by

¹¹ See Gotta, *Legislazione e ordinamenti dell'educazione fisica nella scuola italiana (dal 1859 al 1953)*, cit., 1953.

¹² See P. Ferrara, *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*, Roma, La Meridiana, 1992, pp. 144-150. Alessandro La Pegna worked in Naples, where he equipped a laboratory for producing playing equipment next to the gym he was director of.

¹³ L. de Luca, *Ginnastica in Terra di Lavoro, 150 anni di storia. L'impegno di Niccolò e Ferdinando Abbondati per la ginnastica educativa (1863-1912)*, Santa Maria Capua Vetere, Edizione Spartaco, 2011, pp. 77-78. I thank the author for providing helpful suggestions. The first studies on the shift from artisan to industrial production, based on the U.S. case, were published in the mid-60s. They focused on the profit increase generated from the expansion in a new market being the only motive behind sport entrepreneurs' initiatives. Historians subsequently argued that the risk-taking propensity and the search for higher profits were not the sole motives which stimulated sports industry development, since entrepreneurs' interest in promoting a specific culture of the body was pivotal too. In the case of Pezzarossa, studied here for the first time, the two sets of motives are obviously interrelated. See F. Redlich, *Leisure-time activities: A historical, sociological, and economic analysis*, «Exploration in Entrepreneurial History», n. 3, 1965, pp. 3-24.

¹⁴ See Meda, *Mezzi di educazione di massa*, cit., in particular pp. 268-271.

¹⁵ [nameless], *La ginnastica e l'igiene nella scuola*, «Almanacco Italiano», vol. XVII, 1912, p. ix.

¹⁶ National Central Archives, (hereafter NCA), Ministry of Education, (hereafter ME), AABBA, «Esposizioni», folder (hereafter F) 9, file (hencefort f) «Milano, Esposizione internazionale di attrezzi di ginnastica, scherma», *Relazione di Felice Valletti* [undated].

a dispute about the type and quantity of equipment to be used in a gym. This saw the birth of the Italian Federal Society of Gymnastics, which favoured the use of equipment designed by Emilio Baumann, the proponent of gymnastics based on smaller sized equipment than that used by Obermann and therefore considered more suited to allowing students to move naturally. Another chapter in the history of the production of gymnastics equipment, apart from its greater diversification, was a gradual yet decisive improvement from the mid-1870s in the quality of products as a result of the opening of a gymnastics and educational equipment workshop in 1880 in Bari by Giuseppe Pezzarossa (1851-1911), a former student of Obermann. Pezzarossa's workshop was destined for great success, given that, in 1911, the year of his death, the «Almanacco Italiano» commemorated his passing by acknowledging, among his merits, that of having created a new «rational and national» way to produce gymnastics and educational equipment¹⁷.

Pezzarossa himself, in the foreword to the work *Gli attrezzi di ginnastica: un primo passo nelle utili riforme secondo le esigenze didattiche, igieniche ed economiche*¹⁸, after having noted how the lack of equipment had a negative influence on the growth of gyms in the South of Italy¹⁹, explains the reasons behind starting such a workshop:

It was therefore necessary to: establish a factory in one of the major centres of these [southern] provinces; facilitate the purchase of equipment by reducing prices of ordinary catalogues; propose rugged and versatile equipment, able to resist the harmful action of the weather; in sum, make an attempt to advance this discipline and give it an impulse in order to improve the gymnastic equipment production, raising it from its actual conditions²⁰.

Furthermore, Pezzarossa believed that traditional methods used for making equipment should not be copied slavishly. Even though he was personally in charge of the construction of equipment designed by Oberman²¹, the teacher

¹⁷ [nameless], *La ginnastica e l'igiene nella scuola*, cit., pp. viii-ix.

¹⁸ G. Pezzarossa, *Gli attrezzi di ginnastica: un primo passo nelle utili riforme secondo le esigenze didattiche, igieniche ed economiche*, Bari, Tip. Frat. Pansini, 1884.

¹⁹ *Ibid.*, p. 4.

²⁰ «Occorreva dunque di fondare un opificio in uno dei grandi centri di queste provincie [meridionali]; di facilitare l'acquisto degli attrezzi per mezzo di una larga riduzione sui prezzi dei cataloghi ordinari; di presentare attrezzi solidi, eleganti, servibili a diversi usi e che potessero facilmente preservarsi dall'azione nociva delle intemperie; di proporre almeno un tentativo di progresso in questa disciplina; di darle insomma un impulso, tale da sviluppare e perfezionare la costruzione degli attrezzi ginnastici, rilevandola dallo stato in cui si trovava» (*ibid.*, pp. 4-5).

²¹ «The tools of public and private gyms, at least until 1874, were built in Italy following a unique standard, based on drawings from the *Atlante degli attrezzi di ginnastica educativa*, better known as *Atlante Obermann*, published in 1865 by the Swiss teacher». See Ferrara, *L'Italia in palestra*, cit., p. 144.

from Bari asked his readers «why [should we] remain where we are, when science itself is progressive? Isn't ours also a science? A science closely linked to Physiology and Pedagogy?»²².

3. *The gymnastic teacher Pezzarossa's education and the foundation of his gymnastics and educational equipment workshop*

The cultural and professional background of Pezzarossa reflects his experience in teaching gymnastics first at the Giuseppe Garibaldi Orphanage in Lecce and then, starting from 1879, in schools in the city of Bari. In the same year, he wrote a letter to the mayor of Bari announcing his availability to teach in the Adriatic city²³. He moved from Lecce (with a brief stop in Taranto) after resigning from his teaching position in the Salentine city where he had taught since 1869²⁴.

The following year, he represented Italy at the World Congress of Gymnastics in Frankfurt am Main, about which he left an important testimony in the report he dedicated to the students in his autumn courses and at the «Reale Scuola Magistrale di Ginnastica» (“Royal School for Training Teachers in Gymnastics”) school that opened in Bari in 1879 and where he began to teach²⁵.

Pezzarossa's journey to Germany proved useful to observe how «[in Germany] there wasn't a town where the gym wasn't a municipal building and the gymnastic club one of the most important»²⁶. For this reason, in his report he advised the Ministry of Education against «relying on the reports of the Principles or Directors of government schools with regard to the performance of the Gymnastics school and the construction of equipment because [...] they cannot judge on the method, the kindness of teachers and the gyms; [...] being enemies of Gymnastics by obsolete tradition, they themselves impede progress, demoralising and deriding both the school and the Teacher»²⁷.

²² Pezzarossa, *Gli attrezzi di ginnastica*, cit., p. 3.

²³ State Archives of Bari (hereafter SAB), Metropolitan Historical Archives of Bari (hereafter MHAB), III Deposit Post-unification (hereafter III DPU), Cat. IX, Cl. 9, F. 1634, f. 1, *Lettera di Giuseppe Pezzarossa al Sindaco di Bari*, Bari 8th November, 1879. The documents presented here and collected in the Archives of Bari, Brindisi and Lecce are for the most part unpublished.

²⁴ Pezzarossa asked to resign from his role in order to become teacher at the Gymnasium Archytas of Tarentum, where he worked for two years. See State Archives of Lecce (hereafter SAL), Fonds «Archivi Diversi», Ospizio «Giuseppe Garibaldi», F. 183, f. 3091, *Dimissioni*, Lecce 17th January, 1878.

²⁵ G. Pezzarossa, *Il Congresso mondiale ginnastico in Francoforte sul Reno e la ginnastica in Germania*, Bari, Stabil. Tip. Cannone, 1881.

²⁶ *Ibid.*, p. 26.

²⁷ *Ibid.*, p. 27.

In the following years Pezzarossa focused his attention on the construction of «playing equipment», without however neglecting the design of instruments in the «training equipment and sport medicine technology» sector²⁸, the most important of which was the thoracic-pneumometer, an instrument to measure the circumference of a student's chest.

The manufacture of gymnastics and educational equipment in a workshop situated in Southern Italy had another benefit – the fitting out of gyms with proper equipment, without having to wait, as was the norm, for goods to arrive from Turin, where up until then, such equipment had been produced²⁹. The schools of Southern Italy became able to provide themselves with equipment from a more locally situated workshop, saving on transportation costs and as a result, increasing their economic standing.

Therefore, the impact of the gymnastics workshop on the social and economic life of Bari was positive. Indeed, on various occasions the local historiography³⁰ mentions the contribution Pezzarossa's factory made to its citizens, both by employing about 30 workers³¹ and by becoming recognised for its success at fairs and expos that were held in Italy and the rest of the world between 1880 and 1911.

The production of «playing equipment» in Bari had another important outcome. It introduced a series of sports activities that had, up until then, been unknown to the majority of the local population. The first football match in Bari was organized by Pezzarossa himself in 1899, who made use not only of his knowledge of the rules of the game, but also used balls produced by his company. Similar episodes to that in 1899 had the dual aim of presenting and attracting youth to a new sporting activity and at the same time, making the products from his workshop known and appreciated³².

The design and construction of «playing equipment» was eventually a *modus operandi* for Pezzarossa's company to score a point in favour of Obermann supporters in the long fight against those who supported Baumann's approach, which supported a series of smaller-sized gymnastic equipment.

²⁸ «Se dunque in ogni scuola elementare si potesse introdurre il sistema di tale valutazione [della circonferenza toracica dell'alunno NdA] al principio dell'anno per ripeterla alla fine, si avrebbe un criterio sicuro per giudicare quali vantaggi abbia prodotto l'insegnamento ginnastico in ciascuno scolare, anche nelle scuole primarie». G. Pezzarossa, *Il toraco-pneumometro*, Bari, Tip. F.lli Pansini, 1884, p. 9.

²⁹ In his request sent on 26th April, 1879, to the Mayor of Bari, the director of R. Female Normal School illustrated the preventive budget for purchasing playing equipment from the laboratory attached to the Turin gym. On a budget of L. 300, about one-sixth of the total amount would have been spent on transport. See SAB, MHAB, III DPU, Cat. IX, Cl. 9, F. 1634, f. 1, *Preventivo della spesa occorrente per la provvista di attrezzi di ginnastica nelle scuole elementari d'esercitazioni pratiche annesse alla R. Scuola Normale Maschile di Bari*, Bari 26th April, 1879.

³⁰ See S. La Sorsa (ed.), *La Vita di Bari nel XIX secolo*, 2 vols., Trani, 1915, pp. 430-431.

³¹ See *Necrologio*, «Corriere delle Puglie», 12nd March, 1911, p. 5.

³² O. Terrevoli, *Storia sportiva di Bari. Capitolo VI, anno 1899. Prima esibizione del giuoco del calcio* «La Gazzetta del Mezzogiorno», 15th April, 1936, p. 4.

Obermann supporters, including Pezzarossa, promoted the ideal of educative gymnastic, i.e.:

the set of those exercises [...] recognized as the most effective to: make bodies and limbs, in short time and through a systematic practice, more flexible and suitable to various uses; strengthen health; reach a complete development of bodies; increase the spontaneity of movement and the muscular strenght; make individuals fully aware of their physical strength and, consequently, awaken their moral courage, which is a remarkable result of physical wellbeing³³.

As a consequence, Pezzarossa had a prime role in questioning the principles of the Normal School of Gymnastics of Rome, which, under the supervision of Emilio Baumann, was pushing for a reform that, amongst other things, would have involved a limited use of gymnastics equipment during physical exercise³⁴. Opposition between the supporters of the Baumann model and those faithful to Valetti's guidelines reached one of its most crucial points in 1885 when Pezzarossa, worried about the demise of his own business should Baumann's model win, called a meeting of gymnastics teachers in Bari to discuss Baumann's methods, repudiate them and render him inoffensive³⁵. Nevertheless, he received nothing more than generic approval from those taking part³⁶.

In the following years, the legislative dimension which S. Hardy had defined the first aspect of «sport commodity», the legislative dimension, had a huge impact on the production of sport commodities in Pezzarossa's factory³⁷. Indeed, in the face of the ministerial changes of 1886 and 1893³⁸, whose agenda saw the progressive diffusion of the Baumann model and the

³³ «l'insieme di quei tali esercizi [...] riconosciuti i più convenienti a rendere in breve tempo e con sistematica professione il corpo atto e docile per l'uso svariato e il più vantaggioso delle proprie membra, a fortificare viepiù la salute, a dargli una sistematica costruzione, ad aumentare la spontaneità ed il volume del suo sistema muscolare, a condurre l'individuo alla piena conoscenza delle sue forze fisiche ed a destare per tal modo in lui quel coraggio morale, che ne è una notevole conseguenza» (M. Di Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva*, Edizioni Studium, 3^a ed., Roma, Studium, 1998, p. 167).

³⁴ Ferrara, *L'Italia in palestra*, cit., p. 108.

³⁵ References to the importance of gymnastic equipment – already mentioned in the Turin Conference of 1883 – can be found in the minutes of the extraordinary meeting organized in Bari on September 2nd, 1885, by the gymnastic teachers: «La palestra ginnastica dev'essere coperta e scoperta e possedere tutti gli attrezzi designati nel programma governativo». The minutes also underlined that «tanto nell'Esposizione di Torino del 1884, quanto nell'Esposizione Universale di Anversa [...], furono premiati con medaglia gli attrezzi sul sistema Obermann, che, sotto la direzione del Prof. Pezzarossa, si fabbricano in Bari». «Verbale di una seduta straordinaria tenuta in Bari il 2 settembre dai Maestri di ginnastica», 2nd September, 1885, in NCA, ME, Series «Ginnastica» 1861-94, G, F, 3, f. «AAGG», sf. 1885.7.

³⁶ Ferrara, *L'Italia in palestra*, cit., pp. 108-109.

³⁷ «On close inspection, the sport product unfolds as a triple or three-part commodity [...]. These parts [...] are as follows: the activity or game sport, the service and the goods» (Hardy, *Entrepreneurs, organizations, and the sport marketplace: subject in search of historians*, cit., p. 17).

³⁸ See Gotta, *Legislazione e ordinamenti*, cit., pp. 34-42.

new English method based on gymnastic games represented in Italy by Angelo Mosso³⁹, Pezzarossa renewed his products, integrating equipment based on the Obermann model with that based on the Baumann's designs. The ability of the company to diversify its production turned out to be a winner, especially as even when using Baumann's designs, Pezzarossa knew how to add his own, original modifications⁴⁰. The company's success in the following years thanks to both product lines is testimony to this.

4. *The success of Pezzarossa's workshop at Italian and foreign Exhibitions and Fairs*

The national and international exhibitions and fairs held between the 19th and 20th centuries offered a strategic space in which to expose the progress achieved by nascent Italian industries, among which, the sports equipment industry stood out.

The expos had the purpose of exhibiting the development of gymnastics and sporting equipment whose ability to make an impact on the education of the modern citizen and the evolution of western civilisation was being recognised. As a confirmation of what has just been mentioned, in 1911, on the occasion of the International Exhibition of Turin, the law relating to the Sports Industries 11th Group underlined the prevailing role of sport in the transformation of modern society, understood as «a major factor in modern evolution»⁴¹.

The success of Pezzarossa's workshop (which also won a gold medal on the occasion) was due to multiple factors. In a letter addressed «to Italian educators», the owner of the company explains the reasons behind his success in both national and international markets:

A continuous relationship between me and the juries of national and foreign competitions; the support of the best experts, gymnastic teachers of Societies and schools, important physiologists and hygiene specialists I have always dealt with; a longlife learning based on the most recent books about gymnastics and school furniture which were published in the most advanced nations; my frequent visits to Normal Schools of Gymnastic all around the Kingdom; the accurate and perfect production system, *specialized* to the point that each

³⁹ Ferrara, *L'Italia in palestra*, cit., p. 161.

⁴⁰ For an example of beams projected on the base of Baumann's system and modified by Pezzarossa, see SAB, MHAB, Prefecture II Series, F. 79, f. 13, «Primo opificio nazionale fondato nel 1880 di banchi e arredi scolastici del Cav. Prof. Giuseppe Pezzarossa», XIV, Semi-annual newsletter n. 66, 30th September, 1914, p. 7.

⁴¹ SAB, MHAB, III DPU, Cat. XI, F. 3241, f. 16, Esposizione Internazionale delle Industrie e del Lavoro in Torino nel 1911 per il 50° Anniversario della Proclamazione del Regno d'Italia, *Programmi e Classificazione*, Torino, Grafica Editrice Politecnica, 1908, p. 39.

worker is exclusively devoted to producing one single tool; finally, my long and assiduous experience as well as the love and zeal that I apply to improving this factory – a unique reality in the Italian Kingdom. In conclusion, these circumstances allow me to produce accurate school equipment and furniture, which are appreciated abroad as well⁴².

The elements listed in the above text are various and range from a careful examination of competitors' products and visits to gymnastic schools, to the distribution of work within the workshop – anticipating some of the concepts of Taylorism and Fordism in Italy – to allow for a more quantitative and qualitative production in less time. A further factor, missing from those listed by Pezzarossa in the letter quoted above, is without doubt the advertising campaign prepared by the teacher from Bari himself and published in local⁴³ and international newspapers⁴⁴. It aimed both to illustrate the products manufactured in the workshop⁴⁵ and its main customers and to inform that future buyers would be given a discount on merchandise and would also be sent a free catalogue⁴⁶.

The catalogues printed through the years by Pezzarossa's company⁴⁷ constitute an important historical source to understand what the main products requested by gyms of that period were. In some cases, as well as the description of the product there are specifics about which exhibition or fair it was on show at for the first time or the special mentions it received⁴⁸.

⁴² «I continui miei rapporti con le giurie dei concorsi ginnastici nazionali ed esteri; i pareri che chiedo a tutt'i migliori specialisti, ai maestri di ginnastica delle Società e degli Istituti educativi, ai fisiologi e igienisti più insigni; la lettura delle migliori recenti pubblicazioni sulla ginnastica e l'arredamento scolastico che si stampano nelle nazioni più progredite; le frequenti mie visite alle Scuole Normali di ginnastica del Regno; il sistema di lavorazione accurato e perfetto *specializzato* per cui ogni operaio è adetto esclusivamente a un attrezzo, rendendone così perfetta la costruzione; e finalmente la lunga e assidua mia esperienza, e l'amore e lo zelo che metto per far progredire questa industria, unica nel Regno, così bene organizzata, mi mettono in grado di fornire attrezzi e banchi scolastici precisi, e di accreditarli in modo che anche all'Estero sono apprezzati» (State Archives of Brindisi (hereafter SABR), Metropolitan Historical Archives of Brindisi (hereafter MHABR), Cat. IX, Cl. 18, F. 2, f. 3, *Lettera agli educatori italiani*, [undated]).

⁴³ See *Pubblicità dell'Opificio Pezzarossa*, «L'Avvenire delle Puglie», 17th December, 1884, p. 4.

⁴⁴ See *Pubblicità dell'Opificio Pezzarossa*, «Bollettino ufficiale dell'Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica», vol. 2, n. 5, November 1908, back cover.

⁴⁵ «Sono regolarmente brevettati: le parallele, le maniglie graduabili dei cavalli, i palloni da calcio per la flettatura e la foderata interna, i palloni da sfratto, il dinamometro, il toracometro». *Pubblicità dell'opificio Pezzarossa*, «Il Ginnasta. Organo della Federazione Ginnastica Italiana», vol. 21, n. 11, Roma, November, 1909, back cover.

⁴⁶ In the magazine «Educazione e Lavoro» it is emphasized the fact that municipalities were entitled to a discount of 10%. See *Avviso ai Municipi* «Educazione e Lavoro», vol. 1, n. 4, Bari 1st December, 1883, cover.

⁴⁷ Catalogues of Pezzarossa's Company are stored in Italian archives (State Archives of Bari, State Archives of Brindisi, Metropolitan Historical Archives of Cantù), and libraries (Biblioteca del Monumento Nazionale di Praglia). I thank prof. Meda for lending a copy of the 1902 catalogue to the author.

⁴⁸ In the catalogue of Pezzarossa's Company released on September 30th, 1914, a swing rotor was presented among other products. It «worked for about 6 months in the public gardens of Varese on the occasion of the International Sports and Education Exhibition, during which Pezzarossa's

The forty-four awards won by the Pezzarossa Company⁴⁹ probably made up the best *advert* the company could present to its buyers; if one adds to that the long list of public and private institutions who were supplied by the Bari company⁵⁰, one can well understand the justifiable pride Eugenia Pezzarossa, the widow of the deceased owner, must have felt when, in 1914, she wrote the preface to the catalogue with the company's products for that year.

The high volume of sales of a Company clearly shows that its products meet the demands of buyers and, moreover, implies a continuous renovation of supplies: hence, goods are always new, and always excellent. That's why our Company is always preferred; our customers are growing increasingly; our reputation, strengthened year by year. Thanks to the support of a vast and loyal clientele, we are stimulated to keep repaying for this faith with a wider assortment of items, increasingly meeting our consumers' new desires and needs⁵¹.

Reading reports by committees relative to the categories in which the products from Pezzarossa's workshop competed is key to understanding the reasons at the base of the company's success in national and international context.

The report written by the jury appointed on the occasion of the International Exhibition of Gymnastics Shooting, Fencing and Cycling Equipment held in 1887 in Milan reveals that, even in a context where the judges did not award any contender a gold medal, the Pezzarossa Company was given a special mention «for its interesting collection of equipment, the most rich and diverse of all those in this exhibition»⁵².

company won the gold medal» (SAB, MHAB, Prefecture II Series, F 79, f. 13, «Primo opificio nazionale fondato nel 1880 di banchi e arredi scolastici del Cav. Prof. Giuseppe Pezzarossa», cit., p. 6). Another product which led to a victory was a *portique*, which was also sold abroad: «Provided for the first time to the great Gymnasium of Thessaloniki and adopted with great success at the Turin International Competition 1911» (*Ibid.*, p. 17).

⁴⁹ *Ibid.*, p. 1.

⁵⁰ Pezzarossa's customers were listed: the Royal House of Savoy, the Royal Army and Royal Navy, the National Institute for the increase of Physical Education, the Federation of Gymnastics, the Republic of Argentina, «the Vatican and all the Catholic parish recreation centres. Many municipalities of the Kingdom, including noteworthy Rome, Naples, Genoa, Florence, Venice, Catania, Palermo, etc. A lot of municipalities and institutions of foreign cities, including Constantinople, Cairo, Alexandria, Athens, Thessaloniki, Corfu, Patras, Benghazi, Port Said, Suez, Tripoli, Iquique, New York, Buenos Aires, Tunis, etc.» (SABR, MHABR, Cat. IX, Cl. 1, F. 2, f. 25, «Primo opificio nazionale fondato nel 1880 di banchi e arredi scolastici del Cav. Prof. Giuseppe Pezzarossa», vol. 30, semi-annual newsletter n. 59, 1° September 1910, cover).

⁵¹ «Il grande smercio di una Casa dimostra evidentemente che i generi da essa forniti appagano le esigenze degli acquirenti; di più esso ha per necessaria conseguenza il frequente rinnovarsi delle scorte e da ciò merce sempre nuova, sempre ottima. Ecco perché la nostra Ditta viene sempre preferita; ecco perché il numero dei clienti cresce sempre; ecco perché la sua fama ogni anno più si consolida. In ragione appunto del favore che una vasta, immensa, affezionata clientela ci accorda, noi ci troviamo spronati ad andare sempre avanti come per ripagare essa clientela, con un più vasto assortimento di articoli, con la possibilità di viemmeglio realizzare i suoi nuovi desideri e le crescenti esigenze» (SAB, Prefecture II Series, F. 79, f. 13, cit., Eugenia Pezzarossa, *Prefazione*, p. 2).

⁵² NCA, ME, AABBA, «Esposizioni», F. 9, f. «Milano, Esposizione internazionale di attrezzi di ginnastica, scherma», *Esposizione di Milano – Ginnastica. Relazione della Giuria*, Milano 28th

The reports of juries appointed on the occasion of National and International Exhibitions are also useful sources for understanding the typology of Pezzarossa Company's competitors. At the Italo-American Exhibition of 1887, Pezzarossa's sole competitor was the City of Genoa⁵³. In other circumstances, where the expo was larger, for example at the International Exhibition of Milan in 1887, we recognise the names of Gregorio Dragicchio, also a former student of Obermann and owner of a gymnastics equipment factory in Trieste as well as Luigi Brunetti from Bologna, a follower of the Baumann method and therefore criticised by Valletti⁵⁴.

Felice Valletti, inspector of gymnastics on behalf of the Ministry of Education at the 1887 Expo, gave positive feedback on the Italian products on show at the time⁵⁵ and in particular on those from Pezzarossa's company⁵⁶, anticipating by some years the more eloquent judgment that Pezzarossa himself wrote during the Genoa Competition held in 1897 to celebrate the tricolour. In fact, on that occasion, Pezzarossa disapproved of the importation of foreign gymnastics equipment, which had a cost higher than the corresponding Italian commodities⁵⁷. He concluded that he had produced the first equipment for new «gymnastic games» like football avoiding, at the same time, artisanal reproductions, that in some environments, such as the military, were attempted without success⁵⁸.

July, 1887, p. 13.

⁵³ See Giuria dell'Esposizione Italo-americana in Genova, 1892: *Relazione del segretario generale avvocato V. Wautrain Cavagnari, e Relazioni delle Commissioni speciali*, Genova, Tip. Dell'Istituto Sordomuti, 1893, p. 248.

⁵⁴ NCA, ME, AABBA, «Esposizioni», F. 9, f. cit., *Relazione di Felice Valletti*, [undated].

⁵⁵ «L'Esposizione di Milano ha dimostrato che assolutamente noi non abbiamo nulla da imparare dalle altre nazioni, per quanto riguarda la costruzione di attrezzi di ginnastica. [...] E per prova di quanto questo mio giudizio convenga con quello della Giuria, basti il considerare che Giuseppe Pezzarossa, seguace della scuola torinese, ottenne la maggiore delle onorificenze concesse, cioè la medaglia d'argento» (NCA, ME, AABBA, «Esposizioni», F. 9, f. cit., *Relazione di Felice Valletti*, [undated]).

⁵⁶ «Gli attrezzi del Pezzarossa sono costruiti, con poche modificazioni, secondo il sistema di R. Obermann e la giuria concesse a questo espositore la medaglia d'argento, cioè la maggiore delle onorificenze concesse» (*ibid.*).

⁵⁷ «Io [...] non potevo più a lungo assistere allo spettacolo di essere costretti rivolgersi all'estero o a ditte italiane rappresentanti case estere, per avere palloni che tra il trasporto, il dazio, l'aggio sull'oro ecc. ecc., vengono a costare tanto cari che 2 di essi fatti venire da una nota Ditta si sono pagati L. 35 e un sol pallone si è pagato perfino L. 21 e ne conservo io la relativa fattura» (SAB, MHAB, III DPU, Cat. VI, Cl.3, F. 1313, f. 4, «Primo opificio nazionale fondato nel 1880 di banchi e arredi scolastici del Cav. Prof. Giuseppe Pezzarossa», vol. 17, Semi-annual newsletter, n. 52, I semester 1897, *Pubblicità dell'opificio Pezzarossa*, back cover).

⁵⁸ «Quei comandanti poi che han creduto, per economia, far fabbricare dagli stessi soldati i palloni, han potuto convincersi della loro inutilità specialmente per quelli del calcio, che, dopo la prima partita del giuoco, si sono resi inservibili e non rispondenti alle esigenze del giuoco medesimo. Ho visto palloni che sembravano tante grosse e bitorzolute patate, tanta era la loro deformità; altri poi, pieni di fieno, stoppa o paglia (errore gravissimo tale riempimento essendo la paglia, la stoppa o il fieno soggetti a spezzarsi e sminuzzarsi) ai colpi di piede, alle tremende pestate dei giocatori,

Illustrious Sir, [...] after testing and retesting, with a good staff supervised by a skilled foreman from Bari, who worked for many years in a prestigious factory of sport balls in London, I can finally put excellent *soccer balls* and *sfratto balls* on the market, and at competitive prices. These balls are so strong that we have nothing to envy to those produced in United Kingdom – as it has been ascertained by the Commanders of *Infantry Regiments* 43 and 44 as well as by this esteemed Directorate of Military Engineers, to whom the military commissions can directly refer, for more guarantees⁵⁹.

The need to avoid importing foreign products and pride in being among the few to supply gymnastics products to many private and public Italian institutions was so united with celebration of the Bari factory and the freeing of Italy from the foreign market⁶⁰. Pezzarossa, in a letter addressed to the Mayor of Bari to establish what was to be sent to the Genoa Committee on the occasion of the Italo-American Exhibition, did not hide his desire to consciously promote such results.

Bari should send local products. And what would be better than the equipment needed for the gymnastic games that will be performed there? I mean, those gymnastic tools that – purchased from the United Kingdom so far – we are now able to successfully produce in Bari, in this way emancipating Italy from foreign industries? [...] Modesty aside, it should be said that the production of sport balls [in Bari] is an event for Italy, because it had already been attempted in vain in other Italian cities! And I believe that donating these sport balls, on behalf of the Municipality of Bari, in return for the Genoa Committee's invitation, will be highly esteemed⁶¹.

The efforts made by Pezzarossa to promote the nascent Italian sporting industry, and specifically that in Bari, is better understood in light of the difficulties of Italian companies, particularly those set up in the Southern regions of Italy, to enter the international market. The need to pursue an ambitious

dopo pochi minuti, son diventati di forma molto lontana dalla sferica, avvicinandosi a quella di una focaccia» (*ibid.*).

⁵⁹ «Illustrissimo signore, [...] dopo non poche prove e riprove con abili operai sotto la direzione di un bravo lavoratore barese che fu a Londra molti anni in una fabbrica importante di palloni da giuoco, posso finalmente mettere in commercio ottimi *palloni per il calcio* (Foot-ball) e per il giuoco dello *sfratto* a prezzi di grande concorrenza, e di tale solidità da non invidiare quella degli stessi palloni inglesi, come han potuto constatare i Comandanti dei *Reggimenti 43 e 44* Fanteria e questa Spettabile Direzione del Genio Militare, alla quale per garanzia maggiore si possono direttamente rivolgere le commissioni militari» (*ibid.*).

⁶⁰ SAB, MHAB, III DPU, Cat. VI, Cl. 3, F. 1313, f. 4, *Centenario della bandiera italiana*, Bari, 21st May, 1897.

⁶¹ «Bari dovrebbe mandare oggetti d'industria barese. E quali migliori oggetti degli attrezzi che servono proprio per giuochi che si svolgeranno nel concorso medesimo? E di quelli attrezzi che sin ora ci sono venuti dall'Inghilterra, e che a Bari soltanto con buon successo se n'è tentata la costruzione, emancipando l'Italia all'industria straniera? [...] A parte ora la modestia devo dire che la fabbricazione delle due palle, in Italia è un avvenimento, perché tentata invano in altre città e in diverse epoche! E donare le leste palle in seguito all'invito del Comitato di Genova, in nome del Municipio di Bari credo sarà dono graditissimo e apprezzato» (SAB, MHAB, III DPU, Cat. VI, Cl. 3, F. 1313, f. 4, *Lettera al Sindaco*, [undated]).

plan to promote equipment produced in his workshop as emblematic of Bari's ingenuity and creativity, already mentioned at the General Italian Exhibition in Turin in 1884⁶² and the Fair held in Cettigne⁶³, took on greater weight in the letter sent by Pezzarossa to the President of the Civic Celebrations held in Bari in 1900.

In all celebrations, that are popularly named civic, modern sport games are certainly one of the most important. The favourite sport games are those seen here, and that will be performed, in various seasons and times, in Naples as well as in Verona, in Rovigo and wherever civic celebrations are planned [...]. Wishing, as always, that Bari was second to none of sister cities, I am going to present a concrete project, regardless of whether it will be taken into account or not⁶⁴.

In an effort to bring his own industry to the attention of the markets and his compatriots, not always so receptive towards gymnastics⁶⁵, Pezzarossa protested hard against those who declared that Italy was seriously behind in practicing gymnastics and the production of equipment for it. It is, therefore, not surprising that the teacher heavily criticised a German colleague just because he had supplied Italian colleagues with catalogues on German gymnastic products, keeping silent about the success of the Bari workshop⁶⁶.

It is not possible, at this point of our research, to identify the main buyers of Pezzarossa's products, as the accounting records have been lost. It is possible, however, to hypothesize, on the basis of correspondence between the Apulian teacher and various mayors in the Kingdom⁶⁷, that the tie between

⁶² In a letter addressed to the President of the Chamber of Agriculture, Industry and Commerce of Bari, Pezzarossa asked for a grant to send his commodities to the Exhibition which would have taken place in Turin few weeks later, implying that any success of his company would have increased the visibility of the province of Bari without a doubt. See SAB, Chamber of Commerce Bari, (hereafter CCB), I Deposit (hereafter I D), F. 172, f. 11, *Lettera di Giuseppe Pezzarossa al Presidente*, Bari, 14th March, 1884.

⁶³ In August 1910 Nicola Perrini, father-in-law of Pezzarossa, wrote a brief note to the Mayor of Bari to confirm that the company would have taken part in the Exhibition which was going to be held in the Kingdom of Montenegro at the end of the summer in order to honour it with «the glorious name of Italy» (SAB, MHAB, III DPU, Cat. XI, F 3241, f. 24, *Lettera di Nicola Perrini al Sindaco di Bari*, Bari 17th August, 1910).

⁶⁴ «In tutte le feste, che comunemente si chiamano civili, uno dei numeri più importanti è quello certamente che si riferisce ai moderni giuochi sportivi, fra cui primeggiano i qui contro notati, che a Napoli, come a Verona, come a Rovigo e ovunque ci siano feste civili saranno eseguiti a diversi periodi durante il tempo delle feste. [...] Desiderando, come sempre, che Bari non sia seconda alle città sorelle, mi affretto presentare un progettino concreto, salvo a essere o no preso in considerazione» (SAB, CCB, I D., F. 185, no file, *Lettera al Presidente del Comitato per le Feste Civili 1900*, Bari 29th April, 1900).

⁶⁵ In an article published in 1907 on «L'Avvenire dell'Educazione Fisica», which he founded, Pezzarossa blamed the lack of consideration accorded to gymnastics teachers. See G. Pezzarossa, *Interessante Appello ai Maestri di ginnastica d'Italia*, «L'Avvenire dell'Educazione Fisica», vol. 1, n. 7, 30th November, 1907, p. 4.

⁶⁶ See SAB, CCB, I D., F. 180, f. 27/A, *Promemoria Pezzarossa*, [undated].

⁶⁷ Concerning this issue see not only the documents preserved in the SAB, but also the letters

the educational world and the Bari-based company was one of the main cash inflows for Pezzarossa's workshop, confirming, once again, Valletti's opinion expressed during the International Exhibition of 1887.

5. *Pezzarossa's educational works: the promotion of gymnastics in schools through the spread of workshop products*

Pezzarossa was an adamant supporter of the importance of physical education in schools, as shown by his efforts in this direction during his vice-presidency of the Bari Provincial Committee of the National Institute for Furthering Physical Education in Italy (1908-09)⁶⁸ and the assignments he took on at various schools in Bari, from the «Reali Scuole Normali» (“Royal Teacher Training Schools”) to the «Istituto Tecnico e Nautico» (“Marine and Technical Institute”)⁶⁹. A third area in which Pezzarossa was able to make a great contribution to the recognition and promotion of gymnastics was through private associations. The first sport association he founded in 1888⁷⁰ was short-lived but the *Pro-Patria*, founded in 1892, managed to run successfully thanks to Pezzarossa's «guidance and advice»⁷¹. It represented one of the most important gymnastics realities in Apulia.

The battle fought by Pezzarossa in the name of gymnastics was naturally the result of an economic as well as moral need: the need to create a market for the gymnastics equipment produced in his own workshop.

The possibility to provide gyms with equipment naturally depended also on the presence of gyms in schools. Pezzarossa, therefore, pressed local and provincial authorities to agree to build suitable structures for physical education. In fact, the gyms previously equipped by Pezzarossa in the former Capuchin convent and in other areas of Bari were not able to satisfy the requirements of

found in the SABR (MHABR, Cat. IX Public Education, Cl. 24°, F. 4, f. 29; Cl. 1°, F. 2, f. 25); and Rome Archives (Archives Capitolino, Title 11, F. 41, f. 36).

⁶⁸ In 1909, the Provincial Committee of Bari addressed an appeal to the municipal and provincial authorities to encourage increasing efforts to construct new gyms and other places suitable for the performance of physical activities. See SAB, MHAB, III DPU, Cat. IX, Cl. 9, F. 1635, f. 5, *Proposta per Palestra ginnastica*, Bari 21st October, 1909.

⁶⁹ Records related to Pezzarossa's teaching activity in R. Female Normal School is contained in the following funds: SAB, Amministrazione Provinciale di Bari, Scuola Normale Maschile, ff. 1-7, various files. Further documentation on teaching and educational activities of Pezzarossa in Bari can be found in SAB, MHAB, III DPU, F. 1634, ff. 1-2 e F. 1635, ff. 1-7.

⁷⁰ See Bari Società Ginnastica, *Statuto della Società Ginnastica Barese*, Bari, Stab. Tip. Gissi e Avellino, 1888. See also G. Petroni, *Della Storia di Bari (1860-1915) con note e aggiunte dell'avvocato Vincenzo Roppo* (ed Amministrazione Comunale di Bari), Bari, Tipografia dello Stabilimento Editrice Unione, 1912.

⁷¹ [nameless], *Le società ginnastiche a Bari*, «Pro-Patria. Bullettino della Società Ginnastica di Bari», vol. 1, n. 1, 16th July 1894, p. 2.

all schoolchildren⁷². The need to supply Bari with suitable gyms, already set out in a letter from Angelo Mosso⁷³ to Pezzarossa, emerged in all its drama in a letter written by the Bari gymnastics teacher to the Mayor in August 1899. In this letter, Pezzarossa mentioned how absolutely important it was to build a large gym within the municipality for all students from the city's schools, from primary to secondary, failing which they would be unable to practice sports and gymnastics.

Gymnastic games such as *foot-ball*, *seblenderball*, *lawn-tennis*, *tamburello*, *discus* etc. need large squares. And if the Municipality does not plan, as of now, to establish a large gym behind the iron market in Bari, gymnastics teaching will never have the development which the Government hopes for, and there will always be complaints, from neighbours, about the proximity of the gyms and the use of balls, shuttlecocks, hoops and discuses⁷⁴.

Unfortunately, Pezzarossa's project met with poor results: in the same year that the eminent teacher of gymnastics died, a committee nominated by the district governor of education, gathered in Bari on March 14 to resolve the worrying problem caused by the lack of gyms in Bari. On April 8 of the same year, the committee agreed «the norm is that every school has to have its own gym next door»⁷⁵. Although intentions were good, in 1921, the Bari city council were still being urged to build a gym that would be «appropriate to the times and importance of this city»⁷⁶.

⁷² [Pezzarossa] founds the first gym [at Bari], subletting a piece of city-property garden located north of the Church of the former Capuchin convent from the widow of Antonio Franchetti [...] and gives it to the City authorities for the practice of gymnastics in the Male Normal School. Then he equips the open-air gym behind the school 'Umberto I', in Garruba street, then [he equips] the 'Fraggiacomo' yard as a court and, in 1888, the indoor gym in front of the technical institute, in the rooms formerly belonged to Massari-Buonvino Fireworks Company» (A.F. Aquilino, *Ginnastica a scuola. Lo sport nella formazione civile della gioventù del Risorgimento*, in D. Porcaro Massafra (ed.), *Società, cultura e sport: immagini e modelli in Puglia dall'antichità al ventesimo secolo: catalogo della mostra*, Bari, M. Adda, 1997, in particular see p. 251).

⁷³ Angelo Mosso, writing to Pezzarossa in July, 1899, described the gyms he had seen in the United States, pointing out with emphasis the different conditions existing in Italy and more developed countries: «Nelle città americane [...] la gioventù e le ragazze hanno un fisico assai migliore del nostro. Tutto il pubblico si interessa, per questo ogni giornale è obbligato ad occuparsi delle gare ginnastiche, delle regate, del football, del golf etc., perché il pubblico si appassiona ed ha maggiore entusiasmo per queste cose che per la politica» (SAB, MHAB, III DPU, Cat. IX, Cl. 9, F. 1635, f. 2, *Seguito della relazione. Una lettera del prof. Mosso*, Bari 17th August, 1899).

⁷⁴ «I giuochi ginnastici quali il foot-ball, lo seblenderball, il lawn-tennis, il tamburello, il disco, etc. han bisogno di grandi piazzali. E se il Municipio non pensa sin d'ora all'impianto di una grande palestra dietro il mercato in ferro a Bari, l'insegnamento ginnastico non avrà mai quello sviluppo che il Governo vorrebbe raggiungere, e si sarà da lamentare sempre l'inconveniente dei reclami di tutto il vicinato delle adiacenza delle palestre per l'uso delle palle, dei volani, dei cerchietti e dei dischi» (SAB, MHAB, III DPU, Cat. IX, Cl. 9, F. 1635, f. 2, *Palestre ginnastiche: relazione e proposte*, Bari 12th August 1899).

⁷⁵ Aquilino, *Ginnastica a scuola*, cit., p. 252.

⁷⁶ SAB, MHAB, III DPU, Cat. IX, Cl. 9, F. 1635, f. 6, *Ordine del giorno della Federazione Ginnastica Nazionale Italiana*, Roma 17th January, 1920.

The problem, made worse by the lack of suitable areas in which physical education could be practised, was raised not only by Pezzarossa, but by other teachers of gymnastics as well⁷⁷. Indeed, it was one of the topics that was debated by speakers invited to the first annual meeting of the National Institute for the Furthering of Physical Education in Italy. They supported Pezzarossa's case, requesting that «the State adopt legislation to ensure that all schools have a gym and a playing field»⁷⁸.

If Pezzarossa's success as advocate for the building of new gyms by local administrations met with poor results⁷⁹, on the other hand his role as mentor in the field of physical education is beyond a reasonable doubt. Due acknowledgment was given with a silver medal from the Ministry of Education during the General Exhibition of Turin in 1898⁸⁰. Other awards, lacking the pomp and ceremony of the Ministry but no less important, came from many of Pezzarossa's colleagues and other important subjects in the field of physical education⁸¹. In a letter addressed to the Apulian teacher by Angelo Lella, an elementary school teacher, and chronicled in the bulletin «Educazione e Lavoro», we can clearly see how highly his colleagues regarded his efforts to spread gymnastic games. It was, unsurprisingly, an argument on which Pezzarossa had dwelt many times himself⁸².

The promotion of «gymnastic games» went hand in hand with the demand for more suitable environments in which to practice such activities, their lack meant teachers had to be creative⁸³ and find alternatives to allow their students to do motor and play activities that were part of the school curriculum. All

⁷⁷ P. Sansò, *Fuori della Scuola fra i Cittadini. A proposito dei locali scolastici*, «Educazione e Lavoro», vol. 1, n. 7-8, Bari 22nd December, 1883, p. 103.

⁷⁸ *Atti della I Riunione Annuale 25 maggio-3 giugno 1908*, Roma, Tip. Innocenzo Artero, 1909, pp. 213-229.

⁷⁹ A proposal to build six gyms in Bari was rejected by the Royal Director of Education Giovanni Chiaia in 1898; he refused Pezzarossa's suggestion adducing the discomfort resulting from the proposed sites for the gyms – thought to be too far from each other – as a conclusive reason against it. See SAB, MHAB, III DPU, Cat. IX, Cl. 9, F. 1635, f. 2, *Palestra ginnastica*, Bari 1st November, 1898.

⁸⁰ SAB, CCB, I D., F. 178, f. 26 bis/U, Esposizione Generale Italiana in Torino – 1898, *Premi conferiti agli Espositori secondo le deliberazioni della Giuria*, Torino, Premiato Stabilimento Fratelli Pozzo, 1899, p. 73.

⁸¹ A. Lella, *Lettera al prof. Pezzarossa*, «Educazione e Lavoro», vol. 1, n. 5-6, Bari 16th February, 1884, p. 104.

⁸² Pezzarossa undertook the regular writing of a column for the «Educazione e Lavoro» weekly magazine which was dedicated to «giuochi ginnastici» – i.e. sports games – as a fundamental mean of education. In his first article concerning the promotion of recreational activities in schools, Pezzarossa wrote that «Tutti i pedagogisti sono concordi nel considerare il giuoco ginnastico come potentissimo mezzo di educazione fisico-morale, col quale l'insegnante, giungendo facilmente a conoscere l'indole, il carattere, le buone o le cattive tendenze dei suoi alunni può con maggiore efficacia educare» (G. Pezzarossa, *I giuochi ginnastici nelle scuole elementari*, «Educazione e Lavoro», vol. 1, n. 5, Bari 8th December, 1884, p. 149).

⁸³ See Pezzarossa, *I giuochi ginnastici nelle scuole elementari*, cit., pp. 149-150.

these games had one thing in common apart from educating «mind and body», the space in which they were carried out in: the school environment or in other words, the classroom. The game «throw the ball», was noted for its contribution in developing eye coordination.

The importance of Pezzarossa's work as an educator are clearly evident in the exchange between the Bari teacher and Gioacchino Stampacchia, a doctor from Lecce who served the Royal House. In 1877, three years before Pezzarossa opened his gymnastics equipment workshop in Bari, Stampacchia wrote him a letter on the advantages derived from gymnastic exercises from a medical point of view⁸⁴. The goal of both Pezzarossa and Stampacchia was the same, in other words, to give back «our Italy's ancient, ingenious men, its spent energy and national character»⁸⁵.

However, Pezzarossa's efforts in developing suitable environments in which to practise gymnastics were labelled as nothing more than a way to increase the sales of his own equipment. In the letter that Giovanni Chiaia, Regional Governor of the Provincial Education Office, wrote to the Royal Commissioner of the Municipality of Bari in November 1898, we can detect a slightly hostile tone with regards to Pezzarossa. This was due not only to the disagreement about the project involving the six gymnasiums discussed previously but also about the quite open suspicion that the proposal put forward by Pezzarossa – described as «the owner of a successful workshop»⁸⁶ – came from the need to create more spaces in which to place his company's sports products. «With project Pezzarossa – wrote Chiaia to the R. Commissioner – we will immediately have only equipment put in various places»⁸⁷.

Naturally, Pezzarossa contested the accusations against him as much as was possible. In a letter to the Mayor dated November 27, 1888, ten years before his project for the building of six gyms was rejected, the Apulian teacher demonstrated how his efforts to develop gyms were not dictated by distorted personal interests but by the need to bring benefits to the practice of gymnastics and help the Bari municipal administration avoid further embarrassment and problems caused by the absence of public gyms⁸⁸.

⁸⁴ Savings in health expenditures were one of the foreseeable advantages according to Stampacchia. See G. Stampacchia, *Intorno ai vantaggi degli esercizi ginnastici*, Lecce, Stab. Tip. Scipione Ammirato Prop. L. Cisaria, 1877, pp. 12-13.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 13

⁸⁶ SAB, MHAB, III DPU, Cat. IX, Cl. 9, F.1635, f. 2, *Palestra ginnastica*, Bari 1st November, 1898.

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ See SAB, MHAB, III DPU, Cat. X, Cl. 10, F. 2075, f. 2, *Palestra ginnastica*, Bari 27th November 1888.

In 1909, during the Second Annual Meeting of the National Institute for the Furthering of Physical Education, Pezzarossa, re-proposed the age-old topic of sacrifices and economic costs sustained to allow physical education lessons for students in Bari, adding that the Bari case was not the only one in Italy⁸⁹.

Pezzarossa basically stated that his workshop supplied many schools with gymnastics equipment all over the Kingdom and therefore Bari school authorities could naturally choose his company to sell or renew their equipment⁹⁰. On the other hand, it was inevitable that Pezzarossa practically had a monopoly, since at the time he had few competitors within national borders. Indeed, the introduction of the «Pro-Patria» Association into the Pezzarossa-City Administration dualism as a result of an agreement made with the City Council in 1899⁹¹, was only apparently a rupture in equilibrium. In fact, Pezzarossa played a leading role in that association, having taken part in its foundation – as recalled in an article appeared in the Pro-Patria bulletin. Moreover, Pro-Patria's gymnastics equipment, although available at a less exorbitant rent than the one required directly by Pezzarossa⁹², were very probably made in his workshop and purchased by the members of Pro-patria⁹³.

6. Conclusion

The first findings of this ongoing research on the history of Pezzarossa's workshop brings to light certain factors: the commodities produced by his company were based standardised models, whose efficiency and rationality were acknowledged by many observers and claimed by the entrepreneur himself

⁸⁹ Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia, *Atti della 2° Riunione Annuale*, Roma, Artero, 1910, p. 82.

⁹⁰ Writing to Mr. Marchese on 14th January, 1893, Pezzarossa affirmed that he provided gymnastic tools for «the main part of schools all over the Kingdom». See SAB, MHAB, III DPU, Cat. X, Cl. 10, F. 2075, f. 2, *Lettera al sig. Marchese*, Bari 14th January, 1893.

⁹¹ In November 1899 the City Council and the Pro-Patria Society agreed that schools' teacher and pupils of Bari were enabled to use gymnastic equipments of Pro-Patria Society for four years in exchange for fees and the opportunity for Pro-Patria Society's members to use the gym when it was not used for indoor physical education classes. See SAB, MHAB, III DPU, Cat. IX, Cl. 9, F. 1635, f. 2, *Minuta dell'accordo fra l'Amministrazione Comunale e la Società Pro-Patria*, Bari 28th November, 1899.

⁹² See SAB, MHAB, III DPU, Cat. IX, Cl. 9, F. 1635, f. 2, *Deliberazione della Giunta Municipale: locazione del Comune e della Società Pro-Patria dell'impiego degli attrezzi di ginnastica*, Bari 18th November, 1899.

⁹³ The previous rent was L. 775, while the one established through the agreement between Pro-Patria Society and the City Council was L. 500. See SAB, MHAB, III DPU, Cat. IX, Cl. 9, F. 1635, f. 2, *Società Ginnastica "Pro-Patria", Bari – Relazione*, Bari 26th October, 1899.

as a merit of his work. At the basis of this production there was an explicit educational purpose, also evident in Pezzarossa's role as a teacher, long before he opened his workshop.

As far as the distribution of his products is concerned, we can lean towards use of the adjective «mass» production, considering the rankings obtained by the company's products in national and international competitions in which it took part, even though, still today, the archives have not been able to provide registered sales data, indispensable to quantify the success of Pezzarossa's equipment.

Furthermore, the official certificates awarded to the workshop are an element in favour of a positive consideration of the impact that commodities produced by Pezzarossa had on the way sport was practised in Italy. This is particularly true for sports introduced *ex novo* in Bari in the wake of his suggestions. In addition, it should be noted that Pezzarossa was not only the supplier of material objects but also a reference point for the rules of the new games. The variety of customers, from the Royal House to the army and many schools, that bought from the company over a period spanning 30 years is another convincing element in this sense. Conversely, the same cannot be said for Pezzarossa's attempts at changing the urban environment of the city of Bari by advocating the construction of gyms that he had designed.

At the same time, working as an entrepreneur, Pezzarossa looked after certain economic aspects linked to the production of gymnastics equipment, showing great organisational skills that made his company stand out from other Italian artisanal products. Furthermore, the Pezzarossa Company distinguished itself in having strong ties with exhibitions' juries and national and international experts in the field, for its advertising dynamics and the initiatives it took in spreading the principles of physical education – like the foundation of magazines and associations inspired by its educational principles: all characteristics similar to those S. Hardy underlined in the history of the first American sports entrepreneurs⁹⁴.

In light of these elements, the category «mass educational means» can be usefully applied, even if further in-depth research is needed, to the material history of sport, as it provides a point of access to understanding the role of gymnastics equipment in the formation of sports practices, behaviour and value systems, in particular through their educational purpose in schools.

⁹⁴ S. Hardy, *Entrepreneurs, structures, and sportgeist: old tensions in a modern industry*, in A. Guttmann, D.G. Kyle, G.D. Stark (eds.), *Essays on Sport History and Sport Mythology*, College Station, Texas A&M University Press, 1990, pp. 45-82, in particular p. 76.

The invention of tradition in the minor Universities of united Italy. The case of the thirteenth-century origins of the *Studium Maceratense*

Roberto Sani
Dipartimento di Scienze
dell'educazione e della formazione,
Università degli Studi di Macerata (Italy)
sani@unimc.it

ABSTRACT: The article aims at highlighting the characteristics and purposes that 'the invention of tradition' process (following Hobsbawm's definition) assumed, in the period between the late nineteenth and the first half of the twentieth century, in a small provincial university like Macerata which, after experiencing manifold ups and downs since its establishment in 1540 as *Studium Generale Maceratense*, in the aftermath of 1861 had to face great difficulties in order to become one of the Royal Universities of the new unified State.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; University; Cultural Identity; Italy; XIX-XX Centuries.

*Introduction*¹

In 1983, when introducing the collection of papers presented at a seminar organised by the magazine «Past and Present» on *The Invention of Tradition*², the historian Eric J. Hobsbawm rightly observed:

¹ Archival sources and abbreviations: MSA = Macerata State Archive (Macerata); RSA = Rome State Archive (Rome); SAV = Secret Archive of the Vatican (Vatican City); AMU = Archive of Macerata University (Macerata); ANNUARIO = «Annuario della Regia Università di Macerata» (and then: «Annuario dell'Università di Macerata») (1879-1880/1965-1966); D.P.R. = Decree of the President of the Republic; R.D. = Royal Decree; e. = envelope; f. = file.

² E.J. Hobsbawm, T. Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

Nothing appears more ancient, and linked to an immemorial past, than the pageantry which surrounds British monarchy in its public ceremonial manifestations. Yet, [...] in its modern form it is the product of the late nineteenth and twentieth centuries. 'Traditions' which appear or claim to be old are often quite recent in origin and sometimes invented. Anyone familiar with the colleges of ancient British universities will be able to think of the institution of such 'traditions' on a local scale [...] 'Invented tradition' is taken to mean a set of practices, normally governed by overtly or tacitly accepted rules and of a ritual and symbolic nature, which seek to inculcate certain values and norms of behaviour by repetition, which automatically implies continuity with the past. In fact, where possible they normally attempt to establish continuity with a suitable historic past. [...] In short, they are responses to novel situations which take the form of reference to old situations, or which establish their own past by quasi-obligatory repetition. It is the contrast between the constant change and innovation of the modern world and the attempt to structure at least some parts of social life within it as unchanging and invariant, that makes the 'invention of tradition' so interesting for historians of the past two centuries³.

An expression of a wide-ranging process, which was destined to concern all of Western society and to «spring up with particular assiduity [...] in the thirty or forty years before the first world war»⁴. According to Hobsbawm, *The Invention of Tradition* «was largely undertaken by institutions with political purposes in mind» or as a tool aimed at establishing or strengthening the identity and role of these institutions through the use of «history as the legitimation of action and the glue that holds groups together» and the use of symbolic devices, specific rites and ceremonies, repeated and standardised formulas, as well as iconography able to narrate and to perpetuate the deep meaning and centrality of an institution, an experience, a relationship of authority through its ties to the past («under the cloak of antiquity»)⁵.

At the root of traditions that have been invented, such as those whose origins and boundaries are uncertain, which also arose and were accepted with remarkable speed in Western societies at the turn of the nineteenth and twentieth century we find, according to Hobsbawm «the nineteenth-century liberal ideology of social change», which «in consciously setting itself against tradition and for radical innovation [...] systematically failed to provide for social and authority ties taken for granted in earlier societies, and created voids which might have to be filled by invented practices»⁶.

If it is certainly true that «the ideology of social change» and its practical implications, namely the processes and practices of «radical innovation» that were initiated in the nineteenth century are at the root of a phenomenon such as 'the invention of tradition', there is no doubt that this phenomenon has affected not only political organisations and the state apparatus in a strict sense, but also

³ E.J. Hobsbawm, Introduction: Inventing Traditions, *ibid.*, pp. 1-2.

⁴ E.J. Hobsbawm, *Mass-Producing Traditions: Europe, 1870-1914*, *ibid.*, in particular pp. 263-264.

⁵ Hobsbawm, Introduction: Inventing Traditions, *cit.*, pp. 8-14.

⁶ *Ibid.*, p. 10.

the social and cultural institutions that have most been affected by on-going profound and radical change, while struggling with the consequent need for a new and stronger legitimacy of its role, powers and functions.

In this respect, Universities and higher education institutions were no exception. This aspect does not only concern the very old «colleges of the old English Universities» struggling with the cultural and scientific changes generated by the industrial revolution, which Hobsbawm mentions in his introduction, but also the ‘old’ and ‘new’ Universities established in Germany and France during the nineteenth century⁷, as well as that particular type of minor University that was common in pre-unification Italian States in the first half of the nineteenth century, which were then destined, in general, to be incorporated by the University system of a united Italy⁸.

This paper aims at highlighting the characteristics and purposes that ‘the invention of tradition’ process assumed in the period between the late nineteenth and first half of the twentieth century, in a small provincial University like Macerata, the former *Studium Generale Maceratense* established in 1540 by Pope Paul III⁹, which, after being shut down during the Napoleonic era, was then re-established during the Restoration period and ranked among the secondary Universities of the Papal State¹⁰. Although in the aftermath of 1861 it had been significantly downsized and only had – a unique situation among

⁷ See K. Bahnson, *Akademische Auszüge aus deutschen Universitäts und Hochschulorten, Saarbrücken*, 1973; K.J. Jarausch, *The Social Transformation of the University: The Case of Prussia (1865-1915)*, «Journal of Social History», vol. 12, n. 4, 1979, pp. 621-630; G. Weisz, *The emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton, Princeton University Press, 1983. On the thinking produced by scientific change and new cultural currents in the 19th century in the different national academic contexts, see: L. Stone (ed.), *The University in Society. I. Oxford and Cambridge from the 14th to the Early 19th Century, II. Europe, Scotland and the United States from the 16th to the 20th Century*, Princeton, Princeton University Press, 1974; and K.H. Jarausch (ed.), *The Transformation of Higher Learning 1860-1930. Expansion, diversification, social opening, and professionalization in England, Germany, Russia, and the United States*, Chicago, The University of Chicago Press, 1983.

⁸ See M. Da Passano (ed.), *Le Università minori in Italia nel XIX secolo*, Sassari, Centro interdisciplinare per la storia dell’Università di Sassari, 1993; I. Porciani (ed.), *L’Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Napoli, Jovene, 1994; G.P. Brizzi, J. Verger (eds.), *Le università minori in Europa (secoli XV-XIX). Convegno Internazionale di Studi (Alghero, 30 ottobre-2 novembre 1996)*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1998.

⁹ See S. Serangeli, *Atti dello ‘Studium Generale Maceratense’ dal 1541 al 1551*, Torino, Giappichelli, 1998; Id., *Atti dello ‘Studium Generale Maceratense’ dal 1551 al 1579*, Torino, Giappichelli, 1999; Id., *I laureati dell’antica Università di Macerata (1541-1824)*, Torino, Giappichelli, 2003; Id., *I docenti dell’Università di Macerata (1541-1824)*, Torino, Giappichelli, 2009; S. Serangeli, L. Ramadù Mariani, R. Zambuto, *Gli Statuta dell’antica Università di Macerata (1540-1824)*, Torino, Giappichelli, 2006.

¹⁰ In this regard see M. Corsi, *L’Università di Macerata nel periodo della Restaurazione (1816-1824)*, Fermo, Deputazione di storia patria per le Marche, 1978; and L. Pomante, *L’Università di Macerata nella prima metà dell’Ottocento*, «History of Education & Children’s Literature», vol. 4, n. 2, 2009, pp. 73-106.

the peninsula's Universities – a Law Faculty, Macerata managed with great difficulty to become one of the «Royal Universities» of the new unified State¹¹.

Like other minor Italian Universities, since the beginning of the post-unification period, Macerata University was faced with a strong political and parliamentary initiative aimed at closing down small provincial Universities. These were judged by many to be «simply a burden on the State's finances» and at the same time, the most serious and insidious expression of the «hard polycentrism» of the national University system that, while on the one hand was a barrier to true development, on the other hand it made it almost impossible to concentrate the scarce available resources on «a few large [University] centres where it would be easier to develop research and prepare to compete with the German academic system or the Collège de France and the Grandes Ecoles» on the other side of the Alps¹²:

Italian academic science – highlighted Ilaria Porciani in this regard – seemed poor, lacking, in pieces: the pre-unification States had left an inheritance of a huge number of Universities to the new Kingdom, and provisional Government had created new ones, defining a system that was fluid and not very homogeneous, with different institutions that were as different from one another, like the large University of Naples, which probably had ten thousand students, compared to the small University of Urbino, which had about thirty students. [...] The many University locations, which had a reason to exist when there were numerous regional States around the peninsula during the Restoration period, no longer seemed justified in the new dimension of the nation State. They were too expensive for the Treasury and needed substantial funding that prevented concentrating the available human and financial resources in a few large centres¹³.

In this regard, in June 1861 Senator Carlo Matteucci presented a bill in Parliament for the reorganisation of higher education which provided, among other things, for a drastic reduction in the number of Universities¹⁴. Destined to be set aside because of the opposition and resistance it aroused in local areas, the Matteucci proposal was re-launched on several occasions, during the second half of the nineteenth century, «during the many reform bills introduced by successive ministers which never took off»¹⁵.

¹¹ With regard to events concerning the post-unification period, see now L. Pomante, *L'Università di Macerata nel periodo post unitario: le tappe di una faticosa rinascita*, in *Per una storia dell'Università di Macerata*, «Annali di storia delle università italiane», n. 13, 2009, pp. 87-106.

¹² I. Porciani, *Lo Stato unitario di fronte alla questione dell'università*, in Ead. (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiani*, cit., pp. 141-142.

¹³ *Ibid.*, pp. 139-140.

¹⁴ *Relazione e progetto di legge per il riordinamento dell'istruzione superiore presentato dal senatore Matteucci nella tornata del 15 giugno 1861*, in C. Matteucci, *Raccolta di scritti vari intorno all'istruzione pubblica. I. Istruzione superiore*, Prato, 1867. On the Matteucci draft and its developments, see the fundamental work of S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 240-263.

¹⁵ Porciani, *Lo Stato unitario di fronte alla questione dell'università*, cit., p. 136. On

Above all, in the last decade of the nineteenth century, the efforts in favour of the suppression of small-town Universities showed a strong recovery, as evidenced by the parliamentary bill presented in 1891 by the Member of Parliament Sebastiano Turbiglio, which proposed a strong scaling down in the number of Royal Universities, and a reorganisation draft for the higher education system developed by the Minister of Education Ferdinando Martini, whose main point was a reduction in the number of Universities¹⁶.

In reality, far from ending up with specific legal provisions, the repeated controversy and discussion in the last decades of the nineteenth century, both outside and inside Parliament regarding the suppression of the smaller Universities, contributed to creating an atmosphere of deep concern and great uncertainty about the future of those Universities that «for too long [...] and almost on a daily basis» were part of, as pointed out in the mid-nineties by the then Rector of Macerata University Pio Barsanti, the «destructive fury of the so-called minor Universities», whose sole purpose was to unjustifiably denigrate and delegitimise Universities that, by contrast, were «acquiring good and honourable reputations», and which, compared to those located in «study centres other than our most famous ones», had «educational tranquillity, good attendance, diligence and enthusiasm for studies, as well as friendly and harmonious relationships between professors and students»: «let those – concluded Pio Barsanti – who care about the fate of education, those who threaten the lives of so-called minor Universities, think about it!»¹⁷.

The increased awareness of the poor competitiveness of the small provincial Universities compared to the major Universities located in large urban areas of the peninsula was bound to result in a search for other factors and elements of legitimacy and prestige, which made the elimination of academic institutions absolutely unacceptable and impossible because of their great traditions, ancient origins and centuries long history which paid testimony to the enduring value their presence, cultural and educational experience that no higher education reform and no University system reorganisation and modernisation could deny, or even question.

subsequent provision see the careful and documented reconstruction proposed by F. Colao, *La libertà d'insegnamento e l'autonomia nell'università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia (1848-1923)*, Milano, Giuffrè, 1995.

¹⁶ See I. Porciani, *La questione delle piccole università dall'unificazione agli anni Ottanta*, in M. Da Passano (ed.), *Le Università minori in Italia nel XIX secolo*, Sassari, Centro interdisciplinare per la storia dell'Università di Sassari, 1993, pp. 9-18; and M. Moretti, *La questione delle piccole università dai dibattiti di fine secolo al 1914*, *ibid.*, pp. 19-44. As far as the draft legislation for the reform of the University system proposed by the Minister Martini is concerned see: F. Martini, C.F. Ferraris, *Ordinamento generale degli Istituti d'istruzione superiore. Studi e proposte*, Milano, Hoepli, 1895.

¹⁷ *Relazione del Rettore Pio Barsanti per la inaugurazione del nuovo corso accademico* [1895-1896], ANNUARIO (1896), pp. 11-13.

Therefore, the reference to tradition became the foundation of a solid and non-ephemeral legitimacy of a renewed and acknowledged prestige. Moreover, this strategy was not new, but was instead rooted in a time-tested *modus operandi* and that had received quite a positive response in modern times:

Every study on this subject, whether big or small - Gian Paolo Brizzi effectively underlined with reference to the previous phase of Napoleonic reforms - was willing to defend its position relative to the others, leading to self-referenced declarations. Academic prolusions, the memoirs and history of individual Universities brought forth merits of various kinds one after the other. Each University exhibited its array of famous lecturers and graduates who had made a name for themselves, and dilated the favourable opinions expressed in precise moments in their history in a continuous manner over time. Macerata could thus boast of a *ginnasio* that was 'famed' and reputed for the quality of its professors more than Padua or even Paris. Fermo boasted firmly of its *Civitas studiis aptissima* attribute. Parma, Modena and Reggio - in the opinion of Tiraboschi -, even if they were not Universities that had every faculty, in the sixteenth century had «very capable professors». Camerino declared himself to be «adorned with special privileges» and exhibited «papal and imperial» concessions. In 1818 Ascoli even claimed to be the location of a University «that has flourished and seen the involvement of illustrious men, well versed in the sciences and literature». Messina exhibited the same privileges granted to Bologna, Paris and Salamanca. Catania, the *Siculorum Gymnasium*, was fighting to maintain its monopoly of higher education on the island. Perugia hid the worsening of local education by perpetuating the history of its school of law, which became famous in the fourteenth century because of the teaching by Bartolo and Baldo. Ferrara kept alive the memory of its schools in the age of Guarino, who taught «all Italy, and the whole world» in the opinion of Rodolfo Agricola, [...] Piacenza could boast of education that was «venerable for its antiquity, for its many noble privileges». Cagliari proudly stated its *Generalis Universitas Sardiniae* attribute, and Sassari replied by adopting that of the *Primaria Universitas ac Studium generale*¹⁸.

However, times had profoundly changed and, in this respect, it was not enough to recover a *modus operandi* that had worked so effectively in the past: to defeat the «destructive fury of the so-called minor Universities» it was in fact necessary to develop a much more comprehensive and effective recovery strategy, on a symbolic level, considering the value of a history and a tradition capable of going beyond «mere economic circumstances» and to deal effectively with the logic of «an era time like ours, in which everything is called into question, even those who had previously taken into account sound and absolutely truthful principles»¹⁹.

¹⁸ G.P. Brizzi, *Le università minori in Italia. Identità e autoconsapevolezza*, in Brizzi, Verger (eds.), *Le università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, cit., pp. 174-176.

¹⁹ *Relazione sulle vicende precipue dell'Ateneo nell'anno Scolastico 1887-88 letta nell'11 novembre 1888 dal Rettore Prof. Raffaele Pascucci per la solennità inaugurale del nuovo corso accademico [1888-1889], ANNUARIO (1889), p. 5.*

1. *Against the «destructive fury of the so-called minor Universities»*

When formally inaugurating the academic year 1889-1890, the then Rector Raffaele Pascucci, after announcing the establishment of a full programme of celebratory events, appeared «confident that in the end, under the best auspices, the University will be able to arrange a worthy commemoration in the coming year to celebrate six hundred years since its foundation»²⁰. For the first time in the history of Macerata University, in the following year his successor, Charles Calisse, introduced a ceremonial practice which has survived intact to the present day. It regarded dating the establishment of the University to the year 1290 and thus, as he underlined, «invoking the august name of the King, I hereby proclaim the academic year 1890-91 open, the six hundredth year since the founding of the University»²¹.

As is known, it was in one of the most uncertain and problematic periods in the recent and troubled unification episodes involving Macerata University²², in other words in a period where there was a chronic shortage of financial resources, that there were unresolved issues concerning its legal status. Above all, the idea of shutting down smaller universities was taking hold at Ministerial level²³, which seemed to irreversibly undermine the future of the institution, long traversed by a crisis that not even the approval, in January 1880, of the Macerata University Consortium, which was aimed at supporting it financially and «placing it at the same level as other secondary Universities in the Kingdom»²⁴, was able to erase.

²⁰ *Relazione sulle vicende precipue dell'Ateneo nell'anno Scolastico 1887-88 letta nell'11 novembre 1888 dal Rettore Prof. Raffaele Pascucci per la solennità inaugurale del nuovo corso accademico* [1889-1890], ANNUARIO (1889), p. 10.

²¹ *Relazione sulle vicende precipue dell'Ateneo nell'anno Scolastico 1889-90 letta dal Rettore Carlo Calisse per la inaugurazione del nuovo corso accademico* [1890-1891], ANNUARIO (1891), p. 13.

²² In this regard see L. Pomante, *L'Università di Macerata nel periodo post unitario: le tappe di una faticosa rinascita*, in *Per una storia dell'Università di Macerata*, cit., pp. 87-106.

²³ See Porciani, *La questione delle piccole università dall'unificazione agli anni Ottanta*, cit., pp. 9-18; Moretti, *La questione delle piccole università dai dibattiti di fine secolo al 1914*, cit., pp. 19-44; Id., *Piccole, povere e 'libere': le università municipali nell'Italia liberale*, in Brizzi, Verger (eds.), *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, cit., pp. 533-562.

²⁴ In order to avoid the closure of the University, and at the same time to re-launch its activities, already as early as the first decade after unification the municipality and province of Macerata carried out a series of interventions aimed at financially supporting the University, supported on this issue by local public opinion, which was by and large certain of the need to protect the main cultural institution in the town and in the territory. It was the two local entities that constituted, in 1880, the University Consortium whose objective was that of «maintaining the Law Faculty and put it on a par the other secondary Universities in the Kingdom, providing it with just the current income of the above-mentioned University and the new resources that will be given to the Consortium». For this purpose, the municipality and the region of Macerata undertook to provide «twelve thousand five hundred Lira per year for the two charities» for a period of twenty five years, while the State provided financial support for the University with a contribution «for the sum of 20,000

In 1890, with the celebration of the sixth centenary, a tradition that was highly considered in the past centuries was recovered and strongly re-launched by the highest levels of the University²⁵. This tradition dated the origins of Macerata University not to 1540 – when the Pope Paul III issued the *Eminentis Dignitatis Apostolicae Specula* charter (1 July 1540), as was historically established on the basis of solid documentation²⁶ –, but to 1290, by virtue of a presumed establishment charter granted in that year by Pope Nicholas IV, with which the pre-existing Law School (*in legibus*) was meant to have been elevated to a *Studium Generale*, which some identified with the one established in Macerata by the *legum doctor* Golioso or Giulioso from Montegranaro²⁷. Instead, others even traced it back to an institution established at the time of Frederick II, who founded Naples University in 1224²⁸.

In reality, the recovery of the tradition regarding the thirteenth century origins of Macerata University was not entirely new or original. Attempts such as this had already been made several times during the same nineteenth century. For example, Michael Santarelli strongly referred to this tradition in a famous speech on Macerata University published in 1824²⁹, the day before the issuance of the *Quod Divina Sapientia* charter by Leo XII (28 September 1824) which, as is known, was the basis of the reorganisation of the subjects and re-establishment of Universities and higher education institutions that existed in the Papal State after they had been closed down in the Napoleonic era³⁰.

Lira per year». Approved by Royal Decree no. 5236 of 4 January 1880, the University Consortium of Macerata allowed the University to continue its work and to be classified as a secondary State University. Successive conventions approved Law no. 541 of 22 December 1901, «aimed at putting the University [Macerata] on a par with the main Universities», the contribution provided by the municipality and province was raised to «the sum of 40,000 Lira, extending the duration of the consortium for thirty years from 1 July 1900». See R. Sani, S. Serangeli, *Per un'introduzione alla storia dell'Università di Macerata*, in *Per una storia dell'Università di Macerata*, cit., pp. 17-27.

²⁵ In this regard see Alessandro Centio, *Relatione di quanto è stato fatto in Macerata nel felicissimo passaggio della serenissima madama Margherita Duchessa di Parma*, Macerata, per Sebastiano Martellini, 1600, p. 12; Pompeo Compagnoni, *La reggia picena ovvero de' presidi della Marca*, Macerata, nella stamperia degli heredi di Agostino Grisei e di Gioseppe Piccini, 1661, p. 151; Ferdinando Ughelli, *Italia sacra sive de episcopis Italiae et et insularium adiacentium...*, II, Venetiis, apud Sebastianum Coleti, 1717, p. 730; Aurispa Pirro, *De initiis plurium Italiae Accademiarum et maxime in nostra Piceni provincia*, Macerata, Typis Bartholomei Capitani, 1778.

²⁶ See G. Battelli, *I documenti dell'istituzione dello Studium generale in Macerata*, «Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Macerata», n. 22-23, 1989-1990, pp. 57-73.

²⁷ See G. Borri, R. Lambertini, *Macerata: la questione delle origini dell'Università e l'insegnamento superiore nelle Marche tra Due e Trecento*, in *Per una storia dell'Università di Macerata*, cit., pp. 29-38.

²⁸ «Athenaeum Maceratense vetustissimis a temporibus, ut fertur, ab imperatore Friderico II ducendum, postmodum a pont. Nicolao IV adsertum» (*Statuta Collegii Theologici Maceratensis a Summo Pontifice Leone XIII die XXI ianuarii a.D. MDCCCXCI approbata*, Macerata, Sedes Sapientiae, 1895, tit. I. *De Athenaei Maceratensis origine et institutione*).

²⁹ M. Santarelli, *Discorso sulla Università di Macerata*, Macerata, s.i.t., 1824.

³⁰ See the text of the *Quod Divina Sapientia* in *Bullarii Romani continuatio*, Prato, Typographia

The booklet by Santarelli, a leading personage of Macerata culture and professor of Anatomy at the University's Faculty of Medicine³¹, was in reality a statement delivered to the Commission of Cardinals for educational reform, whose task was to establish which «secondary Universities», along with the «main» Universities of Rome and Bologna, were to be reconstituted under the new higher education structure of the Papal State determined by the reform of Pope Leo XII³². The reference in his *oratio* to the old origins of the *Studium Maceratense* was aimed, in this regard, at providing a decisive element for the survival of the University³³, in relation to which the Committee of Cardinals that was «besieged, suffocated in an avalanche of applications, requests, protests, with every provincial capital of the Papal States claiming their privilege and right to have a University», had often shown itself to be unconvinced of the need to reinstate it³⁴, especially given the anything but favourable reports it had received during the apostolic visits to the University in Macerata³⁵.

Attempts to accredit the thirteenth-century origins of Macerata University were also made after Italy's unification, particularly in the late sixties and the beginning of the next decade, when its gradual downsizing – with the closing down, after that of Medicine (1862), also of the Faculty of Philosophy³⁶ – seemed

Aldina, 1854, t. VIII, pp. 95-117. On the education reform carried out by Pope Leo XII with the Quod Divina Sapientia (1824) charter, now see: A. Gemelli, S. Vismara, *La riforma degli studi universitari negli Stati pontifici (1816-1824)*, Milano, Vita e Pensiero, 1933; F. Gasnault, *La réglementation des universités pontificales au XIX^e siècle*, «Mélanges de l'École Française de Rome. Moyen Age, Temps Modernes», n. 96, 1984, pp. 177-237 and 1105-1168; R. Sani, *Istruzione e istituzioni educative nella Roma pontificia (1815-1870)*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 707-770; M.I. Venzo (ed.), *Congregazione degli Studi. La riforma dell'istruzione nello Stato Pontificio (1816-1870)*, Roma, Ministero per i beni e le attività culturali – Direzione generale per gli archivi, 2009.

³¹ On Michele Santarelli and teaching in Macerata University now see Serangeli, *I docenti dell'Università di Macerata (1541-1824)*, cit., pp. 169-170.

³² See RSA, S. Congregazione degli Studi, Affari generali, Atti delle adunanze, *Congregazioni preliminari sul nuovo piano degli studii*, Allegati, Anno 1816, b. 2. On the perplexities and reserves that emerged during the Holy Congregation for Education regarding the renewal of Macerata University, see also the documentation kept in the SAV, Segreteria di Stato, b. 43 (Università), a. 1823, Macerata.

³³ S. Congregazione degli Studi, Personale, *Istanze* (b. 547), f. 2094 (Santarelli Michele).

³⁴ See *Dubbi sulla conservazione di alcune università secondarie*, s.d. (but at the beginning of 1824), in RSA, S. Congregazione degli Studi, *Congregazioni preliminari alla riforma degli studi*, b. 3, f. 31; and above all the minutes of the *Congregazione dell'11 giugno 1824*, in RSA, S. Congregazione degli Studi, *Congregazioni ordinarie*, b. 4, f. 39, where strong reserves were formulated with regard to keeping the secondary Universities of Macerata and Fermo.

³⁵ See the *memorandum* prepared by the apostolic visitors Mauro Cappellari and Teodoro Fusconi, *Università di Macerata, 12 novembre 1824*, in RSA, S. Congregazione degli Studi, *Università di Macerata*, b. 131, f. 696; and the reports on the apostolic visits to the Universities of Bologna, Ferrara, Perugia, Macerata, Camerino and Fermo, kept as an attachment to *Congregazione del 22 dicembre 1824 – II*, in RSA, S. Congregazione degli Studi, *Congregazioni ordinarie*, b. 4, f. 43.

³⁶ Pomante, *L'Università di Macerata nel periodo post unitario: le tappe di una faticosa rinascita*, cit., pp. 87-106.

to herald its imminent and inevitable closure. It is sufficient at this point to mention the *Memoria intorno l'Università di Macerata* («Note about Macerata University») printed in 1868 by Teofilo Valenti³⁷, a prominent law professor and Dean of Macerata University's Law Faculty, and the booklet *La Regia Università di Macerata nelle Marche* («The Royal University of Macerata in the Marche region») by the then Rector of the University, the above-mentioned Louis Pianesi, published in 1873³⁸.

These, however, were sporadic and scarcely effective initiatives, in which the reference to the evidence from previous centuries attesting to the old and highly distinguished traditions of the *Studium Maceratense* had come to constitute proud but unnecessary claims of a magnitude and a prestige that now seemed permanently lost, rather than reflecting a master plan for recovery.

However, the reference to the alleged thirteenth-century origins of Macerata University – which was the basis for the creation of a sort of *Invention of Tradition* that could legitimise and revive the institution, encouraging the city's community and local institutions to identify with it – would be repeated with much greater determination a few years later, as part of a broader strategy designed to involve, in a united effort, the entire University. In fact, when the Rector Pascucci officially announced the start of the celebrations for the sixth centenary of the establishment of Macerata University at the end of 1889, several initiatives had already been carried out in order to legitimise and give the right emphasis to this event, while others were being developed or were still being defined³⁹. In this regard, in previous years Professor Raffaele Foglietti, who was in charge of Italian Legal History at the Faculty of Law, had undertaken new research into the origins of the *Studium Maceratense* and concluded that it was actually built before 1290 – although, according to him, the available documentation only proved its existence starting from that year – and that its activities had continued without interruption until 1540, the year in which the charter of Paul III formalised not its foundation, but rather its elevation to «Generale Studium cujuscumque facultatis et scientiae lictae»⁴⁰.

The results of research carried out by Raffaele Foglietti, presented again in the mid-eighties in a series of successful *Conferenze sulla storia medievale maceratese* («Conferences on the medieval history of Macerata») ⁴¹, provided real

³⁷ T. Valenti, *Memoria intorno l'Università di Macerata*, Macerata, Tip. Bianchini, 1868. The Note was prepared by Valenti as a reply to a series of queries formulated during the Ministerial survey on Italian Universities started in 1868 by the then Head of the Ministry of Public Education Emilio Broglio.

³⁸ L. Pianesi, *La Regia Università di Macerata nelle Marche*, Macerata, Tip. Mancini, 1873.

³⁹ On the development of the programme for the 6th Centenary celebrations and the defined events see the minutes of the Law Faculty Council meetings on 19 February, 2 May and 13 November 1890, in MSA, Università, Miscellanea, *Adunanze del Consiglio di Facoltà 1890*, b. 695.

⁴⁰ R. Foglietti, *Cenni storici sull'Università di Macerata. Parte prima: fino all'anno 1540. Parte seconda (sezione prima): dall'anno 1540 al 1620*, Macerata, Tip. Bianchini, 1878.

⁴¹ R. Foglietti, *Conferenze sulla storia medievale maceratese*, Torino, Tip. Baglione, 1885-

scientific and cultural legitimacy to the sixth centenary. However, it was necessary to develop an initiative which could promote the event outside of academic and scholarly circles and cause a stir, as well as maintain a tangible memory over time, in other words to perpetuate the memory of the glorious and old origins of Macerata University.

2. *To worthily celebrate a «glorious tradition, although it has so far been neglected!»*

The resolution passed in May 1890 by the Administrative Committee of the Macerata University Consortium fits this scenario. It accepted a proposal, made in previous months by the then Rector Raffaele Pascucci and all the University professors⁴², to start work on the construction of an *Aula Magna* («Great Hall»), «which the University absolutely lacked», and which at the same time should constitute «a place worthy of science»⁴³ and a space designated for the celebration of the «glorious tradition, although it has so far been neglected», of the old *Studium Maceratense*⁴⁴.

There were many difficulties in implementing this resolution, both because of the small size and shape of the rooms, which had been part of a Barnabites convent, and the old age of the building, with even professionals advising that it would be dangerous to carry out new works. [...] The engineer Bezzi, who was in charge of the works, and the brothers Angelo and Luigi Torresi of Macerata, who were responsible for carrying them out, started the building works in the first months of September, and after not even three months, i.e. at the end of November, the formal inauguration of the academic year in the Hall took place. The rapidity of the work was truly remarkable considering that [...] only on the day of the inauguration was the coffered wood ceiling completed, six large doors installed, and the architectural surveys on the walls completed⁴⁵.

1886, 2 vols. The conclusions reached by Foglietti later strongly disputed by numerous scholars. See L. Colini Baldeschi, *Appunti di storia marchigiana, II. L'insegnamento pubblico a Macerata nel Trecento e Quattrocento*, «Rivista delle biblioteche e degli archivi», n. 11, 1900, pp. 1-10; and U. Fresco, *Origine dello studio generale in Macerata*, Camerino, Tip. Savini, 1901. See the reply to this criticism formulated by Foglietti in R. Foglietti, *Origine dello studio maceratese*, Macerata, Unione Cattolica Tipografica, 1905.

⁴² In this regard see the minutes of the meeting of the Macerata University Consortium's Administrative Committee held on 28 May 1890, in MSA, Università, Commissione amministrativa Consorzio, *Verbali delle adunanze*, Registro n. 543.

⁴³ *Relazione sulle vicende precipue dell'Ateneo nell'anno Scolastico 1889-90 letta dal Rettore Carlo Calisse per la inaugurazione del nuovo corso accademico [1890-1891]*, cit., p. 5.

⁴⁴ Verbale dell'adunanza della commissione Amministrativa del Consorzio universitario maceratese del 26 settembre 1890, in MSA, Università, Commissione amministrativa Consorzio, *Verbali delle adunanze*, registro n. 543.

⁴⁵ *Aula magna della regia Università di Macerata*, Macerata, Tip. Bianchini, 1893, pp. 3-5.

On 14 November 1890, while formally inaugurating the new academic year 1890-1891 in the new *Aula Magna*, the Rector Carlo Calisse was able to state: «The improvement to the location of the University has already produced an effect. It is a step closer to having the decorum it needs for its purpose through the construction of this Hall. It is a Hall which no University would disdain, and the best that any University in our condition could wish for». However, the Rector specified that the work was far from complete and not yet able to reveal, in addition to the undoubted merits of art and architecture, its most authentic symbolic meaning which, he warned, «it will be possible to see when the entire finishing work [...] have been completed»⁴⁶. Indeed, in the weeks following the launch of the «second phase of the works», which concerned the completion of the decorations and frescoes planned to adorn the walls of the *Aula Magna*, the desire to celebrate the «glorious tradition, although it has so far been neglected!» and to perpetuate the memory of the glorious and old origins of Macerata University came into its own:

The construction of the Hall having been completed to the mutual satisfaction of the parties, the Administrative Committee resolved to adorn it with paintings, and to this end it commissioned an artist to present the most appropriate artistic projects, which included one that can now be admired, which was the work of Mr. Giulio Rolland from Rome [...]. The style is that of the Renaissance. This can immediately be understood by the beautiful decorations that adorn the ceiling above the historical paintings, fill the frames of doors, and surround the scrolls or folders placed on the front wall, at the sides of the chair. The windows are lined with elegant chandeliers of various design and surmounted by emblems of the most important municipalities in the province of Macerata. Among the candelabra there is a square, in the middle of which stand portraits of the great lawyers of the Marche region, in round frames: the first figure is that of Giulioso from Montegranaro, who as far as is known, is the oldest teacher of law in Macerata, since he had been in charge of the school there in 1290. The following figure is Bartolo from Sassoferrato, and thirdly, on the other wall, is Alberico Gentili from Sanginesio, and lastly Filelfo from Tolentino, according to the effigy which is still kept there.

The celebration of old legal wisdom through the portraits of the great lawyers who were born in Macerata and in the Marche region, accompanied by the allegorical representation of the law to symbolise the intimate link with the past that characterised the age-old and uninterrupted vocation of the University for legal studies:

The artist painted two allegorical figures, representing the two sciences that guide the Law. On the right hand side, looking at it face on, is philosophy, sitting in meditation, and to the left is history, which points at the Roman ruins, the cradle of the law. Gracious cherubs show the Cicero mottoes *philosophia vitae dux*, *historia magistra vitae*, and they support books and symbols that link the two sciences. The allegory that fills the entire ceiling of the

⁴⁶ *Relazione sulle vicende precipue dell'Ateneo nell'anno Scolastico 1889-90 letta dal Rettore Carlo Calisse per la inaugurazione del nuovo corso accademico [1890-1891], cit., pp. 6-7.*



Pic. 1. The *Aula Magna* or «Great Hall» (courtesy of University of Macerata).

opposite wall is dedicated to the Law, symbolized by three figures in three compartments, formed by pillars that are the same as those described above. The Law is in the middle, sitting majestically between the Codes, presented to it by cherubs in various poses. The Force, with a lion and an oak tree, is to the left, and Prudence is to the right, with a mirror and a brake, indicating the ways in which the law must be applied in order for it to truly become Justice. The ceiling is divided by the walls below it by a cornice and a wide band, in white letters on a blue background, bearing the motto of the Digest relating to the office of case law enthusiasts. *Merito quis nos sacerdotes appellet: iustitiam namque colimus et boni et aequi notitiam profitemur, licitum ab illicito discernentes, aequum ab iniquo separantes, veram philosophiam non simulatam affectantes*. There are also mottos of the Digest written on intertwined bands between the friezes of the doors, around the two busts of the Emperors Theodosius and Justinian that surmount, and that are on, the entrance wall, as well as another four busts of the Roman lawyers Papiniano, Paolo, Ulpiano and Triboniano⁴⁷.

In the *Aula Magna* of Macerata University had been constructed a kind of great secular temple of the law and juridical science in which the law, as a true civil religion of the new age marked by the triumph of reason and scientific progress, is defined and developed like a faith, and its practitioners, the new priests (*sacerdotes*), are called upon – as stated in the earliest citations in the Digest included in the inscription⁴⁸ – to profess the science of goodness and justice, distinguishing between what is lawful and unlawful, what is fair from what appears to be unfair, aspiring to authentic knowledge (*veram philosophiam*).

⁴⁷ *Aula magna della regia Università di Macerata*, cit., pp. 6-9.

⁴⁸ «Cuius merito quis nos sacerdotes appellet; iustitiam namque colimus et boni et aequi notitiam profitemur, aequum ab iniquo separantes, licitum ab illicito discernentes, bonos non solum metu poenarum, verum etiam praemiorum quoque exhortatione efficere capiente, vera philosophiam, non simulatam affectantes», Giustiniano, Digest., 1.1.1. page 2 (Ulp. 1 Inst.).

Moreover, it was a space dedicated to celebrating and perpetuating the memory of the university's origins and centuries-old tradition:

The most valuable part, [...] and the part that deserves the most attention from visitors to this Hall, is certainly constituted by two large frescoes which stretch across the entire wall, continuing the subject of the paintings located in the middle section in the minor areas beyond the doors. The fresco on the right as you enter the Hall represents the moment when the Municipality's Town Crier announced that Giulioso from Montegranaro had opened a law school in Macerata, and invited scholars to get enrolled, letting them know that the lessons were to begin on the day of St. Luke, and that anyone going there would find protection and could live inexpensively. This is the concept of the superimposed legend: *iuris studium anno mcccxc Maceratae ineundum per civitatis praeconem evulgatur*. The artist shows that notification was firstly given in Macerata [...]. The diverse and curious conduct of most of the population, with two guards barely being able to prevent them blocking the way of the Town Crier, the lively naturalness in the physiognomy of the figures, and the gay harmony of colours make this fresco a work of high quality. The historical truth of the fact is attested by a number of documents that are filed in the municipality's secret archives, [...] which ensure that everyone knows that in 1290, in September, the opening of the law school in Macerata was proclaimed.

To complete the narrative of the origins of Macerata University after the festive interest expressed by «much of the population» who rushed to listen to the Town Crier, there emerges, in a rapid and effective change of scene, the episode of recognition and of the formal approval of the Pope:

The fresco on the wall to the left depicts the moment when Pope Nicholas IV delivered the charter to the ambassadors of the municipality, with which he granted the new school of Macerata the privileges which at that time were only given to Universities. On it is written: *iuris Studium anno mcccxc a Nicolao IV p.m. privilegiis ditatum traditur*. It is called *traditur*, it is tradition, because the original text of the charter of Nicholas IV is not known, it is only because of tradition, which has always remained alive in the University's memoirs, and the acceptance of important writers, that there is an argument for belief in its existence. The parchment on the wall to the left of the chair recalls, among the statements made by the above-mentioned writers, that of Ughelli, which attributes the institution of the University to Nicholas IV. [...] In showing the formal ceremony, the painter imagines that the Pope gave audience to the ambassadors of Macerata, and granted them the privileges of the charter in the apse of the basilica of ancient Rome, attended by members of his entourage. This gives the painting a wonderful truth and feeling. [...] In this way works were accomplished in a short time that not only made the University location extremely decorous, but also turned it into a monument⁴⁹.

A real 'monument', of this there is no doubt: a kind of secularised *biblia pauperum* addressed to the citizens of Macerata, as well as to civil, cultural, and national and local political institutions. A 'monument' destined to narrate and pass on to future generations, through its great frescoes, the sumptuous allegories and redundant friezes of symbols and learned testimony, the great and

⁴⁹ *Aula magna della regia Università di Macerata*, cit., pp. 10-14, 16.

Pics. 2a-b. The great frescoes on the walls of the *Aula Magna* (courtesy of University of Macerata).



ancient tradition of the *Studium Maceratense*. However, it would also narrate and pass on the vivid testimony of a historic heritage to revive and forcefully re-launch an experience full of meaning for the present time, which it was necessary to maintain and support to make it even more robust and meaningful. The Rector Carlo Calisse once again reiterated it when formally inaugurating the academic year 1891-1892:

The glorious principles of our University will come to life again on these walls. They will once again tell us about the times when, six centuries ago, our ancestors, inspired by an enthusiasm which we now desire, founded this law school. Those days, those memories of life, will be expressed by exquisite art, the art of the young painter Giulio Rolland, to whom our praise and thanks must now go: praise for his tireless work, for the passionate care he took to carry out his assignment with dignity. Our thanks, because the love of art and other rather noble sentiments affected him, so as to make it possible for our desire to increase the dignity of this academic location to become a splendid reality, without the delay that would otherwise have been inevitable. Will the old memoirs, here revived and made public, narrate that the most important studies found a location in this city six centuries ago? It is

not a supposition, because again I say that we must be confident about the future of this University. It is not only confidence inspired by the rightness of our cause, that justice does not always achieve victory: but it is confidence based on facts, which I would say will ensure our wishes come true⁵⁰.

At the beginning of the nineteen nineties when, as already mentioned, the prevailing attitude in political circles and in national public opinion was that of a move towards the abolition of the minor Universities which appeared to threaten the very existence of Macerata University, the Rector Carlo Calisse showed that he fully understood the undoubted potential of the pedagogical and political use of tradition that had so effectively been immortalised in the frescoes of the Great Hall. And he understood it to such an extent that he made of the formal inaugural ceremonies, that took place there on occasion of each new academic year, the privileged moment – even if not the unique, as we shall see – for expressing a kind of *pedagogy of tradition*, namely the occasion for the systematic use of historical memoirs and the old and glorious past of the *Studium Maceratense*, in order to stimulate local political institutions to share the indispensable work of revitalising this University in the Marche region. It was the vivid allegories and numerous images and symbolic representations of the Great Hall that had to constitute the most important and productive element of legitimacy for the appeal made by the Rector to join forces and work for the preservation and revitalisation of the town's University:

Let such a salutary awakening in young people become a reality – stated Carlo Calisse when inaugurating the academic year 1892-1893 – thus the number of Universities will no longer seem to be excessive; those who protect the public interest will once again look after them. For their benefit the glorious traditions of the past shall return, a time when our Country, even educating the soldiers, who ensured its freedom, encouraging trade, which was never again too big for it, encouraging agriculture, that revived lands released from feudal oppression; at the same time it looked after the University with motherly care, and doing so once again became a teacher of civilisation. The name of the country was then the recipient of a greater splendour, when united with a flourishing school of law and other noble subjects. In one's own town, next to the palace of reason, in the shadow of the cathedral's steeple, giving asylum to studies was a constant aspiration, it was the greatest boast of our ancestors. And you don't have to go far to find an example. You will see it there with the Town Crier: with the city's flag, with solemn pomp, he passed through the towns of the Marche region, shouting the name of Macerata, because Macerata had also opened a law school, and promised a festive reception, protection and benefits to all those who would flock to it. The artist Giulio Rolland [...] only painted the truth regarding that rush of eager people, who gathered to hear the good news, because this is what happened when the people, who so appreciated its glories, throbbed with joy and shouted cheers at the announcement that a University would have improved the reputation of the country's name, civilisation, and wealth. Let us follow those ancestors' example still today⁵¹.

⁵⁰ *Relazione del Rettore Carlo Calisse per la inaugurazione del nuovo corso accademico [1891-1892]*, ANNUARIO (1891), pp. 11-12.

⁵¹ *Relazione del Rettore Carlo Calisse per la inaugurazione del nuovo corso accademico [1892-*

The reference by the Rector Calisse to the «eager rush of people» in support of the «glad tidings» of the founding of the Studium, a not too veiled allusion to a kind of *ab immemorabili* rootage of the University in the identity of the town and in the consciousness of the people of Macerata, was destined a few years later to further enrich itself with additional and more complex and symbolic values. Once again, the chance of a revival in style of the oration on the «very old and glorious traditions of Macerata University» was originated by an intensification of the crisis the small University in the Marche region was undergoing, and more specifically, by the unexpected failure of considerable efforts made in recent months to get Government approval to put it on a par with the most prestigious Royal Universities⁵².

3. «Nova et Vetera». *The different faces of Tradition in the century of great change*

In the spring of 1900 the *Annuario della Regia Università di Macerata* («Yearbook of the Royal University of Macerata») included an anonymous but charming article entitled *Cenno storico dell'Università di Macerata* («Historical background of Macerata University»), which in reality was nothing if not the memory of the origins and historical evolution of the University up to the present day, sent to the Ministry of Education a few months earlier along with documentation concerning its request to be put on a par with other Universities⁵³. Now, if on the one hand the reconstruction of the University's origins in the *Cenno storico* did not add anything new to what we mentioned earlier (since it was based on the research of Raffaele Foglietti and the evidence contained in the work of Michael Santarelli, Teofilo Valenti and Luigi Pianesi), on the other hand it introduced a kind of patriotic and Renaissance based variant on the narrative of the old and illustrious tradition of the University, also in line with the recovery and use from a nationalistic viewpoint of the Renaissance which, starting from Francesco Crispi, the ruling classes of the country had championed in those years, trying to gain a broader base of popular support around the liberal political institutions and the unified State⁵⁴.

1893], ANNUARIO (1892), pp. 11-13.

⁵² See Pomante, *L'Università di Macerata nel periodo post unitario: le tappe di una faticosa rinascita*, cit., pp. 96-106.

⁵³ Copy of the documentation sent to the then Rector of Macerata University Luigi Tartufari to the Minister for public education Guido Baccelli, kept in the AMU, Facoltà giuridica, Personale, f. *Tartufari Luigi*.

⁵⁴ See A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 104-114.

Essentially, the *Cenno storico* established a kind of bond between the struggles of the free municipalities and the old medieval Universities against the oppression of feudal power and the blind ignorance of the *dark and misty ages* and the struggles conducted by people in Macerata during the Renaissance which were gathered around its University, the real heart of the rebellion against papal obscurantism and a political and cultural reference point of the new middle classes and liberal elites.

For those misguided – it was stated in the text – who do not comprehend which benefit can be provided to the cause of civilisation and the peaceful development of education by an institute, even if not big, as well ordered as that of Macerata, let us recall at least which role our University played in the struggles for freedom and for the unity of our country. Glorious tradition, although it has so far been neglected! [...] Therefore, just as this old University was the hearth of civilisation in a time of great ignorance, it became the home of freedom when, with developments over time, the secular dream of our ancestors, a united Italy, was about to go down in history as a reality. And today it aspires to be a scientific school, worthy of its traditions and responsive to the needs of modern times⁵⁵.

And the image of Macerata University as the «hearth of civilisation in a time of great ignorance» and «hearth of freedom» in the perilous period of Renaissance struggles and the establishment of the unified State was destined to be further enriched, gradually incorporating elements and reasons capable of giving it new life and enhancing its constant adaptation to the changing expressions and manifestations of public spirit and the changes taking place in the political and social life of the country. This is clear from the Rector's annual reports concerning the Giolitti age and the period between the two world wars, in other words at the stage where a massive and systematic use of that *pedagogy of tradition* we referred above can be found.

Thus, if right in the middle of the Giolitti era the University rose, as evocatively coined by the Rector Oreste Ranelletti, to become a bulwark «of secular thought, which alone can preserve our freedom in all its aspects, and ensure indefinite progress in the future»⁵⁶, at the beginning of the thirties, the then Rector Paolo Greco re-proposed all the old and glorious traditions of Macerata University, no longer to associate it – or not only – to the secular dream «of our ancestors», i.e. the Unification of Italy, but rather to the «awakening of national life» and «the historical, political, legal and economic needs which took place from 28 October 1922 onwards»⁵⁷:

⁵⁵ *Cenno storico dell'Università di Macerata*, ANNUARIO (1900), pp. 131-145.

⁵⁶ *Relazione del Rettore Prof. Oreste Ranelletti per la inaugurazione degli studi 1902-1903*, IX novembre MDCCCCII, ANNUARIO (1903), p. 10.

⁵⁷ See J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, pp. 130-137.

Hand on heart – stated Paolo Greco during the inauguration of the academic year 1932-1933 – we can say that our University, one of the first in Italy in terms of age and the nobility of its old traditions, second to none for the intensity of its works, has assiduously participated in the awakening of national life and its new direction, right from the beginning of the fascist era⁵⁸.

4. «*The disenchantment and scepticism of our time*»: after the Second World War and the inexorable decline of the pedagogy of tradition

Re-proposed with renewed enthusiasm and on several occasions, even after the Second World War, the *pedagogy of tradition* was destined, however, to show itself to be quite ineffective and with evident limitations, especially when, in a social, political and cultural context that had radically changed, tradition itself seemed to have finally exhausted, in the perception of the public and the new democratic ruling classes, much of its symbolic strength as a fundamental value and guiding principle.

Thus, apart from their unchanged evocative power, the references to «Macerata, the old mother of studies» and the «beacon which for over six centuries illuminated the path of those who have devoted themselves to jurisprudence» pronounced by the Rector Luigi Nina during the formal inauguration of the academic year 1949-1950, which took place in the presence of the then Education Minister Guido Gonella⁵⁹, was destined not to have much effect. In fact, the same applied to similar references to historical memories and the old and glorious past of the *Studium Maceratense* formulated in the following years, again by Nina and his successors Giannetto Longo and Gaetano Foschini⁶⁰.

It was the Rector Foschini, at the end of the fifties, who seemed to perceive the first clear signs of the profound change that had occurred. In fact, while on the one hand he still showed himself to be deeply convinced of the possibility of reviving new forms of the *pedagogy of tradition* that had inspired and guided the decisions of his predecessors for over half a century («I hope I will soon be able to build a historical museum of our University so that its reality and history is made clearer, until the respect it deserves is immediately made clear, a

⁵⁸ *Inaugurazione dell'Anno Accademico 1932-1933. Relazione del Pro-Rettore Prof. Paolo Greco letta nella cerimonia inaugurale del 20 novembre 1932*, ANNUARIO (1933), p. 10.

⁵⁹ *Inaugurazione dell'Anno Accademico 1949-1950. Relazione del Rettore Prof. Luigi Nina*, ANNUARIO (1950), pp. 8-9.

⁶⁰ See *Inaugurazione dell'Anno Accademico 1952-1953. Relazione del Magnifico Rettore Grand'Uff. Prof. Luigi Nina*, ANNUARIO (1953), pp. 7-13; *Inaugurazione dell'Anno Accademico 1957-1958. Relazione del Prof. Mario Miele in sostituzione del Rettore assente Prof. Giannetto Longo*, *ibid.* (1958), pp. 7-10; *Inaugurazione dell'Anno Accademico 1958-1959. Relazione del Rettore Prof. Gaetano Foschini*, *ibid.* (1959), pp. 31-37.

University that – straight after the five oldest Universities: Bologna, Salamanca, Paris, Oxford and Cambridge – was established along with a few others as early as the thirteenth century, so that in historical order it is one of the first five Italian universities»); on the other hand, he realistically acknowledged that the «heritage of noble cultural traditions» that had constituted «and constitute[d] the glory of the entire Marche region» would not be enough to «protect» Macerata University, promote its «natural and necessary development» and «defend its very existence, which is threatened by reckless actions» which for «merely contingent interests» now seemed to proceed without a fight on the way to becoming a reality⁶¹.

And that was by virtue of the existence, in both the national and local ruling classes, of a conception of political conduct that is insensitive to the force of tradition and animated, conversely, by the logic of *necessary innovation* and the equally essential breakage of structures and balances that had characterised the previous historical periods⁶².

This was an awareness that, even in the context of more general thinking that was not limited to the circumstances and destiny of Macerata University, seemed to characterise the new Rector Giuseppe Lavaggi who, during the formal inauguration of the academic year 1960-1961, after referring to the historic transition that was taking place («the disenchantment and scepticism of our time, the increasingly pronounced decline of outward and formal ways»), did not fail to note that, for the «small and old school» of Macerata, a whole new historical period had begun, which necessitated the disposal of everything that seemed to be «anachronistic and outdated» in order to face the «tangible motion of renewal» with conviction:

Let us all remain united and in harmony, both professors and students – concluded Giuseppe Lavaggi – so that we can make our small University a true centre of university life, which is solid, active and aware. Let us create a community where the lecturers and students are, as far as possible, on the same level with regard to the conscious undertaking of their duties. Let us give young people – through representative bodies, through their participation, which is currently taking place, through the councils of the *Opera Universitaria* and, as we and others hope, through the future Boards of Directors – the maximum possible participation in governing the University. We are working in this direction and the tiny Macerata University has fulfilled its function as a role model, demonstrating that it is alive and vital⁶³.

⁶¹ As is known, the polemical reference by the Rector Gaetano Foschini regarded the decision to institute a new University in Ancona – the fourth in the Marche region. See A. Trifogli, *Le Marche e l'istruzione universitaria*, «Rivista di Ancona», vol. 4, Suppl. n. 6, 1961, pp. 13-31.

⁶² *Inaugurazione dell'Anno Accademico 1959-1960. Relazione del Rettore Prof. Gaetano Foschini*, ANNUARIO (1960), pp. 7-8.

⁶³ *Inaugurazione dell'Anno Accademico 1960-1961. Relazione del Rettore Prof. Giuseppe Lavaggi*, ANNUARIO (1961), pp. 13-14.

Social education or medical care? Divergent views on visiting nurses in Belgium in the interwar years

Pieter Dhondt
Department of the Foundations of
Education, Ghent University (Belgium)
p.dhondt@ugent.be

ABSTRACT: Following the hygiene movement, the fight against infant mortality also became an important policy objective in Belgium around the First World War. Increasingly, the National Board of Child Welfare made an appeal to visiting nurses to give mothers educational advice in their own environment and to carry out medical checks on children. The article explores to what extent the education of (visiting) nurses and the resulting approach of infant care was pillarized along ideological lines, not only on an institutional basis, but also with regard to the content of the education and opposing ideas on the work of nurses – as embodied by the catholic St. Elizabeth nursing school in Bruges and the liberal *École belge d'Infirmières diplômées* in Brussels.

EET/TEE KEYWORDS: Nurse; Training; Social Role; Child Care; Medicine; Belgium; XX Century.

1. *Introduction: The entrance of the (visiting) nurse in the fight against infant mortality*

Following the hygienic movement that was taking root in the whole of Western Europe and North America at the end of the nineteenth century¹, the fight

¹ See C. Marissal, *La protection sanitaire du jeune enfant en Belgique 1890-1940. Question sociale, enjeux politiques et dimension sexuée*, Unpublished doctoral dissertation, Université libre de Bruxelles, AA. 2007-2008, vol. I, pp. 5-7. Marissal gives a detailed overview of existing literature with regard to the origin and the first realisations of the hygienic movement in Western Europe and North America, e.g. among others D. Dwork, *War is Good for Babies and Other Young Children: a History of the Infant and Child Welfare Movement in England 1898-1918*, London, Tavistock Publications, 1987; R.A. Meckel, *Save the Babies: American Public Health Reform and the Prevention of Infant Mortality, 1850-1929*, Baltimore, Johns Hopkins University

against infant and child mortality gradually also became an important policy objective in Belgium. In contrast to France, where the defeat of 1870 against Prussia particularly gave a crucial impulse to the developing initiatives of child protection, in Belgium it was the First World War which primarily functioned as a catalyst in this regard², with the National Board of Child Welfare (*Oeuvre Nationale de l'Enfance*, ONE) being established immediately after the War. The ONE characterised itself as «un établissement public autonome (faisant) de la protection de l'enfance non un service administratif mais une oeuvre, avec tout ce que ce mot comprend de dévouement et de générosité»³. From the start, the ONE aimed to combine a medical goal (particularly in increasing child mortality) with an educational objective, viz. teaching best practices with regard to hygiene, child care and education of the mothers. Like in other countries, in Belgium too the ultimate aim was to enforce the nation, or as expressed by the responsible minister at the first national conference of the ONE in 1924, their initiatives «devaient assurer la perpétuité de la race et son amélioration»⁴.

Already a few decades earlier, this professionalisation of motherhood had begun through the introduction of a number of specific training courses for mothers, specialised journals⁵, and the establishment of *écoles de puériculture*, which were intended for women who would be professionally in contact with mothers and their children (e.g. a professional school for maternity-nurses in Antwerp or a school connected to the maternity hospital in Ghent)⁶. However, the First World War made the need for an improved (medical) education of the staff, active in these first works of social welfare, very apparent. Already from its establishment in 1919, the ONE wished to replace philanthropic volunteering ladies (who had been leading the existing consultation centres for infants up until then) as much as possible by specially educated nurses. Making use of specialized staff offered two big advantages; firstly it obviously contributed to a qualitative improvement of the service in consultations and, at the same time,

Press, 1990; V. Fildes, L. Marks, H. Marland (eds.), *Women and Children First: International Maternal and Infant Welfare, 1870-1945*, London, Routledge, 1992 and A. Bideau, B. Desjardins, H. Perez Brignoli (eds.), *Infant and Child Mortality in the Past*, Oxford, Clarendon Press, 1997.

² V. Gourdon, C. Rollet, *Modèles français, modèles belges, un jeu de miroirs*, in G. Masuy-Stroobant, P.C. Humblet (eds.), *Mères et nourrissons. De la bienfaisance à la protection médico-sociale (1830-1945)*, Bruxelles, Editions Labor, 2004, pp. 249-250.

³ H. Velge, *L'activité de l'Oeuvre nationale de l'enfance pendant vingt-cinq ans (1915-1940)*, Bruxelles, Office de publicité, 1940, p. 7.

⁴ *Premier Congrès National des Oeuvres de l'Enfance, Charleroi, 13 juillet 1924*, Bruxelles, Office de Publicité, 1924, p. 31.

⁵ N. Bakker, *De wetenschap der moeders. De vrouwenbeweging en het streven naar professionalisering van het ouderschap aan het begin van de twintigste eeuw*, in J. Dekker, M. D'hoker, B. Kruithof, M. de Vroede (eds.), *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de negentiende en twintigste eeuw*, Leuven, Acco, 1987, pp. 47-61.

⁶ Marissal, *La protection sanitaire du jeune enfant en Belgique*, cit., pp. 395-396.

it formed an ideal opportunity for employment for women, and this against the background of an increasing influence of feminist groups and a great number of war widows⁷.

The inspiration for the introduction of specially educated (lay) nurses (in a sector that previously had been monopolised completely by female religious congregations) mainly came from Anglo-Saxon countries⁸. Shortly after the First World War, several Belgian physicians and nurses, actively engaged either within the ONE or independently of the organisation, had visited the United States to study in situ the way in which professional nurses were called forth in initiatives in the field of child protection. In 1919, some representatives of the board of the ONE participated in the international conference for child protection in Washington and, in 1920, two qualified nurses, supported by the ONE left Belgium for a six month study trip through the United States. During these visits, they paid special attention to the education of visiting nurses (who were responsible for conducting home visits in order to guide and counsel working-class mothers more personally and closely) and of hygiene nurses, with the hope of adopting some of the American methods in Belgium⁹.

The struggle to make nursing into a recognized profession did not pass off without striking a blow. As will be shown in the first section, the establishment of special nursing schools and the laying down in laws of the requirements of the education of qualified nurses, happened comparatively quickly from an international perspective. However, in practice, during the interwar years, a great number of responsible figures in the medical and political world considered nursing still a vocation, rather than a profession. The discussion in Belgium resembled to a large extent to the debate regarding this in neighbouring countries, e.g. in France. Particularly within catholic circles, qualities like devotion and charity were ascribed to nurses, instead of professionalism and the recognition of a profound scientific medical training. In the second and third sections will be discussed how and to what extent the education of (visiting) nurses and the resulting approach of infant care was pillarized along ideological lines, not only what concerns the institutional basis, but also with regard to the content of the education and the ideas on the work of the nurse. The catholic nursing school St. Elizabeth in Bruges and the liberal *École belge d'Infirmières diplômées* in Brussels function as the typical examples of both opposite views.

Gradually the more medicalised approach within liberal nursing schools clearly asserted its influence on catholic institutions. In that way, the education of, and the tasks ascribed to visiting nurses confirms a general trend of increasing professionalisation and medicalisation. Of course, the concept of

⁷ *Ibid.*, p. 393.

⁸ J. Arguello, *L'introduction du nursing laïque en Belgique (1882-1914). D'une vocation à l'émergence d'une profession*, «Sextant», n. 3, 1995, pp. 63-66.

⁹ Marissal, *La protection sanitaire du jeune enfant en Belgique*, cit., p. 233.

medicalisation has a history of its own, going back until the middle of the 1970s¹⁰. The sociologist Irving Zola was one of the first to introduce the term, defining medicine as «an institution of social control»¹¹. Zola criticized the fact that medical practitioners passed moral judgements, yet presented them as neutral facts. Medicalisers were depicted as the villains of the story, expanding the medical field into areas where it does not belong, allegedly in order to extend their power and control¹². Ivan Illich and Michel Foucault among others developed this idea of medical imperialism, the latter linking it to the concept of normalisation¹³. However, the role of the layman in this regard is not as passive as is sometimes suggested. Therefore, the Dutch sociologist Abram de Swaan introduced the concept of «reserved imperialism», on the one hand to confirm that the power of medical practitioners increased steadily indeed, but on the other hand to indicate that this often happened on the request of others, who called upon physicians to solve specific social problems¹⁴. Often not the medical practitioners themselves took the initiative¹⁵. The aim of this article in general, and more in particular in the fourth and last section, by way of conclusion, is not to deny the increasing medicalisation of infant care through an increasingly medical approach of the education of visiting nurses, yet to show that this indeed certainly can not be considered a straight-lined process, unilaterally initiated by medical practitioners. Especially the differences between a catholic and a liberal approach will be thrown light upon.

2. *The way to a recognized profession*

The first school that offered a special training for (lay) nurses was established in Great Britain in 1862. Before the First World War, the example was copied in Sweden, The Netherlands, New Zealand, Australia, Canada and the United

¹⁰ On the historiography of the concept of medicalisation, See among others K. Velle, *Medikalisering in België in historisch perspectief: een inleiding*, «Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis», vol. 21, n. 1-2, 1990, pp. 162-210; P. Conrad, *Medicalisation and social control*, «Annual Review of Sociology», n. 18, 1992, pp. 209-232; and R. Nye, *The evolution of the concept of medicalisation in late 20th century*, «Journal of History of the Behavioral Sciences», vol. 39, n. 20, 2003, pp. 115-129.

¹¹ I. Zola, *Medicine as an institution of social control*, «Sociological Review», vol. 20, n. 4, 1972, pp. 487-504.

¹² Conrad, *Medicalisation and social control*, cit., pp. 215-218.

¹³ See I. Illich, *Medical Nemesis*, London, Calder & Boyars, 1975, pp. 31-60 and M. Foucault, *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, 1963.

¹⁴ A. de Swaan, *In Care of the state. Health care, education and welfare in Europe and the USA in the Modern Era*, Oxford, Oxford University Press, 1988, p. 249.

¹⁵ J.J.H. Dekker, *Witte jassen en zwarte toga's. Medici, juristen en de opvoeding van verwaarloosde en achtergebleven kinderen in Nederland in de tweede helft van de negentiende eeuw*, «Pedagogisch Tijdschrift», vol. 15, n. 2, 1990, p. 112.

States, yet the War of 1914-18 contributed largely to the dissemination of the Anglo-Saxon methods on the European continent¹⁶. In Belgium the foundation of specialised nursing schools dated already from before the First World War, but this had not yet resulted in the official recognition of nursing as a profession. One of the first successful attempts to create a nursing school was the establishment of the Higher Institute for Nursing Stuyvenberg in Antwerp of 1902. However, its contribution to Belgian nursing remained extremely modest, mainly because it only offered evening courses for a long time¹⁷. Much more important was the establishment of three competing schools in Brussels in 1907: the *École Saint-Jean* founded by the Social Service of Brussels, in association with the city council; the *École belge d'Infirmières diplômées* established by liberal circles; and its catholic counterpart the *École Saint-Camille*.

When comparing the two last mentioned schools, one of the differences between a liberal and catholic approach of the education of nurses, which will be developed further, can already be seen. The *École belge d'Infirmières diplômées* was founded by the Brussels surgeon and professor, Antoine Depage. He wanted to connect his school to the Anglo-Saxon example even to the extent that he had put the direction of his school in the hands of the English nurse Edith Cavell. His aim was in the first place to provide for a scientific, medical training of lay nurses of a very high level, by which Depage explicitly set his face against the, in his opinion, dangerously low educated religious sisters. Obviously, his combats against «clerical obscurantism, especially in medical matters», were far from appreciated in catholic circles¹⁸. Therefore, to the day one month after the opening of the liberal-inspired school of Depage, there followed the opening of its catholic counterpart of *Saint-Camille*, intended to educate nurses of a religious disposition. In contrast to the *École belge d'Infirmières diplômées*, its ambition was only to offer the education that was strictly necessary, in order not to focus too much on the medical side of the vocation of nurses, to the possible cost of the neglect of their social function. Because of this, as well as because of its openness towards nuns, the school was much more popular than its liberal counterpart¹⁹.

Until the introduction of a degree in nursing in 1921 and the establishment of an educational programme for visiting nurses, these schools did not offer a special training for the latter, working in the pay of the ONE. The ONE (and more precisely its medical committee) decided completely autonomously on the conditions required for working as a nurse in the consultation centres for infants that were financially supported by them. One of these conditions was

¹⁶ C. Rollet-Echalier, *La politique à l'égard de la petite enfance sous la III^e république*, Paris, INED, 1990, p. 392 ff.

¹⁷ Arguello, *L'introduction du nursing laïque en Belgique*, cit., p. 69.

¹⁸ R. Gillard, *Antoine Depage (1862-1925)*, in L. Nefontaine (ed.), *Illustres et francs-maçons*, Bruxelles, Editions Labor, 2004, p. 104.

¹⁹ Arguello, *L'introduction du nursing laïque en Belgique*, cit., pp. 80-81.

to have taken a course in one of the existing nursing schools, completed by a specialised education of six months in infant care. The knowledge of the latter was tested through an examination, made and organised by the medical committee itself. In contrast to some other European countries, celibacy was not required even though some societies, such as the Christian guild of female workers (KAV), imposed it for their own assistants and nurses²⁰.

However, the medical committee increased its pressure on the government. This resulted in the declaration of a legal programme in 1921 which was decided on in consultation with, among other bodies, the *Association des infirmières visiteuses de Belgique* (that had been involved in the introduction of a special training course for visiting nurses in the liberal nursing school of Depage), but also with countess Marie van den Steen de Jehay (who had been one of the founders of the catholic *École d'infirmières Saint-Camille*)²¹. During the first two years, medical courses were mainly included in the programme (common for all future nurses, those working in the hospital as well as visiting nurses). These courses included anatomy, physiology, microbiology, parasitology and child hygiene, completed with a section of home economics and a course of deontology «qui leur inculquent que leur futur métier est une fonction de dévouement, d'altruisme, nécessitant une moralité irréprochable», as the Higher Council of Public Hygiene stated in its comments on the law²².

The third year, which was specific for visiting nurses, included courses on social legislation and on public and private welfare provisions, advanced courses in child hygiene and lessons on which measures to take in the fight against infant mortality and against social abuses (alcoholism, sexually transmissible diseases, depopulation etc.). Moreover, the students had to gain some notion of paedagogics and to familiarise themselves with the organisation and function of provisions for the protection of children and mothers. On a practical level they had to study the methodology of home visits²³. During their training, all students had to board within the institution for a period of at least six months for obvious pedagogical and moral reasons. Dr. Van Langendonck nicely summarized the main argument for this decision. In line with the authors of the programme, he assumed that «les multiples petits heurts de la vie commune prépareront l'infirmière à la patience, à la résignation dont elle aura tant besoin au cours de sa carrière»²⁴.

²⁰ Marissal, *La protection sanitaire du jeune enfant en Belgique*, cit., p. 397.

²¹ Bruxelles, Carhif, ONE, *Procès-verbal du Conseil supérieur des oeuvres de l'enfance*, 30-12-1919.

²² *Première section. Hygiène des individus et des groupes. Séance du 3 avril 1922. Examens d'infirmières – programme des cours*, in *Conseil supérieur d'hygiène publique. Recueil des rapports*, Bruxelles, Guyot, 1922, vol. XXIII, p. 53.

²³ Marissal, *La protection sanitaire du jeune enfant en Belgique*, cit., p. 314.

²⁴ D. Van Langendonck, *La réorganisation des études d'infirmières*, «Le Scalpel», n. 40, 07-10-1922, p. 819.

Whereas in the early years the visiting nurses were almost only active at the consultation centres for infants, the decision was taken at the national conference of the ONE in 1927 to invest more in home visits, particularly in rural areas where it was more difficult to establish consultations for several reasons. Often the communities did not have enough means to support the consultations financially and, moreover, the scattered population made it not only difficult, but from a financial viewpoint also not really expedient to begin separate consultations within every single community²⁵. Instead, specialised nurses (or in the lack of them, specially trained midwives) would visit the mothers at home to give them educational advice in their own environment and to control the children medically, indeed always in a subordinate position towards the physician²⁶.

Conflict on the distribution of duties between physicians, nurses and the still active philanthropic ladies occurred quite regularly, as is proven for instance by the frequency by which this topic is discussed in publications of the ONE, e.g. in the journals intended for the nurses themselves. Nevertheless, the comparatively limited enthusiasm of the general practitioners to engage in the consultation centres (because of, among other reasons, low wages and limited prestige), gradually resulted in increasing power of the visiting nurses. Therefore, the balance between the need for a strong medical education of visiting nurses and the risk that, on the basis of this education, they would present themselves as possible competitors of the physicians always stood under discussion during the interwar years. Moreover, the physicians certainly did not pull all in the same direction in this regard, as will be discussed further. Besides, even though the administration of the ONE in general adopted a positive attitude towards the calling in of midwives (especially after the introduction of a separate in-service training for them in 1924), many physicians also feared their competition and devoted themselves to fix the duties of the different practitioners very strictly²⁷.

3. *Nursing as a vocation: the social nurse offering social education*

Still, the role of the midwife or the nurse during these visits was not limited to a medical function and the midwives particularly were expected to be able to gain the confidence of the mothers much easier, something that would increase the chance that the well-intentioned educational advice being followed up

²⁵ 4^{me} Congrès National des Oeuvres de l'Enfance. Assemblée générale. Année 1927, Bruxelles, Office de Publicité, 1927, p. 182.

²⁶ B. Massart, *Soigner la petite enfance. Des femmes au service de l'Oeuvre Nationale de l'Enfance*, «Sextant», n. 3, 1995, p. 136.

²⁷ Marissal, *La protection sanitaire du jeune enfant en Belgique*, cit., pp. 414-437, 407-408.

more actively²⁸. The catholic nursing school St. Elizabeth in Bruges, which the ophthalmologist Raphaël Rubbrecht had opened in 1919, attempted explicitly to pay more attention to this educational and social role, also in the nurse's training. This was criticized as being more than was required according to the legal programme, which was itself characterized too much exclusively by a medical approach, according to Rubbrecht himself²⁹. By emphasizing the social and moral education of his students, Rubbrecht wanted to realise the catholic inspiration of his school, which in a short time grew into one of the most important nursing schools of the country, both in numbers and in prestige³⁰. Courses in religion and ethics were compulsory for all the students³¹ and very regularly separate lessons were organised in art history and architecture to counter the emphasis on scientific education, «to keep in mind the general education» and «to take care of character building». «The formation of the mind is necessary to train the nurse in judging accurately and acting efficiently,» according to August Van den Bon, in his reflections as a former teacher of the school³².

The school in Bruges stated its intention clearly from the very beginning with the name of the function. Deliberately Rubbrecht chose to talk about «social nurse» instead of «visiting nurse». Nursing the sick was considered a work of charity; «and the duty of charity is not performed by stacking up barren science»³³. His lecture in 1923, on the occasion of the opening of the school at its new location (Pic. 1), was devoted to the general direction that had to be given to the life of the nurse, viz. the example of St. Elizabeth of Hungary, patroness of the school. Like Rubbrecht indicated himself, this choice was not inspired by protest against the scientific background of nursing, but science could and should not be regarded as the ultimate goal of the nurse,

²⁸ 5^{me} Congrès National des Oeuvres de l'Enfance. Assemblée générale. Année 1928, Bruxelles, Office de Publicité, 1928, p. 54.

²⁹ R. Rubbrecht, *Over verpleegkunde*, Brugge, Excelsior, 1923, pp. 15-16.

³⁰ C. Magnée, *Les infirmières belges dans l'entre-deux-guerres, entre émancipation et soumission*, Unpublished master dissertation, Université libre de Bruxelles, AA. 1996-1997 and A. Van den Bon, *Geschiedenis van de Brugse verpleegsterschool. Vanaf de St.-Elisabethschool 1919 tot aan het St.-Jansinstituut voor verpleegkunde 1969*, Bruges, Sint-Jansinstituut voor verpleegkunde, 1969.

³¹ On the request of the government in 1934, to integrate the nursing school in Bruges in the new general structure of technical education, the main concern of the school governors was «whether the school could retain its confessional character? In our view it is absolutely crucial indeed (even more so in a nursing school than in another school), that the whole education is penetrated by a catholic philosophy of life». When they got the confirmation from the government that this would not be a problem, the school applied for and received its official recognition. See Bruges, Archief van de hospitaalzusters van Sint-Jan, Verpleegstersschool St.-Elisabeth, O/4.2.1./1-a, *Verslagboek van den beheerraad*, 17-02-1935.

³² Van den Bon, *Geschiedenis van de Brugse verpleegsterschool*, cit., p. 47. See R. Rubbrecht, *Levensgedachten*, Bruges, Wiek Op, 1930, pp. 5-7.

³³ Rubbrecht, *Over verpleegkunde*, cit., p. 16.



Pic. 1. The catholic nursing school St. Elizabeth in Bruges at its new location (Walplaats 38, Bruges), directed by Miss Hoste, daughter of the catholic architect Huib Hoste (see R. Heynickx, *Meetzucht en mateloosheid. Kunst, religie en identiteit in Vlaanderen tijdens het interbellum*, Nijmegen, Vantilt, 2008).
Bruges, Archief van de hospitaalzusters van Sint-Jan, Verpleegstersschool St.-Elisabeth, FA/14.3./1.

yet only as a means to realise the work of charity³⁴. Of course, to a certain extent Florence Nightingale could function as a role model too, but whereas her moral development had reached its peak during the Crimean War and thereafter no growing development could be seen anymore in this regard, the moral development of saints such as Vincent de Paul had increased until their ripe old age, according to Rubbrecht³⁵. The thrust of Rubbrecht's lectures about the task of the social nurse is clearly visible in the lecture series *Naar dienende liefde* ("Towards serving love"), with chapters such as "About ethics", "About self-sacrifice", "About devotion", "About taciturnity", "About tolerance"³⁶. More importantly in his perception of controlling the children medically, was the social (and moral) education of the mothers.

³⁴ *Ibid.*, pp. 26-27.

³⁵ R. Rubbrecht, *De sociale verpleegster*, «Maandblad van het Nationaal werk voor kindervelzijn», 04-1925, pp. 10-11.

³⁶ R. Rubbrecht, *Naar dienende liefde*, Brugge, Wiek Op, 1937.

People from both the Catholic University of Leuven and the state university of Ghent supported Rubbrechts specific approach. Particularly the generally respected gynaecologist Frans Daels from Ghent enforced Rubbrechts plea to emphasize the social, rather than the medical and scientific function of the nurse. Nowhere in Daels' "Lecture series on nursing and social medicine" is mentioned the need of a medical training (even though obviously its importance is not denied as such either), on the other hand he points repeatedly to

[...] the socially educated lay nurse as the ideal visitor, who, on the basis of a profound knowledge and experience of real life and inspired by deep feelings of charity, will be able to gain the friendship and the confidence of the people, without losing her authority. [...] The first and most wonderful task of the visitor is still the education of her people with regard to hygiene, and in result the edification of her people³⁷.

To realise these goals, it was absolutely crucial that nurses could study in the language of the people, viz. Flemish, which was also one of Rubbrechts underlying motivations when founding his school. Some years before, Daels had been striving very actively for the introduction of Dutch as the language of education at his own university, which had been realised in 1930³⁸.

Mothers were addressed in their own language also to gain their confidence more easily. But apart from that, particularly at the countryside the nurse mainly had to show great patience and tactfulness to make the mothers listening to her well-intentioned advice on the importance of a more hygienic style of living, a better care of the children and the fight against all kinds of ingrained habits (e.g. children who were put to sleep much too warm), according to Henri Compennolle, one of the teachers in the nursing school of Bruges³⁹. A uniform or a pin (Pics. 2a-b) could certainly help to increase the authority and the prestige of the nurse, but should not be misused. In Rubbrechts opinion it even imposed some extra duties: «The nurse in uniform should abstain from certain acts, which most probably would never be noticed at other people acting in the same way. All frivolity, exuberance and loudliness should be avoided»⁴⁰. Moreover, the uniform did not relieve the nurse from the necessary modesty, as was confirmed by Compennolle. «It is a big mistake to present our opinions as indisputable. [...] We may not believe that we are infallible. [...] It is our duty to make clear to the parents that some of the principles which we are teaching

³⁷ F. Daels, *Voordrachten over verpleegkunde en sociale geneeskunde*, Antwerpen, De Sikkel, 1937, pp. 30-31.

³⁸ R. Mantels, H. Vandevoorde, *Maar wat een wespennest! Het rectoraat van August Vermeulen en de vernederlandsing van de Gentse universiteit*, Gent, Academia Press, 2010.

³⁹ H. Compennolle, *De verpleegster in het raam van het nationaal werk voor kinderverzorging*, Bruges, Vereniging voor katholieke verpleegsters en vroedvrouwen, 1943.

⁴⁰ Rubbrecht, *De sociale verpleegster*, cit., p. 9.



Pics. 2a-b. Pin of G[odelieve] Perneel, obverse and back side (Bruges, Archief van de hospitaalzusters van Sint-Jan, Verpleegstersschool St.-Elisabeth, O/4.2.3./1).

Perneel graduated as a nurse from the St. Elizabeth School in Bruges, 1924. The catholic sculptor Karel Lateur on request of Rubbrecht designed the pin. It shows the Cross of Christ and two flowers of the balm tree of Gilead. The balm of this Arabian tree was used as a component, both of the chrisom of the holy orders in the Catholic Church and of many therapeutical ointments and oils. Rubbrechts intention with this design was to find a subtle, symbolic connection between charity and nursing (see B. Baert, V. Fraeters (eds.), *Aan de vruchten kent men de boom. De boom in tekst en beeld in de middeleeuwse Nederlanden*, Leuven, Universitaire Pers, 2001, p. 130).

them did not or only insufficiently stand the test»⁴¹. A similar awareness of the limits of medical science could not be found in liberal institutions as the *École belge d'Infirmières diplômées*, as will be shown further.

One of the outcomes of this specific approach of the education and the role of the visiting/social nurse in the school in Bruges was that Rubbrecht and his colleagues characterized nursing as a vocation, rather than as a profession. Although they shared the opinion that the nurse deserved a fair allowance, «the wage should not be the direct aim of the nurse, but instead it should be considered the natural outcome of her work of charity. She does not work to earn a wage, but after she did her work, she deserves a wage of honour»⁴². Also in this regard the predominant opinion within the catholic community conflicted with the one in liberal circles. For instance Cécile Mechelynck, vice-president of the professional organisation *Fédération nationale des infirmières belges*, devoted herself to the recognition of nursing as a profession and to the improvement of the extremely hard working conditions⁴³. Indeed, Mechelynck

⁴¹ Compernelle, *De verpleegster in het raam van het nationaal werk voor kinderwelzijn*, cit., pp. 21-22.

⁴² Rubbrecht, *Over verpleegkunde*, cit., p. 27.

⁴³ See e.g. C. Mechelynck, *L'infirmière visiteuse*, «Egalité», vol. 5, n. 18, 1933, pp. 21-23.

had studied at the catholic *École Saint-Camille*, yet afterwards she was involved in the *Association des infirmières-visiteuses*, and so in the liberal *École belge d'Infirmières diplômées*.

Of course, the discussion whether nursing should be considered a vocation or a profession had close links with the attitude of the Catholic Church towards women going to work in general. In 1920, several female labour unions together still had to convince the religious authorities to lend their support to the catholic nursing schools⁴⁴. On the one hand giving support to the profession of (visiting) nurse was far from evident because of the emancipatory aspect that was connected to it. Indeed, was the place of the woman not at home, taking care of her own children? On the other hand, it was impossible to ignore the fact that more women offered their services on the labour market and in that case, obviously, it was preferable that they chose a female profession in which they could develop their personality and their female qualities, instead of entering into competition with men. As such, from a feminist viewpoint, the profession of visiting nurse was almost a contradiction in terms. On the one hand the visiting nurses indeed managed to emancipate themselves to a certain degree (e.g. towards the physicians in the consultations), but on the other hand, through the consultations and home visits, they spread the role model of the mother, exactly as it was propagated by the Catholic Church, particularly during the interwar years⁴⁵.

4. *Nursing as a profession: the visiting nurse offering medical care*

In France, visiting nurses were generally much more regarded as voluntary workers. The most important explanations for this were that even in 1930 almost half of the visiting nurses still only had a certificate of the Red Cross as a qualification, and those who had a diploma of one of the few nursing schools clearly had enjoyed a much less in-depth (medical) training than their Belgian counterparts⁴⁶. However, in Belgium several professional unions of physicians

Besides, the pillarisation also left its traces in the professional nursery organisations. In 1924, a separate section for catholic nurses was established within the *Fédération nationale des infirmières belges*, which in 1932 led to the foundation of a completely separate *Association des infirmières catholiques de Belgique*.

⁴⁴ Marissal, *La protection sanitaire du jeune enfant en Belgique*, cit., pp. 315 and 10-12.

⁴⁵ See Marissal, *La protection sanitaire du jeune enfant en Belgique*, cit.; Y. Knibiehler (ed.), *Cornettes et blouses blanches. Les infirmières dans la société française (1880-1980)*, Paris, Hachette, 1984 and D.J. Walkowitz, *The making of a feminine professional identity: Social Workers in the 1920s*, «American Historical Review», n. 95, 1990, pp. 1051-1075.

⁴⁶ D. Dessertine, *Les infirmières-visiteuses de la lutte antituberculeuse en France (1900-1930)*, «Bulletin du Centre Pierre Léon d'histoire économique et sociale», n. 2-3, 1995, pp. 55-63 and S. Henry, *Les infirmières-visiteuses pendant l'entre-deux-guerres en Haute-Normandie:*

were concerned about the comprehensiveness of the educational programme for visiting nurses when it was elaborated in the beginning of the 1920s. Many general practitioners were astonished by the amount of courses and their complexity:

En réalité, il aborde des sujets si complexes, si variés que nous nous demandons comment une femme de vingt ans, si douée soit-elle, pourra prendre une teinture de ces sciences d'ordre médical. [...] Nous estimons le programme d'examen par trop touffu, fait plutôt pour former des bas bleus et des manières d'officiers de santé, que de vraies infirmières. Le dévouement, l'abnégation doit être le *primum movens* d'une vocation exigeant de rares vertus⁴⁷.

The programme was evaluated as being too complex for young girls who in the first place had to prove their capacities of domestic science. And even more, it was of that sort that on the basis of such a programme the visiting nurse possibly could injure the authority of the general practitioner.

Striking in this regard was the difference of opinion about this also within the ONE itself, as it could be noticed at the national conference of the institution in 1925. Whereas Henri Velge, as being the general secretary, in his annual report fixed the attention particularly on the extension of the social character of their work and the idea of offering social assistance; the president of the Higher medical committee of the ONE, F. Herman, pointed in his report to the need to give a more and more explicit medical character to the consultation centres⁴⁸. In the light of what preceded, it is probably no coincidence that Herman had a liberal background, whereas Velge had a catholic persuasion.

Examples of the ONE (and especially its medical committee) trying to give a more medical interpretation to infant care and the education of the mothers are easy to find. The foundation of chairs in paediatrics at the universities in the 1920s, for instance, was aimed at primarily by members of the medical committee who were afterwards mostly promoted to this position⁴⁹, even though to a certain degree it was logical that professors labour at their own discipline. More convincing are the courses that some of them, such as the professor of paediatrics in Liège, organised especially for physicians who were in charge of a consultation centre⁵⁰. Another example was the fact that the plea was repeatedly uttered within the ONE for more medical supervision on the

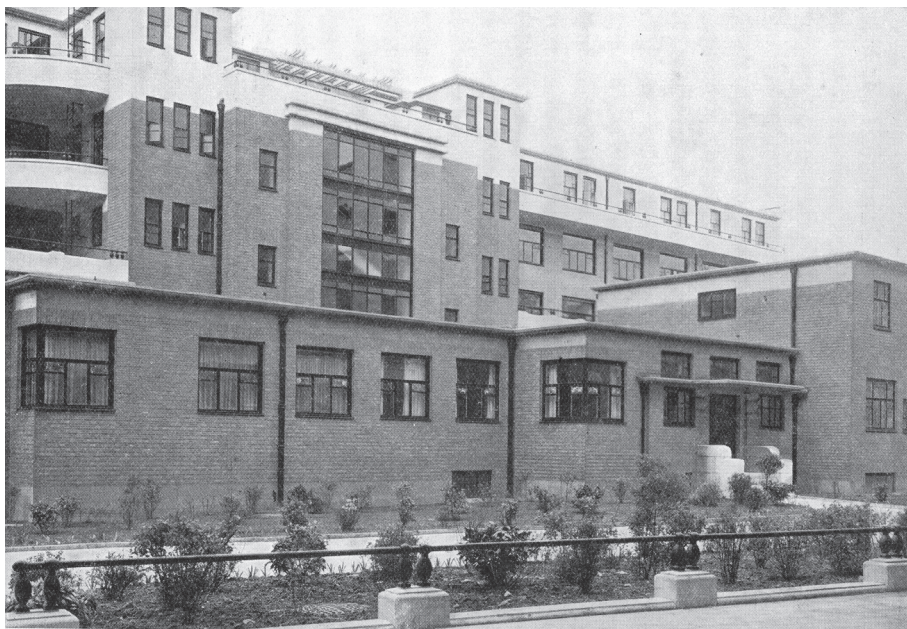
entre professionnalisme officiel et bénévolat officieux, «Genre & Histoire», n. 5, 2009, <<http://genrehistoire.revues.org/index836.html>> (accessed: December 12th, 2011).

⁴⁷ *Les infirmières visiteuses*, «Le Scalpel», n. 33, 14-08-1920, pp. 714-716.

⁴⁸ *Congrès National des Oeuvres de l'Enfance. Assemblée générale. Année 1925*, Bruxelles, Office de Publicité, 1925, pp. 63, 70.

⁴⁹ Dourlet and Couvreur, *L'enseignement de la puériculture en Belgique. Ce qu'il est et ce qu'il devrait être*, in *XII^e Congrès National des Oeuvres de l'Enfance (Liège 1939)*, Bruxelles, Office de Publicité, 1939.

⁵⁰ *5^{me} Congrès National des Oeuvres de l'Enfance. Assemblée générale. Année 1928*, Bruxelles, Office de Publicité, p. 92.



Pic. 3. *L'École universitaire d'infirmières*, established at the site of the university hospital Saint-Pierre, with financial support from the Brussels Social Service, the *Université libre de Bruxelles*, the Rockefeller foundation and the Depage family. The austere style of modernistic architecture is in sharp contrast with the more pleasant, almost intimate character of its catholic counterpart in Bruges (*Discours prononcés à l'occasion de l'Inauguration solennelle de l'École*, cit., pp. 28-29).

home visits. According to some of the people involved, the increasing medical pressure on the nurses had some immediate effects. In 1926, some catholic members within the *Fédération nationale des infirmières belges* declared that the lack of nurses could at least partly be explained by the fact that many women were scared off by the high medical-scientific standard of the training⁵¹. Most probably the hard working conditions were very important in this regard as well. The absolute job security on which the visiting nurse could count was not enough to compensate for the unattractive terms of employment⁵².

⁵¹ M. Busiau and J. Héraud, *Historique de la profession. 50 ans FNIB Régionale Tournai-Mons-Centre*, <<http://www.fnib-tmc.be/conference50emea/anniversaire-50-ans-fnib-tmc-final-2-.pdf>> (accessed: October 18th, 2011).

⁵² See e.g. G. Massart, *Le dévouement a des limites: pourquoi les infirmières échappent-elles à la loi des huit heures?*, «La Famille prévoyante», n. 5, 1936, p. 13; C. Jacques, *Les infirmières dans l'entre-deux-guerres et l'action des "dames d'oeuvres"*, «Sextant», n. 3, 1995, pp. 107-126. Yvonne Knibiehler also points to French visiting nurses complaining about their extreme tiredness when talking about their professional life (Knibiehler (ed.), *Cornettes et blouses blanches*, cit., p. 157).

In spite of all this, the liberal *École belge d'Infirmières diplômées* of Depage even wanted to go a step further, by incorporating itself in 1936 within the liberal *Université libre de Bruxelles* and renaming the school into *École universitaire d'infirmières* (Pic. 3).

The publication on the occasion of the opening of the new school is dominated by an almost unlimited faith in medical science and also in other publications of the school a certain degree of modesty is difficult to find⁵³. The reasons to connect the nursing school with the university forced themselves upon, according to the freemason René Sand, a famous hygienist and one of the teachers of the school:

Devant ces tâches, devant ces responsabilités, s'étonnera-t-on d'entendre proclamer que la formation des infirmières doit relever de l'enseignement universitaire, au même titre que les études médicales? Seuls un corps professoral d'élite, des méthodes éprouvées, un milieu scientifique peuvent former des auxiliaires dignes de la mission qui leur est tracée, et capables de contribuer à l'avancement de leur profession⁵⁴.

For a long time it was thought that to become a nurse, only qualities such as cleanliness, honesty, devotion and docility were needed; now it was increasingly acknowledged that a nurse had to be educated in a profound scientific way, he continued.

At the same time the teachers within the new university school also realised the need of a social education of the people. Indeed, a human being could not be looked upon exclusively from a medical viewpoint, yet had to be approached in his or her entirety with attention to his or her social condition, work and living conditions, they asserted⁵⁵. However, in contrast to their catholic counterparts, they considered this in the first place the duty of a specific group of social workers. Most of the (liberal-minded) hygienists too (who had specialised themselves to the extent of having their own diploma from 1908), chose for a model in which the nurses were responsible for the medical care for the children and in which the social workers had to meet the social needs of the families, in order to promote together the medical and social supervision by the government⁵⁶. At the end of the 1930s in France it was opted for bringing together both tasks

⁵³ *Discours prononcés à l'occasion de l'Inauguration solennelle de l'Ecole le 28 Mars 1936*, Bruxelles, Scripta, 1936 and H. Depage, *La vie d'Antoine Depage*, Bruxelles, La Renaissance du Livre, 1956.

⁵⁴ *Discours prononcés à l'occasion de l'Inauguration solennelle de l'Ecole*, cit., p. 26. See K. Eilers, *René Sand (1877-1953) – Weltbürger der internationalen Sozialen Arbeit*, Opladen/Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, 2011.

⁵⁵ *Discours prononcés à l'occasion de l'Inauguration solennelle de l'Ecole*, cit., p. 36.

⁵⁶ R. Schepers, *Een wereld van belangen. Artsen en de ontwikkeling van de openbare gezondheidszorg*, in L. Nys, H. De Smaele, J. Tollebeek, K. Wils (eds.), *De zieke natie. Over de medicalisering van de samenleving 1860-1914*, Groningen, Historische Uitgeverij, 2002, pp. 207-210 and G. Vanthemsche, *La sécurité sociale: les origines du système belge, le présent face à son passé*, Bruxelles, De Boeck, 1994.

again by introducing the *Diplôme d'Etat d'Assistante Sociale*. The education consisted of medical studies during one year, completed by two years of social studies⁵⁷. In Belgium, the call for social workers within the consultation centres of the ONE remained very limited during the interwar years. According to most of the local administrations they lacked the advantage of a good medical training indeed.

Different motivations lay at the basis of this increasingly intensive medical training of visiting nurses, which was also aimed for by the medical committee of the ONE: the lack of general practitioners who wanted to engage in the consultation centres, as mentioned before; the fight against social plagues such as tuberculosis and syphilis and against infant and child mortality, the latter still being the main point of departure of the ONE⁵⁸; and the increasing competition between consultation centres of a different ideological background. The expanded and improved medical treatment had the intention of convincing mothers to (keep on) come(ing) to the consultations at a time when, around the middle of the 1920s, the material advantages (which previously had been introduced to attract the mothers) were largely abolished⁵⁹. Indeed, the consultations had become embedded increasingly in a pillarised structure and they now had to win over the mothers, in a spirit of competition. Moreover, they were not able to force the mothers into visiting the consultations for infants and, what is more, according to the foundation act of the ONE, the organising committees had the legal duty to show their respect for the religious and philosophical convictions of the families the children were living in⁶⁰.

5. A balanced view on the medicalisation of infant care

If only because of this competitive spirit, the mothers far from undertook the consultations passively. Suggestions that the parents saw as useful were followed, whilst others were just ignored. And in addition to that, the mothers made use of the benefits on offer at the consultations with, amongst other considerations and advantages, the free medical care for their sick children (indeed, in principle

⁵⁷ E. Diebolt, *Les femmes dans l'action sanitaire, sociale et culturelle, 1901-2001: les associations face aux institutions*, Paris, Femmes et Associations, 2001 and Y. Knibiehler, *Nous, les assistantes sociales: naissance d'une profession*, Paris, Aubier, 1980.

⁵⁸ M. Debuisson, *The decline of infant mortality in the Belgian districts at the turn of the 20th century*, «Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis», vol. 31, n. 3-4, 2001, pp. 497-527 and L. Nys, *De ruiters van de Apocalyps: 'alcoholisme, tuberculose, syphilis' en degeneratie in medische kringen, 1870-1940*, in J. Tollebeek, G. Vanpaemel, K. Wils (eds.), *Degeneratie in België 1860-1940: een geschiedenis van ideeën en praktijken*, Leuven, Universitaire Pers, 2003, pp. 11-41.

⁵⁹ 4^{me} Congrès National des Oeuvres de l'Enfance, cit., p. 164.

⁶⁰ Velge, *L'activité de l'Oeuvre nationale de l'enfance pendant vingt-cinq ans*, cit., p. 21.

the consultations were only intended for preventive medicine, but when it was clear that the social situation of the family would not allow it to consult a private doctor, many nurses and physicians could not find it in their heart to leave the child to fend for itself), distribution of material advantages and the use of the consultations as a social meeting place⁶¹. In this way it would be a very biased assessment to consider the mothers passive victims of a medicalisation offensive started by the ONE, which itself was established on the initiative of the government.

For many mothers at home, the consultations clearly functioned as an opportunity to come outside and to meet other women, mostly mothers. Of course, from time to time the nurses intervened in the spontaneous conversations between the mothers about the care for and the education of their children, by passing on useful advice, trying to do so without taking a pedantic attitude. Also, during the home visits the nurses often acted rather as a social worker than as a nurse in the strict sense of the word, this mostly against the wish of the physician. When being confronted with the sorry living conditions in many of the working-class houses, out of necessity they sometimes momentarily brushed aside all of the medical advice from the physicians and their whole theoretical training in order to pay attention first to the most urgent needs⁶². Even though it is very difficult, if not impossible, to estimate to what extent the efforts proved to be successful – the ONE itself likes to boast of the figures proving the decrease of infant mortality – Marissal concludes in her detailed study about *La protection sanitaire du jeune enfant en Belgique 1890-1940* that particularly the social function of the visiting nurses has proven its usefulness. According to her analysis, the visiting nurses have played a crucial role in referring those in need to the different welfare provisions that were established during the interwar years⁶³.

The circle is round in this way. Despite the signs that indicate an increasingly medical interpretation of the educational programme of the visiting nurses and their work in the consultations centres and during the home visits, the visiting nurses largely managed to keep up their irreplaceable moral and social duties. And still, if medicalisation is defined as medical imperialism – the physician who strives for a greater participation in public life, an increasing number of people that come into contact with the physician and an increasing number of domains that are appropriated by medicine – then the medical committee of the ONE only succeeded to a certain extent. The visiting nurses, for instance, preserved clearly their moral and social function and, moreover, in many of the consultations they gradually clearly took the lead. The general practitioners themselves did not pull all in the same direction, if only to defend their own position, as we

⁶¹ Marissal, *La protection sanitaire du jeune enfant en Belgique*, cit., pp. 330-334.

⁶² Knibiehler (ed.), *Cornettes et blouses blanches*, cit., p. 154.

⁶³ Marissal, *La protection sanitaire du jeune enfant en Belgique*, cit., p. 477.

have shown. On the other hand one cannot deny that in the training of visiting nurses the medical component became increasingly dominant, particularly in liberal institutions.

In contrast to that, a number of catholic nursing schools, the St. Elizabeth School in Bruges in the first place, attempted to counter the increasing medicalisation at least to some extent. Mainly out of a moral solicitude, towards the visiting nurses themselves as well as towards the mothers which the former would advise and assist, the administration and the teachers of the catholic school wanted to put a stronger emphasis on the moral and social duties of the nurses in their work for the ONE. In the end this caused an increase in the difference between the predominating interpretation of child care initiatives in rural areas and in the city. In any case, the home visits were intended in the first place for rural areas, where they were often done by catholic trained nurses. On the other hand, in the city the mothers were counselled primarily by the general practitioners in the consultations, where more lay nurses were active who had benefitted from a (medical) training, e.g. at the liberal-inspired nursing school of Depage. Future research is needed to examine how this tension between social education and medical care was dealt with after the Second World War. Whereas much research has been done already on the coming into existence of the social welfare state in Europe, for the time being, and especially in Belgium, its possible transformation from the 1950s has gained much less attention. How did the administration of the ONE and of similar bodies in other European countries defend its increasingly medical approach in a time when infant mortality was much less a challenge, or did they instead present the visiting nurse again rather as a social profession?⁶⁴

⁶⁴ A research project on the history of the ONE and more particularly its consultation centres for infant care after the Second World War will be started shortly at Ghent University.

La política educativa del franquismo y los estudios de bachillerato. Memoria de un modelo subsidiario

Teresa González Pérez
Departamento de Historia y Filosofía
de la Ciencia, la Educación y el
Lenguaje, Universidad de La Laguna
(Spain)
teregonz@ull.es

The educational policy of the Franco Regime and secondary education. About a subsidiary model

ABSTRACT: This paper investigates the development of secondary education in the Franco period. The regime reorganized Spanish schools by dismantling the vestiges of the previous era and imbuing the education system with a totalitarian component – synthesis of the conjunction between state nationalism and religious power – aimed at educating elites and future leaders of the Spanish nation according to new ideological principles, as well as controlling socialization processes of the young generation as a whole.

EET/TEE KEYWORDS: Nationalism; Secondary Education; Educational Reform; Christian Education; Sexism; Spain; XX Century.

Introducción

El franquismo fue el régimen político que se instaló en España tras la guerra civil y el triunfo de los militares sublevados frente al orden constitucional. Un amplio periodo determinado por el carácter autoritario del modelo político y, por ende, educativo junto a la exaltación de los valores religiosos y conservadores. Desde los comienzos de la contienda, en la denominada zona nacional, afrontaron el reto de construir la identidad española sobre los valores tradicionales (Caudillo, Dios, Patria). Repudiaron la diversidad, emprendieron la lucha contra las libertades en la cruzada contra las ideas disolventes, reanudando la vieja vinculación con el integrismo católico. Durante la guerra civil se fue aplicando la política franquista

en la medida que eran ocupados los distintos territorios. Mientras tanto, en las zonas no ocupadas, seguía manteniéndose la política republicana, incluso con avances muy notables en los modelos de democratización de la enseñanza como los propuestos por el CENU en Cataluña. Este proceso duró casi tres años, desde el 18 de julio de 1936 hasta el 1 de abril de 1939, cuando se proclamó el fin de la guerra y el triunfo de las tropas sublevadas.

Con la imposición del nuevo imaginario que construyó el franquismo se produjo el expolio de la identidad democrática. Las ideas fascistas teñidas por el nacional catolicismo inocularon las mentes infantiles y juveniles. Un régimen de corte fascista, dogmático y caudillista que anuló las instituciones educativas y todos sus vestigios pedagógicos. El gobierno borró las huellas de la renovación pedagógica desarrollada durante el primer tercio del siglo XX. Depuró a los intelectuales y profesores, a la vez que desmanteló toda la obra educativa republicana para ensayar la «contra revolución» del nacional catolicismo. La represión pedagógica entorpeció la evolución educativa y generó un retraso importante en la sociedad española.

La educación sufrió transformaciones importantes, tanto en sus características como en sus contenidos. Todos los niveles educativos se vieron afectados por la fuerte ideologización y la enseñanza secundaria cambió de nombre, siendo rotulada como «enseñanza media o enseñanzas medias». El bachillerato tuvo atención preferente como nivel académico adscrito a grupos sociales restringidos y basado en tradiciones pedagógicas arcaicas. Los planes de estudio se caracterizaron por su contenido ideológico de signo religioso-patriótico y por la despreocupación por la formación técnico-profesional y científica. Desde que se organizó el gobierno provisional se prestó atención al bachillerato hasta el punto de promulgar la única ley educativa aprobada durante el periodo bélico. Desde el 18 de julio de 1936 comenzó la socialización de las nuevas generaciones. La organización falangista, inicialmente con un grupo reducido de afiliados y afiliadas, emprendió la tarea formativa, sustentada en un discurso tradicional católico. Desde los comienzos de la rebelión militar desplegó sus actividades que perduraron hasta que fallece el dictador, coincidiendo con el año académico 1975-1976. No obstante, el modelo hegemónico fue perdiendo vigencia y fuerza entre la población en la medida que evolucionaba la sociedad española.

A lo largo de las páginas siguientes nos centramos en el estudio del bachillerato desde la perspectiva de la microhistoria. Nuestro trabajo de investigación pretende analizar la evolución del modelo de bachillerato durante las primeras décadas del franquismo en Canarias, antigua región que constituye actualmente una de las diecisiete comunidades autónomas del Estado español. El Archipiélago Canario, situado al noroeste de la costa africana, es un pequeño territorio insular fragmentado por el mar que ocupa una extensión de 7.447 km² distribuido en siete islas: Tenerife, La Palma, La Gomera y El Hierro que conforman el sector occidental; Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura que integran el sector

oriental del Archipiélago¹. La razón histórica de la realidad educativa en el Archipiélago Canario, aún dentro del contexto hispano, nos permite analizar los hechos y comprender la situación subsidiaria en su devenir educativo. La escasa expansión de estos estudios a lo largo de este ciclo histórico nos permite afirmar su carácter elitista y sexista, alejado de la mayoría de la población hasta la década de mil novecientos setenta, cuando se inició la modernización tecnocrática de España. Para esta investigación hemos seguido el patrón metodológico de la historiografía educativa contemporánea. En la heurística hemos empleado la metodología de análisis de la prensa, de las fuentes documentales y bibliográficas para recabar la información y proceder a la tarea de la hermenéutica o interpretación de los datos. Las fuentes utilizadas han sido prensa de la época, el boletín oficial, anuarios estadísticos, la legislación, normativa (decretos, órdenes), documentos varios y bibliografía.

1. *Transformaciones en el nivel de bachillerato*

Desde que se organizó el gobierno provisional se prestó atención al bachillerato hasta el punto de promulgar la «única ley educativa» aprobada durante el periodo bélico². La Ley de 20 de septiembre de 1938 introdujo el término Enseñanza Media, desplazando la denominación de Secundaria³. El preámbulo de la citada ley especificaba la modificación «profunda de este grado de enseñanza» como instrumento para formar a sus clases directoras y transformar la sociedad. La educación sustentada en los valores ideológicos fue una constante que repiten en la normativa así como diseñar un bachillerato elitista para formar una clase directora en los ideales básicos del régimen⁴. Para inocular las mentes de los más jóvenes y eliminar posibles vestigios de ideas liberales no ignoraron los principios fundamentales del movimiento, matriz ideológica del nacional catolicismo.

¹ Dentro del territorio de las Islas Canarias se halla el denominado “*archipiélago Chinijo*” (con una extensión de 19.270 hectáreas) que se encuentra al norte de la isla de Lanzarote y adscrito al municipio lanzaroteño de Teguiise. *Chinijo*, es un vocablo local que quiere decir “pequeño”, en referencia a su condición de “*miniarchipiélago*” dentro del Archipiélago Canario. Se trata de un grupo de islas pequeñas, compuesto por la isla de La Graciosa (27 km²) única habitada que cuenta con unos 500 habitantes permanentes (648 habitantes según datos del INE 2008), los islotes de Alegranza (10 Km²) y Montaña Clara (1 Km²) y los Roques del Este y del Oeste.

² M. Puelles, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Tecnos, 2010, p. 383.

³ Ley Reguladora de los estudios de Bachillerato, «Boletín Oficial del Estado» (adelante citado como BOE), 23 de septiembre de 1938.

⁴ En el Preámbulo de la ley de 20 de septiembre de 1938 se recoge de la siguiente manera: «El plan de enseñanza desde su comienzo hasta el final debe estar encaminado a la consecución de estos dos objetivos: la reeducación del pueblo español y la máxima utilización y rendimiento de nuestros valores individuales. Uno y otro contribuirán conjuntamente a la estabilización del equilibrio económico y social característico de la organización social española».

La enseñanza estaba controlada en el orden moral y en los contenidos que transmitían para preparar a una minoría acorde con el régimen y sus valores totalitarios. El franquismo reforzó el carácter académico y elitista de este nivel, destinado a la formación intelectual y moral de las futuras clases dirigentes. No obstante, a la vez que restringía su acceso frenaba la transformación de la sociedad. El programa de estudios se desarrolló en función de unos contenidos clásicos y humanísticos que combinaba la historia imperial de la patria con las experiencias del fascismo italiano y alemán. Incluía un alto contenido de cultura clásica y humanística, unida a las enseñanzas católicas y patrióticas. La Iglesia no perdió la oportunidad de la educación religiosa y moral manteniendo sus competencias en el bachillerato. De esta forma el bachillerato se caracterizó por el retorno de los esquemas clásico-humanistas y la exaltación patriótica de la España Imperial. El dogmatismo y el rechazo a las ideas liberales sustentaron la identidad española sobre los valores tradicionales⁵.

No obstante, el adoctrinamiento ideológico a las nuevas generaciones a través de todos los niveles del sistema educativo estuvo presente en la política educativa del franquismo desde los primeros momentos, convencidos de su importancia para afianzar el régimen. Si bien había un desfase entre la población de zonas urbanas con las suburbanas, rurales y semirurales el plan de estudios era idéntico y no contemplaba las diferencias espaciales. Porque no había un proyecto escolar para la ciudad y el campo, era igual para todo el alumnado. La oferta tan restringida, casi exclusiva para las clases dirigentes urbanas, tampoco fue un obstáculo para su expansión porque no había demanda desde los sectores sociales medio-bajos hasta finales del franquismo. El ascenso social desde los estratos más bajos de la pirámide social no estaba garantizado porque entre otras razones no estaba pensado para ello.

Otra de las medidas que dictó el gobierno provisional respecto a la organización de este nivel educativo fue la supresión de la coeducación⁶. El artículo 15 de la orden de 4 de septiembre de 1936, definía uno de los «principios más polémicos en la historia de la escuela en España»⁷, la educación por sexos. En ese sentido «en la enseñanza media se aplicará el principio de una educación separada para los alumnos de uno y otro sexo». En el artículo 4º dispuso: «En las poblaciones donde hubiere más de un Instituto, se dividirá la población escolar, suprimiendo, desde luego, la práctica de la coeducación y destinando un Centro a los alumnos y otro a las alumnas. Donde no hubiere más que un establecimiento, se procurarán organizar las enseñanzas de manera que los alumnos acudan a las clases por la mañana y las alumnas por la tarde, o viceversa,

⁵ Puelles, *Educación e ideología en la España contemporánea*, cit., pp. 370-372.

⁶ C. Flecha García, *Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco*, «Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación», n. 8, 1989, p. 80.

⁷ L. Vega Gil, *Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1938-1967)*, «Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación. Universidad de Salamanca», n. 8, 1989, pp. 36-35.

según convenga»⁸. El Decreto de 23 de septiembre de 1936 sobre Institutos, justificaba en base «a la moralización de las costumbres» la normativa referida a la separación de sexos⁹. Más tarde la Ley de 20 de septiembre de 1938 sobre Reforma de la Segunda Enseñanza, daba por realizada la separación de sexos, sin hacer una mención explícita¹⁰. Los colegios que funcionaban como mixtos se adaptaron a la normativa segregacionista y no volvieron a tener estudiantes de ambos sexos hasta la entrada en vigor de la LGE. Entonces algunos centros privados se resistieron al cambio y siguieron manteniendo la separación de sexos o impartiendo docencia sólo como centros masculinos o femeninos hasta la aplicación de LOGSE.

La depuración ideológica del personal docente fue uno de los objetivos prioritarios del nuevo gobierno para afianzar el *Movimiento Nacional*. Pretendían la adhesión de todo el profesorado al nuevo orden instaurando el miedo, pues la depuración presentaba el doble matiz de punitivo y preventivo. El objetivo era dismantelar la obra educativa republicana para implantar el modelo educativo de corte fascista en la sociedad que pretendían construir. Con la represión ideológica buscaban la transformación de los docentes así como eliminar a los oponentes del nuevo sistema político, para poder implantar la escuela reaccionaria, confesional y patriótica, que derivaba del nacional catolicismo, en un Estado antidemocrático, antiliberal, jerárquico y autoritario. Todo el personal de instrucción pública fue revisado tal como estipulaba el decreto de 8 de noviembre de 1936¹¹. El personal docente fue expurgado de acuerdo con el filtro ideológico y derivó en la represión del profesorado. Desde los comienzos de la guerra civil en las zonas sometidas progresivamente por las tropas nacionales hasta 1943 se llevaron a cabo las depuraciones sistemáticas sobre el personal docente, la administración pública y las empresas privadas. En un principio la represión fue desordenada pero luego se formaron comisiones depuradoras al objeto de llevar a cabo una depuración ideológica sistemática¹².

⁸ Orden de 4 de septiembre de 1936 (BOE 8-IX-1936).

⁹ Decreto de 23 de septiembre de 1936 sobre Institutos. Las disposiciones de la Junta de Defensa Nacional, encaminadas a la moralización de las costumbres, «suprimieron la coeducación en los Centros de enseñanza secundaria y similares [...] Constituirá el ideal que el Profesorado de estos Institutos, excepto el de Religión, fuese completamente femenino. No es posible que hoy funcionen de esta forma, por el corto número de Catedráticos femeninos por oposición existentes [...] Otro tanto debe ocurrir con el personal de Auxiliares y Ayudantes».

¹⁰ Flecha García, *Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco*, cit., p. 81.

¹¹ Puelles, *Educación e ideología en la España contemporánea*, cit., pp. 367-368.

¹² Abundan los trabajos con respecto a la depuración del magisterio primario en diversas zonas del Estado español, pero el repertorio bibliográfico sobre el profesorado de secundaria es menos profuso. Citar al respecto algunos estudios: J.I. Álvarez Fernández, *Memoria y trauma en los testimonios de la represión franquista*, Barcelona, Antrhopos, 2007; G. Cámara Villar, *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 1984; J.M. Fernández Soria, *Educación, Socialización y legitimación política (España 1936-1970)*, Valencia, Tirant lo Blanc, 1998; I. Grana Gil et al., *Controlar, Seleccionar y Reprimir: La*

El profesorado en Canarias fue depurado, siguiendo el proceso sistemático de represión ideológica, como otros tantos profesionales en otras zonas del Estado. Desde los primeros momentos se inició la represión y persecución de los docentes hecho que ocasionó un daño irreparable. En plena guerra civil muchos profesores fueron sancionados, inhabilitados de forma gradual, bajados de escalafón, suspendidos de empleo y sueldo, trasladados de forma forzosa, apartados de la enseñanza temporalmente y algunos lo fueron de forma definitiva. Un total de 17 profesores en la provincia de Santa Cruz de Tenerife y 10 profesores en la provincia de Las Palmas fueron depurados. De ellos 7 fueron dados de baja del escalafón, 1 inhabilitado y otro trasladado a otra región. Es decir que el 33,3% del profesorado depurado fue sancionado. Además se incorporaron como personal docente miembros de afiliación ideológica nacional católica (curas, militares, excombatientes) que carecían de formación pedagógica. La plantilla de profesorado en los institutos fue insuficiente e inestable. La mayoría del personal docente era interino. La lejanía de la metrópoli dificultó también el traslado de profesores a las islas, pues optaban con preferencia por otros destinos antes de desplazarse al Archipiélago. La infradotación y la inestabilidad de las plantillas docentes derivaron en la incapacidad de resolver la problemática educativa insular. Con respecto al profesorado sabemos que la mayoría eran profesores pero había también profesoras en el ejercicio profesional. Los datos estadísticos no aparecen desagregados en cuanto al género, recogen los datos globales sobre el profesorado. Resulta complicado averiguar la presencia de profesoras y en que proporción numérica dada la invisibilidad estadística.

Tab. 1. *Evolución de la población en las Islas Canarias. Número de Habitantes por Isla*¹³

<i>Islas</i>	<i>1930</i>	<i>1940</i>	<i>1950</i>
Tenerife	218.877	261.817	317.727
La Palma	51.784	60.533	63.809
La Gomera	25.405	28.571	28.383
El Hierro	8.071	8.849	8.182
Gran Canaria	216.853	279.875	331.725
Lanzarote	22.430	27.476	29.985
Fuerteventura	11.708	13.173	13.517
<i>Total</i>	<i>555.128</i>	<i>680.294</i>	<i>793.328</i>

depuración del profesorado de instituto en España durante el franquismo, Madrid, Instituto de la Mujer, 2005; C. Sanchidrián Blanco, I. Grana Gil, F. Martín Zúñiga, *Análisis y valoración de los expedientes del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el Franquismo (1936-1942). Resultados Generales*, «Revista de Educación», n. 356, 2011, pp. 377-399.

¹³ Fuente: Anuarios Estadísticos de España de los años respectivos, Instituto Nacional de Estadística (INE), Madrid. Elaboración propia.

En el Archipiélago Canario las desigualdades han sido notorias a través de su trayectoria histórica. La situación geográfica ha condicionado sobremanera su evolución, al estar situado en la ultraperiferia hispana en el noroeste de la costa africana. Dichas diferencias se han acentuado no solo por el hecho de la insularidad sino también por las connotadas desigualdades intrainsulares o la doble insularidad. Es decir, las diferencias entre las islas centrales o capitalinas (Tenerife y Gran Canaria) y las islas periféricas (La Palma, La Gomera, El Hierro, Lanzarote y Fuerteventura), así como entre la ciudad y el campo. En este caso destacamos las inferiores condiciones de la oferta educativa en relación al resto del Estado. La insuficiencia de la red de centros educativos para escolarizar la población y para atender la formación pos-obligatoria ha revelado tasas inferiores a la media española. Este hecho es visible en los registros de alfabetización. Por ejemplo, en el primer tercio del siglo XX la tasa de analfabetismo casi duplicaba la española. En 1900 las estadísticas arrojaban la cifra del 45,2% de analfabetos en el Estado español cuando en el Archipiélago era del 72,4%. En 1930 la media española representaba el 25,9% de analfabetos mientras en Canarias ascendía al 49,8%¹⁴. Tras la guerra civil se ralentizó a causa de la crisis económica de la década de los cuarenta y la educación clasista que potenció el franquismo. Los índices de analfabetismo se fueron reduciendo de forma paulatina, del 37,8% que se registró en 1940 se descendió al 22,6% en 1960.

Tab. 2. *Porcentaje de analfabetismo de la población en Canarias (1930-1960)*¹⁵

Años	Hombres	Mujeres	Total
1930	46,3	52,8	49,8
1940	33,6	41,5	37,8
1950	28,6	37,2	33,2
1960	18,3	26,5	22,6

Otro dato a considerar es que Francisco Franco era el Comandante General de Canarias en 1936. Desde Tenerife viajó a Gran Canaria y desde allí se desplazó a las posesiones africanas desde donde tomó el mando de las tropas sublevadas para pasar a territorio peninsular¹⁶. En las islas no hubo guerra civil. Con pocas

¹⁴ T. González Pérez, *Alfabetismo y escolarización en Canarias*, «Tebeto», n. 9, 1996, p. 332.

¹⁵ Fuente: Censos de población de los años indicados.

¹⁶ El golpe de Estado fue planeado por varios militares, entre ellos los generales José Sanjurjo, Emilio Mola (el Director del alzamiento) y por Francisco Franco. Con una parte del ejército junto a otros militares efectuaron el pronunciamiento militar contra el gobierno democrático de la Segunda República el 18 de julio de 1936. Se inició el 17 de julio en Melilla y se extendió el 18 de julio por varias zonas y se generalizó en toda España el 19 de julio de 1936. Días después el 24 de julio se constituyó en Burgos la Junta de Defensa Nacional, que asumió todos los poderes del Estado.

posibilidades de resistencia quedaron bajo control nacional desde el mismo 18 de julio de 1936. En cambio sí vivieron una intensa persecución, represión y expurgación. También fueron tiempos de hambre y miseria.

La pobreza económica se sorteó a través de la emigración. Mucha gente de Canarias siguiendo la tradición centenaria abandonó la región con destino a América, especialmente a Venezuela, Cuba y Argentina, en busca de trabajo. Las remesas de los emigrantes contribuyeron a mejorar la calidad de vida de las familias, hecho que revirtió positivamente en la economía isleña. A finales de los sesenta y comienzos de los años setenta otro de los destinos preferidos fue Europa, sobre todo Alemania, Francia, Inglaterra, Holanda y Suiza, a donde muchos isleños acudieron como mano de obra para trabajar en la industria y el sector servicios. En estos años los canarios también se dirigieron a las colonias españolas en África, sobre todo al Sahara occidental. La mayoría de los emigrados eran hombres jóvenes solteros aunque también marcharon hombres casados, mujeres y familias completas.

Tab. 3. *Emigración exterior de la población Canaria a América*¹⁷

Años	Hombres	Mujeres	Total
1946-1950	5.769	1.723	7.492
1951-1955	24.956	9.102	34.058
1956-1958	18,758	9.206	27.964
1959-1960	7.392	6.650	14.042
1961-1965	13.097	10.968	24.065

Muerto en accidente de avión Sanjurjo, Franco quedó al mando de las tropas sublevadas con los máximos poderes y se autoproclama jefe del Estado. El 29 de septiembre de 1936 los miembros de la Junta de Defensa Nacional eligieron a Francisco Franco Generalísimo y Jefe del Gobierno del Estado español, con competencias en todos los poderes del nuevo Estado. Las tropas y militares sublevados contaron con el apoyo del partido fascista Falange Española, la Iglesia Católica y la derecha conservadora.

Existe una amplia bibliografía sobre el tema y citamos a continuación solamente unas obras representativas: T. Hugh, *Historia de la Guerra Civil Española*, Madrid, Debolsillo, 2011; E. Malefakis, *La guerra civil española*, Madrid, Taurus Historia, 2006; P. Preston, *La Guerra Civil Española: Reacción, Revolución y Venganza*, Barcelona, 2010; P. Preston, *El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*, Madrid, Ed. Debate, 2011.

¹⁷ Los datos corresponden a los registros oficiales de salida de personas según el Instituto Español de Emigración. No se contabilizan los emigrantes que viajaron al margen de este organismo ni a los que lo hicieron de forma clandestina. Hubo un importante contingente humano que emigró clandestinamente con destino a América, sobre todo a Venezuela, en la década de los años cuarenta.

2. *La evolución de los estudios de bachillerato*

La política educativa del franquismo favoreció las iniciativas de la enseñanza privada, sobre todo de carácter religioso, hasta el extremo de que su entidad se sextuplicó en los tres primeros lustros¹⁸. Mientras los centros públicos seguían el modelo subsidiario, quedando postergado el desarrollo de este nivel educativo, se expandían los privados. El deficiente nivel educativo constituye uno de los rasgos diferenciadores del Archipiélago, registrando uno de los índices más bajos del Estado. La información disponible es escasa, solo contamos con datos referidos a la instrucción elemental hasta 1975 cuando se diferencian los niveles de instrucción. Si bien somos conscientes de las dificultades para confeccionar los censos y del margen de error de los datos suministrados por las estadísticas. No obstante, los informes del gobierno apuntaban un mayor descenso de analfabetos en el intento de justificar los éxitos de sus políticas educativas.

La enseñanza media comenzó su expansión, aunque el crecimiento se apreció a partir de la década de los años 60 del pasado siglo con el consiguiente incremento de alumnado, profesorado y centros educativos¹⁹. En 1939 funcionaban 113 institutos en toda la geografía española y veinte años más tarde, en 1959, se contabilizaban 119 institutos. Con lo cual, a tenor de los datos estadísticos, durante ese espacio temporal sólo se habían creado 6 institutos nacionales de enseñanza media en todo el Estado²⁰. En el Archipiélago Canario en 1936 había 6 institutos de bachillerato y quince años tarde se mantenía igual número. No se crearon nuevos centros en esta década. A pesar de que se incrementó la matrícula de alumnas y alumnos continuaba el mismo número de centros públicos que en 1936. De manera que funcionaban tres institutos en la provincia de Santa Cruz de Tenerife y dos en la de Las Palmas²¹. Es decir, dos en Tenerife (uno en La Laguna y otro en Santa Cruz), uno Santa Cruz de La Palma (La Palma), uno en Las Palmas (Gran Canaria) y uno Arrecife (Lanzarote) que funcionaban desde el periodo republicano. El Instituto Nacional de Segunda Enseñanza en Santa Cruz de La Palma se había creado en la etapa anterior, dentro del plan de creación de centros escolares nacionales bajo gobierno republicano, con el entonces Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Marcelino Domingo, y fue aprobado por el Consejo de Ministros el día 9 de octubre de 1931. El Instituto de Arrecife de Lanzarote fue creado en 1928²². Se clausuró el 25 de

¹⁸ A. Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea*, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 2002, p. 163.

¹⁹ A. Escolano Benito, *Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el Franquismo*, «Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación», n. 8, 1989, pp. 7-28.

²⁰ Puellas, *Educación e ideología en la España contemporánea*, cit., p. 373. En 1937 se habían suprimido 38 institutos de acuerdo con la orden de 13 de septiembre de 1937, considerados «innecesarios a todas luces».

²¹ Anuario Estadístico de España de 1944-1945, Madrid, INE, 1946.

²² Real Orden de 1928, publicada en la Gaceta de Madrid el 4 de octubre de 1928.

agosto de 1939 tras la guerra civil y posteriormente reabrió el 8 de agosto de 1942. Después de su reapertura continuó siendo mixto, aunque con la debida separación de sexos, reubicando al alumnado en espacios separados. Más tarde se construyó un nuevo edificio, al que se trasladaron en 1947, distribuyendo a los alumnos en la planta baja y a las alumnas en la planta alta del edificio.

Durante la guerra civil, salvo excepciones, la actividad docente no se interrumpió en el Archipiélago y se adoptaron las medidas prescritas por las autoridades en orden a lo estipulado por el denominado *Movimiento Nacional*. No obstante, algunos centros temporalmente dejaron de funcionar. El Instituto de Enseñanza Media de La Laguna (Tenerife), primer centro de de bachillerato de Canarias creado en 1849, continuó su actividad docente hasta 1938. Entre los años 1938-1940 fue clausurado por orden del Gobernador Civil, Vicente de Sergio y Orbaneja, por motivo de las prescripciones del gobierno militar desplazando la actividad educativa al instituto de Santa Cruz. Sus instalaciones en estos años se utilizaron como cárcel de presos políticos.

El 22 de Agosto del año 1939 a instancias oficiales se modificó el nombre del Instituto «Pérez Galdós» por el de Instituto Nacional de Enseñanza Media de Las Palmas de Gran Canaria y se mantuvo hasta el 20 de noviembre de 1959. Había sido creado en 1916 como Instituto General y Técnico, siendo el segundo instituto que funcionó en Canarias y el primer Instituto de la Provincia de Las Palmas²³. Desde 1920 llevaba el rótulo adicional de «Pérez Galdós» en alusión al literato Benito Pérez Galdós (1843-1920), máximo exponente de la novela realista española del siglo XIX y uno de los escritores más importantes en lengua española. Natural de esta isla hizo gestiones en Madrid para conseguir su establecimiento y de ahí que los grancanarios eligieran su nombre. Pero el franquismo lo consideró persona «non grata» suprimiendo la denominación del centro entre 1939 y 1959. Era el instituto decano de la provincia oriental y el segundo del Archipiélago. En Las Palmas existió solo un instituto nacional de enseñanza media masculino hasta que décadas más tarde, se creó en 1966 el instituto femenino Isabel de España.

De acuerdo con los datos extraídos de los Anuarios Estadísticos españoles, en este nivel educativo para el curso 1939-1940 el alumnado era mayoritariamente masculino; ascendía a 104.454 lo cual equivalía a un 67% y 51.480 mujeres que suponía un 33% de femenino. Un tercio del total del alumnado eran mujeres a lo largo de la década de los años cuarenta del pasado siglo. Sin embargo, aunque fue disminuyendo la diferencia porcentual a lo largo de la década el estudiantado mayoritario siguió siendo masculino. De tal manera que en 1950 los alumnos representaban el 64,9% mientras aumentaba el número de alumnas aunque solo llegaban al 35,1% con 75.416. En Canarias en 1940 funcionaban los tres institutos en la provincia de Santa Cruz de Tenerife y dos institutos en la

²³ Archivo Histórico del Instituto Pérez Galdós de Las Palmas (Gran Canaria), Libros de Actas (1916-1917). Tomos I y II.

provincia de Las Palmas con una matrícula de 2.928 alumnos²⁴. A comienzos de la década de los 40 la matrícula oficial era superior en alumnado masculino, pero las inscripciones de alumnas fueron creciendo paulatinamente. Se trataba de una enseñanza casi exclusivista por el origen social, debido a las bajas tasas de estudiantes provenientes de otros sectores sociales, y en cuanto al género²⁵. No obstante, en determinados años académicos se alteró el comportamiento habitual en algunos centros oficiales de Canarias, siendo superiores las inscripciones de matrícula femenina. En el caso de Las Palmas la matrícula oficial de alumnas superó a los alumnos en varios años académicos. En cambio en el Instituto de La Laguna la excepción la constituyó el curso 1949-1950, cuando se incrementó la matrícula femenina representando el 62,6% y descendió la masculina situándose en el 37,4% del total. Mientras en el año anterior 1948-1949 numéricamente los alumnos superaron a las alumnas con un 57,3% frente al 42,7%. De igual manera en el curso 1950-1951 volvió a registrarse mayor número de alumnos 53,3% y menor de alumnas 46,7%²⁶. Normalmente se repetían cotas de matrícula más altas en el sexo masculino.

Tab. 4. *Alumnado oficial agrupado por sexos (Las Palmas)*²⁷

<i>Cursos</i>	<i>Alumnas</i>	<i>Alumnos</i>
1940-1941	461	350
1941-1942	323	236
1942-1943	296	203
1943-1944	278	225
1944-1945	260	200
1945-1946	225	190

En las dos primeras décadas del franquismo el bachillerato, en general, fue minoritario tanto en el número de centros públicos, como de alumnos y alumnas que lo cursaban. La matrícula privada aumentó mientras se frenó la matrícula oficial. La matrícula oficial contaba con bajas tasas de alumnado, fue la enseñanza privada y la enseñanza libre la que acogió a buena parte de los estudiantes. Hubo muchas limitaciones que impedían la expansión del

²⁴ Anuario Estadístico de España de 1940-1941, Madrid, INE, 1942.

²⁵ Archivo Histórico del Instituto Pérez Galdós de Las Palmas (Gran Canaria), Libros de Registro de matrícula; Archivo Histórico del Instituto de Canarias (La Laguna-Tenerife), Libros de Registro de matrícula.

²⁶ Datos extraídos de los Anuarios Estadísticos de 1950, 1951 y 1952 respectivamente. Madrid, INE.

²⁷ Información recabada en los Anuarios Estadísticos de los diferentes años. Madrid, INE. Elaboración propia.

alumnado a pesar de las referencias a las «buenas condiciones de estudio»²⁸. Además no se crearon centros oficiales pero se incrementaron notablemente los establecimientos de enseñanza privada (colegiada y libre), sobre todo religiosa, que albergaron al estudiantado. Los colegios privados masculinos y femeninos, regentados por órdenes religiosas, se ocupaban de la educación de la infancia y la juventud provenientes de las clases sociales más favorecidas. Dada la escasa atención desde las esferas oficiales la enseñanza del bachillerato en Canarias estaba regida tanto por el arcaísmo como por la precariedad de la época. La cantidad destinada en los presupuestos generales del Estado era insuficiente para atender la demanda de la enseñanza oficial en los entonces denominados institutos nacionales de bachillerato. Las carencias las suplían las familias enviando a sus hijos a los colegios privados. Sin embargo, no constituía una solución por ser asequible solamente para un sector de la población que disponía de medios suficientes. El panorama económico y social condicionaba este nivel educativo restringido a las élites isleñas, que fue evolucionando lentamente. Un panorama similar al del resto de España pero acentuado por el carácter insular, la doble insularidad y la lejanía de la metrópoli. Aunque se mantuvo el aparato burocrático del régimen el modelo franquista en las dos provincias Canarias presentaba notables diferencias con variantes locales, entre ellas la actitud de la burguesía y el fuerte caciquismo. Si bien las tasas de alumnado en bachillerato eran inferiores a las españolas, cabe decir que España con respecto a Europa ostentaba los niveles más bajos de matrícula.

La Ley de 16 de julio de 1949²⁹ introdujo en la Base primera que la Enseñanza Media y Profesional «es aquella modalidad docente, que, además de cumplir la finalidad general del bachillerato en orden a la formación humana de los alumnos y a la preparación de los más capacitados para el acceso a estudios superiores, tiene por especial objeto: a) hacer extensiva la educación media al mayor número posible de escolares; b) iniciarles en las prácticas de la moderna técnica profesional; capacitarles para el ingreso en escuelas y centros técnicos». El ministerio de Ibáñez Martín contó con bajo presupuesto, insuficiente para atender las necesidades académicas del alumnado, del profesorado, así como para invertir en materiales didácticos. Dichas restricciones impidieron el avance de este nivel de estudios elitista.

²⁸ M. Socorro, *La enseñanza media en Las Palmas*, «Falange», Las Palmas, 1 octubre 1942. El mencionado artículo periodístico subtítulo «La España de Franco forma buenos ciudadanos con un Bachillerato de orientación católica, nacional y clásica». El autor del artículo era el catedrático Manuel Socorro y realizó una sobre valoración del bachillerato y de las nuevas condiciones de estudio con la España franquista. Valoraba el progreso de este nivel educativo y el sistema de becas para los hijos de familias humildes, haciendo gala de apología del mandatario: «El Estado de Franco les ayudará y protegerá con toda su eficacia».

²⁹ Ley de 16 de julio de 1949 (BOE de 17 de julio de 1949). Enseñanza Media y Profesional. Bases de implantación y regulación. Decreto de 24 de marzo de 1950. BOE de 12 de abril, por el que se regulan los estudios de los centros de Enseñanza Media y Profesional.

Razones de carácter social y político así como la evolución en la metodología justificaba la renovación de la normativa y la reorganización de los estudios. Este grado de enseñanza se reordenó en 1953 con el objetivo de mejorar el nivel de formación. Se le concedió importancia a la calidad educativa y a la metodología de la enseñanza, a la vez que se interesaba por la formación del profesorado.

El Ministerio de Educación Nacional cuidará el nivel científico y pedagógico del profesorado de Enseñanza media, estimulando la mejora de los métodos, promoviendo con las colaboraciones debidas, cursos de formación y perfeccionamiento profesional y vigilando las pruebas de suficiencia, selección y preparación.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 reestructuró el bachillerato. Se suprimía un curso, de los siete del plan de 1938 se pasaba a seis. El bachillerato constaba de seis cursos pero la normativa dividió el bachillerato en elemental y superior, cada tramo con una respectiva reválida. El bachillerato elemental constaba de cuatro cursos y el bachiller superior de dos, añadiendo las especialidades de Ciencias o Letras en el nivel superior. Con dos exámenes de reválida cada uno de ellos. Tras realizar el correspondiente examen de grado o reválida se obtenía el título de bachiller elemental y el de bachiller superior. El bachillerato continuó siendo «el eje cardinal del sistema» y se reforzó la confesionalidad tras la firma del Concordato con la Santa Sede en 1953³⁰. Se creó la Inspección de Enseñanza Media para garantizar el cumplimiento de los principios inspiradores del Movimiento Nacional³¹. Los fundamentos de la religión y moral cristiana y el patriotismo nutrieron la educación de la época³². En atención a cuestiones de orden moral enfatizó en la separación por sexos concretado en el articulado³³.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 23 de febrero de 1953, que se concretó en el plan de estudios de 12 de junio de 1953, reguló estos estudios hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970. El plan de estudios introdujo pocas modificaciones a la ley de 1938, aunque hubo algunos cambios en cuanto a la metodología y estructura. Las materias de latín y griego se redujeron y se introdujeron las matemáticas y la lengua en todos los cursos. Para el caso de las alumnas las materias de Hogar eran obligatorias en todos los cursos

³⁰ Puellas Benítez, *Educación e Ideología en la España contemporánea*, cit., p. 387.

³¹ *Ibid.*, p. 389.

³² M. Pérez Galán, *El Bachillerato en España (1936-1970)*, en *La Enseñanza en España*, Madrid, Alberto Corazón, 1975, pp. 272-273.

³³ Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 23 de febrero de 1953: «Art. 15. En la enseñanza Media se aplicará el principio de una educación separada para los alumnos de uno u otro sexo. Art. 23. Los institutos de Enseñanza Media podrán ser masculinos, femeninos y mixtos. Art. 24. Los institutos masculinos no podrán admitir inscripciones ni verificar pruebas de alumnado femenino, ni los femeninos del alumnado masculino. En los institutos mixtos la enseñanza y la educación se dará por separado a alumnas y alumnos».

y en las pruebas de reválida. Los planes de estudio de 1953 y 1967 siguieron manteniendo las diferencias entre ambos sexos, tanto a nivel curricular como en orden a la separación de espacios³⁴. De forma similar a los planes anteriores el currículo se apoyaba en el patrón humanista con una caducada metodología. La práctica docente se alejó de las iniciativas renovadoras y de la extensión de la educación a todos los ciudadanos.

Tab. 5. *Evolución de la Enseñanza Media (1930-1960)*³⁵

Años	Centros Oficiales		Total Alumnado	
	España	Canarias	España	Canarias
1930	94	4	76.074	2.384
1940	115	5	157.707	2.928
1950	1.073	5	221.809	7.332
1960	1.248	5	474.057	15.679

A partir de la segunda década de los años cincuenta, comenzó a cambiar el acceso a estos estudios. Las tasas de alumnas de bachillerato en Canarias continuaban siendo bajas no sólo por las dificultades económicas, como zona deprimida con una situación parecida a otras provincias del sur de España (Andalucía, Extremadura, Murcia) sino por la falta de centros, la dispersión geográfica y la doble insularidad como indicamos anteriormente. Sin embargo es importante señalar que mejoró el nivel de matrícula en el primer tramo del bachillerato al comenzar a exigirse para determinados empleos y para el acceso a los estudios profesionales o carreras de tipo medio como Magisterio, Comercio, Náutica, Peritos, Dibujo, etc. En Santa Cruz de Tenerife y en Las Palmas de Gran Canaria funcionaban varios centros profesionales con presencia considerable de alumnado de ambos sexos. Si bien la Escuela de Náutica y Peritos Agrícolas era exclusiva para alumnos. En el caso de las alumnas luego se formaban en Corte y Confección o en otras ramas considerabas femeninas. Aprendían Música, Dibujo o Idiomas según los recursos disponibles para estudiar. Además se popularizó en cierta medida el título de bachiller elemental y las familias procuraron extender la educación de sus hijos e hijas hasta los 14 años. Añadir que en esta década se inició el despegue económico y junto a la llegada de las remesas de los emigrantes contribuyó a la mejora del nivel de vida de las familias de rentas más bajas o medias bajas que pudieron pagar la inscripción en el bachillerato de sus hijos e hijas. Aunque una parte de la

³⁴ J.A. Lorenzo Vicente, *La enseñanza Media en el franquismo (1938-1975)*, Madrid, Editorial Complutense, 2003, p. 205.

³⁵ Fuente: Anuarios Estadísticos de España de los años referenciados, Madrid, INE. Elaboración propia.

población con escasos recursos, que vivía sobre todo en zonas rurales, no pudo optar a estos estudios por la propia orografía insular y el déficit de institutos públicos. La demanda y oferta de centros condicionaron la evolución de las matrículas, porque un sector de la población no podía afrontar el costo de la enseñanza privada ni el traslado a otras localidades, pues no podían costear los desplazamientos a las ciudades.

3. Segregación académica y curricular

En general el acceso de las mujeres a la educación secundaria en Canarias estuvo condicionaba por la situación socio-económica familiar y la escasez de centros educativos en el Archipiélago. A ello se sumó la mentalidad de la época y la propaganda negativa como forma disuasoria para que las mujeres no optaran a este nivel académico. Tanto los estudios de bachillerato como los universitarios no estaban prohibidos, pero se obstaculizó al máximo, se descalificó y ridiculizó a las mujeres que cursaban bachillerato³⁶. Se intentó vetar a las mujeres durante las primeras décadas del régimen franquista, a través de incesantes críticas incluso tachando a las estudiantes de ‘anti-mujeres’. El Director General de Enseñanza Media y Superior, José Pemartín Sanjuán³⁷ expresaba que había que «encauzar la corriente de estudiantes, apartándolas de la pedantería de bachilleras y universitarias»³⁸.

Desde las esferas oficiales y desde todos los ámbitos de poder se insistía en la misma idea y las familias burguesas se hacían eco de los mensajes subliminales. La prensa repetía el modelo de mujer ideal como sucedía en Canarias³⁹. No obstante, hubo casos de familias con buen nivel cultural o con cierto interés por la formación de sus hijas que apoyaron de forma incondicional su ingreso en el bachillerato y la universidad.

³⁶ I. Grana Gil, *Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo*, «Revista de Historia de la Educación», n. 26, 2007, pp. 257-278, en particular p. 259.

³⁷ *Entrevista con José Pemartín*, «Revista Signo», n. 117, 11 de abril de 1942, pp. 1, 6. José Pemartín refiriéndose a los estudios universitarios manifestó: «Mi opinión es que debe alejarse a la mujer de la universidad, quiero decir que el sitio de la mujer, a mi juicio, es el hogar. Y que por consiguiente, una orientación cristiana y auténticamente española de la enseñanza superior ha de basarse en el supuesto de que sólo excepcionalmente debe la mujer orientarse hacia los estudios superiores» (p. 6).

³⁸ J. Pemartín Sanjuán, *Qué es lo nuevo: Consideraciones sobre el momento español presente*, Sevilla, Cultura Española, 1937, p. 142.

³⁹ *Mujeres*, «Falange», Las Palmas, 7 de diciembre de 1936; *Madre Patria*, «La Falange», Las Palmas, 23 de julio de 1937; *La madre y el niño*, «La Falange», Las Palmas, 27 de julio de 1937; D. Lennar de Alonso, *La Mujer en la Nueva España*, «Gaceta de Tenerife», Santa Cruz de Tenerife, 1 de noviembre de 1936; L. Membiela Vidal, *Mujeres Azules*, «Gaceta de Tenerife», Santa Cruz de Tenerife, 4 de enero de 1938; *Elien*, «El Día», 26 de mayo y 17 de noviembre de 1939.

Dentro de la represión cultural y moral que dominaba la sociedad española tampoco se impulsaba la lectura, excepto de obras religiosas. No era recomendable crear hábito lector, se consideraba una actividad peligrosa porque podía provocar verdaderos trastornos de la personalidad a las mujeres. También se incluían llamadas de atención sobre la moda, se defendía la moral y el recato. La Iglesia no descuidó la formación de las mujeres, un ejemplo de ello lo constituyó el libro *Mujeres de España*⁴⁰ escrito por fray Albino González y Menéndez Reigada obispo de la diócesis de Tenerife (1924-1946), en el que presenta a las mujeres ejemplares⁴¹. El modelo de mujer que pretendía el gobierno fue asumido por los colegios privados, sobre todo religiosos, que representaban los intereses de las clases dominantes. Las jóvenes de clase media y alta, se instruían en colegios privados y participaban en actos religiosos-culturales y sociales (apostolado, meditación, ropero, cuestaciones, auxilio social, etc.). En los años cuarenta las mujeres de la burguesía eran las únicas que podían optar a una educación secundaria y adquirir cierta formación intelectual. Desde los años escolares se les modelaba según el prototipo de esposa y madre sumisa, señora educada y de buenos modales, pero no muy instruida, veladora de los valores que garantizaban la pervivencia del régimen.

De forma paulatina pero progresiva se fue incrementando la presencia de alumnas en las aulas de los institutos de las Islas Canarias. El Instituto de Enseñanza Media de La Laguna (Tenerife) se cerró en 1938 y dos años más tarde, en el curso 1940-1941, se reabrió como centro femenino. Un caso insólito fue el régimen de enseñanza mixta en este instituto lagunero. Previamente el Director Espiritual del Instituto consultó al obispo encargado de la diócesis de Tenerife⁴². La respuesta fue entregada por escrito dirigido al Director del Instituto responsable máximo del cumplimiento de las normas para la separación de sexos. De esta forma en 1943 se consiguió reestablecer la enseñanza mixta. Para ello el centro tuvo que cumplir con las exigencias impuestas por la autoridad religiosa⁴³. Debía seguirse un estricto control sobre el alumnado, con puertas de entrada y salida diferentes, espacios en las aulas, salas de estudio, biblioteca, patios y pasillos delimitados, porque se prohibía la comunicación entre ambos sexos. Los alumnos y alumnas no se podían relacionar en el centro y estaban ubicados en espacios delimitados y vigilados. En el aula se hallaban distribuidos por filas, pero las alumnas se mantenían separadas de sus compañeros, normalmente se

⁴⁰ A. González Menéndez-Reigada, *Mujeres de España*, Santa Cruz de Tenerife, Imprenta Católica, 1940.

⁴¹ «Escuela Azul», Santa Cruz de Tenerife, 10 de julio de 1940. Según el obispo tinerfeño era un libro de 'vulgarización' que contiene veinticinco retratos a la pluma de mujeres ejemplares de nuestra raza. Su finalidad era divulgar semblanzas de almas femeninas, señeras de nuestra Patria, dignas de admiración e imitación, que no han de ser sólo actrices y estrellas las que tengan de continuo ante los ojos nuestras mujeres y nuestras jóvenes contemporáneas.

⁴² Archivo Histórico del Instituto de Canarias (adelante citado como AHIC), Escrito fechado 18 de octubre de 1943 y firmado por el Director Espiritual del Instituto, José G. Ortega.

⁴³ *Ibid.*

colocaban en los asientos delanteros cerca de los profesores. La reanudación de la actividad académica mixta, pero con la debida separación del alumnado de uno y otro sexo en el recinto escolar, constituyó una excepción en aquel contexto. Normalmente los centros oficiales funcionaban en distinto turno para que no coincidieran en el centro alumnas y alumnos. Se trataba de una enseñanza mixta con un mismo currículo a excepción de las enseñanzas femeninas. Sin embargo, determinados contenidos se omitían en los programas y muchas veces – la reproducción humana, por ejemplo – en la propia clase, producto de la mentalidad educativa española.

El control sobre el comportamiento del alumnado se mantenía con una rígida disciplina. Se realizaba control de asistencia, de disciplina y puntualidad, de forma extrema como correspondía al orden autoritario que vivía la población. En consonancia con la fundamentación doctrinal y política la pedagogía autoritaria imperó durante toda la dictadura. En aquel escenario ideológico se emprendió una cruzada educativa para marcar el itinerario de la nueva España. La inflexibilidad a las prácticas docentes innovadoras fijó una de las actuaciones para conseguir la deslegitimación de otras formas pedagógicas. El afán pedagógico del patriotismo y del cristianismo impregnaba todas las actividades escolares⁴⁴. Los rituales y símbolos cumplían con una función pedagógica en relación con la metodología y los valores que vehiculaban. El enfoque pedagógico ejercido por el profesorado, que a su vez estaba sometido a un rígido control y había demostrado su afinidad al régimen, respondía al ideario político. El dogmatismo y el arcaísmo en las formas docentes ancladas en la mentalidad tradicional se hallaban muy arraigados en la generalidad del profesorado. El currículum combinaba contenidos clásicos siguiendo el patrón marcado desde las esferas oficiales⁴⁵. Aunque a partir de 1953, tras la promulgación de la nueva ley de bachillerato, hubo ligeros cambios metodológicos para responder a los objetivos curriculares tratando de combinar ‘innovación’ con ‘tradición’ y solucionar las deficiencias⁴⁶. Ejemplo de ello fue la creación del Centro de Orientación Didáctica en 1954. Las actividades didácticas también se hallaban sujetas a la metodología hermética y a la mordaza impuesta por la administración. En ocasiones las alumnas participaban en actividades conjuntas con sus compañeros de clase, sin romper con el orden establecido, realizaban actividades culturales, visitas y excursiones. Por ejemplo, cuando en La Laguna celebraron el primer centenario del Instituto (1846-1946). El programa de actos con motivo de la celebración del centenario demostró el compromiso de profesores y alumnos así como la colaboración conjunta de alumnas y alumnos. Las alumnas se significaron con su aportación, escribieron y recitaron

⁴⁴ A. Mayordomo (coord.), *Estudios sobre la política educativa del franquismo*, Valencia, Universitat de Valencia, 1999, p. 13.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 17-18.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 24.

poesías; de esta manera rompieron el molde tradicional que las encasillaba en la retaguardia del conocimiento. Entre las jornadas de los días 6 y 8 de marzo de 1947 se desarrollaron distintos actos. Hubo bailes regionales en los patios del centro, recital de poesías por las alumnas, representaciones teatrales, actuaciones de la rondalla y canciones del folklore tradicional isleño. La rondalla durante los días de celebración de actos del centenario «dio serenatas por las calles de la ciudad». La implicación con la actividad artístico literaria fue tal que los propios alumnos construyeron el escenario teatral en el patio del instituto para poder llevar a escena su obra⁴⁷.

Otro caso singular de enseñanza mixta lo constituyó un colegio religioso en Gran Canaria. El colegio Claret de Las Palmas en 1938 el centro se transformó en mixto, aunque los chicos y chicas estudiaban en clases separadas y el recreo se hacía en horas diferentes. Desde 1936 se abrieron unas aulas para la Sección Femenina cuyo personal se ocupaba de la docencia de las materias específicas para las alumnas. En 1942, por orden del obispo Pildain (prelado de la diócesis Canariensis) y las directrices del gobierno centralista se suprimió como colegio mixto y se convirtió en masculino. El centro no admitió alumnas en sus aulas hasta después de 1970, una vez aprobada la Ley General de Educación que fijó la coeducación. A partir de 1972 se produjo la incorporación de alumnas de forma gradual, ingresando en los primeros cursos, para que el colegio funcionara en régimen de enseñanza mixta de acuerdo con la normativa.

Tab. 6. *Alumnos matriculados en Canarias*⁴⁸

<i>Cursos</i>	<i>Oficial</i>	<i>Colegiada</i>	<i>Privada</i>	<i>Libre</i>	<i>Total</i>
1940-1941	542	572	345	-	1.459
1941-1942	763	694	231	-	1.688
1942-1943	1.061	2.994	155	546	4.756
1943-1944	883	1.146	103	354	2.486
1944-1945	961	2.381	179	436	3.957
1945-1946	1.032	2.514	96	460	4.102
<i>Total</i>	5.242	10.282	1.109	1.796	18.448

En el Archipiélago, durante el franquismo, los estudios de bachillerato por su carácter elitista y propedéutico estuvieron lejos de su expansión. El carácter subsidiario de la educación secundaria pública en Canarias restringió su desarrollo

⁴⁷ Centenario del Instituto de Enseñanza Media de La Laguna (1846-1946), La Laguna de Tenerife, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, p. 6.

⁴⁸ Cuadro de elaboración propia partiendo de los datos extraídos de los Anuarios Estadísticos de España de los años referenciados.

al tiempo que contribuyó a la extensión de la enseñanza privada mayoritariamente religiosa. La limitada oferta de institutos oficiales impulsó la creación de colegios privados y de academias. Los presupuestos estatales destinados a la educación eran exiguos e impidieron la ampliación de la enseñanza secundaria. De manera que la carencia de institutos de enseñanza media obligó al alumnado a acceder a este nivel educativo a través de la matrícula libre o colegiada. La enseñanza colegiada dependiente de la iniciativa privada y de las congregaciones religiosas se ocupaba de más del 45% del alumnado, entorno al 35% cursaban estudios en régimen de enseñanza libre y aproximadamente un 20% en los institutos nacionales. El estudiantado que siguió la enseñanza libre se formó en condiciones muy precarias y tenía que validar sus estudios a través de exámenes en los institutos oficiales. El desequilibrio entre las tres modalidades de enseñanza se mantuvo en todo el periodo franquista debido a que la enseñanza estatal fue incapaz de abarcar las demandas de este nivel. Al gobierno le interesó más impulsar la iniciativa privada preferentemente religiosa y ese hecho fue notorio en Canarias igual que sucedía en otras provincias españolas. El apoyo de las esferas oficiales a la educación privada se reflejó en el aumento de plazas y desarrollo del sector. Fueron muchos los colegios religiosos que atendían la educación de la juventud isleña, entre ellos citar los colegios de los Salesianos, Madres Dominicanas, María Auxiliadora, Pureza de María, Asuncionistas, Teresianas, La Salle, Escuelas Pías, Claret, etc. que incrementaron su matrícula. También creció la oferta en los colegios privados no religiosos que se extendieron por toda la geografía isleña, pero en las islas capitalinas indudablemente su entidad numérica era mayor. Sin embargo como indicamos anteriormente, muchos alumnos y alumnas sólo cursaron el bachillerato elemental, terminando sus estudios a los 14 años. Este hecho se produjo tanto en la enseñanza pública como en la privada. No todos los sectores sociales podían permitirse sufragar los estudios de sus hijos. Si bien tenían carácter excluyente, de forma paulatina fueron incorporándose las capas medias bajas.

4. *Las enseñanzas de hogar materia obligatoria*

La dictadura reforzó la imagen tradicional de las mujeres, al margen de la difusión de estereotipos no le negó el derecho a la educación pero insistió en una formación diferenciada. Por ello se agregaron las Enseñanzas del Hogar al plan de estudios de bachillerato, necesarias en su educación y para la obtención del título⁴⁹. En la enseñanza Media se incorporaron de forma obligatoria las materias de Hogar, Formación Política y Educación Física, conocidas de forma común como las «tres Marías». Las enseñanzas de hogar se impartían en los

⁴⁹ E. Ruiz de Asúa, *Un primer balance de la educación en España en el siglo XX*, «Cuadernos de Historia Contemporánea», n. 22, 2000, p. 176.

siete cursos en los que se estructuraba el bachillerato (de 1º a 7º de bachillerato). Respondían, de este modo al mandato de la orden de 28 de diciembre de 1940 referida al aprendizaje obligatorio de las Enseñanzas del Hogar para todas las mujeres. La Orden Ministerial del 30 de junio de 1941 incluyó en el Bachillerato las «Enseñanzas del Hogar»⁵⁰. En un principio sólo se impartió en un número muy reducido de institutos, pero a partir de 1944 se generalizó. El Frente de Juventudes fue creado en 1940 para el encuadramiento y adoctrinamiento político de la juventud española según los principios del movimiento nacional⁵¹. Como sección de la Falange tenía una rama masculina y otra femenina que se encargaba de difundir una ética sexuada y de impartir las materias afines en los centros educativos de bachillerato.

La Orden de 16 de octubre de 1941, sobre el régimen interno de los Institutos de Enseñanza Media, dictada por el ministro de Enseñanza Media, Ibáñez Martín marcó las diferencias entre el bachillerato masculino y femenino. Desde instancias oficiales se hacían eco de la nueva imagen de mujer, disponiendo «que las jóvenes se formen en las disciplinas del hogar»⁵². La implantación obligatoria de las enseñanzas del Hogar en el Bachillerato, añadida a las horas de Geografía, Historia, Matemáticas, Ciencias Naturales, Latín y Francés, las de Labores, Economía doméstica, Gimnasia, etc. resolvía al menos en teoría el desinterés por las cuestiones domésticas. El motivo de la introducción de las asignaturas de Hogar y Educación Física se justificaba en que servían para preparar a las alumnas para el matrimonio y la maternidad. Dichas materias con algunas diferencias también estaban presentes en la enseñanza superior⁵³. La importancia del aprendizaje de las enseñanzas del Hogar y el desprecio de las alumnas por estos conocimientos, se plasmó en comentarios del estilo siguiente:

Son muchachas que siguen la Segunda Enseñanza muchas veces con aspiraciones de continuar los cursos universitarios. La realidad es que un tanto por ciento reducido pasan

⁵⁰ La Orden Ministerial de 25 de octubre de 1939, dispuso la creación de una comisión para estudiar la forma de incorporar las enseñanzas de Hogar al Bachillerato. Dos años después se aprobó en el V Consejo Nacional de la Sección Femenina que se celebró en Barcelona en 1941, al que asistieron 26 Mandos Nacionales y 47 Delegadas Provinciales (por Las Palmas acudió la Delegada Provincial, Clorinda Guerra).

⁵¹ Ley del Frente de Juventudes, 6 de diciembre de 1940. «Artículo 1. En cumplimiento de los Estatutos de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, se instituye el Frente de Juventudes para la formación y encuadramiento de las fuerzas juveniles de España. El Frente de Juventudes se organiza como una sección de FET y de las JONS».

⁵² Orden de 11 de agosto de 1944 (BOE, 26-VIII-1944). «2. Para la obtención del título de Bachiller, será necesario la posesión del certificado de Enseñanzas de Hogar, que se concederá en todos los centros oficiales al final del Bachillerato por el Ministerio de Educación Nacional a propuesta de la Delegación Nacional de la Sección Femenina».

⁵³ K. Richmond, *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de Falange, 1934-1959*, Madrid, Alianza Ensayo, 2004, p. 215.

a la Universidad. Las otras se encuentran convertidas en pequeñas intelectuales y sin una formación para la vida doméstica. Las niñas actuales no son como las antiguas. Antes se gloriaban de aprender a coser, bordar y hacer la cocina. Ahora todo eso lo desprecian, de manera que son muchísimas las muchachas que no saben ni coser un botón⁵⁴.

En cada instituto femenino se estableció una «Escuela de Hogar», de acuerdo con las disposiciones del Ministerio de Educación. A cargo de la Escuela Hogar había una directora y una secretaria, las cuales se encargaban de organizar y coordinar las materias de Educación Física, Política y Hogar. La materia Hogar era de amplios contenidos y englobaba nueve asignaturas: Economía Doméstica, Labores, Corte y Confección, Cocina, Trabajos Manuales, Convivencia Social, Higiene, Puericultura y Música. Estas asignaturas se impartían a lo largo de tres cursos y estaban dirigidas sólo a las alumnas. Por su parte los alumnos recibían Formación Política, Educación Física y Trabajos Manuales por parte del profesorado nombrado al efecto por la Falange. Entre sus objetivos estaba la vigilancia del cumplimiento de las consignas del Movimiento, en lo que a la juventud se refiere, en los centros de enseñanza y trabajo. Estas escuelas también tenían la misión de la formación moral de las mujeres y por ello se impartían clases de Hogar en otros espacios que no fueran exclusivamente académicos con el objetivo de regenerar a las mujeres. En su visita a Tenerife y Gran Canaria la jefa nacional Pilar Primo de Rivera reiteró, en su discurso, la importancia de la afiliación a la falange y del cometido que tenían las mujeres falangistas y enfatizaba en el principal punto de acción: «La consigna es una sola palabra repetida: formación, formación y formación»⁵⁵.

Tab. 7. *Alumnas matriculadas en Canarias*⁵⁶

<i>Cursos</i>	<i>Oficial</i>	<i>Colegiada</i>	<i>Privada</i>	<i>Libre</i>	<i>Total</i>
1940-1941	632	479	409		1.520
1941-1942	1.139	1.343	659	-	4.475
1942-1943	1.083	1.041	895	489	3.508
1943-1944	756	764	153	245	1.918
1944-1945	732	826	175	269	2.002
1945-1946	494	985	158	460	2.089
<i>Total</i>	4.836	5.438	2.449	1.463	15.512

⁵⁴ E. Herrera Oria, *Historia de la educación española*, Madrid, Veritas, 1941, p. 438.

⁵⁵ K. Richmond, *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de Falange, 1934-1959*, Madrid, Alianza Ensayo, 2004, p. 215.

⁵⁶ Cuadro de elaboración propia partiendo de los datos extraídos de los Anuarios Estadísticos de España de los diferentes años.

Desde fechas tempranas se organizaron las Escuelas Hogar en Canarias, ya funcionaban durante la fase bélica y cuando apenas se iniciaban en territorio peninsular⁵⁷. Tuvieron gran repercusión en la formación de las mujeres. En ellas se enseñaba doctrina falangista y una serie de materias: Labores en todas sus ramas, Corte y confección, Tejido e hilado, Cocina y repostería, Dibujo y química aplicados al hogar, Industrias familiares regionales (alfarería, sericultura), Medicina de urgencia e higiene, Puericultura, Religión y Moral, Folklore y Gimnasia⁵⁸. Prueba del interés de las profesoras por estas materias y el material didáctico queda reflejado en la solicitud que realizan al Director del Instituto de Enseñanza Media de La Laguna (Tenerife) de dos máquinas de coser y un piano, para desarrollar con perfección las clases de Labores, Corte-confección y Música⁵⁹. No siempre la superioridad respondió a las peticiones efectuadas, en la mayoría de las ocasiones fue debido a la escasez de recursos. El objetivo formativo quedaba bien explicitado a nivel nacional y así se manifestaba desde los miembros de la Sección Femenina local:

[Las Escuelas Hogar] es donde se dan todas las enseñanzas para capacitar a las mujeres canarias, y en su caso, de España, en completo sin olvidar nunca su misión específica, es decir, fundar y dirigir el hogar con un sentido netamente español [...] cuya finalidad es una labor, naturalmente formativa iniciándolas profesionalmente y afianzando la cultura sobre todo religiosamente con un claro sentido de misión social, en todas ellas va realizando la mujer su servicio social a la vez que en algunas ocasiones se colaboraba en lucha contra el analfabetismo⁶⁰.

En cada instituto de enseñanza media se estableció una Escuela Hogar, a cuyo frente se hallaba una directora y una secretaria responsables de organizar las enseñanzas de Educación Física, Política y Hogar. Las Escuelas del Hogar de los Institutos Nacionales Femeninos de Enseñanza Media comenzaron a extenderse en 1941, teniendo una plantilla compuesta por: una profesora de Economía doméstica, una profesora de Labores, una profesora de Corte, una profesora de Trabajos manuales, una profesora de Zurcido y repaso, una profesora de Cocina y una profesora de Música⁶¹. A partir del referido año de 1941 se fundaron las Escuelas Hogar en los centros de enseñanza media y profesional convencidas de la importancia de la formación de las estudiantes para la vida doméstica⁶².

⁵⁷ Archivo Histórico Provincial de las Palmas de Gran Canaria, Administración Central Periférica, Fondo documental de la Sección Femenina, Documentación Administrativa, Servicios Sociales y Escuela Hogar (1938-1982); Archivo Histórico Provincial de Santa Cruz de Tenerife (adelante citado como AHP SCT), Delegación Provincial de la Sección Femenina, Sección Secretaría Provincial, Fondo documental de la Sección Femenina.

⁵⁸ Reglamento. Escuela de Hogar, Santa Cruz de Tenerife, FET y JONS, 1938, Artículo 12, p. 8.

⁵⁹ AHIC, Escrito dirigido al Director.

⁶⁰ AHP SCT, Fondo Sección Femenina, Informes del Consejo Provincial.

⁶¹ Orden de 30 de junio de 1941. *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (1941). Ref. 135, p. 648.

⁶² AHP SCT, Fondo Sección Femenina, Informes del Consejo Provincial.

Las primeras Escuelas Hogar se organizaron en Las Palmas, Arrecife, en Santa Cruz de La Palma, Santa Cruz de Tenerife, La Orotava, Puerto de la Cruz, Icod de los Vinos y Los Realejos. En los institutos de las islas se crearon las Escuelas Hogar cumpliendo con las órdenes⁶³. La profesora de Economía Doméstica no figuraba en el instituto lagunero porque se encontraba en la 2º categoría al no reunir el requisito de número de matrícula de alumnas⁶⁴. De la misma forma que en otros institutos de la geografía española, la plantilla de las Escuelas del Hogar⁶⁵ en cada Instituto Femenino era designada por la Sección Femenina de la Falange Española Tradicionalista y de las JONS, pero el nombramiento del profesorado lo hacía el Ministerio de Educación Nacional, a propuesta de la Sección Femenina. También el profesorado de Educación Física y Política, era nombrado por el Ministerio, a propuesta del Frente de Juventudes o de la Sección Femenina, dependiendo de que se tratase de Instituto masculino o femenino. Más tarde, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, en su artículo 45, estableció que el profesorado especial de Formación del Espíritu Nacional, Educación Física y Enseñanzas del Hogar debía designarse de acuerdo con las Delegaciones nacionales del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina de la FET y de las JONS, respectivamente⁶⁶.

En el bachillerato eran obligatorias las materias de Hogar en todos los cursos, tanto del bachillerato elemental como del superior a cargo de las profesoras de la Sección Femenina⁶⁷. Poseer la certificación de haber cursado las Enseñanzas del Hogar era un requisito para poder obtener el título de bachiller. Por ello la delegada provincial de la Sección Femenina de Santa Cruz lo notificaba al director del Instituto de Enseñanza Media de La Laguna. Su homóloga hacía lo propio en el centro de bachillerato de Las Palmas. El pago de la matrícula de estas materias se abonaba independiente «las alumnas de bachillerato abonaran 5,00 pesetas en metálico, por derechos de exámenes de Hogar, en la 1ª quincena del mes de mayo y en la secretaría del Instituto a que estén adscritas»⁶⁸.

⁶³ Centenario del Instituto de Enseñanza Media de La Laguna. La Laguna de Tenerife, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 1947, p. 41. Por ejemplo en el edificio del instituto lagunero albergó también la Escuela Hogar de la Sección Femenina. Funcionaba dicha Escuela Hogar con seis profesoras: la directora María Dolores Campos Manrubia, la profesora de labores Irene Himilce Gutiérrez Gutiérrez, M^a Cristina Martínez Dugour profesora de música, Teresa González Rodríguez profesora de corte, Juana Mesa Martínez profesora de cocina y Luisa Pérez Andreu de las Casas profesora de trabajos manuales, zurcido y repaso.

⁶⁴ Orden de 9 de marzo de 1943 (BOE, 12 de marzo de 1943).

⁶⁵ N. Araques Hontangas, *El profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (1938-1970)*, «Revista Complutense de Educación», vol. 19, n. 2, 2008, p. 440.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ C. Revuelta Guerrero, R. Cano González, *El bachillerato femenino en la primera etapa franquista*, en J. Ruiz Berrio *et al.* (eds.), *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1999, pp. 578-585.

⁶⁸ AHIC, Escrito remitido por la Delegada Provincial de la Sección Femenina de Santa Cruz de Tenerife al director del Instituto de Enseñanza Media de La Laguna, con fecha 15 de mayo de 1948.

Las profesoras que impartían estas materias eran formadas por miembros de la Sección Femenina en los centros de formación que tenían en la península, como por ejemplo en la denominada Escuela Isabel la Católica radicada primero en Madrid y después en Ávila. También funcionaban centros en Valladolid y Burgos entre otros. Hasta allí se trasladaban las aspirantes a instructoras o profesoras que seleccionaban en Canarias. En un año académico les enseñaban los contenidos y metodologías a impartir. Recibían preparación de Religión, Educación Física, Política, Teatro, Música, Actividades Extraescolares y de Tiempo Libre. La formación política se basaba en el ideario de la Falange y los contenidos que impartían eran: doctrina política y económica de la Falange, Historia de la Falange, moral y estilo de la Falange. Una vez superado el curso podían desempeñar la docencia en el bachillerato sin poseer otra titulación académica. Dichas instructoras, normalmente, impartieron sus clases a las niñas y jóvenes del Archipiélago⁶⁹. También la Sección Femenina se encargaba de editar los libros de textos en los que estudiaban las alumnas, a través de los cuales proyectaban su imaginario con la finalidad de que interiorizaran el modelo de mujer.

[L]as camaradas de las Secciones Femeninas hay que formarlas y enseñarlas nuestra doctrina sin apartarlas para nada de la misión social que como mujeres tienen en la vida. El verdadero deber de las mujeres para con la patria es formar familias con base exacta de austeridad y de alegría... junto con la educación deportiva y universitaria, irá esta otra para que las prepare para que sean el verdadero complemento del hombre. Lo que no haremos nunca es ponerlas en competencia con ellos, porque jamás llegarán a igualarlos y en cambio pierden toda la elegancia y todas las gracias indispensables para la convivencia⁷⁰.

El ideario se propagó en los colegios de todo el estado con la incorporación de materias específicas, o a través de los cursillos de *Formación del Espíritu Nacional* impartidos por las encargadas de la Sección Femenina de Falange. Posteriormente, en 1952, otras dos órdenes del Ministerio de Educación Nacional, regularon la separación de sexos. La orden de 23 de abril incidía en la prohibición de matrículas y exámenes comunes en Institutos Nacionales de Enseñanza Media, mientras la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media, en su artículo 15, remarcó «una enseñanza separada para los alumnos de uno y otro sexo»⁷¹. A tenor de esta normativa los estudios de bachillerato experimentaron una modificación de acuerdo con los esquemas del régimen autoritario⁷². Estas enseñanzas permanecieron activas en el currículo a pesar de

⁶⁹ Programa de educación de la Sección Femenina, El Día, Santa Cruz de Tenerife, 8 de marzo de 1942.

⁷⁰ *Discurso de Pilar Primo de Rivera en la apertura del II Consejo Nacional de la SF*, «Gaceta de Tenerife», Santa Cruz de Tenerife, 6 de febrero de 1938.

⁷¹ Flecha García, *Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco*, cit., p. 82.

⁷² M. Pérez Galán, *El Bachillerato en España (1936-1970)*, en *La Enseñanza en España*,

las modificaciones experimentadas en este nivel educativo, tanto en el plan de estudios de 1953⁷³ como en el plan de 1967. Aunque en un primer momento se planteó la posibilidad de elaborar un plan de estudios de bachillerato femenino no se llevó a efecto. A excepción de las materias exclusivamente femeninas y de sus equivalentes para los alumnos, el currículum del bachillerato era el mismo para ambos sexos. En toda la historia del bachillerato las Enseñanzas del Hogar han sido una asignatura femenina que ha marcado la diferenciación básica en el programa de estudios junto a los contenidos y prácticas de las asignaturas de Educación Física y la asignatura de Formación del Espíritu Nacional. Además en los centros propios destinados a la juventud femenina también incidían en las cuestiones de orden religioso, cultural y preparación para la vida del hogar. Había que hacer más femenina a las mujeres y de ahí el esmero en introducir contenidos específicos para ellas⁷⁴. Las mujeres debían ser instruidas, no para sobreponerse al marido ni para equipararse con él sino para mantenerse con dignidad a su lado⁷⁵. Se exaltaba el rol femenino de acuerdo con los postulados franquistas, en los que se incluía el papel tradicional de la familia y las tareas de las mujeres en este ámbito, insistiendo sobre todo en la trasmisión de valores⁷⁶. Bajo la mirada del fascismo no se entendía el rol de las mujeres de otra forma, incluso la propia prensa educativa incidía en ello⁷⁷. En el caso de los alumnos se exaltaba la masculinidad de acuerdo con los valores propios del sistema político. Los postulados falangistas y religiosos estuvieron vigentes durante toda la dictadura, aunque se atenuaron con el decurso del tiempo.

5. Las secciones delegadas de los institutos nacionales de enseñanza media

En el ciclo examinado la infraestructura de los centros públicos fue insuficiente y, tal como hemos indicado anteriormente, no se crearon nuevos institutos. Sin embargo, aparecieron como innovación nuevos centros públicos a partir de 1957 producto de la intervención del Estado en los asuntos educativos y que contemplaba la ley de 14 de abril de 1962. Se instauraron establecimientos delegados y filiales de los institutos de bachillerato por toda la geografía española. Se localizaban sobre todo en las áreas rurales y suburbios de las ciudades. Tanto las secciones

Madrid, Alberto Corazón, 1975, p. 260.

⁷³ M. Utande Igualada, *Ley de ordenación de la enseñanza media de 26 de febrero de 1953*, Madrid, D.G. de Enseñanza Media, 1964, Tomo II, pp. 215-216.

⁷⁴ Sección Femenina de FET y JONS. *Lecciones para los Cursos de Formación e Instructoras de Hogar*, Madrid, 1942, p. 16.

⁷⁵ *La mujer y el Hogar*, «La Mujer de Acción Católica», n. 18, Diciembre 1938, p. 15.

⁷⁶ *El caudillo y la mujer española*, «Escuela Azul», Santa Cruz de Tenerife, 30 de enero de 1946.

⁷⁷ «Escuela Azul», Santa Cruz de Tenerife, 10 de julio de 1940; 30 de enero de 1946 y 10 de enero de 1948.

delegadas como las filiales constituían la prolongación de los institutos públicos y pretendían la expansión del bachillerato elemental que se impulsaba desde las esferas oficiales. En aquel contexto representó un hecho relevante porque el número de alumnado que estudiaba en estos establecimientos era superior al que cursaba en los institutos oficiales. En 1965 para el conjunto del Estado el 34,51% del estudiantado se hallaba adscrito a la modalidad de enseñanza libre. Es decir, que había mayor matrícula en las secciones delegadas y en las filiales que en los propios institutos nacionales de bachillerato de los cuales dependían. Sin duda el régimen de enseñanza colegiada y libre ofrecía mayores oportunidades de acceso a este nivel educativo, si bien la adscripción a los centros oficiales era a efectos de evaluación y las condiciones de estudio eran muy precarias. A tenor de las estadísticas en 1945 la enseñanza estatal representaba 19,49%. Diez años más tarde, en 1955 el 16,13% y en 1965 solamente el 21,51 cursaba bachillerato en centros oficiales. En cambio la enseñanza privada se multiplicó en todas las ciudades, resolviendo la incapacidad del sector público para atender las demandas de estos estudios, alcanzando el 43,96% del alumnado en 1965, que estudiaba en colegios privados, preferentemente regentados por comunidades religiosas. Dado que el régimen político había confiado la educación de las nuevas generaciones a la iglesia o sectores vinculados. De ahí la notable expansión de los colegios masculinos y femeninos adscritos de las órdenes religiosas. Si bien en este periodo hubo cierta ralentización en el sector privado religioso y descendió la matrícula incrementándose en las modalidades públicas.

En general a partir de 1957 comenzaron a funcionar las secciones delegadas, las secciones filiales y los centros libres asociados a institutos, facilitando la extensión del bachillerato elemental por diferentes áreas geográficas⁷⁸. Esta oferta permitió que se incrementara el acceso de los niños y jóvenes de ambos sexos a los estudios de bachillerato, aunque muchas de las alumnas no concluyeran su formación. Las filiales se regían por un plan de estudios determinado y diferenciado según los sexos⁷⁹. La orden de 16 de julio de 1957 aprobó el Reglamento de las Secciones Filiales regulando su plan de estudios. La puesta en funcionamiento de las secciones delegadas y las filiales en Canarias permitió la ampliación de la oferta pública de la enseñanza secundaria, muy restringida hasta aquellos momentos, pues no se crearon institutos hasta los últimos años del franquismo. La multiplicación de centros contribuyó decisivamente a mejorar la formación de la juventud de una zona geográfica más amplia. Durante muchos años constituyeron la única posibilidad para estudiar bachillerato, al margen de las deficiencias que presentaban. La red fue insuficiente, con deficientes

⁷⁸ L. Vega Gil, *Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1938-1967)*, «Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación», n. 8, 1989, pp. 29-43, en particular p. 37.

⁷⁹ Decreto de 26 de julio de 1956 sobre Extensión de la Enseñanza Media. Artículo 74 de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media. Orden 1 de octubre de 1956.

instalaciones, con escaso personal docente, con infradotación didáctica y de recursos. El problema era más complejo en las islas no capitalinas. No obstante en estos centros se formaron generaciones de alumnos y alumnas que hoy ocupan puestos relevantes en la sociedad insular. De manera que fueron incrementándose, de forma paulatina, las tasas de alumnado y comenzaron a acceder los hijos de las capas medias bajas. El éxodo del campo a la ciudad hizo que las periferias incrementaron el censo de población y demandaran más educación.

En la segunda época del franquismo se crearon a ritmo creciente institutos y secciones delegadas, otros ampliaron instalaciones o construyeron nuevos edificios. Igualmente se amplió el censo de colegios no oficiales reconocidos y autorizados. Desde el gobierno central hubo interés por extender la red de centros públicos y ofertar un mayor número de plazas. En 1964 el Director General de Enseñanza Media (adscrito al Ministerio de Educación Nacional) Ángel González Álvarez visitó diversos lugares de España para conocer *in situ* la realidad educativa y cultural, con el objeto de englobarlas dentro de un programa de ampliación docente. Entre las diversas visitas que realizó se desplazó a las provincias insulares atlánticas, visitando los institutos de las islas. Viajó a Canarias entre los días 5 y 9 de diciembre de 1964, reuniéndose con las autoridades locales y los inspectores de educación para analizar las necesidades de la enseñanza secundaria. Trató con el rector de la Universidad de La Laguna, con los presidentes de los Cabildos insulares y los alcaldes de los pueblos sobre la ampliación de la red de institutos. En Tenerife visitó los institutos de La Laguna y presidió un claustro tratando cuestiones sobre la enseñanza media. Visitó junto al presidente del Cabildo, Gobernador civil, inspector jefe de educación y alcaldes diferentes zonas de la isla donde el Ministerio de Educación Nacional proyectaba construir institutos.

El Director General de Enseñanza Media visitó igualmente, acompañado del Inspector General del Ministerio de Educación Nacional, la isla de Gran Canaria el 7 de diciembre con el objetivo de planificar las construcciones escolares⁸⁰. Su visita respondía a «dar cumplimiento a la orden del propio Ministro de Educación Nacional para perfilar y hacer realidad los últimos detalles del Plan de Inversiones en orden a construcciones escolares de Enseñanza Media al amparo de los créditos del Plan de Desarrollo Económico Social». En Gran Canaria el referido Director General visitó los centros de los pueblos más importantes, valoró los edificios que estaban en construcción y la necesidad de nuevas construcciones para atender a los jóvenes de las zonas más populosas. En Las Palmas capital acordó que se construirían varias secciones delegadas para atender la matrícula y demanda de este nivel educativo. Consideró la ampliación y modernización de edificios, como fue el caso del instituto de Las Palmas por deterioro de la techumbre y otros desperfectos, por ello se adjudicó una partida presupuestaria de 198.948,50

⁸⁰ «Eco de Canarias», Las Palmas 8 de diciembre de 1964.

Pts.⁸¹. También manifestó que terminarían las obras del instituto femenino y en el solar adyacente edificarían dos secciones delegadas, una masculina y otra femenina. En la zona capitalina de Santa Catalina proyectó la construcción de otras dos secciones delegadas, masculina y femenina respectivamente. En la zona alta de la ciudad, al final de la avenida de Escaleritas el ayuntamiento de Las Palmas cedió unos terrenos donde se ubicarían otras dos secciones delegadas. Se planificó la construcción de otras secciones delegadas para atender 5.600 puestos estudiantiles en la enseñanza, que suponían cuatro secciones delegadas en los polígonos más poblados de la periferia urbana, dos en San Cristóbal y dos en Cuesta Piedra. En San Cristóbal, La Laja y San José. En la sección filial de la Parroquia del Cristo las obras estaban en fase de finalización, pero además creaban cuatro secciones filiales con un total de 2.560 puestos escolares en la capital⁸². Después se trasladó a los pueblos norteños de Arucas y Gáldar en Gran Canaria. En Arucas financiaría el Ministerio de Educación Nacional la construcción de una sección delegada femenina así como subvencionaría la construcción de 800 puestos escolares no oficiales para alumnos a cargo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. También el establecimiento de un centro femenino para que regentaran las Hermanas de la Caridad que disponían de un colegio. En Gáldar construirían una Sección Delegada mixta de 640 plazas.

En su visita a Arrecife de Lanzarote el Director General de Enseñanza Media Ángel González manifestó que se ampliaría el instituto radicado en la capital y el Ministerio de Educación Nacional concedería los créditos necesarios para la construcción de un nuevo edificio en la barriada de Santa Catalina. Así mismo otorgarían créditos para la construcción de dos colegios menores. Se instalaría un colegio menor masculino dotado para 100 plazas y un colegio menor femenino para albergar 150 plazas de alumnado respectivamente. En relación a su visita a Fuerteventura el Colegio Libre Adoptado obtendría financiación para convertirse en sección delegada. No había suficiente número de alumnado matriculado para conseguir tal categoría, pero se hacía el reconocimiento a la condición insular para realizar dicha transformación. El Director General también se desplazó a la isla de La Palma. Allí visitó el instituto de Santa Cruz de La Palma donde vio la necesidad de construir una sección delegada así como establecer otra sección delegada en el pueblo de Los Llanos de Aridane dado el número de alumnado existente.

Con posterioridad la planificación efectuada por el Director General se fue haciendo realidad. Comenzaron a establecerse las proyectadas secciones delegadas por distintos lugares del Archipiélago. En Gran Canaria se extendieron las secciones delegadas por diferentes pueblos. En Arucas (Gran Canaria) funcionaba la Sección Delegada del instituto Cairasco de Figueroa en el pueblo

⁸¹ BOE 28 de noviembre de 1964, Resolución de la Dirección General de Enseñanza Media de 20 de octubre.

⁸² «Eco de Canarias», Las Palmas 8 de diciembre de 1964.

de Tamaraceite. Por decreto del 12 de diciembre de 1968 se creó la Sección Delegada femenina n. 2 de Las Palmas, dependiente del Instituto Nacional de Enseñanza Media Isabel de España⁸³. Unos meses más tarde, en 1969, se creó la Sección Delegada Mixta de Escaleritas (Las Palmas). Por otro Decreto de julio de 1969 se crearon en Tenerife los Institutos Nacionales de Enseñanza Media masculino y femenino en La Laguna y masculino en Santa Cruz de Tenerife. En cambio se suprimieron los Institutos Nacionales de Enseñanza Media mixtos de La Laguna y Santa Cruz de Tenerife⁸⁴. No hubo Institutos de Enseñanza Media en las islas de La Gomera, El Hierro y Fuerteventura, en estos años funcionaban solamente Secciones Delegadas. En las islas referidas los Institutos de Bachillerato se establecieron a tenor de la Ley General de Educación. A partir de esta normativa se fue ampliando progresivamente la oferta de este nivel educativo. El 1 de octubre de 1969 comenzó a funcionar en San Sebastián de La Gomera una Sección Delegada del Instituto Andrés Bello de Santa Cruz de Tenerife. Posteriormente en 1976 se funcionó como centro independiente, con la denominación Instituto de Bachillerato José Aguiar, radicado en San Sebastián de La Gomera. En Puerto del Rosario (Fuerteventura) funcionó desde 1968 la Sección Delegada del Instituto de Enseñanza Media Pérez Galdós, luego transformada en Instituto mixto con autonomía propia. En Santa Cruz de Tenerife en el curso 1964-65 se creó la Sección Delegada mixta adscrita al instituto de Santa Cruz de Tenerife⁸⁵.

En Tenerife la Sección Delgada Mixta de Güimar se estableció en el curso 1968-69. Más tarde en 1975 se transformó en Instituto⁸⁶. En la villa de la Orotava se creó igualmente como «Sección Delegada Mixta Tipo A» del Instituto Nacional de Enseñanza Media de La Laguna⁸⁷. En 1974, se reguló la creación del Instituto Nacional de Enseñanza Media con el nombre de Instituto de Bachillerato Mixto de La Orotava⁸⁸. Desde ese momento pasó a funcionar de forma autónoma e independiente del instituto lagunero. La Sección Delegada del instituto de La Laguna radicada en Icod de los Vinos (Tenerife) funcionó hasta el curso 1968-69. Su trayectoria fue dilatada en el tiempo. Tuvo su origen como centro Colegiado, primero colegio libre, luego colegio libre adoptado para convertirse en Sección Delegada posteriormente. En el curso 1969-70 se transformó en Instituto de Enseñanza Media de Icod de los Vinos.

⁸³ Decreto 3142/1968, el 12 de diciembre de 1968. BOE, n. 309, 25 de diciembre 1968.

⁸⁴ Por Orden ministerial de 25 de marzo de 1935 se había creado en Santa Cruz de Tenerife un instituto. Hasta aquella fecha Santa Cruz de Tenerife era la única capital de provincia que no poseía un centro de enseñanza secundaria.

⁸⁵ Decreto 3528/1964 de 22 de octubre. BOE de 11 de noviembre.

⁸⁶ BOE 29 febrero 1975.

⁸⁷ El Ayuntamiento de La Orotava cedió un terreno a la Dirección General de Enseñanza Media para la construcción del edificio para la Sección Delegada. Aunque oficialmente se ratificó el 25 de abril de 1965, las obras se retrasaron dos años y la edificación no comenzó hasta 1967. La actividad docente en el nuevo espacio se inauguró en el curso 1968-1969.

⁸⁸ Por Real Decreto publicado en el BOP de 10 de junio de 1975.

Las alumnas asistían a clase en el mismo edificio al que acudían los alumnos pero lo hacían en espacios diferentes. Se mantenía la separación de sexos, en aulas distintas y a veces ubicadas en otra planta. Porque no podían permanecer en el mismo espacio. A partir de 1960 aumentó de forma progresiva la matrícula femenina en el bachillerato, según las estadísticas, hasta alcanzar prácticamente la paridad porcentual en el curso 1976-77 hecho que se corresponde con las beneficiarias de la Ley General de Educación. No obstante, la dispersión del hábitat de la población y la doble insularidad frenó el desarrollo de este nivel educativo. Sobre todo en las islas periféricas los institutos se crearon más tarde, hecho que condicionó la oferta de plazas públicas para la juventud femenina. De manera que no tenían las mismas oportunidades que las islas capitalinas como tampoco las áreas rurales más distantes.

El Bachillerato Elemental y Superior fue el segundo nivel del sistema educativo al que empezaban a concurrir las niñas de clase media en Canarias. En su mayoría las familias acomodadas preferían los centros privados de religiosas, más que los Institutos de Enseñanza Media, especialmente en las islas capitalinas donde había mayor número de centros privados. Pero los sectores populares y clases medias bajas solían enviar a sus hijas a las Academias cuyas cuotas eran más asequibles a las estrechas economías familiares, cuando no tenían la posibilidad de acudir a la Sección Delegada o a la Filial, por lejanía al domicilio o por su inexistencia en la localidad donde habitaban. La puesta en marcha de Secciones Delegadas resolvió en parte el problema de plazas en el Archipiélago, si bien, continuaron existiendo áreas insulares alejadas de estos centros por lo que los aspirantes tuvieron que optar por la modalidad de enseñanza libre. Este hecho en sí colapsaba las aspiraciones de muchos jóvenes y frustraba tanto sus posibilidades de formación como de promoción cultural y laboral. En la década de los sesenta con la mejora económica, el diseño del bachillerato con etapas intermedias y el incremento de centros públicos donde cursar estos estudios impulsaron su expansión. La afluencia de la población rural a las ciudades provocó mayor demanda de los estudios de bachillerato. Pero aún en los años sesenta la matrícula era todavía baja y con menores tasas de alumnado femenino. Si bien se atendía a las necesidades educativas de las clases más pudientes. La exclusión de este nivel educativo de los jóvenes de las capas populares, de las zonas rurales y urbanas, era representativo de las desigualdades sociales del momento. La difícil situación económica implicaba que en Canarias las familias recurrieran al empleo de sus hijos desde edades tempranas. La mano de obra infantil suponía la deserción y abandono escolar. Hecho que multiplicó las desigualdades educativas.

Dado el alcance y desarrollo de la misión instructiva, social y formativa de los estudios nocturnos, de acuerdo con el plan general de actuación de los estudios nocturnos de bachillerato para personas trabajadoras establecidos en los institutos nacionales de Enseñanza Media, conocidas los buenos resultados y las ventajas se organizaron nuevamente para el año académico 1964-1965. El Ministerio de

Educación Nacional dispuso el funcionamiento de estudios en distintos institutos de diferentes localidades españolas; entre ellos, fueron autorizados los institutos de Canarias. La demanda de estos estudios por parte de los trabajadores hizo que se aumentara el número de plazas y centros que impartieran estos estudios en turno de noche. De este modo se establecieron estudios nocturnos de bachillerato en los institutos masculinos de Arrecife de Lanzarote, La Laguna en Tenerife, Santa Cruz de La Palma y Santa Cruz de Tenerife⁸⁹. También el bachillerato nocturno se impartió en el instituto femenino en Santa Cruz de La Palma, en el instituto femenino de Arrecife de Lanzarote y de Las Palmas. Algunas mujeres que desempeñaban actividad laboral remunerada se esforzaron por mejorar su formación y se matricularon en los estudios nocturnos de bachillerato. Hubo casos de mujeres que atendían sus responsabilidades domésticas y familiares pero compatibilizaron sus obligaciones domésticas con su formación nocturna. No obstante este último grupo no conformaban un colectivo numeroso porque se subestimaba su preparación. El respectivo Director de los institutos se encargaba de nombrar al personal docente para impartir las enseñanzas nocturnas, excepto el profesorado de religión y de disciplinas del *Movimiento* que serán nombrados por la Dirección General a propuesta del Prelado de la Diócesis y de las Delegaciones Nacionales competentes de acuerdo con el artículo 29 del Decreto 90/1963.

Igualmente la enseñanza libre fue otra modalidad para obtener el grado de bachillerato. Los exámenes de enseñanza libre, permitieron a buen número de estudiantes obtener el título de bachiller. Muchos de ellos necesitaron años para conseguirlo, de forma gradual y poco a poco, dado que iban superando asignaturas sueltas, no todos lograban aprobar el curso completo. Tanto alumnas como alumnos se desplazaban, a las zonas donde se hallaban los institutos, en las fechas de exámenes para realizar los correspondientes exámenes. En el caso de las Secciones Delegadas los profesores se trasladan desde el instituto sede a los pueblos donde estaban radicadas las secciones delegadas y por supuesto, esto implicaba también el traslado a las islas periféricas (Fuerteventura, El Hierro y La Gomera).

Conclusiones

En el siglo XX la década de los cuarenta hasta los setenta fueron años difíciles para la población bajo el poder absoluto de Francisco Franco. Unos años ideológicamente fuertes y adoctrinadores que, respondiendo a los postulados oficiales, marcaron los destinos de los hombres y mujeres españolas. Su recuerdo evoca una época de hambre y miseria en Canarias y, en general, lo fue en toda

⁸⁹ Orden de 28 de julio de 1964. BOE 11 de septiembre.

España. El marco histórico contextualizado en España y concretado en Canarias permite visualizar diferencias y deficiencias. En lo que respecta a la educación fue una etapa negativa con escasas posibilidades de desarrollo. El déficit histórico en la educación se justificaba por la escasa inversión pública estatal, por la lejanía de la administración central y el desconocimiento de la realidad insular por las autoridades de turno. Porque Canarias, geográficamente en la ultraperiferia hispana, se hallaba a unos 2.500 Km. de la capital administrativa del Estado, y por ello estaba alejada de los centros de decisión política y económica. El sistema educativo hasta la década de los setenta del pasado siglo se caracterizaba por la carencia de infraestructuras y recursos, por la marcada desigualdad de acceso a la educación y por el déficit de formación de la población insular. El Archipiélago, con respecto al Estado, se encontraba por debajo de la media, ocupando los puestos inferiores. Dentro del territorio insular había notables diferencias entre las zonas urbanas y rurales así como entre las islas capitalinas y las islas periféricas que reflejaban un déficit en el acceso y en la titulación de bachillerato. El disenso entre Tenerife y Gran Canaria, las dos islas capitalinas que pugnan por la hegemonía y olvidaron las islas periféricas, debilitó a las instituciones locales frente al centralismo del Estado español reforzando su papel subsidiario. A ello se sumó que el centralismo no consideró la identidad insular ni respetó su idiosincrasia. En la cultura escolar primó el modelo curricular centralista y homogeneizador que ignoraba las especificidades del Archipiélago. Porque España no tenía un proyecto de bachillerato diferenciado en función de las distintas realidades territoriales y culturales. El plan de estudios y los materiales curriculares eran idénticos para toda la geografía española y la juventud en Canarias fue adoctrinada de igual manera que en otras zonas del Estado.

La segregación de sexos y espacios se mantuvo hasta la etapa final del franquismo. El análisis de las estadísticas nos ha permitido observar un nivel académico con mayor índice de alumnado masculino, pero con una presencia progresiva de alumnas. En el caso de las alumnas se incrementó a pesar de que, socialmente y de acuerdos con los dictados de la Sección Femenina, se subestimaba a las mujeres con estudios. Muchas familias de clase media o clase media baja consideraron la importancia de la formación académica de sus hijas y las matricularon en este nivel educativo. Si bien buena parte de las jóvenes recibieron una breve formación, fueron durante menos tiempo a los centros de secundaria porque se dedicaban al trabajo del hogar y/o se casaban. Algunas alumnas desertaron de los estudios de bachillerato para casarse y cumplir con el principal cometido que tenían asignado las mujeres españolas de la época. Resulta notorio que la lenta incorporación de las mujeres a los estudios de bachillerato, marcada por una trayectoria de más de un siglo, alcanzaba las cotas más altas. Las desigualdades inter géneros dada la diferencia de roles asignados a uno y otro sexo perduró largo tiempo.

De forma paulatina fue mejorando el nivel educativo de la población canaria y superando las elevadas tasas de analfabetismo con avances significativos

en las últimas décadas del siglo XX. En la última década de la dictadura la demanda de plazas se resolvió con la puesta en funcionamiento de las secciones delegadas y las filiales en los núcleos urbanos, áreas suburbanas y en las islas no capitalinas. Al margen del importante papel que desempeñaron las academias y colegios privados dada la dispersión de la población insular. La matrícula en el bachillerato siguió una línea ascendente. En 1960 sólo el 2,5% de la población canaria tenía estudios secundarios y hasta los años setenta no comenzó la expansión de estos estudios, hecho que se produjo a partir de la aplicación de la Ley General de Educación. En 1975 ascendía al 15,2% y en 1981 el 30,8% tiene estudios secundarios. Además a partir de esa fecha se produjo la igualación entre la matrícula masculina y femenina.

Nuestra contribución ha sido una modesta aportación a la microhistoria de la Educación en Canarias. No se trata de una investigación definitiva, pues tampoco hemos pretendido un estudio exhaustivo de los estudios de bachillerato en el franquismo. Al enfocar este trabajo desde el punto de vista de la educación secundaria hemos ignorado otras perspectivas de interés para la época. Por ello somos conscientes de las limitaciones de nuestra investigación y de que quedan pendientes otros campos por explorar para seguir abundando en los rasgos de la educación en Canarias en la etapa franquista.

«Piccole donne crescono». La letteratura didattico-morale per la gioventù femminile

Francesca Borruso
Dipartimento di Studi dei Processi
Formativi, Culturali e Interculturali
nella Società Contemporanea,
Università degli Studi di Roma Tre (Italy)
fborruso@uniroma3.it

“Little Women grow”. Didactic-moral literature for female youth

ABSTRACT: By retracing the life and works of important women writers between the 19th and 20th centuries – such as Sofia Bisi Albini (1856-1919); Virginia Tedeschi Treves (1849-1916); Anna Vertua Gentile (1845-1926); and Evelina Cattermole (1849-1896) – the A. analyzes the characteristics and aims of Italian literature for young women, as well as the contemporary emergence of a new social sensitivity towards women, childhood and family in a nation – such as Italy in the aftermath of the Unification – which was grappling with diverse and crucial social, economic and cultural changes and challenges.

EET/TEE KEYWORDS: Women's Education; Children's and Youth Literature; Italy; XIX-XX Centuries.

Nei primi anni del Novecento Sofia Bisi Albini così scrive in un articolo dal titolo inequivocabile, *Le fanciulle d'ieri e quelle di oggi*:

Vent'anni fa, ancora vi erano molte vite inutili di fanciulle da marito, monotone esistenze chiuse fra il sacco della biancheria e il tavolino da lavoro [...]. Lo studio è veramente un faro che rischiarà gli angoli più oscuri, così della scienza come della coscienza. L'istruzione seria che ricevono le fanciulle d'oggi, sa trarle fuori dal morbido e scivolante terreno della frivolezza e delle mondanità, da quello meno viscido, ma non meno pericoloso, dei sogni, delle sentimentalità e delle morbide malinconie [...] per farle assurgere a una vita di lavoro in cui l'arte sa porre il suo suggello di bellezza, a doveri di educazione e di esempio nei quali nessuno può sostituire la madre, a quelli di governo della casa e di aiuto spirituale e di collaborazione, nei quali nessuno deve sostituire la moglie¹.

¹ S. Bisi Albini, *Le fanciulle d'ieri e quelle d'oggi*, «La Nostra Rivista. Italianità gentile», n. 1, 1914, pp. 4-15.

Il tema dell'istruzione femminile, ossia della necessità che venga garantita alle donne una reale possibilità di accesso al mondo della cultura e delle professioni, è uno dei temi più dibattuti e controversi della storia dell'emancipazione femminile. Infatti, come scrive Carmela Covato, il modello educativo dominante è stato, per secoli, quello di «educare le donne a non istruirsi», ossia riservare loro una istruzione marginale e limitata che non le distogliesse dal destino di mogli e madri, assoggettate ad un potere che è quello del padre prima, del marito poi². Ma dal Settecento in poi, questo destino riservato alle donne, tra contraddizioni, resistenze e involuzioni, inizia lentamente a mutare. Già Jean-Jacques Rousseau nell'*Emilio* (1762), rendendosi interprete di un mutamento culturale che è nell'aria, richiama le donne al loro ruolo di cura della primissima infanzia: che vengano educate ad avere cura dei propri figli, che si dedichino all'allattamento senza delegare alle balie e che non usino fasciature strette per il corpo dei bimbi, così come imponeva la tradizione del tempo³. Per il filosofo ginevrino un'istruzione sembra debbano riceverla, anche se al ruolo di madri per ribadire, ancora una volta, l'antico destino femminile: madri per natura, assoggettate al potere delle figure maschili per necessità⁴.

Con queste premesse teoriche non c'è da stupirsi, così, che fra Sette e Ottocento si delinea il culto dell'amore materno, esaltato come valore non solo naturale ma anche sociale, utile alla specie e alla società⁵, e al contempo si dibatta lungamente sulla necessità di un'educazione/istruzione femminile adeguata ai cambiamenti socio-economici che dal Settecento in poi diventano sempre più pervasivi e che coinvolgono la società tutta. Si delinea così una nuova sensibilità sociale nei confronti dell'educazione della donna al ruolo materno, che ha profonde ripercussioni nei confronti degli itinerari formativi destinati alle donne⁶. Un'istruzione per le donne che sia sempre più in linea con le trasformazioni socio-economiche e culturali del tempo che coinvolgono anche la famiglia, sempre più centrata sulla cura/educazione della prole, e la scuola

² «A lungo le donne sono state educate a non istruirsi. All'interno di una prassi formativa egemone nella storia dei rapporti educativi, lo spazio destinato all'istruzione femminile ha svolto un ruolo decisamente marginale. Al contrario, la convinzione diffusa della necessità di educare le donne sulla base di contenuti a loro specificamente destinati ha origini molto antiche ed è stata oggetto, nel tempo, di una grande e costante attenzione» (cfr. C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra Sette e Ottocento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1991, p. 11).

³ J.J. Rousseau, *L'Emilio o dell'educazione* (1762), tr. it., Milano, Mondadori, 1997.

⁴ «Forse nessuno più di Rousseau ha contribuito a promuovere l'immagine peculiarmente moderna e borghese della donna come moglie e madre, chiamata a governare la sfera intima degli affetti e a gestire l'organizzazione della vita privata» (E. Pulcini, *Introduzione* a J.J. Rousseau, *Giulia o la nuova Eloisa* (1761), tr. it., Milano, Bur, 1992, p. xlvii).

⁵ Dalla fine del Settecento in poi, fa la sua comparsa un nuovo ideale che è l'amore materno, il quale, nonostante sia sempre esistito, viene adesso esaltato come valore dotato di una sua precipua rilevanza sociale, poiché serve a preservare la specie e la società. Cfr. E. Badinter, *L'amore in più. Storia dell'amore materno*, tr. it., Milano, Longanesi, 1981.

⁶ C. Covato, *Madri e figli. Infanzia e ruolo materno*, in Ead., *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007, p. 127.

che deve aprirsi a strati sempre più larghi di popolazione. Un'istruzione per le donne, però, che non metta in crisi ma anzi rafforzi l'ordine simbolico e l'assetto di potere della famiglia borghese, fondato sulla divisione/contrapposizione dei ruoli: la cura della casa e della famiglia alla donna, l'esercizio della vita sociale e del potere all'uomo⁷. Ma nonostante i timori della classe dominante, la possibilità di un'istruzione diversa e più ampia, aprirà alle donne lo spiraglio di una vita diversa, darà corpo e spessore ad un desiderio di mutamento sempre più imperante⁸.

Così l'articolo di Sofia Bisi Albini – pubblicista, scrittrice di letteratura per l'infanzia e le giovinette – sembra testimoniare che, fra mille contraddizioni, un mutamento socio-culturale in tal senso sembra realizzarsi proprio fra Otto e Novecento. È necessario sradicare costumi e pratiche tradizionali che appaiono in contrasto con il ruolo e con i nuovi compiti assegnati alla donna dal mondo borghese, che l'ha resa nune tutelare e garante della stabilità della famiglia. L'istruzione superiore che ricevono le fanciulle garantisce loro la formazione di un'identità più forte e solida e questo è un bene. Ciononostante, rassicura la Bisi Albini, si tratta di un'istruzione capace di rendere le donne mogli e madri sempre più capaci e insostituibili⁹. Il dilemma resta sempre quello: la reale emancipazione delle donne dalla famiglia e dalla maternità è un rischio troppo grande da correre, anche per una moderna società borghese e capitalistica.

Ma c'è un'altra questione spinosa che affanna le classi dirigenti dell'Italia postunitaria. Accanto alla questione femminile, infatti, si pone il tema dell'alfabetizzazione delle classi popolari perché il ritardo culturale della penisola si configura come un'ipoteca non più tollerabile¹⁰. Anche in questo caso, il dibattito relativo all'alfabetizzazione della classe popolare testimonia l'ambivalenza della élite connessa al timore che l'istruzione delle classi lavoratrici possa alimentare desideri emancipativi. È necessario, sostiene il Ministro Michele Coppino nel 1887, che l'istruzione elementare sia finalizzata

⁷ Tra Otto e Novecento si è avviato un processo complesso di trasformazione della società che coinvolge sia la famiglia e i nuovi aspetti del materno, sia i progetti politici delle istituzioni educative. *Ibid.*

⁸ Sulla storia dei movimenti emancipazionisti femminili in Italia cfr. B. Mapelli, G. Seveso, *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Milano, Guerini, 2003; ed ancora E. Garin, *La questione femminile nelle varie correnti ideologiche negli ultimi cento anni*, in *L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni*, a cura della Società Umanitaria, Firenze, La Nuova Italia, 1964.

⁹ Per una approfondita analisi della precettistica educativa destinata alle ragazze, con particolare riferimento alla realtà italiana dell'Ottocento, cfr. S. Soldani, *L'educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989.

¹⁰ L'analfabetismo nel 1861, secondo stime ottimistiche, era del 78% sull'intera popolazione nazionale. Nello stesso periodo, la percentuale di italiani in grado di parlare la lingua nazionale era dell'8%. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1970, p. 95; ed ancora A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismi*, Roma, Armando, 1962.

a, «formare una popolazione [...] principalmente onesta, operosa, utile alla famiglia e devota alla patria e al Re [...] e che tragga conforto a rimanere nella condizione sortita dalla natura, anziché incentivo ad abbandonarla»¹¹.

Nell'ultimo ventennio del XIX secolo l'Italia è un paese povero, rurale al Sud¹² e poco industrializzato al Nord, culturalmente composito¹³, priva di una lingua e di una cultura unitarie, con un'alfabetizzazione ancora carente e con una crescente protesta popolare¹⁴. La borghesia risorgimentale e la classe politica del tempo, chiamati a risolvere le fragilità e le lacerazioni in cui versano la società civile e le istituzioni, affidano all'elaborazione di un'ideologia e di una morale borghese fortemente educative e precettistiche la funzione di rianimare la crescita civile del paese¹⁵. Alla letteratura e, in special modo, alla letteratura per l'infanzia e la gioventù, viene affidato il compito di formare le nuove generazioni, secondo una prospettiva così conformistica e normativa da far pensare ad un uso sociale della letteratura. Formare, conformare, istruire, indottrinare, esortare, avviare, contenere, reprimere, limitare sono tutte tensioni educative che condenseranno una letteratura in tal senso, lasciando ben poco spazio ad una scrittura realizzata per il puro gusto del *divertissement*¹⁶. La borghesia, così, elabora una sua letteratura di stampo pedagogico-educativo, con una forte eredità romantica, spesso intrisa di 'sentimentalismo', con acute analisi psicologiche e, soprattutto nella letteratura d'appendice, con un'effettistica lacrimevole e commovente¹⁷. A ciò si aggiunga che nel panorama culturale italiano avranno un peso non irrilevante le interferenze religiose, assecondate da una politica che, preoccupata dalla nascita del socialismo, dai fenomeni migratori, dalla rivoluzione delle campagne meridionali, decide di riappacificarsi con un'etica cattolica istituzionale, al fine di stemperare l'iniziale

¹¹ M. Coppino, *Istruzione ed educazione*, «Il Risveglio educativo», 6 marzo 1887.

¹² Per la comprensione della società rurale è sempre attuale lo studio del sociologo Agopik Manoukian, *La famiglia dei contadini*, in P. Melograni (a cura di), *La famiglia italiana dall'Ottocento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1988, pp. 5-60.

¹³ In una lettera di Francesco Crispi a Giuseppe Mazzini l'Italia viene paragonata a un «polipo tagliuzzato» (i cui) pezzi» non potevano essere sgorbi ricomponibili in qualsiasi disegno ma tentacoli ancora percorsi dagli impulsi nervosi di un cervello. S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del popolo dopo l'Unità*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 553-587.

¹⁴ Nell'inchiesta Matteucci del 1865 (*Sulle condizioni della pubblica istruzione del Regno d'Italia*) emerge un'Italia caratterizzata da una pluralità di dialetti locali in cui la lingua nazionale, a parte qualche territorio di Roma e della Toscana, è pressoché sconosciuta. Insomma, l'italiano è «una lingua straniera in patria». Cfr. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, cit., p. 97.

¹⁵ Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del popolo dopo l'Unità*, cit., p. 554. Sulle strategie messe in atto dalla Chiesa per esercitare un controllo sulla libertà di stampa e di lettura Cfr. M.I. Palazzolo, *La perniciosa lettura. La Chiesa e la libertà di stampa nell'Italia liberale*, Roma, Viella, 2010.

¹⁶ Cfr. F. Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le Lettere, 1997.

¹⁷ A. Asor Rosa, *Creazione e assetamento dello stato unitario (1860-1887)*, in *Storia d'Italia*, vol. IV, Torino, Einaudi, 1975, p. 933.

anticlericalismo risorgimentale. «Ecco allora che i cataloghi di editori da ‘due soldi’ come Trevisini, Bemporad e Hoepli [...] versano molta acqua sul fuoco dell’anticlericalismo e assecondano la ripresa di un’etica cattolica positiva, istituzionale, ossequente al dogma, che in precedenza era stata sostituita spesso dai vaghi accenni deistici al ‘mistero dell’infinito’, o dai rituali omaggi spiritualistici alla ‘sanzione divina’ dei doveri»¹⁸.

Nell’Italia umbertina dell’ultimo ventennio dell’Ottocento, periodo ricco sia sul piano letterario sia sul piano editoriale¹⁹, le donne che si dedicano alla letteratura per l’infanzia e alla letteratura didattico-morale per giovinette, sono un numero non più così esiguo. Le variabili presenti in questo processo sono tante. L’avvio dei processi di alfabetizzazione di massa, una diffusa sensibilità in mutamento che vuole le donne maggiormente istruite, l’ingresso delle donne in alcuni settori professionali come l’insegnamento²⁰, sono tutti elementi che concorrono a rendere alcune ‘penne femminili’ incisive e rilevanti sul piano culturale e sociale. D’altronde, questo grande processo educativo, che vuole diventare di massa e rendere modello egemone e dominante quello borghese (la sua etica, il suo stile di vita, i suoi valori), decide di affidarsi alla penna delle donne, poiché per il loro antico ruolo di educatrici all’interno della famiglia, sono ritenute depositarie di maggiori capacità di condizionamento sugli individui.

In questa letteratura precettistico-educativa, il timore sempre presente e appartenente al diffuso senso comune, è relativo al fatto che l’istruzione femminile possa compromettere l’equilibrio tra i sessi e la pacifica convivenza fra gli individui²¹. Coticché, all’educazione della donna ai ruoli di madre e di moglie veicolati dalla tradizione e dalle figure di autorità²², si contrappone l’istruzione che, se prima si riteneva per vari motivi da limitare il più possibile nell’itinerario formativo femminile, adesso deve essere negoziato nell’ambito di tutte le classi sociali, poiché l’impegno dei vari Stati nazionali a combattere

¹⁸ Cfr. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l’istruzione del popolo dopo l’Unità*, cit., p. 571.

¹⁹ Fra il 1870 e la fine del secolo sono più di seicento le testate che operano nel territorio romano e fra queste ricordiamo quella di Angelo Sommaruga che, prima di fallire con dichiarazione di bancarotta fraudolenta, pubblica molti periodici e volumi i cui autori possono essere annoverati fra le firme più prestigiose di quegli anni. Cfr. P. Boero (a cura di), *Storie di donne, Contessa Lara-Anna Vertua Gentile, Ida Baccini-Jolanda: scrittura per l’infanzia e letteratura popolare fra Otto e Novecento*, Genova, Brigati, 2002, p. 7.

²⁰ Per una analisi approfondita sull’inserimento professionale delle donne insegnanti nell’Italia post unitaria cfr. C. Covato, *Un’identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996; S. Soldani, *Maestre d’Italia*, in A. Groppi (a cura di), *Il lavoro delle donne*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 368-397.

²¹ C. Covato, *Educata a non istruirsi: un’introduzione al problema*, in C. Covato, M.C. Leuzzi (a cura di), *E l’uomo educò la donna*, Roma, Editori Riuniti, 1991, p. 25.

²² Egle Becchi, a proposito dell’educazione femminile, parla di «dispositivo pedagogico del gesto», ossia di trasmissione orale dei modelli comportamentali da madre in figlia. Cfr. E. Becchi, *Essere bambine ieri e oggi: appunti per una preistoria del femminile*, in L. Cipollone (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 29-41.

l'analfabetismo popolare in Italia si pone come emergenza sociale. In questo percorso lento e contraddittorio di emancipazione femminile, segnato dalla necessità di alfabetizzare 'quanto basta'²³ ed al contempo educare la donna ai ruoli consentiti, risponde tanta letteratura didattico-morale del tempo, affidata proprio alle donne²⁴.

Due i temi che riteniamo emergano dalla letteratura in esame: il tema dell'educazione/istruzione a ruoli e modelli legittimi con il necessario corredo di stili di vita, sentimenti e doveri, e il tema della famiglia, come luogo nel quale attualizzare i valori elaborati. Tutte le trame analizzate si svolgono dentro le mura domestiche, descrivendoci la vita di quella piccola o media borghesia che, sempre di più, sceglie come centro della rappresentazione familiare, l'intimità domestica²⁵. Cosicché, la casa è sì il luogo in cui la famiglia riceve gli ospiti e tesse le sue relazioni con il mondo esterno rappresentandosi a sé e agli altri, ma è anche uno spazio privato e intimo, in cui le vite individuali cercano protezione e riparo e in cui, la memoria familiare e individuale, perno dell'identità borghese, prende corpo e spessore.

Nella casa borghese, arredata a volte con stoffe avvolgenti e immancabili ninnoli, a volte più sobriamente ma sempre 'dignitosamente', si consuma la partita intrapresa da una classe storicamente in ascesa, perché lì si consacrano i rituali di un'identità di classe che si autolegittima e celebra se stessa²⁶.

²³ Il dibattito sull'istruzione popolare in Italia vede al suo interno posizioni culturali contrapposte tra coloro che ipotizzano l'alfabetizzazione delle masse come uno strumento di emancipazione, e coloro i quali, invece, ne temono i pericoli eversivi di uno *status quo* fondato sulle differenze di classe e sull'egemonia della cultura religiosa. Cfr. D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Einaudi, Torino, 1954; L. Ambrosoli, *Dina Bertoni Jovine e la storiografia del Risorgimento*, in A. Semeraro (a cura di), *La storia dell'educazione e Dina Bertoni Jovine*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 95-103.

²⁴ «In sostanza, le nuove classi dirigenti borghesi si sforzarono di affermare la propria egemonia ideologica e culturale sull'intera società puntando a universalizzare, soprattutto attraverso un massiccio investimento sull'educazione e su un complesso di pratiche e di strumenti formativi che hanno nelle donne il loro principale destinatario, un determinato modello di famiglia, quello appunto borghese». 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, p. 19.

²⁵ R.H. Guerrand, *Spazi privati*, in Ph. Ariès, G. Duby (a cura di), *La vita privata. L'Ottocento*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2001, p. 263.

²⁶ «La casa era la quintessenza del mondo borghese, perché in essa e soltanto in essa si poteva dimenticare, o sopprimere artificialmente i problemi e le contraddizioni della sua società. Qui e soltanto qui la famiglia borghese, e ancor più quella piccolo-borghese, potevano mantenere l'illusione di una felicità armoniosa e gerarchica, circondata dai manufatti che ne erano la dimostrazione, e che insieme la rendevano possibile, potevano ancora condurre la vita di sogno che trovava la sua espressione culminante nel rito domestico sistematicamente sviluppato a questo fine, la celebrazione del Natale». Cfr. E.J. Hobsbawm, *Il trionfo della borghesia (1848-1875)* (1975), tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2006, p. 284.

Sulle tracce di una (nuova?) educazione sentimentale

Sofia Bisi Albini (1856-1919), Anna Vertua Gentile (1850-1926), Evelina Cattermole, in arte Contessa Lara (1849-1896), Virginia Tedeschi Treves (1849-1916) nota con lo pseudonimo di Cordelia, sono alcune delle più note, diffuse, prolifiche e trasversali scrittrici presenti nelle librerie dei ragazzi della piccola e media borghesia italiana di questo scorcio di secolo. Si tratta di quattro scrittrici complesse, che rappresentano una cultura prossima alla tradizione, sostanzialmente anti-emancipazionista per le donne ma con alcuni significativi sprazzi di mutamento, le quali nonostante la diversa matrice culturale e le diverse fortune editoriali, rappresentano quella letteratura ‘figlia di un dio minore’ che ha condeterminato la formazione delle giovani generazioni veicolando gli stereotipi, i modelli e le attese della *middle class* italiana.

La produzione letteraria in esame è, in primo luogo, pensata per le giovinette della piccola-media borghesia, quelle destinate a formarsi una famiglia e, possibilmente ad esercitare una professione consentita, come la maestra, l’impiegata o la segretaria. Si tratta di una letteratura che, nella maggior parte dei casi, è rivolta alla formazione della donna borghese, intrisa di morale vittoriana e condizionata dall’ideologia religiosa²⁷. L’immaginario educativo elaborato dalla borghesia ottocentesca, che codifica con nitidezza le sue regole e i suoi stili di vita, confina la donna nel privato, le assegna l’ideale «dell’amore materno» e le virtù dell’obbedienza alle autorità familiari, della fedeltà, della mitezza, del silenzio, della delicatezza, della dolcezza, dell’abnegazione, del sacrificio²⁸. La sua istruzione, decisamente superiore rispetto a quella consentita alle donne «appena qualche anno prima», non deve in alcun modo compromettere il suo destino biologico e sociale di madre, il suo compito di padrona di casa, «angelo del focolare»²⁹. In tal senso è un’istruzione che non ecceda in sapienza e vastità, ma sia funzionale alla sua missione che si consuma dentro le mura di casa³⁰.

La separazione dei ruoli fra uomini e donne suggella la stabilità sociale e consente, alla donna di svolgere il ruolo salvifico di fattrice e madre al servizio

²⁷ Cfr. M.D. Giorgio, *Il modello cattolico*, in G. Duby, M. Perrot (a cura di), *Storia delle donne. L'Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 1991, pp. 155-191.

²⁸ «Relegate nel ruolo fisico e biologico della riproduzione e nell’area della domesticità, alle donne viene negata una dimensione sociale/pubblica; anzi il valore del sesso femminile è tanto maggiore quanto più esse vivevano a parte, esprimendo quelle virtù che dagli uomini erano loro richieste». Cfr. S. Olivieri, *I silenzi sociali: l’infanzia, i giovani, le donne. Una storia ai margini*, in F. Cambi, S. Olivieri (a cura di), *I silenzi nell’educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 69.

²⁹ «L’ideologia domestica era strettamente connessa con lo sviluppo del capitalismo industriale e con la conseguente separazione fra lavoro e casa. Essa legittimò i nuovi rapporti tra i sessi che derivavano proprio da questa separazione, e pose le basi dell’idea che uomini e donne dovessero occupare sfere separate – ove la sfera delle donne era la casa e quella degli uomini il mondo esterno». Cfr. L. Guttormsson, *I rapporti fra genitori e figli*, in M. Barbagli, D.I. Kertzer (a cura di), *Storia della famiglia in Europa. Il lungo Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 370.

³⁰ Covato, *Educata a non istruirsi: un’introduzione al problema*, cit., pp. 25-45.

di una società che attende i suoi figli, all'uomo di esercitare serenamente il suo ruolo sociale. Scrive a tal proposito Caterina Franceschi Ferrucci, raffinata donna di lettere e autrice di una delle più organiche opere del Risorgimento sull'educazione della donna: «A lui si appartiene di attendere ai pubblici ed ai privati negozi: a noi di reggere la casa, di mantenerla ordinata e lieta, di dare allo stato buoni e utili cittadini nei nostri figli»³¹. Questo il mito della famiglia borghese ed il suo santuario, la comoda e ricercata casa che riunisce la famiglia sotto uno stesso tetto e che elegge, la donna, nume tutelare di questo luogo.

Ma vediamo come le nostre autrici coniugano l'obiettivo dell'emancipazione femminile e il mito della famiglia, come luogo nel quale sperimentare intimità familiari e generare, educare e proteggere i futuri cittadini di uno stato-nazione.

Sofia Bisi Albini (1856-1919), che appartiene ad una ricca famiglia borghese lombarda, dopo avere frequentato la Scuola superiore femminile di Milano, a soli 17 anni sperimenta la sua vocazione di scrittrice pubblicando alcune novelle. Nel 1879 con lo pseudonimo di Donna Conny pubblica *Donnina forte*³², romanzo che ha un grande successo di pubblico e di critica, e nel 1890 il romanzo *Una nidiata*³³, che affronta il tema della formazione individuale vissuta all'interno della vita domestica. Pubblicista, collabora con diverse testate giornalistiche come «L'Illustrazione Italiana», «La Nuova Antologia», «Natura ed Arte», «Vita Italiana», «Cordelia» occupandosi, anche, di temi connessi all'emancipazione femminile e coniugando attività letteraria (nel 1898 consegue il premio letterario "Giannina Milli"), sensibilità pedagogica e impegno sociale alla luce di un rinnovato cattolicesimo. Fonda nel 1891 un giornale per ragazzi, «Il Corriere dei Bambini», durato pochi numeri, mentre invece lunga vita ottiene la «Rivista delle Signorine» fondata nel 1894 – periodico mensile che ottiene la Medaglia d'Oro – e «Vita femminile italiana». Nel 1914 le due testate si fondono nella «Nostra Rivista», che dirige fino alla morte nel 1919. A lei si deve, inoltre, la traduzione di *Incompreso* di Florence Montgomery. Ed ancora, fonda a Milano il Circolo Rossari, dove le signorine di buona famiglia insegnano alle fanciulle del popolo le arti del ricamo, della pittura, del canto, della conversazione e a Milano i primi «nidi dei bambini», subito imitati anche in altre città³⁴.

I temi centrali della sua produzione riguardano proprio la necessità che la donna riceva un'istruzione che la inserisca nel mondo delle professioni, purché questo non metta in pericolo l'equilibrio della famiglia. Anzi, l'istruzione femminile si profila come opportunità per svolgere, in modo ancora più

³¹ C. Franceschi Ferrucci, *Degli studi delle donne italiane. Libri quattro*, Firenze, Succ. Le Monnier, 1876, p. vii.

³² S. Bisi Albini, *Donnina forte*, Milano, P. Carrara, 1879. Le edizioni successive avranno la prefazione di Antonio Fogazzaro.

³³ S. Bisi Albini, *Una nidiata*, Milano, Fratelli Treves, 1890.

³⁴ Cfr. A. Chemello (a cura di), *Tre donne d'eccezione. Vittoria Aganoor, Silvia Albertoni Tagliavini, Sofia Bisi Albini*, Padova, Il Poligrafo, 2005.

incisivo e sapiente, il ruolo di educatrice nell'ambito della famiglia. La svolta emancipativa è lenta, piena di contraddizioni, diversa in base alle diverse classi sociali, ma sempre in simbiosi con «l'esaltazione della funzione materna della donna»³⁵. Non va sottovalutato il fatto che per tutto l'Ottocento, e per buona parte del Novecento, le letture femminili sono oggetto di attento controllo e la Chiesa esercita questa interdizione alla luce di un codice morale nel quale si riconoscono ugualmente laici e cattolici³⁶. E poiché al romanzo viene attribuito il grado massima di pericolosità nella corruzione delle giovani lettrici, non possiamo stupirci se l'abnegazione, il sacrificio, il dono di sé agli altri, la fedeltà, il silenzio, il sostegno dato nell'ombra e senza alcuna attesa di reciprocità, sono solo alcune delle più evidenti caratteristiche femminili delle protagoniste dei racconti della nostra Autrice.

In *Pasqua di rose* del 1893 il tema della famiglia viene declinato attraverso due tematiche scottanti: l'amore fra due giovani che vengono da precedenti e infelici legami (lei è una giovane e ricca vedova, lui ha un figlio da un precedente legame), e la maternità indesiderata di Cristina che si rivela, invece, una ragione di vita³⁷.

Tutto il racconto si incentra sulla dialettica fra il rispetto dei codici consentiti e la violazione delle regole sociali, soprattutto di quelle «apparenze e di quel decoro sociale» che la nostra Autrice, pur aderendo pienamente alla morale borghese, a tratti riesce a disvelare per rivelarne l'intima insignificanza. La protagonista femminile, che eccelle per onestà e purezza dei sentimenti, esprime la sua maternità ma soprattutto sfida i pregiudizi sociali prestando le sue cure all'uomo che ama, affetto da una lunga e penosa malattia. Il lieto fine suggella questo sentimento nell'amore coniugale e contempla anche il riconoscimento di quella scandalosa paternità illegittima, che certa letteratura non avrebbe nemmeno ipotizzato.

Marco! Prima mi dovete una promessa! Non dobbiamo essere felici a costo della felicità di altri... Avete un dovere a compiere... prima. Il bambino... – Oh, angelo! Angelo mio! – Proruppe Castellani tutto scosso dai singhiozzi; e tentò rialzarsi per avvicinarla, ma ella aperse le braccia e si precipitò alle sue ginocchia, offendigli tutto il suo viso da baciare, tutta la sua anima da adorare, per sempre³⁸.

³⁵ C. Covato, *Educata a educare: ruolo materno e itinerari formativi*, in Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. 133.

³⁶ Le stamperie romane storicamente legate alla Curia, per evitare di perdere lettori «continuano a sfornare libretti devozionali od operette religiose [...] in realtà rivolte anche ad un consumo scolastico più generale». Cfr. M.I. Palazzolo, *Una difficile secolarizzazione: i libri per l'infanzia nella Roma Capitale d'Italia*, in C. Covato, M.I. Venzo (a cura di), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato pontificio a Roma Capitale. L'istruzione primaria*, Milano, Unicopli, 2007, p. 358.

³⁷ Questa novella apparsa su «Natura ed Arte» del 1893-1894 si caratterizza in particolare per la fine indagine psicologica dei personaggi. S. Bisi Albini, *Pasqua di rose*, «Natura e arte», vol. 2, 1893-1894, pp. 395-403, 516-531.

³⁸ *Ibid.*, p. 531.

Non dobbiamo dimenticare che il ‘dovere da compiere’ nei confronti del bambino si pone come comportamento eversivo rispetto alla norma, se pensiamo che ancora nella prima metà del Novecento, l’illegittimità è un vero e proprio scandalo sociale anche nelle classi elevate e colte. Ma non è da meno neanche il codice civile italiano, poiché fino alla riforma del diritto di famiglia del 1975 non vi è parità giuridica fra figli nati in costanza di matrimonio e figli nati fuori dal matrimonio, anche se riconosciuti. D’altronde, secondo Ariès la «scoperta dell’infanzia» e con essa il profilarsi di nuovi modelli familiari di vita affettiva, sono trasformazioni molto lente, avvenute nel corso di diversi secoli dall’età moderna in poi³⁹. Inoltre, in Italia, il riconoscimento della tutela all’infanzia è stato un processo culturale e politico dai tempi ancora più lunghi rispetto ad altri paesi europei, che troverà i primi interventi istituzionali solo alla fine degli anni sessanta del Novecento⁴⁰.

Nei racconti di Sofia Bisi Albini traspare non solo l’ideologia che vuole la donna vincolata all’accudimento della famiglia, ma anche custode di una più severa etica che coinvolge la sfera sessuale, poiché per il suo ruolo di educatrice deve porsi come modello da replicare. Emergono nuove e sempre più coercitive regole di condotta tra i sessi, che sul piano storico rendono la donna una ‘sorvegliata speciale’, continuamente soggetta all’analisi dei suoi comportamenti e al giudizio degli altri.

Attenta alla figura femminile e alla necessità che le si dispensi un’istruzione adeguata che non la rende distante dalla sua missione domestica, è anche Virginia Tedeschi Treves (1849-1916) scrittrice prolifica quanto eterogenea. Accanto alla sua attività di pubblicista – dirige il periodico «Giornale dei fanciulli» (1881-1891), e i tanti giornali di mode di casa Treves – sviluppa un’attenzione per la letteratura infantile e per giovinette. Con lo pseudonimo di Cordelia, pubblica diversi racconti e romanzi per l’infanzia, come *Piccoli eroi* (1891), *Mentre nevica* (1899), *Il regno delle fate* (1884), *Il regno della donna* (1880), *Dopo le nozze* (1882), *Prime battaglie* (1880), *Catene* (1882), solo per citare i più noti.

Piccoli eroi è la storia di cinque fratelli rimasti orfani di madre i quali, accuditi dalla sorella maggiore Maria che assume la direzione della casa e della famiglia, affrontano insieme il loro personale viaggio di formazione⁴¹. Il tono del romanzo pedagogico-didattico, enunciato sin dalle prime battute

³⁹ Ph. Ariès, *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna* (1960), tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2006. È, inoltre, fondamentale per la comprensione della nascita del sentimento dell’infanzia e della sua evoluzione nel processo di civilizzazione il testo di N. Elias, *La civiltà delle buone maniere* (1969), tr. it., Bologna, Il Mulino, 1999.

⁴⁰ Per un’analisi sulla condizione dell’infanzia nell’Italia liberale cfr. F. Cambi, S. Olivieri, *Storia dell’infanzia nell’Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988; ed ancora H. Cunningham, *Storia dell’infanzia (XVI-XX secolo)*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1997, pp. 149-160.

⁴¹ Cordelia, *Piccoli eroi. Libro per i ragazzi*, Milano, Fratelli Treves, 1891.

del romanzo, persegue il fine di dare esempi, modelli⁴², stili di vita, norme di comportamento ad una *middle class* fragile e precaria, che deve essere protetta dagli urti troppo bruschi di una economia ancora poco salda e minacciata dalle tensioni sociali. Maria e i suoi fratelli vivono a Milano e hanno scarsi mezzi economici – il padre è un modesto impiegato delle ferrovie – ma l'orizzonte valoriale proposto è sostanzialmente quello borghese, ossia etica del lavoro, produttività, sacrificio, abnegazione, onestà, risparmio, rettitudine, fedeltà⁴³.

Il romanzo, costruito come rileva Faeti, a imitazione di *Cuore*, è un romanzo conservatore sul piano sociale, timoroso di un'incontrollata mobilità sociale, antiemancipazionista per quanto concerne la condizione femminile⁴⁴. Maria rinuncia a tutte le sue aspirazioni e si consacra interamente alla sua missione materna.

I principali difetti che affliggono i piccoli eroi – Carlo è insubordinato, Elisa è piena di pretese, Vittorio è disordinato, Mario è vivace ed irrequieto – verranno presto superati poiché, come fantocci privi di vita, comprenderanno nel corso dell'intreccio, quali sono i loro doveri e i piccoli eroismi che sono chiamati ad adempiere. Il piccolo eroe borghese deve interiorizzare non solo la fedeltà alla patria, alla religione e alla famiglia, ma anche la moderna etica del lavoro. Così spiega Maria ai suoi fratelli:

Ora, mio caro, il mondo è cambiato, e al giorno d'oggi la parola eroe ha un significato molto diverso da quello che aveva una volta; eroe si può esserlo in tutti i luoghi, in tutte le professioni, alla scuola, all'officina, fra le pareti domestiche, purché uno dimentichi se stesso, rinunci al proprio piacere, alla propria volontà, per un alto ideale, per il bene del suo paese, della propria famiglia e dei suoi simili, e forse è un eroe tanto più grande, perché il suo eroismo è ignorato e non vi è spinto dall'idea della gloria che è sprone a grandi sacrifici. Se vorrete, vi leggerò quando sarete stati ubbidienti, alcune storie vere, ch'io ho raccolto, di eroismi ignorati, nella speranza che possano esservi utili; sarà un modo di occupare queste serate d'autunno⁴⁵.

⁴² Strumento educativo è considerato indicare alle giovinette vite esemplari tratte dalla storia. In tal senso Eugenio Comba nel 1870 scrive *Donne illustri italiane proposte ad esempio delle giovinette*, con l'obiettivo di formare il cuore e la mente «della prima istitutrice dell'infanzia, fida compagna dell'uomo, affettuosa consigliera di nobili azioni». Cfr. E. Comba, *Donne illustri italiane proposte ad esempio delle giovinette. Opera dedicata a S.A.R. Margherita di Savoia Principessa di Piemonte*, Torino, Paravia, 1870, p. ix.

⁴³ Nell'Italia umbertina anche i libri di testo per le scuole sono modellati su una «tradizione che, dura a morire o a essere messa in crisi, ruota intorno ai valori della Patria, della Religione, della Famiglia». Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 47.

⁴⁴ «Nel libro *Piccoli eroi*, Cordelia diffonde gli stessi appelli all'amore e alla fratellanza che il De Amicis lancia dal *Cuore*, ma è molto più schietta e rozza di lui nel difendere il privilegio e nel dire chiaramente agli operai che restino al loro posto, per evitare guai anche peggiori di quelli che provengono da una paga infame e da un orario pesantissimo». A. Faeti, *Guardare le figure* (1972), Torino, Einaudi, 2001, p. 117.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 32.

I piccoli eroi dovranno non solo ubbidire all'autorità, studiare e lavorare onestamente, ma soprattutto non desiderare nulla che non sia a loro consentito. Il disagio della piccola Elisa alla vista di una sontuosa villa di vicini di casa, fa sì che Maria apostrofi la sorella: «Sciocca [...] colle tue idee sarai sempre disgraziata; noi non siamo ricchi e non possiamo competere coi nostri vicini; se non si contentano di venire nella nostra casa modesta, rimangano pure nella loro villa. Tu certo nei loro panni sdegnaresti di venire da persone modeste come noi»⁴⁶.

Il timore della mobilità sociale emerge, in modo ancora più evidente, nel racconto dello sciopero degli operai dello stabilimento Guerini i quali, descritti come pericolosi sobillatori che possono innestare anche una temibile rivoluzione sociale, devono secondo l'Autrice non desiderare migliori condizioni di vita per evitare guai anche peggiori di quelli che lamentano. E per rafforzare la sua idea, l'Autrice descrive i 'meriti del padrone':

Pensa a tutta la sua azienda, consuma il cervello sui registri, è turbato da mille incertezze, affranto dalla fatica e dalle responsabilità della fabbrica immensa a cui deve dare l'impulso, non ha un minuto di pace, e voi, invece di aiutarlo, gli mettete dei bastoni fra le ruote; quanto siete ingrati!⁴⁷

Il romanzo sembra ribadire l'antico principio borghese d'autorità in base al quale la famiglia e le relazioni al suo interno si configurano come la fonte di ogni rapporto autoritario: è lì che si apprende la disciplina alla sottomissione⁴⁸.

Ma anche l'autorità si ammantava di 'buone maniere'⁴⁹. In questo scorcio di secolo, infatti, si afferma la moda dei galatei per signorine che, nel delineare uno stile di condotta dal quale si evidenzia l'appartenenza ad una classe borghese, indicano per le donne le virtù della moderazione, lo spirito di accomodamento, la scrupolosa compostezza, il ritegno, l'equilibrio, l'umore costante, il rispetto per le apparenze, la pacatezza della voce, la proprietà dell'abbigliamento e, soprattutto, la piena accettazione delle consuetudini stabilite⁵⁰.

Anna Vertua Gentile (1845-1926), che esordisce nel 1868 con *Lettere giovanili per fanciulle*, è un'autrice prolifica di novelle, romanzi, racconti,

⁴⁶ *Ibid.*, p. 185.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 196.

⁴⁸ Nota Lutero: «Dove non c'è obbedienza verso il padre e la madre non ci sono buoni costumi né buon governo, poiché quando l'autorità dei genitori fosse venuta meno lo stesso accadrebbe per tutta la società, poiché senza autorità essa non può sussistere». Lutero, riportato in H. Marcuse, *L'autorità e la famiglia*, tr. it., Torino, Einaudi, 1970, p. 48.

⁴⁹ G. Di Bello, *Le bambine tra galatei e ricordi nell'Italia liberale*, in S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 247-297; ed ancora L. Tasca, *Galatei. Buone maniere e cultura borghese nell'Italia dell'Ottocento*, Firenze, Le Lettere, 2004.

⁵⁰ Nella seconda metà del secolo «si accentua la specializzazione dei galatei: vi sono galatei per tutte le età, per tutti i gruppi sociali, per le donne e per gli uomini [...] Ma numerosi sono soprattutto i galatei per i giovani, le bambine e gli scolari». Di Bello, *Le bambine tra galatei e ricordi nell'Italia liberale*, cit., p. 248.

commedie, raccolte di consigli per fanciulle e giovani spose, come *Istruzione in famiglia. Scritti educativi per giovinette* (1891), *In collegio: letture per giovinette* (1889), *Cuor forte e cuor gentile* (1898). Purtroppo l'intento moralistico e pedagogico è talmente evidente nei suoi scritti da renderla ignorata dalla critica del tempo, nonostante ottenga successo tra il pubblico femminile. Svolge anche un'intensa attività di pubblicista e collabora con diverse testate giornalistiche come «La Donna», «Cordelia» e «La fanciullezza italiana», da lei fondata. Grande successo di pubblico ottengono *Il romanzo di una signorina per bene* (1897) dedicato alla sorella Antonietta, e i galatei *Come devo comportarmi* (1890) e *L'arte di farsi amare dal marito* (1889).

Le sue opere, del tutto in linea con gli ideali morali del tempo, sono molto richieste all'interno dei Collegi o nei salotti borghesi⁵¹. La critica letteraria del tempo, comunque, evidenzia di questa scrittrice la pesantezza di una retorica moralistica convenzionale ed eccessivamente sentimentale a tutto scapito della vitalità artistica. Negli anni cinquanta Santucci, nel suo manuale di *Storia dell'infanzia*, la menziona brevemente come un'autrice «le cui buone intenzioni [...] e la sincera vocazione infantile naufragano in un convenzionalismo tutto ottocentesco e sentimentale: qui la retorica del *Cuore*, scaduta a formula, portata alle sue conseguenze più incontrollate e soprattutto spostata verso un lettore di età e d'ideali più maturi, precipita nel suo inevitabile fallimento»⁵². Inoltre, un moderato clericalismo si registra in modo ancora più incisivo nelle sue opere più tarde: in *Come devo comportarmi*, galateo riedito fino agli anni '30 del Novecento l'Autrice immagina 'la preparazione' di una giovinetta all'appuntamento, tanto improbabile quanto gratificante, di una visita a corte e di una udienza in Vaticano.

In *Quand'era scolaro. Memorie di un giovinetto*⁵³ l'Autrice ripercorre le tappe formative di Pinetto Oinigi, giovinetto di appena 11 anni, il quale si trasferisce in città da uno zio per potere frequentare il ginnasio. Il libro, che in realtà è un galateo per giovani scolari, ci racconta che la vita di Pinetto fra la casa e la scuola è costellata dalle regole e dagli insegnamenti pedagogici delle figure di autorità. La cultura proposta attivistico-autoritaria, persegue l'obiettivo di formare un Pinetto sano e pulito, che arriva puntuale a scuola, che ascolta con attenzione la lezione del maestro, che svolge i compiti con attenzione, che non

⁵¹ «Il recitare proposto tra le mura dei Collegi o nei salotti borghesi, vede tra le autrici più richieste proprio Anna Vertua Gentile che, nonostante la profusione di sentimentalismi e di precetti morali, offre all'infanzia ambientazioni curate e storie intrecciate con la maestria di chi sa tenere alta l'attenzione del lettore». Cfr. F. Cutrona, *Il palcoscenico dei buoni sentimenti. Anna Vertua Gentile scrittrice di teatro per l'infanzia*, in Boero (a cura di), *Storie di donne*, cit., p. 36.

⁵² Cfr. L. Santucci, *Letteratura infantile*, Firenze, Barbèra, 1950, p. 157.

⁵³ A. Vertua Gentile, *Quand'ero scolaro. Memorie di un giovinetto*, Milano, Paolo Carrara, 1888.

prende in giro i compagni quando sbagliano, che ubbidisce all'autorità con reale umiltà, che non tradisce alcuna traccia di superbia convinto, sopra ogni cosa, che l'autorità sia sempre esercitata giustamente.

In questo progetto di formazione, la paura della fantasia come possibile strumento di ribellione all'autorità è un pensiero esplicito, che si condensa nella necessità di controllare le letture del giovane fanciullo, che siano letture giuste, istruttive, misurate, utili:

Le letture sane ed istruttive, che aprono il cuore a sentimenti gentili, insegnano amabilità, pazienza, coraggio, guidano la fantasia a spaziare in un orizzonte sereno, sono un grande, direi quasi, il principale aiuto dell'educazione. Ma per il fanciulletto, che nella lettura dei buoni libri non trova altro che diletto, al quale non si fa scrupolo di sacrificare persino il proprio dovere, per il fanciullo che legge, anzi divora libri sopra libri con l'unico scopo di dare pascolo alla fantasia, per questo, la lettura, piuttosto che mezzo educativo, è solo svago, è dannosa distrazione⁵⁴.

E fra le letture consentite a Pinetto, utili a sviluppare il sapere scientifico e sperimentale, la forza di volontà e la determinazione ad emergere, troviamo menzionato *Il carattere* di Samuel Smiles⁵⁵, autore nel quale si è riconosciuta, per anni, la borghesia in ascesa⁵⁶.

Accanto alla scuola e al valore della cultura e dell'impegno individuale, c'è il mito della famiglia, come luogo che ci ripara dalle intemperie dell'esistenza, che ci fornisce quella educazione/istruzione rispetto alla quale la madre svolge un ruolo determinante. Così scrive a Pinetto il suo amico del cuore:

A me piace la casa, la vera amicizia, che vive silenziosa, tranquilla, costante nell'intimo del cuore; a me piacciono i forti affetti che non si approfondono in parole, ma si rivelano con uno sguardo, con una stretta di mano [...]. Oh bei giorni ch'io passo qui nell'amorosa quiete domestica!... Non credere però che me ne stia ozioso nelle morbidezze, cullato fra le dolcezze materne!... No, no!... non è così. Ho ripreso i miei studi; un po' da me, un po' con la cara guida della mamma, che tu sai quanto sia istruita e colta [...]. La sera, quando la mamma sta occupata a lavorare, io me la siedo vicino, e scrivo e leggo [...] ora è un libro di narrazioni storiche, ora uno di viaggi, ora di novelle [...]. Ma non credere ch'io mi pensi di poter vivere un giorno sempre così!... No, no; nella mia immaginazione, quando me ne vado soletto, mi figuro un altro avvenire, e mi propongo di raggiungerlo. Mi propongo di lavorare, di studiare, di riuscire a qualche cosa [...]. Mi figuro che allora non sarò più il fanciullo che corre alla casa dalla mamma come ad un asilo fidato, ma sebbene un uomo valido e forte, capace di sostenerla, di proteggerla, di circondarla di qualche agio, quella madre a cui devo tutto!⁵⁷

⁵⁴ *Ibid.*, p. 49.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 89.

⁵⁶ Smiles è un autore che valorizzando l'intraprendenza individuale, sarà utilizzato come serbatoio ideologico in cui pescare quelle parole d'ordine da trasmettere ai ceti che iniziavano il loro percorso di alfabetizzazione. Cfr. Boero, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 31.

⁵⁷ Vertua Gentile, *Quand'ero scolaro*, cit., pp. 144-148.

Il mito della famiglia come luogo non solo di riproduzione sociale, ma anche come luogo nel quale tessere relazioni affettive, lo ritroviamo in un delizioso racconto di Evelina Cattermole, in arte Contessa Lara, dal titolo *Una famiglia di topi*⁵⁸. Il racconto, pubblicato da Bemporad nel 1891 e corredato dalle illustrazioni di Enrico Mazzanti, narra la storia di Nello e Rita, figli della giovane e bella contessa Sernici, che adottano, salvandoli dai maltrattamenti di un girovago, una coppia di topolini indiani, Caciotta e Ragù. Ben presto i due topolini indiani, adottati dall'intera famiglia e accuditi con amore, avranno una numerosa prole. Le storie e le voci narranti nel testo si incrociano, perché alle storie dei topolini (fidanzamenti, fughe, piccoli malanni), si uniscono le vicende della famiglia Sernici, colpita da un improvviso rovescio di fortuna. Il lieto fine per tutti è assicurato: i conti Sernici riavranno la loro fortuna e saranno ripagati della loro rettitudine e onestà, e la famiglia dei topini, dopo alcune vicissitudini, ritrova la sua armonia familiare.

La narrazione dell'amore degli umani per la loro famiglia di topi, l'umanizzazione delle bestiole tipica del bestiario dei racconti per ragazzi⁵⁹, l'ironia e la commozione, a tratti, della narrazione, la discreta presenza del moralismo dell'epoca, rendono particolarmente poetico il racconto⁶⁰. Il tentativo dell'Autrice, ossia quello di dar voce agli umili, agli emarginati, così come può esserlo una famiglia di topi, rileva una sensibilità poetica che non sembra il frutto di una bontà di maniera⁶¹.

La famiglia Sernici è sì una famiglia modello dove si respira un'atmosfera affettuosa e ordinata, in cui i bimbi sono ubbidienti e le figure genitoriali autorevoli, ma l'Autrice riesce a descrivere con generosa umanità i difetti individuali umani e topeschi. Gli insegnamenti della contessa madre sono quelli della borghesia del tempo: «chi vuol essere sano deve essere pulito», «non si

⁵⁸ Evelina Cattermole, aspirante poetessa, ben presto si dedica alla scrittura in prosa (racconti, novelle, romanzi per ragazzi), e a quella giornalistica. Celebri sono due rubriche da lei curate, *Cronaca femminile* e *Il salotto della signora* apparse su «La Tribuna illustrata» in cui si occupa di moda, dando consigli di stile, di bellezza, di galateo per le signore dell'alta borghesia. La sua avventurosa vita – la separazione dal marito per adulterio – e la sua tragica fine, assassinata nel 1896 con un colpo di pistola dal pittore Giuseppe Pierantoni, la rendono un 'personaggio' tipicamente romantico in un'Italia ancora fortemente reazionaria in merito alla condizione femminile. Tra i suoi racconti ricordiamo *Una famiglia di topi*, *Compagni di sventura*, *Il romanzo della bambola*; romanzi e racconti destinati ad un pubblico femminile, fra i quali va menzionato *L'innamorata*; raccolte di novelle quali *Così è*, *Storia d'amore e di dolore*, *Storie di Natale*. Cfr. G. Speroni, *La Contessa Lara: breve e scandalosa vita di una poetessa malata d'amore*, Milano, Scheiwiller, 2003.

⁵⁹ «La storia della letteratura per l'infanzia contiene un bestiario di cui non si può e non si deve dar conto in termini quantitativi [...] saranno bestie buone e amiche, animali aiutanti come quelli di tante fiabe, o divertenti, oppure paradigmatici perché capaci di farsi portatori di un numero consistente di exempla [...]» (A. Faeti, *La bicicletta di Dracula. Prima e dopo i libri per bambini*, Firenze, La Nuova Italia, 1985, p. 168).

⁶⁰ P. Boero, *Come una prefazione. Bambole e topi: Contessa Lara scrittrice per l'infanzia*, in Boero (a cura di), *Storie di donne*, cit., pp. 5-33.

⁶¹ Contessa Lara, *Una famiglia di topi*, Illustrato da E. Mazzanti, Firenze, Bemporad, 1891, pp. 21-22.

scherza con le cose di scuola», «la scuola deve essere sacra come la chiesa»⁶². Ma ciò che colpisce immediatamente è che nel racconto si intersecano vecchi stili e nuove aspirazioni: così se al conformismo pedagogico-didattico del tempo fa da contrappunto l'uso, sempre prezioso sul piano pedagogico, delle illustrazioni di Mazzanti che chiosano il racconto, anche il galateo borghese della contessa madre diventa più tollerabile grazie alla presenza di un umorismo inaspettato da parte dei topini più audaci.

Al mito del nido come luogo di protezione e di assicurazione, si accompagna il desiderio di una società più giusta e più umana, capace di sperimentare un sentimento di misericordia per gli indifesi. Questa nuova soglia della sensibilità che ci sembra riscontrabile nella scrittura della Contessa Lara ci sembra vada sottolineata, perché opera come vera e propria spia di una cultura in trasformazione. In una società fiera di non essere egualitaria come quella italiana post unitaria, che mira a costruire una *pax sociale* che faccia accettare a ciascuno il proprio status, ci sembra prezioso questo dialogo fra topi:

Dodò gli disse con benevolenza: Non esistono razze inferiori, perché davanti a Dio, che ci ha creati tutti, non ci sono, per nascita, né inferiori né superiori. Sono le nostre azioni quelle che c'innalzano o ci abbassano. E tu diventeresti di certo un topo inferiore, se continuassi a tenere in pena i miei, per istartene qui a chiacchierare con mia sorella...⁶³

Come scrive Lorenzo Cantatore, dalle nozze «interclassiste» dei due topini, Rosicalegno e Lilia, che concludono il racconto, emerge «il cammino educativo che ha come obiettivo la valorizzazione dei buoni caratteri e delle buone azioni, il rispetto delle regole e delle istituzioni della comunità (il matrimonio, la famiglia). Questo progetto di vita condanna senza appello le virtù apparenti delle persone, la formalità nei rapporti intersoggettivi, l'attenzione prestata a ciò che si ha piuttosto a ciò che si è»⁶⁴.

Se con Sofia Bisi Albini, Virginia Treves Tedeschi e Anna Vertua Gentile abbiamo individuato un aspetto della cultura borghese che, utilizzando le istituzioni della scuola e della famiglia, elabora il suo codice morale imperniato sul dovere e sull'autodisciplina, con la Contessa Lara può parlarsi dell'emergere, in trasparenza, di una nuova sensibilità sociale nei confronti dell'infanzia. Certe sue scelte narrative possono essere lette come la spia di quel processo di liberazione dell'immaginario infantile che, a parte l'eccezionalità di qualche autore come Collodi, ancora per lungo tempo, sarà imbrigliato nelle maglie del precettismo e conformismo educativo.

⁶² *Ibid.*, pp. 23-34.

⁶³ Contessa Lara, *Una famiglia di topi*, cit., p. 175.

⁶⁴ L. Cantatore, *Due strane famiglie nell'Italia umbertina*, in G. Alatri, E. Ansovini, L. Cantatore (a cura di), *Uscite, uscite o sorci! Disse un Micio... Gatti e topi nella letteratura nell'arte*, Roma, Palombi, 2011, p. 32.

Bibliografia

- Ariès, Ph., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (1960), tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2006
- Ascenzi, A., *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
- Asor Rosa, A., *Creazione e assestamento dello stato unitario (1860-1887)*, in *Storia d'Italia*, vol. IV, Torino, Einaudi, 1975
- Bacchetti, F., *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le Lettere, 1997
- Badinter, E., *L'amore in più. Storia dell'amore materno*, tr. it. Milano, Longanesi, 1981
- Barbagli, M., Kertzer, D.I. (a cura di), *Storia della famiglia in Europa. Il lungo Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 2003
- Bisi Albini, S., *Pasqua di rose*, «Natura e arte», vol. 2, 1893-1894, pp. 395-403, 516-531
- Boero, P. (a cura di), *Storie di donne, Contessa Lara-Anna Vertua Gentile Ida Baccini-Jolanda: scrittura per l'infanzia e letteratura popolare fra Otto e Novecento*, Genova, Brigati, 2002
- , *Letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995
- Cambi, F., Ulivieri, S., *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988
- Cambi, F., Ulivieri, S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- Cipollone, L. (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, Milano, Franco Angeli, 1990
- Contessa Lara, *Una famiglia di topi. Romanzo per i fanciulli*, Firenze, Bemporad, 1891
- Cordelia, *Piccoli eroi. Libro per i ragazzi*, Milano, Fratelli Treves, 1891
- Covato, C. (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2007
- , *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra Sette e Ottocento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1991
- , *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007
- , *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996

- Covato, C., Leuzzi, M.C. (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Roma, Editori Riuniti, 1991
- Covato, C., Venzo, M.I. (a cura di), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato pontificio a Roma Capitale. L'istruzione primaria*, Milano, Unicopli, 2007
- Cunningham, H., *Storia dell'infanzia (XVI-XX secolo)*, tr. it. Bologna, Il Mulino, 1997, pp. 149-160
- De Mauro, T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1970
- Duby, G., Perrot, M. (a cura di), *Storia delle donne. L'Ottocento*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1991
- Hobsbawm, E.J., *Il trionfo della borghesia (1848-1875) (1975)*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2006
- Melograni, P. (a cura di), *La famiglia italiana dall'Ottocento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1988
- Santucci, L., *Letteratura infantile*, Firenze, Barbèra, 1950
- Soldani, S., *L'educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989
- Speroni, G., *La Contessa Lara: breve e scandalosa vita di una poetessa malata d'amore*, Milano, Scheiwiller, 2003
- Tasca, L., *Galatei. Buone maniere e cultura borghese nell'Italia dell'Ottocento*, Firenze, Le Lettere, 2004
- Treves Tedeschi, V., *Piccoli eroi. Libro per i ragazzi*, Milano, Fratelli Treves, 1891
- Ulivieri, S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999
- Vertua Gentile, A., *Quand'ero scolaro. Memorie d'un giovanetto*, Milano, Paolo Carrara, 1888
- Viola, P., *Storia moderna e contemporanea. L'Ottocento*, vol. III, Torino, Einaudi, 2000

Fertile Wit. The (unwritten) doctrines of Juan Huarte de San Juan and Chomsky's intuition

Cristiano Casalini
Dipartimento di Scienze della
Formazione e del Territorio,
Università degli Studi di Parma (Italy)
cristiano.casalini@unipr.it

ABSTRACT: The work and thought of the sixteenth-century Spanish philosopher-physician Juan Huarte de San Juan – author of the work, *Examen de ingenios* (1575), at the time renowned but soon forgotten by the cultural elites – is here analysed in the light of Noam Chomsky's reflection, offering new research perspectives on the ancient gnoseological theory, rooted in the Stoic culture, of *koinai ennoiai* («common notions»): a theory that crossed the centuries until Chomsky's time.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Philosophy of Education; Cognition; Theory; XVI-XX Centuries.

Juan Huarte has only one work to his name: the *Examen de ingenios*. The *Examen* was published in 1575 in Baeza and underwent a trial of the Spanish inquisition that forced the author to correct his errors on the subject of doctrine. Huarte took as much as needed to modify his work: he added two chapters at the beginning and changed the text here and there, without publishing it. Huarte died, and the *Examen* was published posthumously, in 1594, by his son.

The *Examen* had an immediate and extraordinary widespread circulation: it had a great number of editions and translations in France, Italy, England and Germany in the fifty years after its first appearance. Almost all of the copies were edited following the *princeps* edition. Particularly in England, *The Examination of Mens Wits* was Carew's mould of Camillo Camilli's Italian translation, who published the *Essame degl'ingegni* in 1582 under the imprint of Manuzio.

The success of this piece of work was also guaranteed by the positive response that the Jesuits had toward it (two of them, Antonio Possevino and

Antonio Zara, wrote the *Coltura degl'ingegni* and the *Anatomia ingegnorum* in response to the Spanish doctor), and in certain French cultural circles (it is well known that Charron, Vion d'Alibray and Bouchet cultivated an interest for the *Anacrise*, title of the *Examen* in Chappuis' translation). We still have no studies able to research the infiltrations and the ramifications of the *Examen* in the Anglo-Saxon ambit, much as it was mentioned by Mauricio de Iriarte in his monograph on Huarte¹, and, certain as it may be, the dynamics of its diffusion in English literature and philosophy even nowadays is not clear.

These brief indications are relevant to the purpose of this paper, which has the aim of discussing one of Noam Chomsky's issues and, if possible, of correcting it historiographically.

In fact, in *Language and Mind* Chomsky identifies Huarte as the precursor of the Generative Grammar theory backdating the origin of this doctrine in reference to one of his previous books on the rationalist language theory among the Cartesians of the XVII century (*Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*). Chomsky gives credit to Huarte for having been the first to pave the way to the idea of creative intelligence, an idea that in the Romantic Age would lead to the anti-mechanistic concept of *genius*. He says:

Huarte's framework is useful for discussing 'psychological theory' in the ensuing period. Typical of later thought is his reference to use of language as an index of human intelligence, of what distinguishes man from animals, and, specifically, his emphasis on the creative capacity of normal intelligence. These concerns dominated rationalist psychology and linguistics².

What is Chomsky's theory based on? The issues that he puts forward are two: 1) Huarte dedicates one chapter to the definition of wit as a force that is naturally able to generate knowledge without the support of experience and without being passed on by others; 2) Huarte discerns a 'quantitative' hierarchy of human wits, which is inhabited at its base by slow and beastly wits, while its summit is inhabited by creative wits (more divine than human).

Chomsky's interpretation has already been criticized by the (few) experts of Huarte's work³. But despite this, although in a recent interview he defined precisely his argument, he did not desist from remarking the underlying theory, which shows one the concept of wit suggested by Huarte coinciding with the

¹ M. de Iriarte, *El doctor Huarte de San Juan y su Examen de ingenios: contribución a la historia de la psicología diferencial*, Madrid, CSIC-Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1948.

² N. Chomsky, *Language and Mind*, New York, Cambridge University Press, 2006, p. 9.

³ See J.M. Gurpegui, J. Nubiola, *La creatividad lingüística de San Juan y Noam Chomsky*, <http://www.unav.es/users/Articulo_33.html> (accessed: June 26th, 2011); and M.K Read, *A Re-Appraisal of Juan Huarte's Concept of Creativity*, «Revista Española de Lingüística», n. 5, pp. 423-432.

*basic conception*⁴ of generative grammar. In conclusion to his famous *Managua lessons*, and more recently in *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Chomsky returns to the argument, clarifying the relevance of Huarte for his theory on language as a human organ:

Study of visual and motor systems has uncovered mechanisms by which the brain interprets scattered stimuli as a cube and the arm reaches for a book on a table. But these branches of science do not raise the question of how people decide to look at a book on the table or pick it up, and speculations about the use of the visual or motor systems, or others, amount to very little. It is these capacities, manifested most strikingly in language use, that are at the heart of the traditional concerns. [...] Half a century before Descartes, the Spanish philosopher-physician Juan Huarte observed that this «generative faculty» of ordinary human understanding and action is foreign to «beasts and plants», though it is a lower form of understanding that falls short of true exercise of the creative imagination. Even the lower form lies beyond our theoretical reach, apart from the study of mechanisms that enter into it⁵.

To discuss Chomsky's historical theory we must therefore proceed with a general observation that has never been yet advanced by any critic: the text from which the American linguist gets his *emprunts* is not Baeza's *princeps* edition. Chomsky quotes the revised *Examen*, using in particular passages that come from the interpolations that Huarte adds to the original. This fact is extremely relevant to our discussion. If, in fact, we can deduce an evolution in Huarte's original piece of work, with the shifting of entire passages from one chapter to another and maybe the self-censoring omission of one or more initial chapters (that will appear in the expurgated edition), then, however, we cannot consider the Baezian edition as the true reference point for the author's 'real' ideas. The fact that Huarte starts to work again on his text as a consequence of the impositions of the Inquisitor, and the great amount of time, maybe too great, that he deliberately took him to make the requested alterations (while the *Examen* was circulating all over Europe) appear to be sufficient evidence to make us pay particular attention to the expurgated text. Moreover, if we read the two initial chapters that Huarte introduced and the modified passages, we realize that the style that the author adopts is used to please the requests of the censor. First of all assuming concepts that he accepts but supporting them with argumentations that are incoherent, weak and even in contradiction with the fundamental thesis of the *Examen*: that is, what was meant to be corrected

⁴ J.V. Ortega, *Juan Huarte de San Juan in Cartesian and Modern Psycholinguistics: an Encounter with Noam Chomsky*, «Psicothema», vol. 17, n. 3, 2005, pp. 436-440, in particular p. 438.

⁵ N. Chomsky, *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, p. 17. See also N. Chomsky, *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lessons*, Cambridge, Mass.-London, 1988.

actually comes out strengthened. Therefore, the credibility of Chomsky's argument, based on a few quotations of the *Examen*, is wickened after just a simple comparison of the 1594 edition with the *princeps*.

But, clearly, there is more to say. In fact, on the first point presented by Chomsky as evidence of Huarte as a generative grammarian, we can state that Huarte does nothing else but introducing the definition of *wit* borrowing it – with great probability – from the current dictionaries. Calepinus in fact offers the same etymology that Huarte submits and, that, successively, was recovered by Antonio Persio, author of the *Trattato dell'ingegno dell'huomo* (1585) published by the same Manuzio that edited the *Essame* (1582). The inventive and creative power of wit is therefore the result of an addition of Huarte to the original text, formulated on the basis of common etymologies, and which he seems to overlook quite quickly. Too quickly, if from this fact we want to deduce a specific new theory in reference to that age.

As for the second point, we can say that the quantitative distinction operated by Huarte between slow and sharp wits on the whole, this one also modified in the expurgated edition, is extensively dealt with, but remains of minor importance if compared with the qualitative distinction, of Galenic imprint, among many rational vocations. Huarte always remains on one side of the issue of degrees, for example, together with the combination of humors and of the primary qualities, he manages to cover the spectrum of the humanly *possible* wits. If this is the case, to speak of 'accomplished wit' globally, for Huarte makes no sense: every individual will have a more or less accomplished wit in his vocation, and not in others. The fertility of wit is not universal, but limited to the temperament deeply rooted in a certain individual.

And it is here that, instead, Chomsky's intuition can preserve a historical value. The idea of creativity, determined and not universal, of the human wit in relation to knowledge is present and relevant in Huarte. Although M.K. Read, correcting Chomsky, insists on placing the distinction between the domain of thought (that the *Examen* thrives on) and that of language (alien to the author), he has to admit: «That this is a forceful and impressive exposition by Huarte of the principle of creativity in a man cannot be denied»⁶. So what we must ask ourselves is how the Huartian gnoseology is structured on the basis of this concept, and what consequences he draws from it for the psychology and the education of wits. Huarte, in fact, brings an 'educational' case to support his theory on the individual difference of wits, without manifesting the intention of creating a hierarchy among them. He speaks about a group of three students that achieve different results during the three years that they spend studying together: the first obtains better results than the others in grammar, the second in humanities, the third in dialectic. This case illustrates a different temperament in the students and does not show any specific underlining by Huarte regarding

⁶ Read, *A Re-Appraisal*, cit., p. 425.

the superior or inferior abilities, in general, of the three characters. Later on, however, when he puts forward the famous quantitative distinction between *sheepish* and *capricious* wits, Huarte recommences to describe a scholastic scene and shows how the capricious wit, that is able to jump, leap and beat new paths, manifests itself clearly in those for whom the teacher's lesson is limited to few words:

I take not from a good instructor art, and industrie, their vertue and force, to manure wits, as well rude as pliant: but that which I will say, is, that if a yoong man have not of himselfe an understanding capable of precepts and rules, which properly belong to the art he would learne, and to none other, that the diligence used by Cicero with his sonne, was as vaine as that which any other parent shal use with his sonne, will be in the like⁷.

And right after:

True it is, that there are found some schollers of so ripe wit, as they straighwaies looke into the condition of the teachers, and the learning which he teacheth, and if it be vitious, they know how to confute the same, and to give allowance to such as deliver soundly; these at the yeares end teach their maister much more than their maister taught them; for doubting & demanding wittily, they make him to understand and answer things so exquisit, as he himselfe never knew nor should have knowne, if the scholler with the felicitie of his wit, had not brought them to his mind⁸.

If it is possible to retrace a generativity of wit in Huarte's work it is on this level. The author himself does not go into detail or doesn't explain himself further in any other passage of the *Examen*. Huarte does not make an issue out of how wit is able to produce knowledge, this is not an element that interests him. However this fact seems strange to say at the least: after all, it is the same issue that answers the question to which Huarte's statement (promptly censored by the inquisitor) leads:

Nature is nothing else than this temperature of the foure first qualities, and that this is the school maister who teacheth the soules in what sort they are to worke⁹.

Therefore temperament is the real teacher. But in what way?

Here things get complicated, and I could not draw from the text any trace of this psycho-gnoseologic aspect in the *Examen*. A Jesuit and a great Spanish humanist that were contemporaries of Huarte maybe can help us on this point: they are Antonio Possevino S.J and Juan Luis Vives. Huarte says that it is

⁷ Quoted from: John Huarte, *Examen de Ingenios. The Examination of mens Wits. In whicch, by discovering the varietie of natures, is shewed for what profession each one is apt, and how far he shall profit therein. Translated out of the Spanish tongue by M. Camillo Camilli. Englished out of his Italian by R.C. Esquire*, London, printed by Adam Islip for Richard Watkins, 1594, p. 3. (Note that under the abbreviation «R.C.» is hidden the name of Richard Carew).

⁸ Huarte, *Examen de Ingenios. The Examination of mens Wits*, cit., p. 9.

⁹ *Ibid.*, p. 33.

possible that wit is *full of precepts, and rules* of one branch of knowledge. We must try to understand this passage clearly. Here he is drawing on a generic platonic innatism of which we are not able to discover any precise traces in other contemporary authors (in Persio, where Telesian friendship has had more than a simple influence, we find totally different ideas), but rather from a doctrine that we find in the Thomistic scholasticism, taken from some of the Fathers of the Church (Augustine, but most of all Justinian) that has a plotinian and neo-platonic ancestry but, most of all, origins in stoicism. In fact, we find it adopted in the *Coltura degl'ingegni* (1598) by Possevino who quotes a propos a passage of Vives' *De disputatione*:

Intellect, much as it can obtain, brings to conversation true and perfect things, as are the axioms [or dignities], the natural information, or types, or concepts inserted or sculpted in the souls of all men: from which types highly reasonable syllogisms are formed, of which science consists¹⁰.

In this passage Vives attributes this doctrine to Philoponus. There are, however, numerous other passages in which Vives comes back to this theory leaving aside the reference to the byzantine philosopher (in the *De Causis corruptarum atrium*, *De tradendis disciplinis*, *De anima*, *de prima philosophia* to quote the most important ones). Actually, it is the doctrine of common notions (or *semina verbi*), of the *Koinai ennoiai*, that imply only the presence in the mind of a certain type of innate ideas, which are the *rules* or *precepts* able to generate, produce (*logos spermatikos*) ideas.

The origin of this doctrine can be traced back to Chrysippus, who inserts the concept of *prolepsis*, dear to Epicure, in the stoic thought. As Diogenes Laertius tells us (x, 33), «They say (*the epicureans*) that *prolepsis* is like a sort of learning or right opinion or a notion, or a universal concept innate in the mind». And Chrysippus: «says that sensation and *prolepsis* are criteria (of truth)» (Diog., vii, 54). As opposed to other stoics that underline the inductive origin of *prolepsis*, however, Chrysippus wants to show the importance of reasoning in the formation of preconception: «Now, *prolepsis* is a natural concept of the universals» (Diog., vii, 54). Diogenes questions the incoherence of Chrysippus' doctrine concerning what he says in the second book of *Physics*, and the same uncertainty is present in Seneca and Ezio. However, for Horowitz: «The term *prolepsis* introduced into stoicism by Chrysippus refers to perceptions penetrated with reason. Certain ideas arise in the spontaneous reasoning of all men, and these are the preconceptions or common notions»¹¹. Passing through

¹⁰ «L'Intelletto per quanto può conseguire apporta al discorso cose verissime e perfettissime, sì come sono gli Asiomi [o dignità], le natural'informazioni, o specie, o concetti inseriti o scolpiti negli animi di tutti: dalle quali specie si formano sillogismi di attissima e fermissima ragione, ne i quali consiste la scienza» (A. Possevino, *Coltura degl'ingegni*, Roma, Anicia, 2008, p. 174).

¹¹ M.C. Horowitz, *The Stoic Synthesis of the Idea of Natural Law: Four Themes*, «Journal of the History of Ideas», vol. 35, n. 1, Jan.-mar. 1974, pp. 3-16, in particular p. 7.

roman stoicism, Chrysippus' doctrine of *prolepsis* meets Cicero who gives it its first 'pedagogic' interpretation: «The stoic materialist imagery of imprinting remains in Cicero's terminology, indicating that the structure of the rudimentary knowledge is common in all men. It is *incohata intelligentia* that makes up the beginning of the development of reason in man»¹². We find it again in Seneca: «Dociles natura nos edidit, et rationem dedit imperfectam, sed quae perfici posset» (Sen., *Ep.* 49, 11). However, Cicero and Seneca are those who develop the doctrine of common notions in a pedagogic sense combining it with the concept of *logos spermatikos*, which the stoics used for their cosmology. Seneca in fact uses the image of the *semina scientiae* (*Ep.* 120, 4-7, «Hoc nos natura docere non potuit: semina nobis scientiae dedit, scientiam non dedit. Quidam aiunt nos in notitiam incidisse, quod est incredibile, virtutis alicui speciem casu occurrisse») to explain the educational doctrine of the Stoics: the education of man is effective only in the measure in which it manages to activate the *semina* of knowledge already naturally present in man. From here we also get the famous agricultural image of the *coltura* of the human wit, as a cultivation of the seeds of virtue and knowledge innate in the child (see Cic., *De finibus*, V, xxi, 58-60).

We will encounter them again in Vives and Possevino, quoted from Latin sources, but mediated by a long patristic and then scholastic tradition, of which Thomas Aquinas represents an essential stage. In the *De Veritate*, Quaest. 11, art. 1 and 3, when he puts forward the question if man can be other men's teacher or if the angel can be man's teacher, Thomas is brushing up the *semina* doctrine. It is highly meaningful that Thomas uses the image of the *semina scientiae* in the *de magistro* matter, in which he in fact deals with Augustine and with his doctrine of the *in interiore homine* teacher. Augustine in fact denies the possibility that man can teach others, since the only cause that can generate knowledge in man can be only the Primary Cause, that is to say the Creator. Thomas, on the other hand, trying to sustain the effectiveness of secondary causes, discusses the self-sustainability of human intelligence through the persistence, after the fall of Adam, of the seeds of truths that allow a purely human form of knowledge.

Similiter etiam dicendum est de scientiae acquisitione; quod praexistunt in nobis quedam scientiarum semina, scilicet primae conceptionis intellectus, quae statim lumine intellectus agentis cognoscuntur per species a sensibilibus abstractas, sive sint complexa, sicut dignitates, sive incomplexa, sicut ratio entis, et unius, et huiusmodi, quae statim intellectus apprehendit. In istis autem principiis universalibus omnia sequentialia includuntur, sicut in quibusdam rationibus seminalibus [*De Veritate*, Quaest. 11, art. 1, Resp.].

As we were saying, this is important because Thomas incorporates in his thought the *prolepsis* doctrine giving it an eminently gnoseologic connotation:

¹² *Ibid.*, p. 7.

the concept of *semina verbi* and of *logos spermatikos*, that reappears in Augustine mediated by Plotinus and Proclus to indicate the evolution of the cosmos, in Thomas is limited to the psychological dimension. In this way, the *semina scientiae* doctrine is necessary to Thomas to found, *de facto*, pedagogy: human education must base itself of the seeds of knowledge *naturaliter* present in man.

Quamvis autem per virtutem creatum rationes seminales non hoc modo educantur in actum quasi ipsae per aliquam creatam virtutem infundatur, tamen id quod est in eis originaliter et virtualiter, actione creatae virtutis in actum educi potest [*De Veritate*, Quaest. 11, art. 1, ad 5].

It is interesting to note how this psychological interpretation of the *logoi spermatikoi* is used by Ficinus in the *Theologia Platonica* (where they are translated with the term *formulae*), although their function is antithetic to neo-platonism:

Pour Ficin aussi, les formules sont innées à l'âme humaine; et elles ont pour terme une idée intelligible. Ce sont là les seuls points de rencontre entre Ficin et la tradition néoplatonicienne, car, dès que nous entrons dans le détail de ces relations, ce sont bien les oppositions qui frappent. En premier lieu, les formules ne sont pas comprises par Ficin comme des objets noétiques, mais comme des objets proprement psychiques. Dieu a directement disposé les formules en notre âme, comme des habitus actifs de production des intelligibles. Certes, dans certains textes, Ficin suit Augustin et sa théorie des *rationes seminales* (ou *rationes causales*): ces formules sont aussi des protocoles en nos âmes, dont le déroulement est comme pré-déterminé par les idées qui préexistent de toute éternité dans l'entendement divin. C'était d'ailleurs là un modèle que l'on trouvait repris par Thomas d'Aquin. Plusieurs textes cependant, et plus significatifs de l'intention propre de Ficin, font signe vers une conception plus audacieuse, tendant à démontrer que les idées ne sont pas les origines des *formulae*, mais bien plutôt leurs produits. Tout d'abord c'est l'âme en elle-même (*essentia animæ*) et par elle-même et par sa propre force (*per vim suam*) ou par son «instinct naturel» (*naturali instinctu*) et qui est à l'origine des *species universalium*, et, à travers eux, des idées intelligibles. D'autre part, la production des idées par l'âme au moyen des formules n'est ni explicatio ni *manifestatio*, mais bien invention et création¹³.

The connection between *koinai ennoiai*, *logoi spermatikoi* and *semina scientiae* with the educational issue had already been part of a long tradition when Juan Luis Vives faces the issue in his *De Disciplinis*. And here, differently from the Augustinian solution, he chooses to draw on the stoical and ciceronian doctrine for his gnoseology.

As a certain power is given to the earth to produce herbs of every kind so our minds as it were endowed with a certain power of seeds over all arts and all learning; and a certain proneness to those first and most simple truths, by which tendency the mind is carried on: a wish for

¹³ T. Gontier, *Noétique et poiesis: L'idea dans la Theologia platonica de Marsile Ficin*, «Archives de Philosophie», vol. 67, n. 1, 1974, pp. 5-22, in particular p. 16.

the aims that are most clearly good: a quickness of mind for the most manifest truths, just as there is a sharpness of the eye for green and of the ear for harmony. Aristotle perhaps would have called this tendency «power» whilst Plato calls it «seeds»; and I have nothing, of course, to say against the name. Others apply the name *prolepsis*, i.e. anticipations and monitions impressed and fixed in our minds by nature. That is the reason why the boy agrees at once to the most evident truth which he has never seen before, just as the lamb flees from the wolf which it has never before beheld. Idleness and sloth crush these seeds and destroy them; but exercise, through the use of things, produces from them a plant and fruit. The judgment cultivates and directs them, just as natural fruits are rendered better by the hands and the care of men¹⁴.

In fact, according to Vives, Adam's sin did not totally annihilate man's moral and rational powers: man still retains the sparks of truth that, despite the uncertainties and the ignorance of the human condition after its fall, enables men to know and to educate themselves towards truth. Copenhaver sums it up this way: «Ignorance and uncertainty are moral faults that we owe to Adam's sin. Our defective senses cannot be trusted to report the truth, especially when warped by evil passions, but all our natural knowledge comes through sensation, so we have no real certainty. To brighten darkness, however, God allows a 'natural light' to illuminate our minds, which is how we can see our place in the order of things without demonstrative proof»¹⁵. The passage quoted from the *De disciplinis* is fundamental for the reconstruction of the history of Vives' success in the culture of the catholic reform: differently from the experience of Erasmus – about whom significantly Possevino would write in his *Bibliotheca Selecta, dum Lutherus erasmizat, dum Erasmus lutherizat* –, Vives will be accepted and used in post-tridentine culture, especially considering the convergence of his anthropology based on the *semina* and the Thomistic anthropology based on the *lumen naturale*¹⁶. However, strangely this convergence is rendered possible by stoicism: «Vives found philosophical grounds for this insight in the stoic doctrine of common notions (*koinai ennoiai*) or preconceptions (*prolepseis*) as

¹⁴ J.L. Vives, *On Education*, ed. by F. Watson, Totowa, Rowman and Littlefield, 1971, p. 21.

¹⁵ B.P. Copenhaver, C.B. Schmitt, *Renaissance Philosophy*, Oxford, Oxford University Press, 2002, p. 205.

¹⁶ Fernández-Santamaría, in his study on Vives, immediately notices the Spanish humanist's debt to Thomas Aquinas regarding the issue of the *Lumen Naturale*: «Even though in many respects his thought is far removed from Aquinas' views as well as those of his sixteenth-century Spanish disciples, at least in this one instance the humanist is as one with Saint Thomas: (*ratio practica* does indeed enable man to fathom God's desire toward him, and (2) his will is sufficient to carry them out. For another, the statement reveals the nature of God's first provision for man and as such, in my view, inspires, guides, and justifies every aspect of Vives' social and political thought; because in effect that thought is nothing more than the authors way on externalizing his abiding concern with the entire spectrum of man's activities, his triumphs and his miseries, as he marches onward, his path lighted (although, and this is a crucial theme dimly most of the way) by the *lumen* left to him by a wrathful but not wholly unsympathetic God, toward *felicitas*» (J.A. Fernández-Santamaría, *The Theater of Man: J.L. Vives on Society*, Philadelphia, American Philosophical Society, 1998, p. 16).

reported by Cicero». Therefore, like the rich furnishings of Egypt themes and concepts cultivated in the roman-pagan culture were destined to be transfused, crystallized, in the humanistic thought of the sixteenth century and, thanks to Cicero's mediation (interestingly renamed «Saint Cicero» in a recent historical reconstruction), even in the most advanced culture of the catholic Reform, that is to say the Jesuits. From this we can understand the authority that the Jesuit Possevino attributes to the Spanish humanist. But Vives will also be the author of an actual *rupture* in the history of rational psychology, which will directly involve doctor Huarte: in fact, his *De anima* is the first work that suggests the concept of 'wit' as man's true nature.

Universam mentis nostrae vim, de qua sumus hactenus locuti, ingenium nominari placuit, quod se instrumentorum ministerio exerit et patefacit; mens enim est in hoc corpore, sicut qui clausus in cubiculo, non aliam habet fenestram, per quam foras prospiciat, quam vitream; is profecto nec alia postest, quam quae vitrum patitur, intueri, quod si nitidum sit, ac pellucidum, clarius [...] Se functionis rationalis organa sunt in cerebro, spiritus quidam tenuissimi et lucidissimi, quos illuc exhalat sanguis cordis; ij sunt organa intima cognitionum omnium [*De anima*, II, 6, «De ingenio»].

The encounter of the *prolepsis* doctrine with Vives' psychology of wit seems therefore to be the first occasion in which the generativity of reason that Chomsky speaks about, attributing it to Juan Huarte de San Juan, manifests itself. In fact, in Vives' opinion you can only give knowledge of universal ideas: and wit draws from these ideas the rules and precepts that are necessary to build a particular art or discipline. So, if common notions are naturally present in the human mind, it is therefore possible for wit to gain knowledge on its own drawing on the common notions, since notions are a particular type of universal ideas.

De generalibus statui possunt regulae ac praceptiones, unde ars existat aliqua, et disciplina: de singulis, utpote infinitis, et infinite variis, nulla; neque enim est ingegni humani ea persequi, quorum iniri numerus non possit [*De anima*, II, 9, «De cognitionibus seu notitiis»].

But at this point a few problems arise. It is true that, as Mauricio de Iriarte has extensively proved in his study on the Spanish doctor¹⁷, Vives represents one of the most important contemporary sources of Huarte's work, and, in my opinion, we can state that the *Examen* faces the theme of wit suggested by Vives from a medical-galenic point of view. However, some of the themes that were important for the humanist receive a very different imprint from Huarte and at times even fall into silence. When Huarte, who identifies wit with the particular bodily temperament of man, claims that temperament is the real teacher, and that wit can be full of the precepts of a branch of knowledge, he is bending Vives' universal and metaphysical doctrine in an

¹⁷ de Iriarte, *El doctor Huarte de San Juan y su Examen de ingenios*, cit., p. 192.

empirical and medical sense. That is, he is saying that man's nature is always particular and that it is determined by humors and qualities present in the body. For this reason, I believe, the *semina* doctrine, that must be accepted by Huarte to justify scientifically the above quoted statements and the 'extraordinary' cases of *frenetici* that instantly learn things that they ignored completely, is downplayed and is not adequately developed in the *Examen*.

I pretend not hereby to take those to taske who have defect of understanding, for that were a bootlesse labour, but to make Aristotle himselfe confesse, that men endowed with the temperature requisite for such operations, may conceive many things without having received thereof any particular perseverance, or learned the same at the hands of any other Sundry also, because this heat is a neighbor to the seat of mind, are wrapped in the infirmitie of sottishnesse, or are heated by some furious instinct, whence grew the Sibils, and Bacchantes, and all those, who men thinke are egged on by some divine inspiration, whereas this takes his originall, not from any disease, but from a naturall distemperature¹⁸.

If man's nature is individual because it coincides with wit, and the wit that every man possesses is a *dilution* that favours only one of the rational faculties that he has (intellect, imaginative, memory), then the precepts of which his wit is full can only be the ones of the only branch of knowledge that is his vocation *ex instinctu naturae*. Therefore, wit is able to produce knowledge only in the limits of the temperament from which it is determined: hence temperament, for Huarte, is the real teacher. And it is for this reason that, in his anthropology, common notions and pre-concepts must be limited to those that have something to do with temperament. But, this said, the fertility of wit is safe, and the pedagogic intervention of a human teacher to correct or modify nature is useless: the only form of education possible is self-education. And like the Galenic doctor acts on the human body through dietetics and climatology, basing himself on the forces of nature, this way Huarte's teacher can intervene only by rendering a wit more sharp, exercising its specialization.

* * *

Chomsky's theory is hence sustainable with these clarifications and in these limits. However, with some extra philological precautions, Chomsky's reference to Huarte remains very interesting, especially for what concerns the matter of educability (of wit in one case and of language in the other), on which the American linguist and the Spanish doctor give parallel answers. No education is possible where there is no organ. But also, there can be no education that differs from the innate rules that the individual has when he is born. Therefore, there is no education that is not already written in the biology of the human mind, where the material and the immaterial are already blended and where it is impossible (and, as Chomsky says, useless) to discern them.

¹⁸ Huarte, *Examen de Ingenios. The Examination of mens Wits*, cit., p. 45.

In conclusion, as always with the intuitions that great philosophers offer, there remains for who is writing a fascinating field that must still be totally explored. I would like to express it with a question: is it possible to trace the moment in which the *prolepseis* and *koinai ennoiai* doctrine meets the language issue back to the 16th century? Meaning the moment in which the notions that presuppose and generate knowledge are interpreted like universal grammatical rules and codes innate in the mind of man? The famous *cursus conimbricensis*, treating the issue of the soul, maybe comes to our aid: «Habitus primorum principiorum est qualitas primae speciei, recepta in intellectu possibili ad cognoscendas primas veritates indemonstrabiles, *supposita cognitione terminorum*» [In III. Lib. Arist. De anima, 428].

Bibliography

a. Sources

Tommaso d'Aquino, *De magistro*, a cura di E. Ducci, Roma, Anicia, 2009²

Commentarii Collegii Conimbricensis S. I. in tres libros De anima Aristotelis Stagiritae, Conimbricae, Typis [et] expensis Antonij a Mariz universitatis typographi, 1598

Juan Huarte de San Juan, *Essame degl'ingegni*, Roma, Anicia, 2010

John Huarte, *Examen de Ingenios. The Examination of mens Wits. In whicch, by discovering the varietie of natures, is shewed for what profession each one is apt, and how far he shall profit therein. Translated out of the Spanish tongue by M. Camillo Camilli. Englished out of his Italian by R.C. Esquire*, London, printed by Adam Islip for Richard Watkins, 1594

Antonio Possevino, *Coltura degl'ingegni*, Rome, Anicia, 2008

Juan Luis Vives, *On Education*, ed. F. Watson, Totowa, Rowman and Littlefield, 1971

b. Literature

Carvalho, M.A.S, Camps, M.C. (eds.), *Comentários do Colégio Conimbricense da Companhia de Jesus Sobre os Três Livros Da Alma de Aristóteles Estagirita. Tradução do original latino por Maria da Conceição Camps*, Lisboa, Edições Sílabo, 2010

- Chomsky, N., *Language and Mind*, New York, Cambridge University Press, 2006
- , *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*, Cambridge, Mass., London, The MIT press, 1988
- , *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge, The Cambridge University Press, 2000, p. 17
- Copenhaver, B.P., Schmitt, C.B., *Renaissance Philosophy*, Oxford, Oxford University Press, 2002
- Fernández-Santamaría, J.A., *The Theater of Man: J.L. Vives on Society*, Philadelphia, American Philosophical Society, 1998
- Gontier, T., *Noétique et poiesi: L'idea dans la Theologia platonica de Marsile Ficin*, «Archives de Philosophie», vol. 67, n. 1, 1974, pp. 5-22.
- Gurpegui, J.M., Nubiola, J., *La creatividad linguistica de San Juan y Noam Chomsky*, <http://www.unav.es/users/Articulo_33.html> (accessed: June 26th, 2011)
- Horowitz, M.C., *The Stoic Synthesis of the Idea of Natural Law: Four Themes*, «Journal of the History of Ideas», vol. 35, n. 1, Jan.-mar. 1974, pp. 3-16
- de Iriarte, M., *El doctor Huarte de San Juan y su Examen de ingenios: contribución a la historia de la psicología diferencial*, Madrid, CSIC-Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1948
- Mattei, F., *La figura y la obra de Juan Huarte de San Juan: patrono (laico) de la psicología. La figura e l'opera di Juan Huarte de San Juan: patrono (laico) della psicologia*, Roma, Anicia, 2011
- Ortega, J.V., *Juan Huarte de San Juan in Cartesian and Modern Psycholinguistics: an Encounter with Noam Chomsky*, «Psicothema», vol. 17, n. 3, 2005, pp. 436-440
- Read, M.K., *A Re-Appraisal of Juan Huarte's Concept of Creativity*, «Revista Espanola de Linguística», n. 5, pp. 423-432
- Sancipriano, M., *Ioannis Lodovici Vivis de anima et vita*, Padova, Gregoriana, 1974

*Sources and
Documents*



Fonti e
Documenti

Fry Collection of Italian history and culture. A Review

Erica Moretti
Italian Studies Department, Brown
University (United States)
erica_moretti@brown.edu

John Tortorice
Department of History, University of
Wisconsin-Madison (United States)
jtortori@wisc.edu

ABSTRACT: The text is focused on the Fry Collection of Italian History and Culture, and it is divided into two parts: the first is devoted to the history of the collection, written by John Tortorice, Program manager of the Mosse Program at the University of Wisconsin-Madison. In the second, Erica Moretti, Ph.D. candidate in Italian Studies at Brown University, assesses the collection's potential for scholars interested in the history of childhood and the history of education.

EET/TEE KEYWORDS: Archives; History of Education; Italy; XIV-XX Centuries (Information Centre; USA).

The genesis of the collection

The Fry Collection of Italian History and Culture is housed in the Department of Special Collections at Memorial Library, University of Wisconsin-Madison. It consists of 395 linear feet of materials ranging from the early Renaissance through the post-war period, approximately 1310 to 1987. The collection is broad in its scope, and is primarily focused on the social, political, and cultural life of the Veneto region. Main strengths include extensive materials on the Lazara, Colloredo, and Canonici families; an extensive collection of *avvisi* and other documents from the Austrian occupation of the Veneto, and in particular materials from the fascist period. The main incentive of the collector, Prof. William "Jack" Fry (1920-2011) was to trace the origins of fascism, and provide insight into daily life in fascist Italy through documents and ephemera

including large collections of letters, textbooks, postcards, periodicals, and official government documents.

My concern here is to recall what motivated the collector, and my own experiences of working with this extraordinary man. Jack Fry, endless energy, endless enthusiasm, endless generosity. Jack was unnecessarily modest about his accomplishments as a physicist and inspiring teacher, and his attitude towards life, his own past is embodied in a favorite response to any personal questions; «all in all, it went well». Although he lived completely in the present, he was obsessed by a question that underlay his collecting efforts: how to reconcile the humanist legacy and individualism of Italians with the mass participation, and descent into evil and brutality that he believed characterized much of the fascist legacy. He understood that part of the explanation could be found in his own initially idealized view of Italian history formed by a love of Italian music and physics. This coupled with the uncanny ability of Italians to eliminate less flattering aspects of their own past certainly influenced his initial perceptions of Italy. This search for reconciling these differing perceptions coupled with the great pleasure and solace he derived from the act of collecting provided the impetus for sixty years of visiting and searching through Italian flea markets, junk shops, and antique stores. He also believed that physical documentation was often the closest we can get to historical “truth”. In fact, he found ample evidence that in the post-war period Italian archives and libraries were not collecting this material which often ended up in the trash bin. Additionally, easy access to collections of fascist materials in Italy was often very difficult to obtain, and collections sometimes were controlled by senior scholars who were less than willing to share their own privileged access.

Where did Jack Fry’s obsession with collecting originate? My best guess is that after a deprived childhood in Depression era Iowa, he found comfort, and a mission in documenting the past through tangible objects. His passionate love for Italy originated in his love of Italian culture, and his gratitude to Enrico Fermi who was instrumental in launching his career as a physicist. During the post-war period, Italian physics was at its height of influence, and Jack gravitated toward a group of scientists at the University of Padua whose approach to physics he found inspiring; in subsequent years he spent part of the academic term and often the summer months in Padua, or working in Lucerne. It was during these visits that he directed his extraordinary energy and vision to constructing this remarkable collection. Jack wasn’t a collector in the traditional sense; for him, collecting was a form of communication, or interaction, of engagement with others. More important than the items, he derived immense satisfaction in showing the spectacular things he brought back from his frequent trips to Italy, educating students, enriching, communicating the excitement to be found in attempting to document the past. He also was pleased that the collection will one day be available to scholars from around the world, and that already numerous scholars from Italy and the U.S. have made use of the collection.

Currently, the Fry Collection is being organized, cataloged, and scanned, but access is available through a finding aid provided by Jack Fry who literally described every one of the thousands of items in the collection and wrote a brief description, interpreting each item through his personal view of history.

For more information on the Fry Collection, and research funding provided by the Friends of the University of Wisconsin-Madison Libraries to use the collection, please contact Jill Rosenshield (jrosenshield@library.wisc.edu).

The Nature of the Collection

The debate on the “question of the Archive” dates back to the 1960s, when Michel Foucault’s *Archeology of Knowledge* first addressed the issues related to the practice of archiving¹. In this work, the Archive, as a public and often centralized agency that collects historical documentation, is described as the system that establishes statements as events and things. What subtends Foucault’s argument is the idea that the archive is itself a symbol or form of power. Foucault’s thesis would soon find many adherents. However, it was only in 1994 that philosopher Jacques Derrida’s *Archive Fever: a Freudian Impression* systematically re-opened the dialogue on the role of archives in constructing knowledge and, consequently, power. Derrida described the Archive as representative of a principle that is «in the order of commencement as well as in the order of commandment»². According to the author, the Archive is comparable to the platonic forms explained in the famous allegory of the cave: the archive precedes historical narratives just as the platonic forms precede reality as we know it. The fever, or *mailaise*, that the process of “archivization” ignites is caused by the process of creation. The historian (or even the simple inquirer, now that many archives have opened their doors to the general public) has the power to access the physical place where things (read knowledge or historical narratives) originate. Reading Derrida in dialogue with Foucault, one can extend the concept of “origin” used by Derrida to the establishment and legitimization of governmental power and authority.

Derrida also calls for the disappearance of the Archive as traditionally conceived; that is, a collection of historical documents and records instituted by state (or quasi-state) organizations since the late eighteenth century. As computers and emails replace registers and letters, the notion of storing material within a physical place will soon become obsolete. What stood before the creation of this giant storage place for national histories is a myriad of

¹ M. Foucault, *The Archeology of Knowledge*, London, Tavistock, 1969.

² J. Derrida, *Archive Fever: a Freudian Impression*, Chicago, University of Chicago Press, 1996, p. 9.

decentralized documents, collected variously by churches, schools and colleges, private families, monarchs, state departments, and other unofficial agencies. With the advent of the Digital Age, knowledge is returning to this model of widespread dispersal. The question that intrigues the philosopher is what stands after the Archive as we know it.

Massive projects of document digitalization, such as those undertaken by major public libraries, have demonstrated a certain truth beyond Derrida's skepticism toward the survival of the Archive. Not only have paper documents and letters been digitalized, but items of collectible memorabilia, objects of design, *et cetera* have been photographed in 3D and made accessible on the web to a vast number of viewers. To this extent, the Derridian notion of the Archive as platonic cave that preserves knowledge and perpetuates power has disappeared in favor of a democratization of information, now accessible to most web users.

The William F. "Jack" Fry Collection at the University of Wisconsin-Madison stands in between the old notion of an Archive as perpetuator of knowledge and the new historiographical trend that sees certain documents as crucial to shedding light on the life of subaltern groups. In the last decades, social historians have rewritten history from below, building a historical narrative that includes marginalized groups by using sources that let their own voices speak. Scholarship on the history of childhood has only recently adopted this paradigm; it had previously favored written through sources that were composed by educators, preceptors, and adults in general. Children's writing, such as spontaneous compositions and private diaries, have been ignored by the official historiography until this last decade³. As a transient period in one's life, for the most part characterized by the impossibility of independently communicating vocally or in writing, childhood was seen as a part of life not worthy of being recorded. The apparent impossibility of collecting children's voices has led to a history of childhood that has been written by the adults who supervised, looked after, or taught children. Distorted by dictation exercises, regimented activities, and the constant supervision of adults, children's voices have been filtered through numerous agencies that control this stage of life. However, recent historiography on childhood has at last shed light on the possibility of finding traces of children's own voices within the archive.

A big portion of the Fry collection is scholastic material. It is often in this kind of text that one can find instances of children's spontaneous writings, notes, etc., from which a more accurate history of their lives can emerge. In fact, the collection even includes children's exercise books, textbooks, and notebooks. It also holds children's magazines such as «Corriere dei piccoli», a children's supplement of «Il Corriere della Sera», «L'aquilone», a weekly magazine for

³ A. Gibelli, *Bambini, bambine e storia del Novecento; testimonianze scritte e figurate*, «Contemporanea», n. 3, July 2010, pp. 385-398.

youngsters, «Novellino», a magazine with fairy tales, and other magazines that often post drawings from which historians can reconstruct a different history of scholastic education. Mostly comprised of material from the fascist period, the collection also hosts teachers' textbooks and class notebooks that call for a study on teachers' associations and unions. The collection provides the material for scholars to re-write a history of childhood that allows children's voices to surface, appealing to a large number of historians that have followed this trend in recent years. An example of this new historiography is represented by *School Exercise Books*, edited by Roberto Sani, Juri Meda, and Davide Montino, which offers an alternative reading of early childhood education⁴.

As a collection whose belongings have not been digitalized, the Jack Fry Collection only exists in physical space. Therefore, the collection brings us back to the old structure of the Archive, where a certain degree of mobility is still required to consult the material, and where geographical barriers limit the access. However, the Friends of the University of Wisconsin-Madison Library annually offer fellowships to allow scholars from all over the world to consult their archives. Due to the relevance of the materials in the archive for historians of childhood and historians of education, these scholarships represent a remarkable opportunity for all scholars interested in these fields.

⁴ 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, Polistampa, 2010.

Un contributo al riordinamento delle università italiane nel primo dopoguerra. Il progetto di «federazione» degli atenei marchigiani del rettore Giovanni Gallerani (1919)

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

A contribution to the reorganisation of Italian universities in the first post-war period. The project of «federation» of universities in the Marche Region by the Rector Giovanni Gallerani (1919)

ABSTRACT: On the base of a rich and unpublished archival documentation, the article retraces the steps of the project to federate the universities of ancient tradition (Macerata, Camerino, Urbino) in the Marche Region, a project which was elaborated in 1919 by the Rector of the Free University of Camerino Giovanni Gallerani in order to cope not only with the increasing shortage of financial resources, but also with the demand of a general reorganization of the State, the public administration as well as of the school and university system in Italy in the aftermath of the First World War.

EET/TEE KEYWORDS: University; Reform Proposal; Inter-University Cooperation; Italy; XX Century.

All'indomani della prima guerra mondiale¹, la sempre più accentuata crisi economica e produttiva e le accresciute difficoltà della vecchia classe dirigente

¹ Fondi archivistici e abbreviazioni: ACMc = Archivio Comunale di Macerata (Macerata); ACS = Archivio Centrale dello Stato (Roma); ASCa = Archivio di Stato di Macerata (sezione di Camerino); ASMc = Archivio di Stato di Macerata (Macerata); AUSM = Archivio dell'Università degli Studi di Macerata (Macerata); ANNUARIO = «Annuario della Regia Università di Macerata» (1879-1943); AP = Atti Parlamentari; BUMPI = «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino

liberale a far fronte alle nuove e complesse sfide, rappresentate dal sorgere di nuovi movimenti politici e sociali e dalla rimessa in discussione dei tradizionali assetti istituzionali della fase pre-bellica², fecero emergere da più parti l'esigenza di porre mano ad un'organica riforma dello Stato e della pubblica amministrazione, nell'ambito della quale avrebbero dovuto trovare definitiva soluzione anche le irrisolte questioni del riordinamento del sistema scolastico e dell'università³.

In un quadro caratterizzato dalla sempre maggiore carenza di risorse finanziarie da destinare agli enti locali e dalla conseguente necessità, per questi ultimi, di procedere alla razionalizzazione della spesa e alla riqualificazione degli investimenti sul territorio, al pari di quanto verificatosi in altre regioni della penisola, anche le istituzioni locali marchigiane deliberarono di affrontare il delicato e complesso nodo della presenza sul territorio regionale di ben tre atenei di antica tradizione (Macerata, Camerino e Urbino): una condizione, quest'ultima, che se da un lato collocava le Marche al secondo posto in Italia, subito dopo l'Emilia-Romagna, per quel che concerneva il numero di sedi universitarie, dall'altro le conferiva una sorta di 'primato' con riferimento alla percentuale di istituti d'istruzione superiore in rapporto alla popolazione⁴.

La questione, tuttavia, si faceva ancora più complessa laddove si prendevano in esame le facoltà e i corsi di studio attivati nei singoli atenei marchigiani: tanto la Regia Università di Macerata quanto le Libere Università di Camerino e Urbino, infatti, vantavano una propria Facoltà di Giurisprudenza, tradizionalmente in concorrenza con le altre due, mentre Camerino e Urbino disponevano ciascuna di una Scuola di Farmacia e di una Scuola di Ostetricia, anch'esse destinate, dunque, a farsi concorrenza.

Una simile articolazione interna, com'è stato notato, faceva sì che mentre «a livello di atenei le Marche coprivano l'11,1% del totale, a livello di Facoltà tale percentuale scendeva al 3,4%, ponendosi agli ultimi posti della graduatoria nazionale, prima soltanto della Puglia e di altre regioni del Mezzogiorno prive

Ufficiale» (1874-1944); DBI = *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1960 ss.; R.D. = Regio Decreto; b. = busta; f. = fascicolo.

² Cfr. P. Frascani, *Politica economica e finanza pubblica in Italia nel primo dopoguerra (1918-1922)*, Napoli, Giannini, 1975; V. Castronovo, La storia economica, in *Storia d'Italia. IV. Dall'Unità a oggi*, Torino, Einaudi, 1975, pp. 206-247; E. Ragionieri, *La storia politica e sociale*, *ibid.*, pp. 2059-2120; G. Sabbatucci (a cura di), *La crisi italiana del primo dopoguerra. La storia e la critica*, Roma-Bari, Laterza, 1976; G. Candeloro, *Storia dell'Italia moderna. VIII. La prima guerra mondiale, il dopoguerra, l'avvento del fascismo*, Milano, Feltrinelli, 1978, pp. 222-335.

³ Cfr. Commissione Reale per il Dopoguerra, *Studi e proposte della Prima Sottocommissione presieduta dal sen. Vittorio Scialoja. Questioni giuridiche, amministrative e sociali*, Roma, Tip. Artigianelli, 1920. Sui lavori della Commissione Reale, con particolare riferimento ai temi del riordinamento dell'istruzione pubblica, si veda C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 101-121.

⁴ Cfr. A. Trento, *Le università marchigiane durante il fascismo*, in *Aspetti della società marchigiana dal Fascismo alla Resistenza*, Urbino, Argalia, 1979, pp. 203-204.

di università»⁵. Occorre aggiungere che la scarsa differenziazione delle facoltà e dell'offerta formativa universitaria regionale nel suo complesso da un lato finiva per generare un'anomala concorrenza tra le sedi, costrette tutt'e tre ad attingere allo stesso limitato bacino di utenti, dall'altro vanificava l'indubbio vantaggio di disporre di ben tre atenei nella medesima regione, in quanto i limitati sbocchi universitari offerti ai diplomati marchigiani facevano sì che una parte consistente di essi si recasse in altri atenei della penisola per frequentare corsi di laurea non attivati nelle università marchigiane⁶.

Proprio per porre rimedio alle anomalie e contraddizioni di un sistema universitario regionale che, a distanza di poco più di mezzo secolo dall'unificazione nazionale, appariva scarsamente funzionale alla crescita sociale e produttiva e allo sviluppo culturale e scientifico del territorio marchigiano e ormai insostenibile dal punto di vista economico, il 22 dicembre 1919 il prof. Giovanni Gallerani, rettore della Libera Università di Camerino e consigliere della Provincia di Macerata⁷, presentava nell'adunanza straordinaria del Consiglio provinciale del 22 dicembre 1919⁸, un suo progetto di *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche*⁹, il quale prevedeva un profondo ed organico riassetto delle università marchigiane sotto il profilo amministrativo e didattico e un'altrettanto incisiva ridefinizione dell'offerta formativa universitaria regionale. Il progetto, valutato positivamente nelle sue linee generali dalla Deputazione provinciale¹⁰, fu illustrato nei dettagli dallo stesso Gallerani nella seduta del Consiglio del 21 gennaio 1920 e, su richiesta di alcuni consiglieri¹¹, successivamente sottoposto ad una commissione costituita *ad hoc*, della quale facevano parte i consiglieri provinciali Arturo Ciotti e Milziade Cola, oltre allo stesso rettore della Libera Università di Camerino, per la valutazione degli aspetti tecnici e delle condizioni di fattibilità. Nella delibera approvata dal Consiglio provinciale si stabiliva di:

⁵ *Ibid.*, pp. 205-207.

⁶ *Ibid.*, pp. 209-212.

⁷ Giovanni Gallerani, nativo di Badia Polesine (Rovigo), si era laureato in Medicina e Chirurgia presso l'Università di Padova e aveva conseguito nel 1889 la libera docenza in Fisiologia. Incaricato nello stesso anno dell'insegnamento di Fisiologia sperimentale presso la Libera Università di Camerino, nel 1890 divenne straordinario e poi, nel 1892, ordinario della medesima disciplina. Nell'ateneo camerte il Gallerani svolse tutta la sua carriera ricoprendo anche l'incarico di preside della Facoltà di Medicina e, in diversi momenti, l'ufficio di rettore. Su di lui: A. Porro, *Gallerani, Giovanni*, in DBI, vol. 51 (1998), pp. 557-559.

⁸ Verbale dell'adunanza del Consiglio provinciale del 19 dicembre 1919, in *Atti del Consiglio provinciale di Macerata: anno 1919*, Macerata, Stab. Tip. G. Ilari, 1920, pp. 123-125.

⁹ *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche. Progetto di riforma universitaria. Relazione del professore Giovanni Gallerani, rettore della Libera Università di Camerino*, Camerino, Tip. F.lli Marchi, 1920.

¹⁰ Cfr. A. Trifogli, *Le Marche e l'istruzione universitaria*, «Rivista di Ancona», vol. 4, n. 6, Suppl., 1961, pp. 13-15.

¹¹ Verbale dell'adunanza del Consiglio provinciale del 21 gennaio 1920, in *Atti del Consiglio provinciale di Macerata: anno 1920*, Macerata, Stab. Tip. G. Ilari, 1921, pp. 39-41.

A) approvare in massima relazione stessa e la progettata riforma; B) di sottoporla al giudizio degli altri Consigli provinciali della regione invitandoli a pronunciare analoghe deliberazioni; C) di comunicarla inoltre a tutti i Sindaci delle Marche perché tutti i Comuni edotti delle valide ragioni della proposta e della utilità che ne deriverebbe per la Regione intera, preparino quella azione cooperante che è indispensabile alla facile e pronta realizzazione del progetto; D) di comunicarla ai Senatori e Deputati della Regione¹².

Il 30 gennaio, lo stesso Consiglio, acquisito il parere favorevole al progetto Gallerani espresso dalla commissione tecnica, diede mandato alla Deputazione provinciale maceratese di richiedere alla Provincia di Pesaro-Urbino e ai comuni interessati di Urbino e di Macerata di esprimere «il loro parere di massima sulla progettata riforma, riservata ogni discussione sulle eventuali modalità della esecuzione»¹³. Il successivo 8 marzo la Deputazione provinciale di Macerata trasmise agli altri enti locali coinvolti la richiesta di far pervenire in tempi brevi un parere il più possibile definitivo in ordine al progetto di riorganizzazione delle università marchigiane, in modo tale da poter procedere speditamente e in forma unitaria nella realizzazione della «riforma quale è reclamata dai tempi»¹⁴.

Indubbiamente, il progetto di *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche* predisposto dal rettore Giovanni Gallerani rappresentava un serio tentativo di uscire dalla prospettiva localistica e di guardare al «caso marchigiano» non solamente alla luce delle anomalie e disfunzioni da tempo riscontrate o, per altri versi, delle sopravvenute difficoltà economiche e finanziarie degli enti locali, ma anche, e soprattutto, tenendo conto delle più generali tendenze del dibattito nazionale e delle prospettive di rinnovamento degli studi superiori che andavano prendendo piede nel Paese:

Fra le questioni del dopo-guerra – scriveva Gallerani nell'introduzione al suo *Progetto* – che si impongono anche alle provincie e particolarmente alla nostra, v'ha quella della *Istruzione pubblica superiore*. Le mie qualifiche di insegnante universitario e di rettore della Università di Camerino mi danno, più che il diritto, il dovere di interessarmi dell'elevato problema [...]. È vanto invidiato delle Marche di possedere tre Università, [...] tanto che, pur lottando con grandi difficoltà materiali, vissero di vita veramente dignitosa, fonti di sapere e vivai fecondi di eletti ingegni che vanta l'Italia. Ora, supremo interesse, amoroso studio deve essere quello di conservarle all'altezza della loro fama, [...] di esaminare quali siano le loro condizioni attuali, quali le eventuali deficienze e di proporre, nel caso, i rimedi, considerando l'Istituto

¹² *Ibid.*, pp. 39-40.

¹³ Verbale dell'adunanza del Consiglio provinciale del 30 gennaio 1920, in *Atti del Consiglio provinciale di Macerata: anno 1920*, cit., pp. 73-74.

¹⁴ La lettera inviata dalla Deputazione provinciale al Consiglio comunale di Macerata, datata 8 marzo 1920, è conservata in ASM, Archivio comunale, cat. 9 (*Educazione nazionale*), clas. 7 (*Università*), 1919-1930, b. 3474.

universitario nei suoi rapporti non solo con la città che lo accoglie, ma con la regione intera a cui appartiene. [...] Giacché, o Signori, non v'ha Istituto che, pur conservando la sua essenza, non debba, come qualsiasi organismo, evolversi nella lotta per l'esistenza, pena il regresso e la morte¹⁵.

Il «caso marchigiano», a detta di Gallerani, lungi dal potere essere semplicisticamente liquidato sulla base delle tante ipotesi di soppressione dei piccoli atenei periodicamente agitate nei decenni precedenti, necessitava di un approccio originale, che tenesse presente l'indicazione recentemente formulata dal nuovo titolare della Pubblica Istruzione Alfredo Baccelli circa l'opportunità di favorire un assetto più razionale e una più funzionale organizzazione delle università minori¹⁶. Le università, sottolineava il rettore della Libera Università di Camerino, riprendendo un'affermazione contenuta nella *Relazione generale* predisposta nel 1914 dalla Commissione Reale per il riordinamento degli studi superiori, «non sono mai troppe [...] e chi ha la gloria d'averle deve custodirle gelosamente e farle rifiorire, e, se occorre, modificarle, sia pure sacrificando qualche preconetto personale»¹⁷.

Del resto, la stessa Commissione Reale che, oltre a sostenere l'opportunità della parificazione delle tasse universitarie tra atenei regi e atenei liberi, aveva anche auspicato per questi ultimi una riduzione del numero delle facoltà, o almeno una loro più razionale distribuzione al fine di giungere all'indispensabile superamento «dei duplicati e dei triplicati di esse»¹⁸, forniva elementi utili alla messa a punto di un'ipotesi seria ed efficace di riordinamento del sistema universitario marchigiano. A questo proposito, il rettore Gallerani richiamava la già ricordata proposta avanzata dalla Commissione Reale per le università emiliane e sarde, sottolineando come essa, con gli opportuni adattamenti, potesse essere applicata anche alle Marche:

Le forze sparse ed incoordinate, sono la debolezza e i raggi non raccolti in un unico fuoco non scaldano ed illuminano. [...] O le cose restano come sono e i nostri Atenei sono destinati a perire, non rimanendo che il ricordo del loro fulgido passato; o lo Stato e le Province, perpetuando lo *statu quo* e contribuendo pur generosamente sanciscono una condizione di

¹⁵ *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche. Progetto di riforma universitaria. Relazione del professore Giovanni Gallerani, rettore della Libera Università di Camerino*, cit., pp. 3-5.

¹⁶ Alfredo Baccelli fu ministro delle Pubblica Istruzione nel primo governo presieduto da Francesco Saverio Nitti, dal 23 giugno 1919 al 14 marzo 1920. Sul più complessivo dibattito sviluppatosi su tale materia in questa fase si vedano le sintetiche riflessioni offerte in I. Porciani, M. Moretti, *La creazione del Sistema Universitario della Nuova Italia*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (a cura di), *Storia delle Università in Italia*, 3 voll., Sicania, Messina, 2007, vol. I, pp. 354-373.

¹⁷ *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche. Progetto di riforma universitaria. Relazione del professore Giovanni Gallerani, rettore della Libera Università di Camerino*, cit., pp. 5-9.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 25-26.

vita non perfetta e destinata ad essere discussa più in là, dilazionando soltanto la razionale riforma; o questa riforma razionale è coraggiosamente affrontata fin d'ora, con vantaggio morale, con alto decoro, con relativa economia. È quest'ultima proposta, o Signori, che io intendo propugnare.

Sulla base di tali indicazioni e della personale riflessione sulle peculiarità della realtà universitaria regionale, il rettore della Libera Università di Camerino delineava, «sommessamente, ma pienamente convinto», il progetto di una «Federazione delle Università marchigiane in una medesima circoscrizione accademica»:

Riduzione della Facoltà e Scuole duplicate e triplicate nelle tre Università marchigiane, con completamento razionale delle incomplete ed aggiunta delle mancanti, da distribuirsi in tre gruppi d'insegnamenti affini per ciascuna di esse Università. Ognuna delle tre Università suddette, che non deve perdere la propria individualità, sarà federata con le altre due in una medesima circoscrizione accademica; in modo che la Regione abbia il proprio Istituto di Studi superiori completo, con esistenza relativamente più economica e assolutamente più florida e dignitosa¹⁹.

La progettata «Federazione delle Università marchigiane» avrebbe dovuto essere sostenuta attraverso il concorso finanziario dello Stato e degli enti locali; relativamente a questi ultimi, peraltro, la razionalizzazione dell'offerta formativa, attraverso la soppressione di due delle tre facoltà di Giurisprudenza esistenti e delle scuole speciali di Farmacia e di Ostetricia in esubero, peraltro, avrebbe consentito da subito un notevole risparmio di risorse economiche, da reinvestire eventualmente per completare l'offerta formativa regionale:

Nelle Marche – egli sottolineava – esistono tre Facoltà legali, due Scuole di Farmacia, due Scuole di Ostetricia per le levatrici, una Facoltà incompleta di Medicina e Chirurgia, un solo biennio di Veterinaria e mancano le Scienze sociali, le Lettere e Filosofia, Le Matematiche e la Ingegneria nei vari suoi rami, le Scienze naturali, le Scienze chimiche e fisico-matematiche e una Scuola superiore commerciale²⁰.

Occorreva altresì sciogliere il nodo della riconversione dei professori di ruolo le cui cattedre, a seguito della progettata razionalizzazione delle facoltà e delle scuole speciali, avrebbero dovuto essere soppresse. Al riguardo, il rettore della Libera Università di Camerino si mostrava persuaso che il problema potesse essere superato, grazie alla «buona volontà degli uomini, degli Enti e dello Stato», in virtù della «ricollocazione di pochi giovani valenti, a cui sorride un sicuro avvenire universitario» all'interno delle nuove strutture universitarie, come nel caso di Giurisprudenza, riguardo alla quale egli scriveva:

¹⁹ *Ibid.*, pp. 28-29.

²⁰ *Ibid.*, p. 27.

L'unica Facoltà legale p. es., che rimarrebbe, potrebbe meglio completarsi con cattedre fin qui date per incarico, da affidarsi agli insegnanti che, per l'attuazione della riforma, rimanessero senza posto, togliendo così anche l'inconveniente del cumulo; oppure dovrebbero provvisoriamente istituirsi cattedre in parallelo.

Prima di prospettare la sua ipotesi di redistribuzione delle facoltà e dei corsi di laurea nelle diverse sedi universitarie marchigiane, Giovanni Gallerani illustrava quelli che, a suo avviso, sarebbero stati gli indiscussi vantaggi che la riforma avrebbe prodotto. A questo proposito, oltre a garantire «la vita prospera e dignitosa dei nostri gloriosi Istituti», la progettata «Federazione delle Università marchigiane» avrebbe reso possibile «un altro immenso vantaggio d'ordine morale: patriottico, nazionale», quello di favorire la costituzione di un polo universitario completo in grado, per la sua collocazione geografica, di porsi come punto di riferimento culturale e scientifico non solo per le altre regioni della penisola collocate sulla dorsale adriatica, ma anche per i territori frontaliери dell'area balcanica: «Se le Marche – egli notava –, che siedono a specchio dell'Adriatico mare, possedessero la loro Università completa, attirerebbero a sé, con sicuro richiamo, le genti, i fratelli dell'altra sponda»²¹.

Una grande realtà universitaria su base regionale, dunque, capace di spogliarsi della dimensione localistica e del tradizionale radicamento nel modesto e un po' asfittico orizzonte urbano e provinciale, per divenire un polo scientifico e culturale internazionale e uno spazio di formazione superiore di riferimento per l'intera «regione adriatica». Di qui i notevoli vantaggi anche per la crescita economico-produttiva e commerciale non solo delle Marche, ma dell'intero Paese, la quale avrebbe trovato «una forza eccitatrice feconda nella scienza e nell'arte medesima»; nonché la possibilità di sviluppare più intense e feconde relazioni con i paesi frontaliери, «che legherebbero validamente le popolazioni d'oltre Adriatico»: «La nostra Università completa e federata – concludeva enfaticamente Gallerani – potrebbe essere proprio l'Università nazionale dell'Adriatico e per essa noi potremmo fare del patriottismo incruento e pacifico, degno veramente della scienza e dei popoli civili»²².

Indubbiamente, il capitolo più delicato e complesso del progetto di *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche* predisposto dal rettore della Libera Università di Camerino era quello che riguardava la redistribuzione tra le tre sedi esistenti delle facoltà e dei corsi di laurea. A questo riguardo, in un'apposita appendice al piano di riforma, dal titolo *Schemi di distribuzione delle Facoltà nelle tre Università federate*, veniva sottolineato come, stante la complessità della questione e i molteplici interessi in gioco, si era ritenuto opportuno prospettare quattro diversi scenari piuttosto che una soluzione unica, anche al fine di favorire il più ampio confronto riguardo all'«ubiquità più opportuna

²¹ *Ibid.*, pp. 30-32.

²² *Ibid.*, pp. 33-34.

della sede» delle Facoltà e Scuole speciali e di tenere adeguatamente presenti tutte le «prerogative scientifiche, artistiche, istituzionali», le «tradizioni locali» e le necessità derivanti dalla «facilità maggiore o minore della istallazione».

La prima soluzione individuata, quella che appariva a tutti gli effetti più razionale ed efficace, prevedeva il raggruppamento di facoltà, scuole speciali e corsi di laurea appartenenti ad un ambito omogeneo nella medesima sede universitaria. A questo riguardo, erano individuate tre diverse aree scientifico-disciplinari – scienze giuridiche e filologiche, scienze biologiche e scienze fisico-matematico-chimiche –, ciascuna delle quali avrebbe dovuto fare capo ad un'apposita sede universitaria.

Una simile ripartizione tuttavia, come lo stesso Gallerani rilevava, avrebbe cozzato inevitabilmente con «difficoltà che derivano dalla consuetudine e dall'affetto stesso alle istituzioni già possedute» (due delle sedi marchigiane, ad esempio, avrebbero dovuto rinunciare alla loro antica Facoltà di Giurisprudenza). Era pur vero che un simile ostacolo, ancorché molto gravoso, avrebbe potuto essere superato in nome «dell'alta finalità che deve essere raggiunta», sulla base di considerazioni legate ai vantaggi più generali offerti dal nuovo scenario e «dimenticando concetti e prevenzioni particolaristici»:

Per fare qualche esempio – affermava Giovanni Gallerani –, la Facoltà di lettere e filosofia potrebbe trovare degna e opportuna sede ad Urbino, gloriosa per la immanente figura fulgidissima di Raffaello e per i suoi Istituti artistici. La Facoltà di Medicina e chirurgia parrebbe dovesse meglio fiorire a Macerata per la importanza e grandezza della Città, per la presenza del Manicomio, per la preventivata istituzione di un grande Ospedale, resosi indispensabile per la centralità nella provincia della Città; per le più facile e molteplici vie di comunicazione, necessarie al trasporto degli ammalati, per il più facile accesso alle consultazione dalle diverse parti delle Marche. La Scuola di veterinaria troverebbe la sua migliore esplicazione pratica pure a Macerata per analoghe ragioni, per il materiale zootecnico di studio, a disposizione, e per la presenza stessa di una Scuola di Agricoltura, fiorente nel suo territorio. Ma Urbino ha pure un'ottima tradizione per gli studi di matematica e Macerata d'altronde possiede già la sua Facoltà legale regificata, mentre Camerino vanta per la Medicina i nomi di Federici, Murri, Guarnieri, Ceci, Colasanti, Lachi, De Toni, Berlese, Benedicenti, Foderà etc., per parlare solo di tempi relativamente recenti. Ecco qui la base per un'altra distribuzione²³.

Le altre tre soluzioni alternative che venivano prospettate prevedevano una serie di varianti capaci di tenere in maggior conto le «tradizioni locali» e di ridurre l'impatto comunque traumatico che qualunque intervento di razionalizzazione avrebbe prodotto su ciascuno dei tre centri urbani che ospitavano le antiche università della regione:

Faccio seguire altri tre schemi – scriveva il rettore dell'Università di Camerino –, con proposta anche di sede, cui oggi non è a dirsi l'ultima parola, giacché, mi sembra, pur se sarà per essere caldeggiato da Voi il presente Progetto di massima da me proposto, dovremo

²³ *Ibid.*, pp. 35-36.

sempre riferirci al parere degli Enti locali, a cui spetta decisiva parola per le distribuzioni delle Facoltà nelle singole Università federate. II°: *Macerata* = Medicina completa, Farmacia, Veterinaria, Scienze Naturali; *Camerino* = Legge, Lettere e filosofia; *Urbino* = Matematiche, Ingegneria, Scienze fisico-matematiche. III°: *Macerata* = Legge, Medicina completa, Farmacia, Veterinaria, Scienze Naturali; *Camerino* = Ingegneria, Scienze fisico-matematiche; *Urbino* = Lettere e filosofia. IV°: *Macerata* = Legge, lettere e filosofia; *Camerino* = Medicina completa, Farmacia, Veterinaria, Scienze naturali; *Urbino* = Matematiche, Ingegneria, Scienze fisico-matematiche.

Affinché l'offerta formativa universitaria regionale fosse realmente organica e capace di fornire adeguata risposta alle esigenze del territorio, concludeva Gallerani, era necessario altresì prevedere nelle Marche l'istituzione di una serie di «Scuole superiori, Commerciale, Industriale ed Agricola, delle quali la Commerciale dovrebbe indiscutibilmente aver sede in Ancona accanto alla fiorente Scuola Nautica, la Industriale nella provincia di Ascoli che ha già alto titolo per l'ottima Scuola di Fermo; la agricola a Pesaro nella fertile regione che si estende verso l'ubertosa Romagna»²⁴.

Espressione di un approccio competente ed equilibrato ai problemi del sistema universitario regionale, il progetto di *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche* predisposto dal rettore dell'Università di Camerino era destinato a suscitare forti reazioni nell'opinione pubblica e in seno agli ambienti politici e amministrativi marchigiani e a innescare un vivace dibattito sulla stampa locale. Un dibattito, deve essere sottolineato, caratterizzato, nel suo complesso, da una sostanziale incomprensione della posta in gioco e da un esasperato quanto sterile localismo, solo parzialmente celato dietro l'anacronistico riferimento alle «gloriose tradizioni» da salvaguardare ad ogni costo e al velleitario richiamo alla capacità dei singoli territori e centri urbani di fronteggiare la crisi in atto sulla base delle sole proprie forze.

Così, se il 6 marzo 1920 il periodico camerte «Chienti e Potenza» prendeva spunto dalla proposta Gallerani per denunciare l'atteggiamento di sostanziale immobilismo della città e degli amministratori nei riguardi dei problemi e delle necessità che caratterizzavano il locale Ateneo, paventando il rischio che, dietro le ipotesi di razionalizzazione a livello regionale degli assetti universitari, si celasse la volontà di ridimensionare proprio l'Ateneo cittadino²⁵, in altri casi le osservazioni formulate in merito al progetto e le prese di posizione espresse in ordine alla sua praticabilità e all'opportunità della sua attuazione lasciavano trasparire una scarsa consapevolezza degli orientamenti prevalenti nell'ambito della politica universitaria nazionale e, soprattutto, il forte peso dei condizionamenti di tipo campanilistico e lo spirito di diffidenza e di sospetto che caratterizzava le diverse amministrazioni locali e provinciali della regione.

²⁴ *Ibid.*, p. 37.

²⁵ E. Filippi, *La questione Universitaria*, «Chienti e Potenza», vol. 34, n. 5, 6 marzo 1920, p. 1.

Sulle pagine de «La Provincia Maceratese» del 7 marzo 1920, ad esempio, pur riconoscendo la bontà delle intenzioni che avevano mosso il rettore Giovanni Gallerani, si evitava accuratamente di esaminare la parte relativa alle ipotesi di razionalizzazione dell'esistente avanzate nel suo progetto di riordinamento delle università marchigiane e, prendendo spunto dalle proposte formulate riguardo ad un eventuale completamento dell'offerta formativa in sintonia con le indicazioni a suo tempo avanzate dalla Commissione Reale, si liquidava come poco realistico – in quanto destinato ad aumentare le spese in un momento di grave crisi per il pubblico erario – l'intero progetto:

Il buon prof. Gallerani – affermava l'autore dell'articolo, che si firmava con lo pseudonimo di *Civis* –, malgrado le buone intenzioni, a un certo punto pare dimentichi le ragioni che l'hanno mosso e le attuali gravissime condizioni finanziarie dello Stato italiano, e invece di far proposte pratiche di nuove scuole superiori, diciamo così a scartamento ridotto, più adatte cioè ai moderni bisogni e all'ambiente, e più alla portata della nostra potenzialità, si lascia andare al progetto inattuabile di un assetto universitario più completo e quindi assai più dispendioso del presente, aggiungendovi inoltre l'istituzione *ex novo* di tre altri Istituti superiori. [...] Ma dove pensa l'egregio professor Gallerani si possano trovare le annue centinaia di migliaia di lire all'uopo indispensabili?

L'articolista de «La Provincia Maceratese», peraltro, non si limitava ad ironizzare sul carattere velleitario delle proposte formulate da Gallerani, ma si spingeva a chiedere l'abolizione delle università marchigiane le quali, a suo avviso, avrebbero dovuto essere sostituite da istituzioni scolastiche di carattere tecnico-professionale maggiormente rispondenti alle necessità economiche e produttive dei territori regionali:

Per fare che i nostri istituti superiori vivano ed abbiano il diritto a vivere, occorre ch essi non siano inutili e brutte copie dei molti esistenti in ben altre condizioni e in ben altri ambienti, anche poco lontani da noi. E occorre anche che siano alla portata della nostra potenzialità economica. È chiaro? Una volta convinti di queste verità, non rimane che rinunciare alla vana boria di Università, condannate a sparire, e contentarsi di sostituirvi appropriate Scuole superiori, anche con criteri pratici e lungimiranti²⁶.

In realtà, indifferente alle prospettive di un riordinamento del sistema universitario regionale che aveva ispirato il rettore dell'Ateneo camerte, l'autore che si celava dietro lo pseudonimo *Civis*²⁷ si mostrava preoccupato solo della realtà maceratese («per Macerata nostra»), per la quale prospettava, in luogo di quella che egli liquidava come la «sua inutile Facoltà di Legge, male in gamba»,

²⁶ *Civis*, *La questione universitaria*, «La Provincia Maceratese», vol. 22, n. 9, 7 marzo 1920, pp. 1-2.

²⁷ Dietro lo pseudonimo *Civis* si celava il fondatore e direttore de «La Provincia Maceratese» Domenico Spadoni, il quale, alcuni anni più tardi (D. Spadoni, *Il problema universitario nelle Marche*, «Terra nostra. Rivista mensile marchigiana», n. 1, 1927, pp. 3-4), avrebbe rivendicato la paternità di tale intervento. Al riguardo, si veda anche la documentazione conservata in ASMc, Archivio comunale, cat. 9 (*Educazione nazionale*), clas. 7 (*Università*), 1931-1940, b. 3475.

una vera e propria Scuola superiore di Lingue straniere o «Facoltà di Filologia moderna» di nuova impostazione, destinata a promuovere la conoscenza delle lingue slave e orientali e a proporsi come un laboratorio culturale per ampliare l'influenza politica e i rapporti commerciali con i paesi dell'area balcanica e del vicino oriente:

Per Macerata nostra – scriveva l'articolaista de «La Provincia Maceratese» –, in luogo della sua inutile Facoltà di Legge, male in gamba, persistiamo nel caldeggiare la *Scuola superiore di Lingue straniere* – unica del genere in Italia, dove questi studi così importanti sono stati finora trascuratissimi, deficientissimi e in parte senza quasi possibilità. Basti dire che le sole lingue che si insegnano, sono le solite lingue maggiori: francese, inglese e tedesco, e in qualche scuola lo spagnolo. Il greco, il turco, l'arabo e tutta l'importante famiglia delle lingue slave, una parte delle quali si parla all'altra sponda adriatica e ai nostri attuali confini, e dentro i confini stessi, sono come non esistessero!²⁸

Un giudizio indubbiamente più complesso e articolato venne formulato, nei riguardi del progetto di *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche* predisposto dal rettore Giovanni Gallerani, dagli organi di governo dell'Ateneo maceratese. A questo proposito, nell'adunanza del 9 aprile 1920, la commissione amministrativa del Consorzio universitario maceratese affidò ai professori Giovanni Lorenzoni e Lodovico Zdekauer l'incarico di formulare un'organica valutazione del progetto, la quale comunque, come espressamente richiesto dal prof. Alberto Zorli, rappresentante designato dall'Università a far parte del Consorzio, avrebbe dovuto esplicitamente ribadire il «primato» che occorreva riconoscere all'Ateneo maceratese in quanto «unico ateneo regio» della regione, e l'assoluta impraticabilità di ogni ipotesi destinata ad alienare da Macerata la sua storica Facoltà di Giurisprudenza:

L'Università di Macerata – precisava fra l'altro Zorli – è Ente di Stato regolato da convenzione recente (6 Ottobre che ha durata sino al 1931) e che da secoli alimenta una scuola di diritto mai venuta meno alle sue alte tradizioni, che intende mantenere e sempre più elevare, e non può in alcun modo venire modificata da ulteriori riforme sostanziali²⁹.

In realtà, a fronte della rigida posizione assunta da Alberto Zorli, l'atteggiamento manifestato dagli enti locali direttamente coinvolti e dagli organi di governo degli atenei di Macerata, Camerino e Urbino fu quello di un'adesione di massima alle linee generali del progetto di riordinamento e della disponibilità al confronto. Un atteggiamento attendista e improntato alla massima prudenza, dunque, al quale facevano da contrappunto sia il pieno sostegno all'iniziativa espresso dai parlamentari marchigiani, persuasi dell'ineluttabilità di un diverso assetto delle università operanti nella regione,

²⁸ Civis, *La questione universitaria*, cit., p. 2.

²⁹ Verbale dell'adunanza della commissione amministrativa del Consorzio del 9 aprile 1920, in ASMc, Università, Commissione amministrativa Consorzio, *Verbali delle adunanze*, reg. n. 546.

sia l'altrettanto convinto appoggio all'iniziativa intrapresa dal rettore Gallerani da parte dei presidenti delle Deputazioni provinciali di Ancona e di Ascoli Piceno, ovvero delle due province marchigiane prive di istituti universitari, i quali, pur non essendo stati interpellati e direttamente coinvolti nel confronto, avevano voluto comunque manifestare la loro piena adesione ai nuovi scenari delineati dal progetto.

Allo scopo di ottenere il sostegno del ministero e degli ambienti parlamentari alla sua iniziativa, lo stesso Gallerani aveva giudicato opportuno illustrare le sue proposte a diversi esponenti della disciolta Commissione Reale, ottenendone la piena adesione³⁰.

Alla luce di tali premesse, il 23 agosto 1920 il Consiglio provinciale di Macerata dava mandato alla locale Deputazione di convocare un'assemblea dei rappresentanti dei consigli provinciali delle Marche, della quale avrebbero fatto parte anche i parlamentari della regione, per avviare il vero e proprio confronto sulle soluzioni operative da adottare; nel contempo, istituiva una commissione consiliare incaricata di predisporre la bozza della delibera da sottoporre al voto della stessa assemblea regionale³¹. La commissione, costituita dai consiglieri Micciani, Galanti, Cola, Ciotti e Gallerani, si riunì il 18 ottobre dello stesso anno e mise a punto un testo articolato in due soli punti: «1. Federazione delle tre Università marchigiane in un'unica circoscrizione accademica (interprovinciale) togliendo duplicati e triplicati e distribuendone le diverse facoltà nelle tre Università; 2. Istituzione di tre Scuole Superiori di Commercio in Ancona, di Agricoltura in Pesaro, di Industria nella Provincia di Ascoli». Testo, quest'ultimo, che avrebbe dovuto essere approvato nel successivo Consiglio provinciale, chiamato anche a stabilire la data di convocazione dell'assemblea regionale³².

Nei mesi seguenti, tuttavia, i timori dell'Ateneo maceratese di essere costretto a rinunciare alla Facoltà di Giurisprudenza e le più generali riserve manifestate da quello urbinato nei confronti di un riordinamento che rischiava di risolversi in un mero ridimensionamento della propria offerta formativa senza reali contropartite erano destinati a far slittare più volte la convocazione dell'assemblea regionale e, con essa, l'approdo alla fase decisionale vera e propria riguardo ai tempi e alle modalità di attuazione del progetto Gallerani.

Il 14 novembre 1920, a questo proposito, inaugurando solennemente il nuovo anno accademico, il rettore dell'Università di Macerata Pio Barsanti ribadiva la posizione di cauta disponibilità già manifestata in precedenza dal suo ateneo, non mancando tuttavia di sottolineare che qualsivoglia modifica

³⁰ Si veda al riguardo la documentazione conservata in ASCa, Università, *Riordinamento degli studi superiori delle Marche*, b. 390.

³¹ Verbale dell'adunanza del Consiglio provinciale del 23 agosto 1920, in *Atti del Consiglio provinciale di Macerata: anno 1920*, cit., p. 175.

³² Sui lavori della commissione si veda la documentazione conservata in ASCa, Università, *Riordinamento degli studi superiori delle Marche*, b. 390.

e «ampliamento degli studi universitarii» a livello regionale avrebbe potuto compiersi solo a patto («fermo però il pensiero») che a Macerata rimanesse «e ampliata, se vuoi, la Facoltà di giurisprudenza»³³.

Due giorni dopo, il 16 novembre, inaugurando a sua volta il nuovo anno accademico all'Università di Camerino, il rettore Gallerani provava a rilanciare la sua proposta, non mancando di rilevare, di fronte alle rigide condizioni poste dall'Ateneo maceratese e, ancor di più, al vero e proprio silenzio dietro al quale si era trincerato quello di Urbino, come occorresse andare aldilà dei pur comprensibili interessi locali e porsi nella prospettiva di una soluzione in grado di soddisfare l'indispensabile opera di razionalizzazione dell'istruzione superiore e universitaria da più parti invocata: «Orbene – egli concludeva –, un'opera di altissima importanza è a noi riserbata, e il mio progetto appunto è ispirato anche a questo ideale patriottico. La confederazione universitaria suddetta, oltreché riuscirebbe a garantire la vita prospera e dignitosa dei nostri gloriosi Istituti, apporterebbe un altro immenso vantaggio d'ordine morale patriottico, nazionale»³⁴. E quasi a rimarcare le grandi difficoltà che la sua iniziativa incontrava, il rettore dell'Ateneo camerte richiamava il celebre passo delle *Satire* oraziane: «*Nihil sine magno vita labore dedit mortalibus*»³⁵.

L'avvento di Benedetto Croce alla guida del ministero della Pubblica Istruzione, all'indomani della costituzione del quinto governo Giolitti, nel giugno 1920³⁶, portò di fatto al temporaneo accantonamento del progetto di *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche* predisposto dal rettore Gallerani, stante lo scarso interesse manifestato dal nuovo titolare della Minerva nei confronti dell'iniziativa³⁷ e stante, soprattutto, l'annuncio da lui fatto della presentazione, a breve, di un disegno di legge ministeriale «sull'autonomia universitaria» e sulla riorganizzazione degli atenei italiani destinato a rimettere in discussione gli assetti vigenti e ad introdurre nuove regole in materia³⁸.

³³ *Inaugurazione dell'Anno Accademico 1920-1921. Relazione del Rettore Prof. Pio Barsanti letta nella cerimonia inaugurale del 14 novembre 1920*, ANNUARIO (1921), p. 13.

³⁴ *Relazione sull'anno accademico 1919-1920 del Magnifico Rettore Professore Comm. Giovanni Gallerani per l'inaugurazione dell'anno accademico 1920-1921*, in *Annuario della Università degli Studi di Camerino. Anno accademico 1920-1921*, Camerino, Tip. Mercuri-Miconi, 1921, pp. 20-23.

³⁵ *Ibid.*, p. 24.

³⁶ Sulle scelte operate da Benedetto Croce in qualità di ministro della Pubblica Istruzione si vedano: R. Fornaca, *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-1921*, Roma, Armando, 1968; e G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 318-589. Di notevole interesse è anche B. Croce, *Discorsi parlamentari*, a cura di M. Maggi, Bologna, Il Mulino, 2002.

³⁷ Si vedano le note redatte dallo stesso rettore Gallerani riguardo allo scarso interesse registrato in ambito ministeriale s.d. (ma 1920), in ASCa, Università, *Riordinamento degli studi superiori delle Marche*, b. 390.

³⁸ Cfr. F. Colao, *La libertà di insegnamento e l'autonomia nell'università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia (1848-1923)*, Milano, Giuffrè, 1995, pp. 403-423.

Lo stesso Croce, alcuni mesi più tardi, avrebbe manifestato tutta la sua avversione nei riguardi delle università minori, pur mostrandosi scettico riguardo alla possibilità di giungere in tempi brevi, e in forza di un provvedimento di legge, alla loro abolizione. Il 26 gennaio 1921, a questo riguardo, rispondendo ad una serie di interpellanze parlamentari, tra cui quella del senatore Leonardo Bianchi e di altri che sollecitavano l'immediata soppressione degli atenei minori³⁹, il ministro della Pubblica Istruzione affermava:

Anche l'altra questione del decentramento dell'amministrazione universitaria, accennata dal senatore Maragliano, e quella delle condizioni delle Università minori, su di che ha parlato l'onor. Bianchi, sono state oggetto di provvidenza da parte mia, coadiuvato da una Commissione di tre valenti insegnanti universitari, che conoscevano tutto il materiale di studi e di proposte accumulato in proposito. [...] Dunque presso il Ministero del Tesoro (che forse chiederà modificazioni su alcuni particolari finanziari), è già in esame un altro mio disegno di legge, che chiamerò, tanto per intenderci, e sebbene la parola abbia dato luogo in passato a molte critiche, «dell'autonomia universitaria». L'onor. Bianchi, ricordato il grave peso che recano al bilancio le Università minori poco frequentate, e l'impedimento che fanno al miglioramento delle maggiori, mi ha esortato: – Sopprimetele! –. È presto detto. Credo anch'io che converrebbe sopprimerle, e non solo per ragioni di economia, ma anche di serietà scientifica, non essendo possibile che un paese come l'Italia fornisca tanti insegnanti superiori, degni del nome, quanti ne richiederebbe il numero eccessivo delle sue Università⁴⁰.

Pur intimamente persuaso che l'esistenza delle università minori rappresentasse non solamente un inutile spreco di risorse, ma anche la più eloquente testimonianza della scarsa «serietà scientifica» che caratterizzava il sistema universitario italiano, Benedetto Croce, come si è accennato sopra, si mostrava tuttavia poco propenso a ripetere gli errori commessi in passato dai fautori della loro soppressione, preferendo adottare una strategia di lento e progressivo indebolimento di simili strutture, tale da costringerle, «condotte dai fatti stessi», a «domandare la loro trasformazione in scuole o Istituti meglio adatti ai bisogni locali»:

Ma che il sopprimere le Università minori, prendendole di fronte, sia cosa quasi disperata per ragioni politiche, è venuto a confessarlo lo stesso onorevole Bianchi, col raccontare come il ministro Martini fosse tutto lieto di aver presentato il disegno di legge di soppressione e come poi dovesse ritirarlo. Io non voglio battere di nuovo a una porta che si sa che non si aprirà: non voglio, col ripetere questi tentativi, mostrarmi tutt'insieme ingenuo e avventato. Ma, se si darà una certa forma di autonomia alle Università, e, come nel mio disegno,

³⁹ AP, Senato del Regno Sessione 1921, *Discussioni, Risposta all'interpellanza del senatore Maragliano sulla politica scolastica del Governo nei riguardi dell'istruzione pubblica*, seduta del 26 gennaio 1921.

⁴⁰ Croce, *Discorsi parlamentari*, cit., pp. 119-120.

si stabilirà che esse possano sotto certe condizioni trasformarsi in altri Istituti, si vedrà forse, dopo alcuni anni, le Università minori condotte dai fatti stessi a domandare la loro trasformazione in scuole o Istituti meglio adatti ai bisogni locali. In altri termini, non ci sarà bisogno di ammazzarle: esse avranno la loro «euthanasia», la loro dolce morte⁴¹.

Destinata, com'è noto, a non avere seguito, come testimonia il fatto che il più volte richiamato disegno di legge sull'autonomia universitaria non sarebbe mai stato presentato⁴², la minaccia formulata dal ministro della Pubblica Istruzione suscitò, com'è comprensibile, un vero e proprio allarme negli ambienti maceratesi e marchigiani, specie a seguito della diffusione di una serie di indiscrezioni riguardo ai contenuti e alle misure previste dall'annunciato provvedimento di riforma. Ancora una volta fu «La Provincia Maceratese» a «lanciare un grido d'allarme per la nostra Università», sollecitando non solamente le autorità accademiche, ma anche le istituzioni locali a porre in essere quei «cambiamenti» che apparivano ormai «urgenti e indispensabili», in assenza dei quali si sarebbe corso il rischio di giungere in breve tempo alla definitiva soppressione dell'Università di Macerata senza ottenere alcuna contropartita:

Il Ministero della P. Istruzione conoscenza – si affermava in un articolo pubblicato il 27 febbraio 1921 – ha fatto approntare un progetto di legge per l'*autonomia universitaria*, evidentemente ispirato alle attuali ristrettezze finanziarie dello Stato e che, se approvato, segnerebbe la fine del nostro Ateneo. Secondo tale progetto infatti le Università dovrebbero per proprio conto provvedere allo stipendio dei professori mediante il provento delle tasse scolastiche che il Governo all'uopo loro lascerebbe, limitandosi esso per l'avvenire a conservare l'onere delle spese amministrative e degli assegni agli istituti universitari. [...] Giungerà il porto il progetto di legge nell'autonomia universitaria? Non sappiamo. Certo, se in Italia fosse un Governo provvido e di polso, le Università, come tutta l'amministrazione dello Stato, nelle attuali difficilissime sue condizioni finanziarie, non dovrebbero rimanere quali sono tuttora, mentre urge imperiosamente sfrondare quanto è d'inutile o non necessario.

Merita di essere rilevato, comunque, che il «grido d'allarme» de «La Provincia Maceratese», lungi dal risolversi in una sorta di difesa d'ufficio dell'Ateneo maceratese e in un appello affinché esso fosse conservato quale era, e semmai ulteriormente accresciuto e potenziato, assumeva nel prosieguo i toni e le caratteristiche di una vera e propria requisitoria nei riguardi della locale Facoltà di Giurisprudenza, giudicata obsoleta e inefficiente per più motivi, nonché scarsamente funzionale alla crescita economica e produttiva del territorio maceratese e alle peculiari esigenze del locale mercato del lavoro.

Recuperando e rilanciando una proposta già sostenuta un anno prima, l'anonimo estensore dell'articolo, tornava a sollecitare la rapida chiusura

⁴¹ *Ibid.*, p. 121.

⁴² Colao, *La libertà di insegnamento e l'autonomia nell'università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia (1848-1923)*, cit., p. 416.

della «vetusta Facoltà giuridica», in luogo della quale l'Ateneo maceratese avrebbe dovuto dotarsi di un «Istituto superiore di lingue straniere o Facoltà di Filologia moderna», impostata in modo totalmente differente rispetto a quelle già esistenti nella penisola e specializzata nell'insegnamento delle lingue slave e orientali, la quale, oltre a configurarsi come assai più rispondente «alle attuali necessità civili», era resa opportuna «dalle favorevoli condizioni del momento e dalla tradizione stessa della provincia nostra, dove più che insigni giuristi han veduto la luce filologi insigni da Annibal Caro al Leopardi, dal gesuita Matteo Ricci al gesuita Luigi Lanzi»⁴³.

È tutt'altro che semplice valutare il grado di consenso riscontrato da tale presa di posizione nell'opinione pubblica locale e verificare se essa rifletteva esclusivamente il punto di vista dell'autore, una sorta di «*vox clamantis in deserto*», come si accennava nell'articolo, o se, viceversa, essa fosse l'espressione di determinati ambienti culturali e politici maceratesi, come la sua pubblicazione sulle colonne de «La Provincia Maceratese» lascerebbe ipotizzare. Quel che è certo è che la netta contrarietà nei riguardi del mantenimento della Facoltà di Giurisprudenza e la richiesta di un radicale ripensamento della tradizionale offerta formativa dell'Università di Macerata erano destinati, nelle settimane seguenti, a trovare ulteriori consensi.

Alla fine di marzo di quello stesso anno, infatti, sempre sulle pagine de «La Provincia Maceratese», il consigliere comunale socialista Concetto Machella si faceva a sua volta sostenitore della proposta di abolizione della Facoltà di Giurisprudenza, la quale avrebbe dovuto essere sostituita, com'egli scriveva, da un Istituto Superiore di Agricoltura dotato di moderni laboratori scientifici e di attrezzature sperimentali in grado di fornire un contributo incisivo all'ammmodernamento e allo sviluppo delle imprese rurali della regione e di formare una nuova generazione di tecnici e di specialisti nell'innovazione agricola⁴⁴.

In polemica con le «estemporanee e sterili proposte» lanciate dalle colonne de «La Provincia Maceratese»⁴⁵ prendeva posizione, nei mesi seguenti, l'altro periodico della provincia di Macerata, il settimanale «Chienti e Potenza», il quale esortava le istituzioni universitarie e gli amministratori locali a riprendere il confronto sul progetto di *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche*

⁴³ Civis, *Un grido d'allarme per la nostra Università*, «La Provincia Maceratese», vol. 23, n. 8, 27 febbraio 1921, pp. 1-2.

⁴⁴ C. Machella, *Per la nostra Università*, «La Provincia Maceratese», vol. 23, n. 12, 27 marzo 1921, pp. 1-2. In polemica con la proposta di Machella interveniva nuovamente Civis, *Per la nostra Università*, «La Provincia Maceratese», vol. 23, n. 13, 3 aprile 1921, p. 1, che sollevava talune perplessità riguardo alla possibile realizzazione di tale progetto.

⁴⁵ Cfr. *Il problema universitario di Camerino*, «La Provincia Maceratese», vol. 23, 27 novembre 1921, n. 41.

predisposto dal rettore Gallerani, cercando di giungere in tempi brevi alla sua attuazione⁴⁶.

In realtà, nelle sedi istituzionali deputate si tornò a parlare del progetto Gallerani solo in occasione dell'adunanza del Consiglio provinciale di Macerata del 14 marzo 1922⁴⁷, allorché sulla delibera relativa ai finanziamenti annuali da assegnare alle due università di Macerata e Camerino si aprì un vivace dibattito, nel corso del quale molti degli intervenuti sottolinearono la necessità di giungere al più presto alla convocazione – costantemente rinviata per tutto il corso dell'anno precedente – della già ricordata assemblea di tutti i consigli provinciali della regione, la quale avrebbe dovuto approvare in via definitiva il piano di riordinamento del sistema universitario marchigiano e determinarne i criteri e le modalità di attuazione⁴⁸.

Nel momento in cui, sia pure dopo avere accumulato un enorme ritardo, si trattava di dare il via alla convocazione per giungere entro breve ad una decisione definitiva, in seno al Consiglio provinciale iniziavano a manifestarsi una serie di perplessità e riserve riguardo all'attuazione del progetto di *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche*. Intervenendo nell'adunanza del 14 marzo 1922, ad esempio, il consigliere Milziade Cola, già sindaco del capoluogo provinciale e per lunghi anni, dal 1901 al 1914, autorevole membro della commissione amministrativa del Consorzio universitario maceratese, palesava i suoi dubbi riguardo all'opportunità di dare seguito al progetto Gallerani, sottolineando come esso, pur presentando molteplici aspetti positivi, stanti le forti ristrettezze economiche in cui versavano sia lo Stato sia gli enti locali, non aveva nessuna possibilità di essere attuato:

I tempi – notava il consigliere Cola – sono mutati. Una volta si poteva forse intravedere una possibilità di realizzazione. Ora le spese di impianto sono enormemente aumentate: occorrerebbe un contributo dello Stato per molte centinaia di migliaia di lire: ma lo Stato – è risaputo – non dà nulla. In tali condizioni, è possibile sperare nell'attuazione di tale progetto?⁴⁹

Nel prosieguo del suo intervento, dopo avere ribadito a più riprese come gli enti locali maceratesi, e gli stessi atenei della provincia si fossero prodigati fin dalla presentazione del progetto Gallerani per una sua rapida attuazione,

⁴⁶ Cfr. *L'Università degli studi*, «Chienti e Potenza», vol. 36, n. 1, 9 gennaio 1922, pp. 1-2.

⁴⁷ Verbale dell'adunanza del Consiglio provinciale del 14 marzo 1922, in *Atti del Consiglio provinciale di Macerata: anno 1922*, Macerata, Stab. Tip. G. Ilari, 1923, pp. 23-33.

⁴⁸ Sulle posizioni emerse nel corso del dibattito consiliare si vedano gli ampi resoconti forniti dalla stampa locale: *Consiglio provinciale*, «La Provincia Maceratese», vol. 24, n. 9, 18 marzo 1922, p. 3; e *La questione Università Marchigiana al Consiglio Provinciale*, «Chienti e Potenza», vol. 36, n. 7, 1 aprile 1922, p. 2. Il Consiglio provinciale di Macerata tornò ad occuparsi del progetto Gallerani anche nelle successive adunanze del 14 marzo e del 31 maggio 1922. Si vedano i relativi verbali in *Atti del Consiglio provinciale di Macerata: anno 1922*, cit., pp. 26-33, 39-49.

⁴⁹ Verbale dell'adunanza del Consiglio provinciale del 14 marzo 1922, in *Atti del Consiglio provinciale di Macerata: anno 1922*, cit., pp. 23-24.

Milziade Cola attribuiva la responsabilità del notevole ritardo accumulato sul piano decisionale all'atteggiamento di netta chiusura costantemente tenuto dall'Università di Urbino, il cui prolungato silenzio sull'iniziativa dimostrava eloquentemente il suo scarso interesse ad aderire alla federazione tra gli atenei marchigiani e, soprattutto, a rimettere in discussione i suoi assetti e la sua offerta formativa.

A conferma dell'atteggiamento decisamente contrario al progetto assunto dell'Ateneo urbinato, Cola faceva riferimento ad un vero e proprio veto posto sul progetto Gallerani da quell'Università e fatto pervenire alla commissione tecnica istituita dalla Provincia di Macerata il 18 dicembre 1921. In realtà, di documenti ufficiali attestanti un simile veto (note rettorali, delibere degli organi di governo dell'ateneo, verbali etc.) non è stata rinvenuta traccia di alcun tipo⁵⁰, anche se non può escludersi a priori che l'opposizione al progetto da parte dell'Università di Urbino sia stata manifestata in occasione di riunioni o colloqui di carattere informale.

L'impressione di fondo tuttavia è che, a prescindere dall'esistenza o meno di un veto da parte dell'Ateneo urbinato, dietro la decisa presa di posizione di Milziade Cola ci fosse la comune volontà dell'università e delle amministrazioni locali maceratesi di addivenire ad una sorta di revisione e di ridimensionamento del progetto di *Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche*, il quale, così com'era formulato, presentava il rischio per i due atenei della provincia, e *in primis* per quello di Macerata, di vedere stravolta la loro tradizionale offerta formativa senza peraltro – stante l'effettiva mancanza di risorse finanziarie da destinare all'uopo – ottenere concrete forme di compensazione attraverso l'istituzione di nuove facoltà e di ulteriori corsi di laurea⁵¹.

Non a caso, nella parte conclusiva del suo intervento in Consiglio provinciale, Cola aveva proposto di prendere atto della rinuncia a far parte della federazione degli atenei marchigiani da parte di Urbino e di riformulare il progetto a suo tempo messo a punto dal rettore Giovanni Gallerani con esclusivo riferimento alle due università che operavano nel territorio provinciale, ossia Macerata e Camerino. E che la posizione di Milziade Cola fosse tutt'altro che isolata o

⁵⁰ Di tale delibera non si fa cenno neppure in F. Marra, L. Schirollo (a cura di), *Relazioni dei rettori e discorsi inaugurali dei docenti nella Libera università degli studi di Urbino, 1864-1946*, 3 voll., Urbino, Università degli studi di Urbino, 1997.

⁵¹ Non a caso, subodorando le riserve anche di Macerata, oltre che di Urbino, il 20 maggio 1922 il periodico camerte «In cammino», che fin da principio aveva sostenuto a spada tratta il progetto Gallerani, attribuiva in un duro e polemico articolo la responsabilità della *débaclé* «alle altre università marchigiane e agli enti della regione», senza fare però alcun riferimento specifico all'ateneo urbinato. Si veda *Questioni universitarie*, «In cammino», II (20 maggio 1922), 11, pp. 1-2. Nei mesi precedenti, del resto, con riferimento proprio all'atteggiamento costantemente tenuto in Consiglio provinciale da Milziade Cola nei riguardi del progetto Gallerani, «La Provincia Maceratese» aveva parlato di «acido campanilismo», denunciando l'ambiguo atteggiamento di Cola e la sua esclusiva preoccupazione per il futuro dell'ateneo maceratese. Cfr. *Il problema universitario di Camerino*, «La Provincia Maceratese», vol. 23, n. 41, 27 novembre 1921, pp. 1-2.

estemporanea è testimoniato dalla decisione assunta a maggioranza dal Consiglio provinciale di Macerata, al termine dell'adunanza del 14 marzo 1922, di non deliberare nulla rispetto alla convocazione della più volte ricordata assemblea di tutti i consigli provinciali della regione, la quale avrebbe dovuto approvare in via definitiva il piano di riordinamento del sistema universitario marchigiano e determinarne i criteri e le modalità di attuazione⁵².

Nei mesi seguenti, in un quadro caratterizzato ormai dal probabile rischio di un rinvio *sine die* della prospettiva di un riordinamento del sistema universitario regionale, fu proprio Giovanni Gallerani a rilanciare il suo progetto, sia pure in una versione profondamente modificata, e a cercare di coagulare attorno ad esso non solamente il consenso della Provincia e dell'Università di Macerata, ma anche quello degli ambienti professionali e degli enti locali anconetani che, fino a quel momento, erano rimasti ai margini della discussione.

Il 18 luglio 1922, rispondendo all'on. Gustavo Fornari, che a nome dell'Associazione Pro-Camerino gli aveva sottoposto un articolato memoriale contenente una serie di proposte di riordinamento della Libera Università di Camerino in grado di assicurarne il rilancio, il rettore Gallerani si mostrava persuaso che, di fronte alle insormontabili difficoltà incontrate dal suo progetto di una riforma a livello regionale del sistema universitario, occorresse ripiegare realisticamente su ipotesi più circoscritte ma concretamente percorribili. Al riguardo, la soluzione più funzionale, come si legge nella risposta inviata all'on. Fornari, era quella che prevedeva il mantenimento a Camerino della Facoltà di Medicina con il relativo corso di laurea quadriennale, l'istituzione di un corso laurea in Chimica-farmaceutica, «conservando il diploma in Farmacia», l'abolizione della Scuola di Veterinaria e, soprattutto, della locale Facoltà di Giurisprudenza, i cui docenti attualmente in servizio avrebbero potuto essere assorbiti dalla vicina Università di Macerata «quale corrispettivo del beneficio che essa trarrebbe dalla soppressione della nostra facoltà di Giurisprudenza»⁵³.

Una proposta, come si vede, destinata indubbiamente a ridistribuire in modo razionale le facoltà e i corsi di laurea presenti sul territorio provinciale e a ridisegnare l'offerta formativa dei due atenei evitando inutili doppioni e puntando alla costituzione di un polo esclusivamente medico-scientifico a Camerino e di un unico polo giuridico a Macerata. Una proposta, si potrebbe aggiungere, volta a superare definitivamente tanto le perplessità e i timori manifestati nelle settimane precedenti nel Consiglio provinciale di Macerata, quanto il rigido atteggiamento da sempre tenuto dall'Ateneo del capoluogo provinciale nei riguardi di una possibile rinuncia alla Facoltà giuridica. E tuttavia, affinché

⁵² Verbale dell'adunanza del Consiglio provinciale del 14 marzo 1922, in *Atti del Consiglio provinciale di Macerata: anno 1922*, cit., pp. 27-28.

⁵³ Sia il memoriale predisposto dall'on. Gustavo Fornari (*Brevi cenni sulle condizioni finanziarie e per il riordinamento della Libera Università degli studi di Camerino*), sia la lettera di risposta inviata dal rettore Giovanni Gallerani il 18 luglio 1922 sono conservati in ASCa., Università, *Riordinamento degli studi superiori delle Marche*, b. 913.

il progetto ottenesse i più larghi consensi e divenisse praticabile anche senza il coinvolgimento degli enti locali e dell'Università di Urbino, era necessario, a detta di Gallerani, che esso suscitasse l'interesse dell'opinione pubblica e dell'amministrazione del capoluogo regionale, ovvero di Ancona, da sempre favorevole alla creazione di un proprio insediamento universitario.

Si spiega alla luce di tali valutazioni l'ulteriore proposta formulata due mesi più tardi dallo stesso Gallerani, la quale, lungi dal rimettere in discussione il progetto definito a luglio, ne costituiva viceversa l'opportuna integrazione per favorire la convergenza su di esso dei più larghi e autorevoli consensi in ambito regionale. In occasione del Congresso medico-chirurgico marchigiano, tenutosi ad Ancona dall'11 al 13 settembre 1922, il rettore dell'Università di Camerino presentò una relazione dal titolo *Riforma degli Istituti superiori nelle Marche*, nella quale ripropose le linee di fondo del suo nuovo piano concernente il riordino degli atenei di Camerino e Macerata, aggiungendovi però una piccola ma estremamente significativa variazione, relativa proprio agli studi di Medicina.

In sostanza, il nuovo prospetto di redistribuzione delle facoltà e dei corsi di laurea predisposto per l'occasione da Gallerani prevedeva che l'Ateneo camerte conservasse la Facoltà di Medicina e il corso quadriennale che consentiva il conseguimento della relativa laurea, ma che una parte dei corsi e delle attività legate alla formazione dei futuri medici potessero essere collocate nelle strutture sanitarie (ospedale, manicomio etc.) del capoluogo marchigiano:

A completamento degli studi di Medicina – affermava al riguardo Gallerani –, se si dovessero mantenere i primi 4 anni a Camerino, che ha il diritto di laurea, potrebbero istituirsi per ora qui in Ancona, corsi di cliniche, prestandosi la presenza di un grande e ben dotato Ospedale, del Manicomio splendido e assai frequentato e di un Ospedale per bambini⁵⁴.

La proposta di *Riforma degli Istituti superiori nelle Marche* presentata dal rettore Gallerani al Congresso medico-chirurgico di Ancona era destinata a suscitare notevoli consensi⁵⁵, tanto che da parte delle amministrazioni provinciali e locali di Ancona e di Macerata fu espresso un voto unanime affinché fosse costituita al più presto una commissione *ad hoc* incaricata di predisporre un piano operativo per l'attuazione del progetto di riordinamento dei due atenei che operavano nel territorio maceratese. Tale commissione, in realtà, dopo avere avviato una serie di riunioni preliminari tra la fine del 1922 e i primi mesi dell'anno seguente⁵⁶, deliberò di sospendere i suoi lavori a seguito dell'annuncio

⁵⁴ G. Gallerani, *Riforma degli Istituti superiori nelle Marche*, in *Atti del Congresso medico chirurgico marchigiano. Ancona, 11-13 settembre 1922, pubblicati per cura dei professori A. D'Alessandro e R. Fua*, Ancona, Stab. Tip. Cooperativo, 1922, p. 16.

⁵⁵ Si vedano, ad esempio, gli articoli pubblicati sul foglio locale «Chienti e Potenza», il 21 ottobre e il 6 novembre 1922.

⁵⁶ Per quel che concerne l'operato di tale commissione si vedano i verbali conservati in ASMc, Archivio comunale, cat. 9 (*Educazione nazionale*), clas. 7 (*Università*), 1919-1930, b. 3474.

che da parte del ministero della Pubblica Istruzione, alla cui guida – all’indomani della costituzione del governo presieduto da Benito Mussolini – si era insediato Giovanni Gentile, si stava predisponendo un provvedimento di riforma della scuola che avrebbe interessato anche gli studi superiori e universitari e dettato norme specifiche riguardo all’ordinamento degli atenei italiani⁵⁷.

L’avvento di Giovanni Gentile alla Minerva e i suoi primi pronunciamenti in favore di una drastica riduzione delle sedi universitarie da realizzare attraverso la soppressione degli atenei minori, suscitavano, com’è comprensibile, crescenti preoccupazioni nell’ambiente maceratese e marchigiano, e allontanarono, almeno per il momento, ogni ipotesi di riorganizzazione e razionalizzazione del sistema universitario provinciale e regionale, tanto più che, come affermava il ministro inaugurando nell’autunno del 1922 la nuova sessione del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, il «sentimento generale e unitario della nazione» imponeva una svolta necessaria e urgente su tale versante, e a nulla sarebbe valso il far riferimento o l’appellarsi a «secoli di tradizioni, buone e cattive, ma tutte legate con la vecchia vita regionale dell’Italia divisa e serva perché divisa» per cercare di ostacolare una simile svolta⁵⁸.

⁵⁷ Cfr. G. Gentile, *Il Fascismo al governo della scuola (novembre '22-aprile '24). Discorsi e interviste raccolti e ordinati da Ferruccio E. Boffi*, Palermo, Sandron, 1924, pp. 19-24. Sull’avvento di Giovanni Gentile alla guida del ministero della Pubblica Istruzione e sui suoi primi interventi in materia di riordinamento delle università si veda E. Signori, *Università e fascismo*, in Brizzi, Del Negro, Romano (a cura di), *Storia delle Università in Italia*, cit., pp. 381-384.

⁵⁸ *Discorso di S.E. il ministro professor Giovanni Gentile all’inaugurazione della sessione del Consiglio superiore della Pubblica istruzione*, BUMPI, II (1922), pp. 2181-2185.

Appendice

*Riordinamento degli Studi superiori nelle Marche. Progetto di riforma universitaria. Relazione del Prof. Giovanni Gallerani, rettore della Libera Università di Camerino**

Necessità della risoluzione dell'elevato problema. – Se v'ha una gerarchia nelle diverse funzioni di un organismo qualsiasi, individuale o sociale, non v'ha dubbio che le funzioni che si riferiscono alla mente, al benessere morale ed intellettuale dell'uomo, *homo sapiens* e non soltanto *homo fruges consumere natus*, sono quelle che stanno in cima della grande piramide con la quale si può raffigurare l'assieme delle necessità e finalità umane.

Fra i problemi che devono essere sottoposti al nostro esame, alla nostra discussione, alla nostra risoluzione, dopo quelli fondamentali della vita amministrativa, di cui continuamente ci occupiamo e da cui certamente dipendono, come *conditio sine qua non*, la prosperità e la felicità delle popolazioni, non devono essere trascurati quelli che si riferiscono alla istruzione pubblica, senza della quale non può esservi vero progresso sociale, quando non si intenda per essa la sola, monca, rudimentale, pericolosa istruzione che dà anzi all'uomo la pretesione proterva di sapere e quindi di comando insipiente e fatale, con quanto danno e regresso e confusione il vediamo tutto giorno; e ciò a prescindere dall'obbligo che dobbiamo sentire di tutelare e migliorare gloriosi Istituti che fioriscono da secoli nelle Marche.

Fra le questioni del dopo-guerra che si impongono anche alle provincie e particolarmente alla nostra, v'ha quella della *Istruzione pubblica superiore*.

Le mie qualifiche di insegnante universitario e di rettore della Università di Camerino mi danno, più che il diritto, il dovere di interessarmi dell'elevato problema, onde io ebbi l'incarico dalla onorevole Deputazione provinciale, a cui ho l'onore di appartenere e che é profondamente convinta di questa elevata necessità, di riferire in proposito.

Il compito è superiore alle mie forze; ma mi valgano, presso la vostra indulgenza, il grande amore e il lungo studio che hanno sospinto e guidato ognora il mio pensiero assiduo verso questo elevato problema che non ha altro che lo superi per nobiltà ed importanza.

È vanto invidiato delle Marche di possedere tre Università: quella Regia di Macerata e quelle libere di Camerino e di Urbino, di cui le due prime nella nostra provincia. Tutte e tre tennero sempre alto il prestigio dell'insegnamento superiore. Le due libere ebbero ognora la coscienza illuminata e fattiva del significato assai elevato della loro libertà, tanto che, pur

* La versione del progetto di seguito riprodotta è quella definitiva, data alle stampe dall'Autore nel 1920 presso la Tipografia dei F.lli Marchi di Camerino (Mc).

lottando con grandi difficoltà materiali, vissero di vita veramente dignitosa, fonti di sapere e vivai fecondi di eletti ingegni che vanta l'Italia.

Ora, supremo interesse, amoroso studio deve essere quello di conservarle all'altezza della loro fama, superando tutte le resistenze offerte dalle condizioni ognora più ardue, volute dai tempi e dalle esigenze dei progressi della scienza e pur infrapposte dagli uomini stessi, di esaminare quali siano le loro condizioni attuali, quali le eventuali deficienze e di proporre, nel caso, i rimedi, considerando l'Istituto universitario nei suoi rapporti non solo con la città che lo accoglie, ma con la regione intera a cui appartiene e di cui è faro luminoso, oltre che con le necessità culturali e politiche della Nazione, non solo, ma in funzione anche dell'epoca attuale, ben diversa dai tempi passati.

Giacché, o Signori, non v'ha Istituto che, pur conservando la sua essenza, non debba, come qualsiasi organismo, evolversi della lotta per l'esistenza, pena il regresso e la morte.

E chi è ad Esso preposto, se bene intende e vede lume, deve appunto cooperare a questa sua evoluzione.

* * *

Intendimenti delle Commissioni Parlamentari e Reali per la riforma universitaria. – Anzitutto è utile ricordare che le Commissioni che si sono occupate fin qui della riforma universitaria non intendono sopprimere le piccole Università, ma migliorarle e, ove occorra, modificarle.

Il disegno di legge, presentato dal Ministro della Pubblica Istruzione On. Baccelli alla Camera dei Deputati il 4 luglio 1898, riaffermando principî di libertà e di autonomia degli Istituti di Istruzione superiore, già approvati nella discussione del 1884 dall'assemblea legislativa con suffragio quasi unanime, fissa i cardini sui quali deve, secondo il Baccelli stesso, ricostituirsi l'ordinamento universitario italiano: *autonomia didattica, amministrativa, disciplinare.*

In quel disegno di legge, l'illustre scienziato e legislatore, così esprimeva il suo pensiero circa la finalità della riforma¹:

«Vuolsi in ispecie per suo mezzo togliere tutti gli Istituti d'istruzione superiore da quel penoso stato d'incertezza e d'inquietudine, in cui sono da lungo tempo tenuti per le continue minacce di soppressione e di mutilazione; stato altrettanto esiziale all'esercizio del loro ufficio didattico, quanto infesto al progresso della ricerca scientifica. Si cerca infine di giungere ad un buono ed efficace ordinamento senza ricorrere a rimedi che appaiono peggiori dei mali che si deplorano, ma utilizzando tutto quanto di buono già esiste fra noi, infondendo in esso nuove energie, e reintegrando, per quanto è possibile, uno spiccato carattere d'italianità.

Non v'ha ormai chi ignori come tutti gli Istituti di istruzione superiori sparsi nelle varie regioni del nostro Paese, anche quelli più modesti ed incompleti, educarono cultori egregi alla scienza, valenti pratici alle professioni, e si manifestarono sempre quali centri di scienza, di cultura generale o di patriottismo. Ci parrebbe perciò un triste inizio, per una riforma, qualsiasi proposta di soppressione violenta; non ci sentiamo il diritto di sacrificarne alcuno, né il coraggio di affrontare con ciò un severo giudizio della posterità. Seguiamo piuttosto il nobile esempio degli altri popoli colti d'Europa, che considererebbero qual opera sacrilega la distruzione di ogni santuario della scienza e sempre s'adoperano ad accrescerli di numero

¹ Disegno di legge presentato dal Ministro della Istruzione Pubblica (Baccelli). Sull'autonomia delle Università, Istituti e Scuole superiori nel Regno, Seduta del 4 luglio 1898, Atti parlamentari. Camera dei Deputati n. 318, Legislat. XX, 1^a Sessione 1897-98.

e di ricchezza. E se le condizioni finanziarie non permettono a noi di provvedere ai loro bisogni con quella liberalità che sarebbe del nostro desiderio, rispettiamo almeno tutti quelli che si mostrano veramente vitali (e qui sta il punto importante), circondiamoli di rispetto e di tranquillità ed adoperiamoci, per quanto sta in noi, a favorirne lo spontaneo sviluppo.

Lungi dal voler soffocare legittime ed oneste aspirazioni di Enti locali, è nostro proposito d'eccitarne ed utilizzarne i sentimenti d'interesse e d'amore verso i loro Istituti: sentimenti, la cui intensità in Italia non si manifestò sempre in ragione proporzionale alla loro grandezza. Nulla ci spinga ad atti, che sotto il pretesto di meschini e problematici risparmi, travolgerebbero ogni principio di libertà di insegnamento e di naturale equità. Spegnerne con un articolo di legge tanti centri di vita intellettuale ci parrebbe atto ingiusto ed improvido».

E più oltre: «Opera assemmata del Governo parrà all'incontro quella di lasciare che ogni Istituto trovi in sé e nelle sollecite cure delle Amministrazioni cittadine e provinciali l'energia che valga ad assicurargli vita onorata e proficua in servizio degli studi e della patria.

Ché se un'esperienza abbastanza prolungata verrà a dimostrare che un Istituto di istruzione superiore, o una parte di esso, non presentino più le condizioni necessarie ad una utile esistenza, l'attuale disegno dà mezzo agli Enti locali, nel primo caso, di trasformarlo in altro più acconcio a prosperare in quelle condizioni di luogo e di tempo, e, nel secondo, di convertirne gli assegni ad incremento e profitto delle altre sue parti più valide».

E più avanti:

«Anche l'Istruzione superiore è un'arma di precisione nella lotta fra i popoli, e il suo congegno si deve incessantemente modificare e perfezionare».

Migliorare, modificare dunque, o Signori, giammai sopprimere questi centri fulgidissimi di sapere e di progresso.

Non strapperemo proprio noi, da noi stessi, questo cuore di civiltà dall'organismo del nostro paese! Purtuttavia, essendoci ragionevolmente richiesto che questo cuore debba essere, non solo vivo, ma vitale, dobbiamo preoccuparci ed interessarci con intelletto d'amore, perché esso pulsi validamente ora e per i secoli avvenire, perché l'onda di vita che ne promana, sospinta dal suo palpito, sia feconda di cultura e di bene alla terra picena che Carducci chiama benedetta da Dio.

Nel nostro amore sapiente, non saremo tanto ciechi da non vederne e saperne vagliare le deficienze, da non poter riparare a queste in tempo.

E la nostra visione non sia egocentrica, ma spazi, obbiettivandosi nel benessere e decoro della regione intera, a cui per nascita, o per elezione, abbiamo l'onore di appartenere.

Non vogliamo avere il rimorso per la trascuratezza di oggi, consigliata da troppo timido amore, ci valga la morte domani.

In ogni modo noi saremmo responsabili di quella morte.

L'Università è un focolare di vita spirituale. – È aprioristica l'importanza della esistenza di una Università in una determinata regione; ma, se giova ripeterlo, noi aggiungiamo che è incontestato ed incontestabile che dalla Università si diffondono i fulgidi raggi della luce benefica del sapere che ha tanta influenza sulla storia e sulla felicità elevata delle regioni che le fanno corona. Ma, ancor di più: l'Università è un focolare di vita spirituale nazionale. L'Università, a cui tengono tanti altri paesi stranieri, deve vivere per la Patria, per la Nazione, specialmente in questi tempi in cui le aspirazioni materiali sembrano prendere il sopravvento.

La Commissione Reale, convocata prima della guerra è presieduta dal Senatore Dini, nella sua voluminosa Relazione² scritta dal Prof. L. Ceci, mette bene in evidenza nel Capitolo XXVII a pag. 399 e seg. ti il rapporto fra l'Università e l'educazione nazionale.

Signori, noi occupandoci dei nostri Atenei non facciamo soltanto opera utile alla nostra regione, ma compiamo un'azione altamente patriottica.

«La scienza, dice la C.R., deve essere per la vita... nessuna forza educativa può agguagliarsi alla atmosfera che lo studente ogni giorno respira all'Università... Le Università sono una parte organica della vita pubblica... il centro spirituale delle nazioni moderne. È l'Università che deve efficacemente contribuire a dare un orientamento, a fissare ideali rispondenti ai tempi, a creare coscienze che siano il presidio non solo intellettuale, ma morale della società...».

Anche la cultura politica, o Signori, costituisce un compito della Università, e come ognuno sa e la stessa C.R. ricorda, fu l'Università italiana che preparò la gioventù alla riscossa nazionale.

Nelle Università il popolo resta in perenne contatto spirituale con il suo passato e la tradizione nazionale ne è l'essenziale atmosfera spirituale. Con ciò, giustamente si osserva, l'Università mantenne la propria personalità, mentre con il lavoro scientifico si è esteriorizzata, diffondendo ognora la sua luce, non solo alla propria, ma alle altre Nazioni, con cui perciò viene ad essere più saldamente legata.

Ecco perché io sostengo che non sono mai troppe le Università e che chi ha la gloria d'averle deve custodirle gelosamente e farle rifiorire, e, se occorre, modificarle, sia pure sacrificando qualche preconetto personale.

Se la loro esistenza è così importante per la elevazione spirituale della Patria e delle regioni che le posseggono, dovremo vincere, se vi sono, ad ogni costo, le difficoltà per la loro florida esistenza.

* * *

Università libere; loro libertà, garanzie, benemerienze. – Molti hanno voluto sentenziare sulla importanza, sulla serietà e sui destini delle Università libere, con molte prevenzioni antiche, per piccole gelosie recenti, per facili giudizi superficiali, ma senza conoscerle affatto. Esse hanno ben diritto alla vita.

L'unico inconveniente da lamentare in esse, lo dico fin d'ora, è il disagio economico, specialmente perciò che riguarda le dotazioni dei laboratori e gli stipendi dei professori, non la serietà ed il profitto negli studî che vi si compiono, profitto già riconosciuto e proclamato dai competenti.

La nostra autonomia è da tempo conciliata con la sovranità dello Stato.

Da questo abbandonate economicamente, pur tuttavia le Università libere osservano le norme didattiche che disciplinano quelle di Stato. Anzi la nostra libertà ci fa più guardinghi e scrupolosi, acuendo il senso della nostra responsabilità e dignità³.

² *Relazione e proposte della Commissione Reale per il riordinamento degli Studi Superiori.* Parte I. *Relazione generale (relat. Prof. L. Ceci) e schema delle proposte,* Roma, Tip. Operaia romana cooperativa 1914.

³ L'On. Prof. Vincenzo Simoncelli in *«Servilio Marsili e l'Università degli studi di Camerino, 1912»* dopo aver accennato alla produzione scientifica con cui la libera Università di Camerino può gareggiare con le altre maggiori, e detto sulle necessità che lo Stato italiano, tutore sospettoso ed avaro delle Università libere, sia rassicurato appieno su l'uso che l'Ateneo fa della sua libertà, dimostra che ciò avviene da molto tempo. *«Questa forte e nobile città, aggiunge, con sacrifici eroici si dimostrò degna della fiducia dello Stato, che la*

Le Università libere hanno sempre considerata la propria libertà non come arbitrio, ma come possibilità di palestra per utili iniziative, un campo di esperimento per riforme libere da ceppi burocratici, libertà anche oltre i confini della scienza, libertà nel campo politico e confessionale. Ciò riguarda specialmente, e ne abbiamo luminosi esempi, il loro passato⁴.

La Commissione parlamentare presieduta dall'On. Bovio nel 1895 diceva, per bocca del Relatore On. Fusinato: «... certo è peraltro che esse (le Università libere), per sé dovevano venir considerate dall'attuale progetto con occhio meno nemico che da qualunque altro, perché esse vivono in nome di quel principio di libertà che è il cuore di questa legge medesima».

E nel succitato Disegno di legge – Baccelli del 1898 ben è detto «*La libertà d'insegnare e di apprendere, che fu ragione prima della grandezza degli antichi studi italiani ed è ora la forza ed il vanto di gloriose Università straniere, dev'essere il fondamento del rinnovato nostro giure universitario*».

La Commissione Reale, presieduta dal Senatore Dini, non è aliena dall'esprimere analoghi sentimenti verso le Università libere e nella sua Relazione riporta a conferma un brano di una lettera a me indirizzata da S. Ecc. On. L. Luzzati⁵ in occasione del III Congresso tenuto a Camerino i 24-25 giugno 1911 dall'Associazione fra professori delle Università libere italiane, di cui mi onoro essere presidente.

Per acquistare l'autonomia piena e sincera, di cui parla l'eminente Uomo di Stato, le Università libere devono solo risolvere la questione economica e coordinare le loro energie ad un più valido ed esteso tributo di cultura per la stessa regione che le accoglie.

Sono evidenti le *benemerienze* delle quattro Università libere verso la cultura nazionale, che trovarono consenziente riconoscimento nel Parlamento e nel Paese.

Parificate interamente alle regie, quanto agli effetti didattici e al valore dei gradi accademici, esse fecero fronte sinora degnamente ai loro impegni con le sole forze proprie, integrate dal concorso degli Enti locali che sostennero fin qui i più grandi e generosi sacrifici.

Ma le condizioni mutate dei tempi ora esigono contributi maggiori.

È facile dimostrare come le Università libere abbiano impartito un insegnamento efficace per il valore e lo zelo dei docenti, e come siano stati veri e propri focolari di studio, dove si temprarono non pochi fra i migliori e i più insigni che oggi insegnano nelle Università regie e donde uscirono valenti discepoli, come ora vedremo.

sostituiva a sé nella tutela dell'insegnamento superiore, dimostrò di saper far buon uso di quella libertà e di quel privilegio, che costituisce il titolo più fulgido della sua storia».

⁴ Le Università libere poste in condizioni difficilissime con i decreti del 1860 e del 1862 «*trovarono in se stesse la forza di riformarsi e di progredire, cosicché oggi non figurano più ultime fra le Università italiane, e mostrano come istituti autonomi possano anche in mezzo ad ardue difficoltà rifiorire, mentre i larghi aiuti dello Stato non sempre valgono, per sé soli, a tenere alte le sorti delle Università regie*» come bene afferma l'On. Niccolini nel «Le Università libere, Osservazioni e note alle proposte della Commissione Reale, Ferrara 5 sett. 1914».

⁵ Egli infatti così mi scriveva: «*Egreg. Signore e Collega. Roma, 17 giugno 1911. Delle Università libere fui e sono fervido amico e vagheggio il giorno nel quale acquistino la loro autonomia piena e sincera, accompagnata dalla concorrenza, nella lotta pel sapere, anche delle Università dello Stato. Le mantengo, poiché Le piace ricordarle, tutte le dichiarazioni che ho fatto nello scorso ottobre agli egregi rappresentanti delle Università libere, alle quali auguro quella vita piena di dignità scientifica, che Le ha contrassegnate finora. Quanti Professori, oggi meritamente illustri, insegnarono, forse con minor splendore di fama, ma con più fecondo raccoglimento, quando esordirono nei nostri liberi Atenei? E così avvenne in Germania, nella fertile gara fra le piccole e le grandi Università. Rispettosi saluti Luigi Luzzatti*».

Si, perché le Università libere fin qui, in un raccoglimento propizio agli studî, furono e sono il campo migliore per un'attività scientifica calma, serena, incessante⁶.

In questi ultimi anni, venuta aumentando l'affluenza degli studenti nelle Università libere, ogni maggior cura è stata rivolta miglioramento degli organi, alla più conveniente distribuzione degli insegnamenti, alla più scrupolosa scelta degli insegnanti, norma il concorso, con a giudici i più eminenti cultori della materia messa a concorso e insegnanti nelle R.R. Università, all'incremento della suppellettile scientifica; e ciò riguarda le *garanzie*⁷.

È indiscutibile che nell'assicurare lo svolgimento della sana vitalità di questi Istituti, fin' oggi mantenuta con gravi sacrifici e traverso difficoltà d'ogni genere, deve ravvisarsi un alto interesse della nostra cultura superiore.

* * *

Domande di contributi allo Stato. – Per tutte queste benemerenze, l'Associazione tra i professori delle libere Università, per opera specialmente di Sua Ecc. compianto On. Fani, del quale è già noto il vivo interessamento per questi liberi Istituti, del Prof. Siotto-Pintor, del Prof. On. Sitta e del sottoscritto, successivamente Presidente dell'Associazione, esibì memoriali ed ebbe interviste con i più eminenti Uomini di Stato e con la Commissione Reale stessa, mettendo in evidenza l'incomportabile ed umiliante condizione economica degli insegnanti dei libere Atenei e stridente il contrasto, non pure col trattamento che è fatto, dopo l'ultima legge, ai professori delle Università regie – co' i quali hanno comuni la qualità ed intensità del lavoro, la dignità dell'ufficio, e oggi anche le garanzie della scelta – ma perfino col trattamento da vario tempo assicurato agli insegnanti secondari.

E fu fatto considerare, ed apparve evidente, il pericolo per la sorte delle Università libere, del perdurare di un tale stato di cose: l'allontanamento dei migliori, che porterebbe un rapido decadimento nella compagine venuta nobilmente sviluppandosi di questi Istituti e un abbassamento nella dignità degli studi.

⁶ Come scrisse l'on prof. Vincenzo Simoncelli in «Servilio Marsili e l'Università degli studi di Camerino, 1912»: «*favorita dall'ambiente raccolto ed ospitale, dal fervore cittadino, dall'entusiasmo giovanile per la scienza, l'Università libera potè farsi apprezzare e rispettare più come vivaio di docenti che come scuola di discenti. Non ché chiudere l'Ateneo ai giovani neofiti della scienza, bisognava aprirlo specialmente a quelli; anzichè considerare il rapido passaggio dei docenti come una deficienza dell'Ateneo, bisognava ritenerlo invece come la sua felice caratteristica e suo pregio maggiore*». I lavori più pregevoli di molti professori, che ora insegnano nelle maggiori Università, sono stati concepiti e mandati a termine nel seno fecondo delle piccole Università; e questo è titolo d'onore invidiabile. Significa che nelle Università libere fioriscono le solide culture. Basta pensare che si temprarono alle libere cattedre, per citare solo quelli che furono negli ultimi in tempi a Camerino, Maestri quali: *Scialoja Vittorio, Pantaleoni, Polacco, Simoncelli, Bonfante, Codacci-Pisanelli, Salvioli, De Viti-De Marco, Pacchioni, Venezian, Riccobono, Raneletti, Romano, Dusi, Lorini, Di Marzo, Cogliolo, Mazzola, Segrè, Solmi, Ferrara, Redenti, Vassalli, Arcangeli, Pivano, Donati, Arnò, Masè-Dari, Zanzucchi, Rava, Arangio-Ruiz, Angeloni, Federici, Colossanti, Ceci, Lachi, Valenti, De-Toni, Benedicenti, Catterina, Foderà, Berlese, Luzzatto, etc. e che da Camerino uscirono discepoli quali: Federici, Murri, Pacifici-Mazzoni, Guarnieri, Maurizi, Tangorra, Malpeli, Mei-Gentilucci* e tanti altri che sarebbe lungo riferire. Ciò è più che sufficiente contro la presunzione malevola di una pretesa inferiorità di professori e studenti delle libere Università.

⁷ Basta leggere le relazioni degli Ispettori ministeriali per convincersi della serietà scrupolosa con cui si attiene alle norme che vigono nelle Università regie, fra l'altro per la iscrizione degli studenti e per il numero delle lezioni impartite. Tutto ciò ad onta che «*all'infuori del campo didattico, nel quale l'intervento dello Stato è giustificato da ragioni d'ordine pubblico e da disposizione degli Statuti, il Governo non dovrebbe ritenere di poter disporre a suo piacimento degli ordinamenti interni di Istituti, il cui diritto di autonomia è fondato su elementi storici, giuridici ed anche patrimoniali*», il che bene osserva l'On. P. Niccolini nel «*Le Università libere. Osservazioni e note alle proposte della Commissione Reale, Ferrara 5 sett. 1914 pag. 4*».

Si dichiarò pure che non solo un dovere di equità, ma un eminente interesse d'ordine generale pare imponga allo Stato quell'intervento che non ha negato in tante circostanze per altri istituti non governativi; giacché lo Stato ha fissato un minimo legale di stipendi per gli insegnanti di scuole che non sono comprese nell'ordinamento suo proprio della Pubblica Istruzione.

Si fece rilevare che esso ha pure assunto l'aggravio che dall'adozione di nuovi provvedimenti d'ordine economico, poteva risultare a carico di enti in parte autonomi e che esso ha riconosciuto – conforme alla sua funzione – il proprio dovere d'intervenire, in qualsiasi caso, per assicurare, in vista dell'interesse pubblico, agli insegnanti di qualsivoglia ordine e categoria compensi adeguati alla importanza del loro ufficio.

Si aggiunse che un principio, così solennemente affermato, si nutrive fiducia non dovesse essere disconosciuto, mentre si trattava della sorte di Istituti e cui pure lo Stato stesso ha affidato l'esercizio di una pubblica eminente funzione.

E poiché si trattava appunto di trarre norma da un principio informatore dell'azione più recente dello Stato e dal ricorrere di una urgenza per mille vie palese ed accertata, tutto riducendosi ad un provvedimento di natura economica, per il quale i futuri studi per una generale riforma universitaria dovevano avere una importanza solo indiretta – e non era dubbio che essi avessero dovuto venir a suffragare l'intimo fondamento della nostra richiesta – si fece premura a più di un Ministro, perche volesse prendere l'iniziativa di un provvedimento legislativo, per fissare un contributo dello Stato a favore delle Università libere, nella misura di L. 150,000 annue complessivamente, per l'intento di provvedere all'aumento degli stipendi e all'allargamento degli organici⁸.

Molti Uomini di Stato ed Illustrazioni della scienza hanno trovato giustissime e le nostre ragioni e la nostra richiesta, incoraggiata anche dalla proposta che, fino dal 1884, Sua Ecc. l'On. G. Baccelli aveva fatta e figurava nella Tabella B. N. 10 bis, allegato N. 20, quella cioè del contributo annuo da parte dello Stato di L. 100.000 per le quattro Università libere, proposta approvata alla Camera, ma non accolta in Senato.

Ma, o Signori, la Commissione Reale, presieduta da Dini, nella sua Relazione del 1914 a pag. 368 ritiene a maggioranza che lo Stato *nulla possa dare alle Università libere*, per questa ragione: perché, mentre non crede sufficiente la somma richiesta o proposta, d'altro canto dichiara che lo Stato non può darne una superiore, adeguata al bisogno!⁹

È importante però osservare che la stessa Commissione Reale nella medesima Relazione, dopo d'aver perorato la causa della Università di Bari cioè la sua fondazione *ex novo*, e domandatosi, per bocca del Relatore prof.re Ceci, dove trovare i danari si risponde: che per la serietà del lavoro, per la elaborazione spirituale della materia *bastano i comuni mezzi*¹⁰.

⁸ Vedi relazione a S. Ecc. il Ministro della Pubblica Istruzione. L'Associazione delle Università libere italiane, Maggio 1910.

⁹ E la ragione è tolta da una memoria di F. Vassalli che fu professore di legge *alla Università di Camerino e che, quando scriveva, insegnava a quella di Perugia*. F. Vassalli. La questione delle Università libere. Nuova Antologia 15 novembre 1912.

¹⁰ Dice la C.R.: «Certo anche per la scienza il danaro è *nervus rerum*, ma non dimentichiamo, soggiunge, che le piccole e povere Università tedesche fecero per la scienza assai più che le opulentissime Università di Ouford e di Cambridge. Liebig fece tutte le sue grandi scoperte in un Laboratorio che secondo le vedute moderne, sarebbe assolutamente inadeguato al più modesto insegnamento della più modesta Università provinciale, e cita a conferma H. Paalzow e il suo scritto: *Die neuen Forschungsinstitute und die Zukunft der deutschen Universitäten in die Ggrenzboten*, 1910 p. 342». Ed aggiunge: «E che dire del grande Giovanni Müller? Sono addirittura favolosi i mezzi di cui dispone l'Istituto Carnegie di Washington. Ma tutti i capitali dei miliardari americani non valgono a riempire di pensieri una testa vuota. Per la serietà del lavoro o per la elaborazione spirituale della materia bastano i comuni mezzi». E qui dice bene la Commissione Reale –

Est modus in rebus!

Certamente i comuni mezzi di cui la C.R. parla, per la proposta Università di Bari, vanno intesi a qualche cosa di più di quello che noi possediamo, ma per raggiungerlo le nostre richieste erano sufficienti.

Non va dubbio che non occorrono somme favolose¹¹.

Forse anche qui, come in tutte le cose, la virtù sta nel mezzo; non bisogna quindi esagerare.

Fate che l'insegnante, ben scelto, non abbia preoccupazioni soverchie per la sua e per la esistenza dei suoi cari e allora anche con mezzi, non insufficienti, ma modesti, farà miracoli. Fate che si glori di appartenere alla sua Università, perché trova i mezzi indispensabili al suo lavoro riconosciuto, e i frutti che darà saranno preziosi.

La questione dello stipendio al professore essere considerata da un punto di vista molto più elevato di quello da cui la si considera dal volgo, e il volgo è assai numeroso.

«Io credo, diceva il Senatore Secondi nella tornata del 16 dicembre 1886, e credo fermamente all'assioma vecchio, vecchissimo, che cioè il primo elemento di una buona scuola è un buon professore e per avere un buon professore è indispensabile assegnare ad esso un emolumento conveniente».

E Sua Ecc. G. Baccelli nel suo disegno di Legge (*Camera dei Deputati* – seduta del 13 giugno 1895) dimostrava che «l'onorario diretto all'insegnante ne stimola l'attività, spingendolo ad incessante lavoro didattico e scientifico, lo sforza a rimanere in corrente con la scienza anche in quell'età in cui si svilupperebbe già una naturale tendenza a meno intensa fatica. Si ripara così, e allude alla sua proposta di contributo maggiore dello Stato, si ripara così d'alquanto alla modicità oramai da tutti conosciuta degli stipendi fissi degli insegnanti universitari italiani, che mal corrisponde all'elevatezza dell'ufficio loro».

Cosa direbbe oggi, date le gravi, difficili condizioni attuali di vita?

E non trattasi soltanto del disagio dell'insegnante e della sua mancata tranquillità; si verificano già sintomi allarmanti di astensione dalla carriera universitaria. Alcuni concorsi nelle libere Università vanno deserti o l'eletto si rifiuta, sia pure in casi rari, di accedere alla cattedra per la esiguità dello stipendio.

La morte così avverrebbe automaticamente o la scelta non potrebbe cadere sui migliori.

Relatore Ceci – ma essa si appiglia a due estremi opposti, onde non favorisce da una parte le Università libere, di cui pur riconosce i meriti, i diritti quisiti, le tradizioni, e dall'altra propugna la istituzione dell'Università di Bari, di cui non si può parlare di meriti, di diritti quisiti, di tradizioni per la semplice ragione che è ancora da sorgere.

¹¹ Ed io fino dal 1895, nel mio volume «*L'Università di Camerino – i suoi Istituti scientifici*» dedicato a S. Ecc. on. Baccelli, riferivo il pensiero di uno dei più grandi scienziati italiani, Filippo Pacini⁽¹⁾, lo scopritore illustre dei corpuscoli del tatto, che da lui prendono il nome.

(1) Su la questione universitaria. Avvertenze del Dott. Filippo Pacini prof. ordinario nella scuola Medico-chirurgica di Firenze. Firenze, 12 luglio 1878. Per lui, entusiasta delle piccole Università, era questione di una ripartizione più giusta delle spese da parte dello Stato. Egli protesta contro le declamazioni ed i lamenti di certe incontentabili che non pensano che al loro campanile, per acquistarsi nomea a spese altrui e per i quali non basterebbero i tesori di Crespo, senza che poi fossero sempre bene spesi. Della stessa opinione era il celebre fisico Tyndall. Anche a non voler concludere con il grande naturalista Haeckel, già professore all'Università di Iena, citato da Pacini e ora dalla C.R., il quale sosteneva che «*les résultats scientifiques obtenus dans un Institut sont en raison inverse de sa grandeur*» e che «*la valeur intrinsèque des travaux puglés est en raison inverse de l'éclat extérieur de l'installation*» è certamente da ricordare con lui «*les petits et misérables laboratoires, les ressources mesquines qui ont servi à Baer (Koenigsberg), à Schleiden (Iena) à I. Müller (Berlin), à Liebig (Giessen), à Virchow (Wurtzbourg), à Gegenbaur (Iena)*», Uomini tutti eminenti che hanno non solo «*embrassé dans toute son étendue la science dont ils s'occupaient, mais, de plus, ils lui ont tracé des voies nouvelles*».

Avrebbe luogo, in questo secondo caso, una selezione naturale in senso inverso, cioè non evolutiva, ma regressiva, con la morte solo a più lunga scadenza, ma con assai minor decoro e dignità.

* * *

Garanzie richieste dalla Commissione Reale. – Nello *Schema delle proposte* deliberate dalla Commissione Reale presieduta dal Dini, prima della guerra (1914), come linee direttive per la compilazione di un disegno di legge di riforma degli studi superiori, e precisamente nei N. XXXVII e XXXVIII che si riferiscono alle

Università libere

è detto:

Art. XXXVII°

Le Università libere di Camerino, Ferrara, Perugia e Urbino, per le quali, sia constatato da apposita Commissione nominata dal Ministro della Pubblica Istruzione, che offrono serie garanzie didattiche, amministrative e scientifiche, verranno per Decreto Reale, udito il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, pareggiate per gli effetti legali degli Studi alle Università Regie.

Art. XXXVIII°

Tale pareggiamento non potrà effettuarsi se non dopo che le Università medesime si saranno uniformate alle disposizioni delle leggi e dei regolamenti per tutto ciò che riguarda la nomina dei professori e l'ammissione degli studenti, l'ordinamento degli studi ed il pagamento delle tasse universitarie, le quali andranno a loro vantaggio, ad eccezione di quella per l'esame di Stato.

Le Università libere dovranno regolare la posizione dei loro insegnanti, in guisa da garantire ad essi un minimo di stipendio nella misura che vigeva per le Università regie prima della legge 19 luglio 1909 n. 496.

Le proposte della Commissione Reale in sostanza sono tre: il pareggiamento, l'esame di Stato, la riduzione delle Facoltà.

Relativamente al pareggiamento (Università libere) presentato come premio agli Istituti saldamente costituiti, dice bene l'On. P. Niccolini nel sopraccitato lavoro¹², «*il pareggiamento per gli effetti legali degli studi le Università libere lo hanno già di pieno diritto, in forza dei loro Statuti e dei Decreti Dittatoriali; si vuole, quindi, prima ritoglierlo, poi di nuovo concederlo, subordinato a condizioni che contengono il sacrificio dell'autonomia e della vita delle Università libere*».

Ma in ogni modo, e questo è di capitale importanza, queste garanzie furono controllate, constatate e dichiarate per noi dalla Commissione parlamentare presieduta dall'On. Bovio, relatore l'on. Fusinato, nel 1895 in seguito alla produzione di documenti e dati di fatto, allora esibiti, per cui anche l'Università di Camerino fu considerata degna del pareggiamento, che già possiede.

Come abbiamo veduto, circo la *nomina dei professori, l'ammissione degli studenti, e l'ordinamento degli studi*, noi siamo perfettamente a posto, per cui, dobbiamo ripeterci, tutto si risolve dunque per le Università libere, principalmente nella questione economica.

Infatti nella stessa Relazione della Commissione Reale *ante bellum*, è detto esplicitamente a pag. 368: «*La questione delle Università libere è soprattutto questione economica*».

¹² L. cit. pag. 18.

Soprattutto economica, perchè dalle Commissioni sono tenuti in considerazione altri elementi negativi, come la esistenza incompleta delle singole Università e, per converso, la coesistenza delle identiche Facoltà nella stessa Regione, la scarsa frequenza di studenti nelle nostre scuole, frequenza tenuta più alta dalla esiguità delle tasse.

Per quanto riguarda la questione economica bisogna trovare il mezzo per garantire l'avvenire di questi fari luminosi del sapere, la cui importanza essenziale non può essere misconosciuta che da chi ignora le loro vere condizioni o da invidiosi.

E il presente progetto mira appunto a trovare con riforme organiche il mezzo per rendere direttamente o indirettamente possibile, con il decoro dell'Istituto Superiore, il miglioramento anche economico.

La esistenza di singole Facoltà incomplete, con la coesistenza della medesima Facoltà o Scuola nella identica regione, è un fatto obiettivo; ed è appunto su tale argomento che mira di portare la riforma il presente progetto, come vedremo fra poco.

Ma prima di passare a ciò, io devo occuparmi delle altre obiezioni: della *piccolezza* cioè della Università e della Città che la accoglie, della *non numerosa* scolaresca e delle *tasse*.

* * *

Utilità delle piccole Università e della non numerosa scolaresca. – L'illustre *Filippo Pacini* summenzionato, professore ordinario nella Facoltà medico-chirurgica di Firenze, con la competenza sovrana che lo distingueva, rispondendo al Senatore Prof. *Francesco Magni* dell'Università di Bologna, intorno alla questione universitaria¹³, scriveva «... Se alcune Facoltà possono essere soppresse in certe Università senza notabili inconvenienti, cumulando la scuolareca in quelle che restassero» (si proponeva allora la riduzione del numero delle Università) «non è così però di tutte, giacché, p. es., mentre gli insegnamenti di Legge, di Lettere etc., essendo puramente verbali, possono bastare ad una scuolareca qualunque, ancorché numerosissima, come una campana basta ad un Comune, non è però così degli insegnamenti dimostrativi, come quelli di Medicina; perché, in questo caso, quando la scuolareca oltrepassi un certo numero, per la maggior parte degli scolari quelli insegnamenti diventano affatto inutili ed illusori, quand'anche insegnasse Esculapio in persona».

E, in questo senso, prende in considerazione gli insegnamenti clinici, le dissezioni anatomiche e chirurgiche.

Riguardo ai malati e cadaveri è materiale questo, Ei dice, *che certamente non si può comprare neppure con ricchissime dotazioni*; esso relativamente è minore nelle Università assai frequentate.

Il *Pacini* conclude: «*Invece dunque di diminuire il numero delle scuole di Medicina, dovrebbe essere accresciuto; affinché repartita la scuolareca in diverse Città, potesse trovarvi il materiale più essenziale e più necessario allo studio della Medicina*».

È da osservarsi poi che il detto materiale di studio è in relazione con la minore o maggiore larghezza delle ammissioni dei malati agli ospedali ed alle cliniche dai circondari limitrofi, non in relazione con la grandezza della città. Ne abbiamo esempi luminosi in altre Nazioni.

È sempre dunque questione economica.

La stessa Commissione Reale del 1914 a pag. 379 della sua Relazione, ove propugna la istituzione della Università di Bari, in fondo è della nostra opinione; dice infatti parlando di Napoli:

¹³ Loco cit.

«La difficoltà delle autorità universitarie di reggere così numerosa scolaresca; l'impossibilità assoluta che possa l'insegnante addestrare nella indagine scientifica i mille studenti che seguono i suoi corsi: questi sono mali seri, i quali conviene che cessino. Ed ora che si attende al riordinamento degli studi nazionali, non si crederà egli giusto» aggiunge «che il legislatore pensi ad arrecare al male gli opportuni rimedi?»

«... La frequenza degli alunni» continua «è certo una condizione della vita rigogliosa e fiorente di una Università, ma» anche qui «est modus in rebus! Le Università gigantesche ha scritto proprio ora Teobaldo Ziegler (*Ueber Universitätsstudium, Leipzig, 1913, p. 83*) sono una calamità (*eine Kalamität*) e, tutto fuorché un guadagno (*alles eher als ein Gewinn*)»¹⁴.

In ogni modo, modificate come noi proponiamo le condizioni di vita delle tre Università marchigiane, anche il numero degli studenti sarà aumentato, per quanto ora utilmente minore, ma non esiguo.

* * *

Tasse scolastiche. – La Commissione Reale propone di rendere obbligatorie le tasse scolastiche nella misura delle Università regie.

Le Università libere e qualche altra non libera, cioè quella di Macerata, si uniformeranno alla legge quando sarà tale, equiparando le tasse a quelle governative. Spontaneamente però esse già vanno avviandosi progressivamente alla detta equiparazione, per quanto i loro Statuti, approvati anche di recente dallo Stato (p. es. quello della Università di Camerino), consentano tasse inferiori. In nome di nessun principio si potrebbe togliere ad Istituti autonomi libertà di stabilire la misura delle tasse.

Ma non si creda che l'inferiorità delle tasse sia proprio la ragione della frequenza, invidiata dagli altri, quanto lusinghiera per noi, nei liberi Atenei. Giacché noi abbiamo assistito al fenomeno assai significativo e perentorio che, coll'aumento delle tasse, da un centinaio di studenti siamo arrivati a circa 500.

Ben altre e nobili ragioni intervengono: la convinzione che meglio si apprenda nei più modesti Istituti, per il contatto più diretto del discepolo col docente; la disciplina, ambita dai genitori, mantenuta assai meglio che nelle grandi Università, ove la indisciplinezza è in ragione diretta del numero degli studenti, e ne abbiamo esempi frequenti; le minori distrazioni e i meno facili sviamenti della gioventù nelle città più tranquille, più isolate, meno popolose, come quelle in cui hanno sede le Università libere, ove la paterna sorveglianza degli scolari, da parte del professore, è resa possibile e naturale, donde la corrente di rispetto affettuoso e di venerazione riconoscente dall'alunno all'insegnante e quindi il maggiore profitto.

L'entità minore delle tasse ha vantaggi che da nessuno furono messi in evidenza e tanto meno dai nemici sistematici delle libere Università.

¹⁴ E la stessa Commissione Reale invoca l'opinione del Ministro Coppino che nel 1877, nella Relazione al suo progetto di riforma, avvertiva: «Quando diverse erano le condizioni dei tempi e dell'insegnamento scientifico, e questo, in tutto od in parte grandissima, riducevasi a poco più di una esposizione teorica, facilmente una scuola poteva accogliere una quantità relativamente grande di alunni e di uditori, i quali tutti egualmente potessero ascoltare la lezione del professore e trarne profitto». «Ma a misura che l'insegnamento delle scienze, di teorico che prima era, venne con notevolissimo progresso, farsi pratico e sperimentale (e oramai non potrebbe più essere diverso), la sua utilità non vuole più essere misurata alla stregua, per così dire, aritmetica del numero degli studenti che vi possono attendere; essendo naturale che sia minore la quantità di quelli che in una medesima sala di scuola, pognamo in una clinica o in una sala di fisica, possa convenientemente raccogliersi ed essere distribuita in guisa da non perdere alcuna delle osservazioni pratiche e degli sperimenti onde l'insegnante stima necessario ed indispensabile corredare la sua lezione».

Non è a dirsi che per un padre povero non sia gravoso il mantenimento agli studi dei propri figliuoli e molti bravi giovani arrivano al conseguimento di un grado accademico attraverso disagi indicibili della propria famiglia. È altamente democratico che vi siano Istituti di istruzione superiore ove si paghi meno, in sedi in cui costi meno la vita, a rendere possibili gli studi universitari anche ai meno abbienti.

Se v'ha il provvedimento della dispensa dalle tasse per i più bravi non è tolta, in ogni caso, ogni validità alle suesposte ragioni.

Si vollero trovare motivazioni sociali alla disposizione per cui furono aggravate le tasse universitarie, ma in realtà, come osserva l'on. Niccolini, la proposta ebbe moventi e scopi fiscali. Non dunque questione di diritto, ma di opportunità finanziaria.

In ogni modo, con la riforma che da noi sarà proposta, le tasse potranno essere portate alla misura richiesta.

* * *

Riduzione del numero delle Facoltà. – La più volte nominata Commissione Reale presieduta dal Dini, nella sua Relazione, a pag. 370, afferma che «la riduzione del numero delle Facoltà e delle Scuole in ciascuna delle Università libere si impone».

Se per riduzione delle Facoltà e Scuole s'intende l'abolizione dei duplicati e dei triplicati di esse, per far crescere rigogliose quelle di altri rami del sapere esistenti, ma infermi o mancanti, la riduzione può essere, in un certo senso, logica ed ovvia, considerando le cose da un punto di vista generale, nel caso nostro mirando al benessere intellettuale e morale della intera regione delle Marche, realizzando la possibilità che i figli suoi trovino nel seno stesso della loro terra feconda il pane della scienza, secondo le singole aspirazioni e vocazioni, senza ricorrere altrove.

È obbligo mio qui ricordare, per la obiettività di referto che già la Commissione parlamentare, presieduta dall'On. Bovio – relatore Fusinato – che nel 1895 aveva avuto l'incarico da S. Ecc. on. Baccelli di uno studio accurato e profondo per la riforma degli studi superiori in Italia, aveva sentenziato che le Università libere di Perugia e di Camerino meritavano, come già vedemmo, il pareggiamento, perché offrivano le serie garanzie reclamate dallo Stato e quindi erano degne della triplice autonomia proposta; ma aggiungeva che mal si comprendeva la coesistenza così prossima delle due Facoltà di Giurisprudenza, quella di Macerata e quella di Camerino. E noi possiamo aggiungere: la coesistenza nelle Marche in tre Facoltà legali, se consideriamo la sorella di Urbino.

In vero, si osservava allora, se 45 chilometri¹⁵ potevano rappresentare una notevole distanza quando, per condizioni politiche e per l'inaccessibilità dei posti, ogni paese, cui *un muro e un fossa* tenevano serrate, costituiva uno Stato a sé, ora, da tempo, fortunatamente, 45 chilometri non rappresentano che una distanza affatto trascurabile, mentre le tre Università marchigiane, assai più complete un tempo, mancano di altri insegnamenti fondamentali ed indispensabili.

Se poi per riduzione si voglia intendere soppressione di Facoltà, uniche in una determinata regione e che si imposero vittoriose, attraverso le molteplici difficoltà ed i tempi con le glorie più pure, è, non v'ha dubbio, da opporsi ogni resistenza perché ciò non avvenga, anzi perché si reintegrino e si completino e soprattutto perché in un vasto territorio, come quello delle Marche, si trasformino, coordinando le sparse energie a realizzare appunto la possibilità

¹⁵ L'osservazione vale naturalmente tanto per l'Università di Camerino, come per quella di Macerata.

che i suoi figli possono attingere al sapere da tutti i rami dello scibile, senza dover subire la necessità di esulare lontano.

* * *

Nostro progetto di riforma. – Delle tre Università delle Marche quella di *Macerata*, regia, ha la sola Facoltà di Giurisprudenza, quella di *Camerino*, libera, ha la Facoltà di Giurisprudenza, 4 anni di Medicina e Chirurgia con diritto di laurea¹⁶, la Scuola di Farmacia, il primo biennio di Veterinaria e la Scuola di Ostetricia per le levatrici; quella di *Urbino* possiede la Facoltà di Giurisprudenza, la Scuola di Farmacia e quella di Ostetricia per le levatrici. Cioè nelle Marche esistono tre Facoltà legali, due Scuole di Farmacia, due Scuole di Ostetricia per le levatrici, una Facoltà incompleta di Medicina e Chirurgia, un solo biennio di Veterinaria e mancano le Scienze sociali, le Lettere e Filosofia, Le Matematiche e la Ingegneria nei varî suoi rami, le Scienze naturali, le Scienze chimiche e fisico-matematiche e una Scuola superiore commerciale.

La più volte citata Commissione Reale nella parte I^a, cioè nella sua Relazione generale a pag. 396 si preoccupa delle Università regie incomplete: quelle dell'Emilia e della Sardegna. Orbene, a tale proposito così esprime il suo avviso:

«Parma e Modena, Cagliari e Sassari sono tutte Università incomplete. E poiché completarle non si può, sarebbe opportuno di alti poteri dello Stato e gli Enti locali esaminassero la questione che qui ci limitiamo a porre sul tappeto: Due Università incomplete della medesima regione potranno riunirsi in una medesima circoscrizione accademica, costituendo un'unica Università con ripartizione e trasformazione delle Facoltà esistenti, in guisa che in una Città abbiano sede le Facoltà di scienze fisiche, matematiche, naturali e di medicina, e nell'altra le Facoltà di filosofia e lettere e di giurisprudenza».

Da molti anni, e prima della Commissione Reale, su giornali, in interviste, in relazioni ho propugnato analoghi provvedimenti per le tre Università delle Marche.

Certo le forze sparse ed incoordinate, sono la debolezza e i raggi non raccolti in un unico fuoco non scaldano ed illuminano.

È il caso nostro o Signori.

Non v'ha chi no' l veda! –

– O le cose restano come sono e i nostri Atenei sono destinati a perire, non rimanendo che il ricordo del loro fulgido passato;

O lo Stato e le Province, perpetuando lo *statu quo* e contribuendo pur generosamente sanciscono una condizione di vita non perfetta e destinata ad essere discussa più in là, dilazionando soltanto la razionale riforma;

O questa riforma razionale è coraggiosamente affrontata fin d'ora, con vantaggio morale, con alto decoro, con relativa economia.

È quest'ultima proposta, o Signori, che io intendo propugnare.

* * *

¹⁶ Vedasi l'Art. 4 del Regio Decreto 24 gennaio 1861 n. 4605, firmato Vittorio Emanuele – Terenzio Mamiani, per l'Università di Camerino.

Federazione delle Università marchigiane
in una medesima circoscrizione accademica.

Tutto vagliato, io credo risolutivo e Vi propongo sommessamente, ma pienamente convinto: *Riduzione della Facoltà e Scuole duplicate e triplicate nelle tre Università marchigiane, con completamento razionale delle incomplete ed aggiunta delle mancanti, da distribuirsi in tre gruppi d'insegnamenti affini per ciascuna di esse Università. Ognuna delle tre Università suddette, che non deve perdere la propria individualità, sarà federata con le altre due in una medesima circoscrizione accademica; in modo che la Regione abbia il proprio Istituto di Studi superiori completo, con esistenza relativamente più economica e assolutamente più florida e dignitosa.*

Allora il concorso interprovinciale, se sarà proclamata la autonomia di tutte le Università del Regno, o quello delle province e dello Stato, sarà più facile, perché più giusto, più doveroso, più spontaneo.

Dissi concorso interprovinciale, perché, se le Marche dovessero conseguire la detta confederazione universitaria con tutte le Facoltà, ne ritrarrebbe vantaggio materiale e morale tutta la Regione, e allora sarebbe giusto ed ambito che concorressero al suo mantenimento le quattro Province di Macerata, Pesaro, Ascoli, Ancona, tanto più che, come si dirà più avanti, noi riconosciamo la necessità della istituzione di una Scuola superiore di commercio (Ancona), di una Scuola superiore industriale (Ascoli) e di una di agraria (Pesaro).

E così anche la questione finanziaria sarebbe risolta.

L'abolizione di due Facoltà legali, di una Scuola di farmacia e di una di ostetricia, importerebbe un certo risparmio; ma lo Stato stesso non negherebbe il suo contributo, messi i nostri Atenei nelle condizioni da esso volute e ciò oltre il maggiore provento che verrebbe dal concorso interprovinciale.

– *Unica difficoltà* che si dovrebbe superare realizzando il progetto suesposto sarebbe quella del mantenimento alla cattedra dei professori appartenenti alle Facoltà duplicate o triplicate che così verrebbero soppresse.

La difficoltà è meno grave di quello che sembri a prima vista.

Anzitutto, di fronte al grande vantaggio morale della riforma, la difficoltà deve essere superata con tutta la buona volontà degli uomini, degli Enti e dello Stato; in secondo luogo si tratterebbe di pensare *temporaneamente* alla collocazione di pochi giovani valenti, a cui sorride un sicuro avvenire universitario.

L'unica Facoltà legale p. es., che rimarrebbe, potrebbe meglio completarsi con cattedre fin qui date per incarico, da affidarsi agli insegnanti che, per l'attuazione della riforma, rimanessero senza posto, togliendo così anche l'inconveniente del cumulo; oppure dovrebbero provvisoriamente istituirsi cattedre in parallelo.

Delle Scuole di farmacia e di ostetricia o non resterebbe danneggiato nessun insegnante, perché esse sono annesse alla Facoltà di Medicina, di cui è utilizzato lo stesso personale (Camerino), o trattasi solamente di un paio di insegnanti (Urbino) di cui uno, assai valoroso, è per lasciare l'insegnamento.

* * *

Regificazione. – La Commissione Reale ripete a torto, parlando delle Università libere, le parole giacobine di Jules Simon: «Lo Stato non deve avere concorrenti».

Anzitutto ciò non è applicabile alle Università libere, perché, come abbiamo veduto, esse sono giuridicamente dello Stato ed è curioso che, in fondo, lo riconosca la stessa

Commissione Reale. E poi, come dice l'on. Niccolini¹⁷, la vita sociale «*non può e non deve mai identificarsi con la vita dell'Ente Stato, può invece integrarla con le forze vive di elementi spontanei ed autonomi*».

«*Distruggendo le Università libere lo Stato non distruggerebbe una concorrenza, ma una cooperazione volontaria, dalla quale non ha mai ritratto che vantaggio*».

In ogni modo, se distruggerle non si può, se utili sono, se lo Stato ne vuole proprio il controllo diretto, finché non sia proclamata la generale autonomia delle Università del Regno, le nostre Università marchigiane federate siano ammesse nel novero delle regie, con quelle modificazioni appunto e riforme che per le dette Università marchigiane federate noi proponiamo e che ci sembrano ispirate a concetti molto elevati

Non si dimentichi, in ogni caso, che le Università non sono mai troppe.

Sono una forza poderosa e sublime della Nazione e della umanità.

Chi attenta alla loro esistenza ha la visione corta.

L'Italia specialmente ora ha bisogno di ispirarsi ai sentimenti nobilissimi che resero gloriose le fulgide epoche, in cui appunto sorsero e fiorirono le sue Università.

* * *

La federazione delle tre Università delle Marche in un'unica circoscrizione accademica completa sarebbe utile all'altra sponda

La confederazione suddetta, oltreché riuscirebbe a garantire la vita prospera e dignitosa dei nostri gloriosi Istituti, apporterebbe un altro immenso vantaggio d'ordine morale: patriottico, nazionale.

Se le Marche, che siedono a specchio dell'adriaco [*sic*] mare, possedessero la loro Università completa, attirerebbero a sé, con sicuro richiamo, le genti, i fratelli dell'altra sponda.

Ci riescirebbe facile compito a dimostrarlo, se noi volessimo qui ripetere quanto scrive, veramente ispirata, la Commissione Reale, prima della guerra, propugnando la fondazione della Università di Bari che sembra di assai difficile attuazione.

Fra l'altro dice:

«*La nostra è politica di cultura: politica di alti fini nazionali. E tutti, dal Congresso nazionalista di Roma al Congresso della Dante Alighieri di Pallanza, hanno sentito che la vecchia questione dell'Università adriatica doveva risorgere nella nuova situazione nazionale e nel nuovo assetto delle regioni balcaniche*».

«*La prima esportazione è quella delle idee, la prima espansione è quella della cultura. Noi dobbiamo attirare a noi la gioventù albanese, e far dell'Italia il focolare del loro incivilimento. I diplomi che essi conquisteranno presso di noi, saranno come lettere di naturalizzazione...*».

«*Quando l'Italia potesse raccogliere nella nuova Università i giovani albanesi d'Italia e quelli della penisola balcanica, essa avrebbe in mano uno strumento mirabile di espansione culturale*».

«*Chi possiede la Scuola è padrone dell'avvenire! Né dimentichiamo che le forze sparse e disperse sono la debolezza: tutti i raggi bisogna raccogliere dall'una e dall'altra sponda e farne un gran fuoco*».

¹⁷ Loc. cit. pag. 11 e 21.

Bisogna sempre ricordare con la Commissione Reale che «*l'Università non è un Istituto cittadino, né un Istituto regionale: essa è un istituto della Nazione*».

Industria, Commercio e Agricoltura – Né è da credere poi che l'industria, il commercio e l'agricoltura stessi non trovino una forza eccitatrice feconda nella scienza e nell'arte medesima.

È nella storia italiana, come ben si afferma nella relazione Ceci, «*che lo spirito industriale, pur di gran stile, si lascia ben congiungere con l'amore dell'arte e della scienza. Il Commercio e la cultura furono tutt'una cosa nei secoli più gloriosi della storia veneziana...*

«*La vita commerciale chiede l'opera della scienza e così la vera scienza sa apprezzare l'alto valore dell'industria e del commercio, che non servono soltanto ad interessi materiali*».

Altrettanto dicasi per l'agricoltura.

Laggiù nello scalo glorioso della industrie Ancona, nel porto famoso nei secoli, che si apre largamente glauco, sotto il severo e forte Conaro, di fronte alla Dalmazia, ferve la vita del traffico, attraverso l'adriatico mare, fonte di ricchezza per le nostre terre, tramite fecondo di conquiste pacifiche per l'Italia nostra.

Orbene, l'esistenza vicina di un Centro luminoso di studi completo sarà ragione reciproca di prosperità per questo lembo d'Italia benedetto da Dio.

Filologia. Ed è giustamente da considerarsi con criterio più lato, che non la consideri il volgo, anche l'importanza dello studio linguistico.

Accanto a quelle delle lingue morte e della filologia italiana è del più alto interesse la istituzione di cattedre di lingue straniere, che conquisterebbero attraverso il tempo, e pur pacificamente e legherebbero validamente popolazioni d'oltre Adriatico.

Come osserva il predetto Prof. Ceci nella sua Relazione: tutte le Università d'Europa hanno p. es. una cattedra di filologia slava, eccetto le Università italiane e spagnole.

Dice assai bene quando afferma che «*il nemico bisogna conoscerlo o per combatterlo o per guadagnarlo a noi*».

Signori:

La nostra Università completa e federata potrebbe essere proprio l'Università nazionale dell'Adriatico e per essa poi potremmo fare del patriottismo incruento e pacifico, degno veramente della scienza e di popoli civili.

* * *

* * *

SCHEMI
di distribuzione delle Facoltà nelle tre Università federate

Nel seguente schema sono distinti tre gruppi di scienze, con criteri moderni e a prescindere dalla sede:

I ^o ¹⁸	{	<i>Macerata</i>	a) Scienze giuridiche e filologiche
		<i>Camerino</i>	b) Scienze biologiche
		<i>Urbino</i>	c) Scienze fisico-matematico-chimiche

Venendo alla pratica distribuzione delle Facoltà e Scuole nelle tre Università marchigiane federate, vari elementi dovrebbero essere tenuti in considerazione: la ubiquità più opportuna della Sede, l'intonazione con altre prerogative scientifiche, artistiche, istituzionali e con le tradizioni locali; la facilità maggiore o minore della istallazione; elementi che forse non andrebbero tutti d'accordo per la suddetta distribuzione.

Per fare qualche esempio, la Facoltà di lettere e filosofia potrebbe trovare degna e opportuna sede ad Urbino, gloriosa per la immanente figura fulgidissima di Raffaello e per i suoi Istituti artistici. La Facoltà di Medicina e chirurgia parrebbe dovesse meglio fiorire a Macerata per la importanza e grandezza della Città, per la presenza del Manicomio, per la preventivata istituzione di un grande Ospedale, resosi indispensabile per la centralità nella provincia della Città; per le più facili e molteplici vie di comunicazione, necessarie al trasporto degli ammalati, per il più facile accesso alle consultazioni dalle diverse parti delle Marche.

La Scuola di veterinaria troverebbe la sua migliore esplicazione pratica pure a Macerata per analoghe ragioni, per il materiale zootecnico di studio, a disposizione, e per la presenza stessa di una Scuola di Agricoltura, fiorente nel suo territorio.

Ma Urbino ha pure un'ottima tradizione per gli studi di matematica e Macerata d'altronde possiede già la sua Facoltà legale regificata, mentre Camerino vanta per la Medicina i nomi di Federici, Murri, Guarnieri, Ceci, Colasanti, Lachi, De Toni, Berlese, Benedicenti, Foderà etc., per parlare solo di tempi relativamente recenti.

Ecco qui la base per un'altra distribuzione.

Io non mi nascondo però quanto sia poco agevole superare difficoltà del genere che derivano dalla consuetudine e dall'affetto stesso alle istituzioni già possedute.

In ogni modo ogni difficoltà dovrà superarsi per l'alta finalità che deve essere raggiunta.

È evidente che occorre una visione dell'assieme e, quasi direi, dall'alto, dimenticando concetti e prevenzioni particolaristici.

¹⁸ Il gruppo c) di questo I schema, cioè quello delle *Scienze fisico-matematico-chimiche*, potrebbe iniziare anche gli aspiranti al secondo gruppo b) delle *scienze biologiche* a cui sarebbero tolte le cattedre preparatorie di *fisica, chimica e mineralogia*. Per il che non esisterebbero duplicati neppure per le singole cattedre; e le singole circoscrizioni universitarie sarebbero ben delimitate e caratterizzate, con maggiore economia e con grande serietà ed efficacia di studi.

Faccio seguire altri tre schemi, con proposta anche di sede, cui oggi non è a dirsi l'ultima parola, giacché, mi sembra, pur se sarà per essere caldeggiato da Voi il presente Progetto di massima da me proposto, dovremo sempre riferirci al parere degli Enti locali, a cui spetta decisiva parola per le distribuzioni delle Facoltà nelle singole Università federate.

II°	$\left\{ \begin{array}{l} \textit{Macerata} \\ \textit{Camerino} \\ \textit{Urbino} \end{array} \right.$	= Medicina completa, Farmacia. Veterinaria, Scienze Naturali. = Legge, Lettere e filosofia. = Matematiche, Ingegneria, Scienze fisico-matematiche
III°	$\left\{ \begin{array}{l} \textit{Macerata} \\ \textit{Camerino} \\ \textit{Urbino} \end{array} \right.$	= Legge, Medicina completa, Farmacia, Veterinaria, Scienze Naturali. = Ingegneria, Scienze fisico-matematiche. = Lettere e filosofia.
IV°	$\left\{ \begin{array}{l} \textit{Macerata} \\ \textit{Camerino} \\ \textit{Urbino} \end{array} \right.$	= Legge, Lettere e filosofia. = Medicina completa, Farmacia. Veterinaria, Scienze Naturali. = Matematiche, Ingegneria, Scienze fisico-matematiche

Perché l'opera fosse completa dovrebbero istituirsi poi nelle Marche le Scuole superiori, Commerciale, Industriale ed Agricola, delle quali la Commerciale dovrebbe indiscutibilmente aver sede in Ancona accanto alla fiorente Scuola Nautica, la Industriale nella prov. di Ascoli che ha già alto titolo per l'ottima Scuola di Fermo; la agricola a Pesaro nella fertile regione che si estende verso l'ubertosa Romagna.

Davvero che la riforma sarebbe così perfetta.

Ora o Colleghi, al vostro autorevole giudizio il vagliare le mie argomentazioni, alle quali spero riconoscerete almeno questo valore: di essere non solo ispirate ad un grande amore che nutro per l'Università a cui appartengo e per la vostra terra che non volli abbandonare, anche quando mi fu offerta destinazione più sicura in un regio Ateneo; ma di essere maturate nella mia mente non da ieri, avendo seguito sempre con grandissimo, quanto doveroso interessamento, la storia e i destini dei vostri Istituti gloriosi, a cui mi sento e mi sentirò legato indissolubilmente, qualunque sia la mia sorte avvenire.

Camerino, 15 dicembre 1919.

Relatore
G. Gallerani

*Critical Reviews
and Bibliography*



Rassegne critiche,
Discussioni e Bibliografia

Il card. Silvio Antoniano tra erudizione, spiritualità e rinnovamento della pedagogia cristiana in un recente lavoro di Elisabetta Patrizi

Michel Ostenc
Professeur émérite, Université de
Angers (France)
nmod@noos.fr

Vincenzo Lavenia
Dipartimento di diritto pubblico e
teoria del governo, Università degli
Studi di Macerata (Italy)
v.lavenia@unimc.it

Card. Silvio Antoniano: from erudition to spirituality and renovation of Christian pedagogy, in a recent book by Elisabetta Patrizi

ABSTRACT: The authors examine the book by Elisabetta Patrizi (*Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico, 1540-1603*, Macerata, eum, 2010) about Silvio Antoniano who was a representative figure of the cultural Roman-post Tridentine context and they analyze the re-reading that she offers, on the basis of a large amount of published and unpublished sources, of the pedagogical and educational culture of the period, particularly in the light of the historical categories of *social disciplining* and *Catholic renewal* as well as in the perspective of renewed Christian Humanism.

EET/TEE KEYWORDS: Christian Education; Family; Church; Italy; XVI-XVII Centuries (Book Review).

Michel Ostenc
(Université de Angers, France)

La vie du cardinal Silvio Antoniano avait été étudiée par Alphonse Dupront dans une thèse secondaire de 1956¹. Le travail d'Elisabetta Patrizi² repose sur une recherche documentaire considérable effectuée dans de multiples sources d'archives; son second volume comporte des documents inédits et la correspondance du cardinal.

L'auteur retrace les étapes de la formation culturelle et religieuse du jeune Silvio Antoniano avant d'examiner son rôle culturel, politique et religieux. Remarqué pour son habileté à versifier par le duc de Ferrare Hercule II, le jeune clerc s'épanouit dans le milieu culturel de la cour de la famille d'Este au contact d'enseignants et de savants humanistes. Le duc avait épousé Renée de France, fille de Louis XII et d'Anne de Bretagne, qui accueillit à Ferrare des protestants persécutés comme Clément Marot ou Calvin en personne, ce qui lui valut une accusation d'hérésie (1548). Hercule II sut pourtant se faire reconnaître par le pape la suzeraineté de Modène et de Reggio d'Emilie, grâce à un habile jeu politique mené entre la France et l'Espagne. Il restait d'ailleurs proche des Valois et il adhéra à la ligue contre les Habsbourg formée par Henri II et le pape Paul IV en 1556, tout en parvenant à se soustraire à toute opération militaire. Silvio Antoniano enseigna très jeune les Belles Lettres à Ferrare où son éloquence cicéronienne s'imposait déjà. Il prononça notamment une oraison funèbre à la mort du roi de France Henri II. La disparition de son protecteur Hercule II l'incita à retourner à Rome (1559), bien qu'il ait conservé des liens avec son successeur le duc Alphonse II et avec la cour de la famille d'Este.

A Rome, Antoniano fut introduit dans les cercles proches du neveu du pape Pie IV, le secrétaire d'Etat Charles Borromée. L'élection du nouveau Souverain Pontife Jean Ange de Medicis survenait après un conclave de 5 mois et se situait en réaction contre l'austérité du règne précédent. La réforme luthérienne progressait et Pie IV réunit le concile de Trente pour la troisième fois (1562). Il confirma les décisions des pères conciliaires qu'il communiqua à la chrétienté par la bulle *Benedictus Deus et Pater* du 26 janvier 1564 et il créa la Congrégation du Concile pour en interpréter les décrets. Pie IV avait fait procéder par les pères à une révision de l'Index jugé trop rigoureux édicté par son prédécesseur et il attacha son nom à la «*professio fidei Tridentina*». Charles Borromée fut chargé de cette nouvelle orientation et de la gestion politique des affaires du pontificat; mais l'une des nouveautés du travail d'Elisabetta Patrizi est de montrer son rôle en matière culturelle avec la fondation de l'Académie

¹ Reproduite in *Génèse des Temps modernes. Rome, les Réformes et le Nouveau Monde*, textes réunis et présentés par D. Julia et Ph. Boutry, Paris, Gallimard-Le Seuil, 2001.

² E. Patrizi, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, 3 voll., Macerata, eum, 2010.

des Nuits Vaticanes où le jeune Antoniano put côtoyer de hauts dignitaires de l'Eglise comme le futur pape Grégoire XIII (Ugo Boncompagni). L'Académie traitait des thèmes littéraires et religieux. Elle appréciait l'enseignement des stoïciens, Charles Borromée affectionnant une morale faite d'exaltation de la force d'âme. Les aspects fondamentaux de la personnalité de Silvio Antoniano commençaient à s'imposer et notamment son culte des valeurs évangéliques dans une vision humaniste des choses saintes.

Le concile de Trente avait décrété dès 1546 des mesures sévères pour discipliner l'éloquence religieuse. Les prédicateurs de la Réforme cherchaient à gagner leur auditoire par la gravité et l'austérité de leurs prêches et ils donnaient à l'éloquence protestante les caractères qu'elle a traditionnellement conservés. Les orateurs catholiques de la Contre-Réforme devaient rechercher la simplicité à l'époque où l'Espagne, qui ignorait le protestantisme, connaissait l'éloquence mystique de Jean d'Avila et de Louis de Grenade. Alphonse Dupront avait déjà noté cette rencontre d'une renaissance de l'éloquence cicéronienne avec les enseignements de l'Écriture et Marc Fumaroli avait observé son influence sur la rhétorique de Charles Borromée³. Antoniano avait apprécié dans l'*Horace* de Denis Lambin cette passion pour la littérature classique qui s'affichait avec un goût humaniste; mais Elisabetta Patrizi montre comment l'éloquence sacrée nacquit à cette époque d'une convergence de la spéculation antique et de la philosophie chrétienne. Elle devait beaucoup à l'enseignement du maître de Montaigne Marc Antoine Muret qui avait été appelé à Rome par le cardinal Hippolyte d'Este (1560) et s'y était taillé la réputation d'un grand érudit. Les Nuits Vaticanes furent un véritable laboratoire de la rhétorique ecclésiastique. Antoniano publia une préface des comédies de Terence et ses *Fabulae* furent très appréciées par Gabriele Faerno, un maître du genre dont les *Centum fabulae ex antiquis auctoribus delectae* seront traduites en vers par Charles Perrault (1699). Le monde post-tridentin ne condamnait donc pas la littérature classique.

Elisabetta Patrizi entend également s'inscrire en faux contre l'affirmation faisant de Charles Borromée un farouche opposant à l'art théâtral. Sa bibliothèque milanaise comptait des classiques comme Platon, Terence ou Cicéron qui y figuraient depuis les années romaines des Nuits Vaticanes. Toutefois, lorsqu'il quitta Rome pour Milan en 1565, Charles Borromée n'était plus le même. Il avait joué un rôle décisif dans la réouverture du Concile de Trente (1562) et s'était engagé dans l'application des décrets tridentins.

Alphonse Dupront avait montré toute l'aide que lui avait apporté Philippe Neri dans la recherche d'un équilibre intérieur entre une formation humaniste et la nouvelle ascèse; mais il soulignait aussi l'ampleur de leurs différences. Charles Borromée développait une philosophie de l'obstination à côté d'une morale pleine de soumission aux décrets de la Providence. Le péché rompait

³ M. Fumaroli, *L'âge de l'éloquence: rhétorique et «res literaria» de la Renaissance au seuil de l'époque moderne*, Genève, Droz, 1980.

l'équilibre humain avec cet ordre naturel et le conservatisme religieux de Charles Borromée apparaissait comme une vraie sagesse. Elisabetta Patrizi insiste sur l'importance de la prière et de la pénitence dans une conversion liée à une fréquentation assidue des ordres religieux. Charles Borromée rencontra Bartolomeo de Martyribus, qui avait défendu au concile l'obligation de résidence des évêques dans leur diocèse; mais deux de ses proches jouèrent un rôle déterminant dans sa conversion: son directeur spirituel, le jésuite Francesco Adorno et le théologien dominicain Louis de Grenade, l'un des auteurs les plus féconds de l'école ascétique espagnole. Milan était un des lieux stratégiques les plus exposés de la catholicité. Le nouvel évêque y assura le succès de la Contre-Réforme en fondant un séminaire, en restaurant une discipline stricte dans le clergé, en favorisant l'action des ordres religieux et en veillant à la morale des fidèles. Antoniano l'avait suivi comme son secrétaire personnel et participé aux conciles épiscopaux milanais; mais en 1567, il refusa les attributions pastorales qu'on lui proposa et regagna Rome.

Silvio Antoniano restait néanmoins très lié à Charles Borromée qui était devenu un modèle pour lui; mais l'auteur insiste sur liens qu'il avait noué avec l'Oratoire pour expliquer sa spiritualité. L'estime d'Antoniano pour Philippe Neri remontait à 1563 lorsque Charles Borromée l'avait introduit auprès de lui. Il fut conquis par cette capacité de l'Oratoire à concilier une vision religieuse du péché et de la rédemption avec une appréciation humaniste du monde. Antoniano restera lié par la suite à des oratoriens comme Francesco Maria Tarugi et Giovan Francesco Bordini qui se succédèrent à l'archevêché d'Avignon. Le pontificat de Pie V (Antonio Ghisleri) se caractérisa par sa stricte application des décrets tridentins, avec une multiplication des règlements contre la simonie et un choix rigoureux des évêques. Le pape s'adressa à l'éditeur Paolo Manuzio pour la publication d'un «catéchisme romain» conforme aux prescriptions conciliaires et pour la réédition des œuvres de Thomas d'Aquin qu'il venait de proclamer docteur de l'Eglise. Il fit éditer la *Vulgate*, refondre le *Bréviaire* précédé de la bulle *Quod a nobis* (1568) ainsi que le *Missel* (1570).

La formation ecclésiastique d'Antoniano se poursuivait à Rome et elle dut beaucoup aux études de théologie qu'il entreprit auprès des jésuites du Collège romain. Il acquit alors une solide réputation en multipliant les oraisons, notamment à l'occasion de la victoire de Lépante remportée par la Ligue chrétienne sur les Turcs (1571). Il accéda à sa première fonction officielle comme secrétaire du Collège des Cardinaux, une charge qu'il devait exercer jusqu'en 1592. Grégoire XIII poursuivait activement l'œuvre de son prédécesseur dans leur application des décisions du concile, avec la refonte du calendrier (Calendrier grégorien) et du martyrologue (1582). Il multipliait les séminaires en faisant appel aux Jésuites pour la direction des études. Le Collège romain prit alors le nom d'Université grégorienne. Cette orientation favorisa la carrière d'Antoniano qui se vit confier la révision de l'édition des Pères de l'Eglise décidée par Pie V (*L'Officium Mariae*); mais il refusa les fonctions pastorales que Grégoire XIII lui

proposait en province pour continuer à travailler dans les milieux proches de la curie.

Sixte Quint apporta son soutien au roi de France Henri III, aux Guise et à la Ligue, tout en commettant l'erreur d'excommunier Henri de Navarre ce qui relança la guerre civile dans le royaume (1585). Le nouveau pontificat se montra très rigoureux dans l'application des décrets tridentins en luttant contre la simonie et la non résidence, en rétablissant la visite obligatoire *ad limina* pour tous les évêques. Une version latine de la Bible, précédée de la bulle *Aeternus ille*, devint la seule *Vulgate* autorisée. Sixte Quint réforma le gouvernement pontifical. La bulle *Postquam verus* (1586) donna au Sacré Collège sa forme définitive, l'administration romaine étant partagée entre 15 congrégations, dont les 3 nouvelles de la Consistoriale, de la Signature et des Rites. Cette dernière fut créée en 1588 pour veiller au culte liturgique et à la canonisation des saints.

Antoniano entra dans la Congrégation de l'Index comme «consulteur» (1587) lorsqu'elle reprit ses activités, et il fut chargé d'examiner la *Methodus ad facilem historiarum cognitionem* où Jean Bodin exigeait des juristes une formation historique capable de les initier à la politique⁴. On fit appel à lui pour l'élaboration du 3° Index, mais il apparut comme un collaborateur direct du Souverain Pontife lorsque Clément VIII le désigna comme «maître de chambre», une fonction qui lui permettait d'assister aux audiences pontificales des plus hautes personnalités civiles et religieuses. Cette nomination fut considérée comme un témoignage de l'estime du pape pour l'Oratoire, Philippe Neri étant devenu dans les années qui suivirent la clôture du concile de Trente le grand apôtre de Rome où il contribuait à restaurer la vie chrétienne et la pratique religieuse par le charme franciscain de sa parole; mais l'auteur prétend que cette nomination confirmait plutôt les aptitudes d'Antoniano au gouvernement du palais. La faveur dont il jouissait auprès de Clément VIII s'expliquait d'ailleurs par l'estime du nouveau pape pour le travail intellectuel. Les discours du conseiller du pape, prononcés dans un style cicéronien agrémenté d'artifices rhétoriques et de citations bibliques, traduisaient une grande habileté oratoire.

Antoniano participa aux activités de nombreuses congrégations romaines, notamment à celles de la Propagation de la foi où il côtoyait des personnages prestigieux. Parmi eux figurait le jésuite Robert Bellarmin, théologien du pape chargé de la correction de la *Vulgate* avant d'être reconnu comme docteur de l'Eglise pour ses *Disputationes controversiis fidei christianae* (1613). Elisabetta Patrizi mentionne également la présence dans la Congrégation de la Propagation de la foi du confesseur du pape, le supérieur de l'Oratoire Cesare Baronius, qui puisa dans son immense érudition les arguments de ses *Annales ecclesiastici* destinés à réfuter l'histoire protestante des *Centuries de Magdebourg* et celle du neveu de Clément VIII Pietro Aldobrandini, qui finit par concentrer entre

⁴ V. Frajese, *Nascita dell'Indice. La censura ecclesiastica dal rinascimento alla controriforma*, Brescia, Morcelliana, 2006.

ses mains toutes les affaires de la Secrétairerie d'Etat. Antoniano participait aussi aux travaux de la Congrégation des Rites et il intervint dans le procès en canonisation des dominicains polonais Hyacinthe Odrovaz et Raimond de Penafort. Il soutint enfin, dans la Congrégation des Béats, la dévotion privée pour des personnages non encore canonisés, une position défendue par Robert Bellarmin et Cesare Baronius.

Très impliqué dans les affaires de la curie romaine, Antoniano influença la politique de Clément VIII à travers la correspondance pontificale dont il avait la charge. Henri de Navarre avait abjuré le protestantisme, s'était fait sacrer à Chartres et était entré triomphalement dans Paris (1594); mais la Ligue catholique ne désarmait pas contre lui. Le roi de France souhaitait se réconcilier avec Rome et il avait reçu à sa cour le légat du pape Francisco de Toledo (François Tolet) qui occupait une place centrale dans le gouvernement de Clément VIII⁵. Antoniano connaissait ce père jésuite espagnol dont il avait suivi les enseignements au Collège romain et il était resté en contact avec lui lorsque Pie V l'avait choisi comme théologien de la Pénitence et prédicateur ordinaire du pape. Des liens plus étroits se nouèrent entre eux lorsque Toledo présida la Congrégation de l'Index en 1595. Henri IV avait envoyé comme émissaire à Rome l'ancien lecteur d'Henri III Davy du Perron et le père Arnaud d'Ossat qui parvint à gagner le cardinal de Joyeuse à la cause du roi de France. Antoniano intervint dans cette affaire en exprimant la position officielle du pape. Il semble qu'il ait insisté pour une absolution vivement souhaitée par Philippe Neri et par les milieux romains de l'Oratoire (15 septembre 1595).

Evêque et conseiller d'Etat, Arnaud d'Ossat resta à Rome le défenseur de la cour de France et il sut y faire accepter l'Edit de Nantes ainsi que l'annulation du mariage d'Henri IV et de Marguerite de Valois. Le roi de France s'en tint ensuite à une politique de paix; mais il se heurta aux ambitions du duc de Savoie Charles-Emmanuel qui s'était emparé du marquisat de Saluces avant d'intervenir en Provence en accord avec la Sainte Ligue. Le cardinal Pietro Aldobrandini parvint à ramener la paix, Henri IV renonçant à ses droits sur Saluces en échange de la Bresse, du Bugey et du pays de Gex (traité de Lyon, 1601). La papauté soutenait l'Espagne dans sa lutte contre l'Angleterre: Pie V avait excommunié Elisabeth d'Angleterre et prétendu la destituer, Grégoire XIII soutenait Philippe II dans sa lutte contre la souveraine anglaise et Sixte Quint finançait la malheureuse expédition de l'Invincible Armada. Le secrétaire d'Etat de Clément VIII s'efforça par contre de maintenir la balance égale entre la France et l'Espagne, sans parvenir pourtant à entraîner Henri IV dans une ligue antiturque. Antoniano intervint encore en accompagnant le pape à Ferrare lorsque ce dernier décida d'annexer au domaine pontifical les Etats du duc Alphonse II, mort sans héritier (1598). Son éloquence avait évolué des artifices rhétoriques

⁵ Voir M. Teresa Fattori, *Clemente VIII e il Sacro Collegio 1592-1605. Meccanismi istituzionali ed accentramento di governo*, Stuttgart, Hiersemann, 2004.

de sa jeunesse vers un discours destiné à persuader les âmes. Tel était bien le sens profond de l'éloquence chrétienne.

L'engagement caritatif d'Antoniano était révélateur de l'importance prise par la Charité dans l'Eglise qui reprenait une tradition patristique en voyant dans la pauvreté l'image même du Christ souffrant. Les œuvres pieuses se multipliaient à Rome; mais l'éducation chrétienne passait pour l'une des formes les plus élevées de la Charité. Antoniano était l'auteur des *Tre libri dell'educatione christiana de' figliuoli*, un ouvrage écrit sur les instances de Charles Borromée et qui fit de lui un véritable éducateur de la Contre-Réforme⁶. Elisabetta Patrizi considère que le traité le plus proche de celui d'Antoniano était l'*Institutione di una famiglia cristiana* de Giovanni Lombardi, le fondateur de la Confraternité des Prêtres Réformés de la Sainte Vierge qui deviendra celle des Clercs réguliers de la Mère de Dieu.

L'ouvrage d'Antoniano accordait une place essentielle au modèle matrimonial tridentin tel qu'il était défini par le décret *Tametsi*. Rome reconnaissait le caractère sacramentel du mariage qui était contesté par Luther, tout en plaçant cette condition derrière celle du célibat. Il en résultait une distinction juridique entre les enfants légitimes et adultérins. La famille était le premier refuge de l'enfant contre le monde extérieur où se multipliaient les occasions de péché et le père était investi d'une grande responsabilité qu'il devait assumer par les vertus de l'exemple; mais la famille avait une dimension affective qui valorisait le rôle éducatif de la mère. La maison était son royaume et elle s'occupait principalement des jeunes enfants dont la formation religieuse exigeait la tendresse de l'amour maternel. Le concile de Trente considérait toutefois le baptême comme la seule arme capable d'effacer le péché originel lorsque l'enfant recevait le nom d'un saint et Antoniano ne reconnaissait aucune compétence à la femme dans la formation intellectuelle des enfants qui incombait au père de famille. L'intérêt d'Antoniano pour les soins corporels ne se distinguait guère des prescriptions contenues dans des ouvrages antérieurs, comme le *De disciplina scholarium* du Pseudo Boèce ou le *De educatione liberorum* de Maffeo Vegio; mais Elisabetta Patrizi y retrouve les jugements sévères portés sur les nourrices jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, Antoniano préconisant l'allaitement maternel et condamnant l'usage du lait animal. L'influence de Charles Borromée était également perceptible dans le traité d'Antoniano au niveau des recommandations pratiques, par exemple lorsqu'il déconseillait aux mères de coucher l'enfant dans leur propre lit au risque de l'étouffer en dormant.

A l'époque médiévale, saint Augustin considérait l'enfance comme un âge imparfait sur les plans physique et intellectuel. Benoît de Nurcie y voyait un âge de l'innocence où l'enfant pouvait manifester des dons exceptionnels. Cette conception avait évolué vers l'interprétation humaniste où l'enfance devenait une phase de l'existence riche en potentialités que les parents devaient exploiter.

⁶ V. Frajese, *Il popolo fanciullo. Silvio Antoniano e il sistema disciplinare della Controriforma*, Milano, Franco Angeli, 1987.

Antoniano reconnaissait la spécificité de l'enfance, mais dans une vision différente de celle de l'humanisme. Pour lui, les erreurs commises par l'enfant étaient les signes du danger encouru par son âme. Le rôle des parents était donc déterminant et Antoniano insistait sur la valeur éducative des oraisons familiales du père de famille. Certes, les écoles de la Doctrine chrétienne avaient été largement promues par les évêques. Elles dispensaient l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des enfants âgés de 5 à 15 ans; mais Antoniano s'intéressait surtout au catéchisme tridentin basé sur le Credo, les sacrements et le décalogue.

Le concile de Trente avait défini le dogme de la transsubstantiation et Antoniano se réclamait de Thomas d'Aquin pour recommander un usage plus fréquent de l'eucharistie chez les enfants âgés de plus de 10 ans. Le confesseur apparaissait ainsi comme une des figures essentielles de l'éducation des enfants. Le concile de Trente avait affirmé la valeur de la dévotion aux saints qui trouvait sa justification dans leur incarnation du Christ. Antoniano défendait l'utilité du culte des reliques et des images dans le parcours éducatif des enfants. Le concile de Trente les avaient réhabilitées en estimant qu'on honorait en elles les originaux qu'elles représentaient. Antoniano comparait l'adolescent à une jeune recrue qu'il fallait initier à l'art militaire; mais il répugnait aux châtiments corporels et leur préférait une prise de conscience des erreurs. La littérature religieuse pouvait y parvenir en suscitant un sentiment d'identification capable de stimuler l'enfant. On retrouvait ici le sens de la prédication de Charles Borromée qui s'adressait avant tout aux sentiments de l'auditoire.

Le but de l'éducation correspondait au profil du gentilhomme et l'idéal d'Antoniano se rapprochait de celui du *Galateo* de Giovanni Della Casa (1595), un traité des bonnes manières à la forme élégante et pure écrite par le secrétaire du pape Paul IV. Antoniano insistait toutefois sur la mansuétude et l'urbanité du gentilhomme, dans des leçons éthiques dispensant un enseignement moral. Il fallait cultiver la sensibilité et les qualités de cœur de l'adolescent afin de l'éloigner des occasions de pécher. Antoniano discourait des bonnes manières en mettant l'accent sur la mesure, la tempérance et la modestie. Le type accompli du gentilhomme n'était donc pas encore celui du *Courtisan* de Balthazar Castiglione. Le traité d'Antoniano nouait un lien étroit entre le devoir d'éducation des parents et la vie publique de l'Etat, ce rapport direct s'organisant autour de l'autorité paternelle et de celle du souverain. Dieu revêtait cette autorité d'un caractère sacré.

L'ouvrage d'Elisabetta Patrizi montre qu'Antoniano a fait partie très jeune des fils spirituels de Philippe Neri, contribuant ensuite, en qualité de secrétaire du Sacré Collège, à accroître le prestige de la famille oratorienne. L'auteur fait preuve d'une grande finesse d'analyse dans son esquisse de la psychologie des grands personnages de la curie romaine à la fin du XVI siècle. Sa vaste érudition lui permet de plonger le lecteur au cœur des milieux romains au lendemain du concile de Trente en reliant les premiers temps de la Contre-Réforme à la culture humaniste qui l'entoure.

Vincenzo Lavenia
(Università degli Studi di Macerata, Italy)

«Poetino»: questo il soprannome che meritò il giovanissimo Silvio Antoniano nei circoli culturali italiani degli anni che videro la conclusione del Concilio di Trento. Era pontefice il milanese Giovan Angelo de' Medici, e quando nel 1565 suo nipote Carlo Borromeo prese la decisione di lasciare la Curia romana e di risiedere nella sua diocesi – l'antica e nobile sede ambrosiana – per iniziarvi un cammino di riforma secondo il modello episcopale tridentino (di cui divenne il modello incarnato), anche la vita del suo segretario personale dovette registrare un netto cambiamento. Antoniano capì allora che non era più tempo né di rime né di piacevoli intrattenimenti, e che il cardinale e futuro santo pretendeva dal protetto un chiaro impegno militante per quella Chiesa che gli garantiva di che vivere e bisognava di molte cure. Così l'umanista non si lasciò soggiogare dalle sue passioni letterarie e vent'anni dopo, spinto da Borromeo, portò a termine una delle opere che appartengono di diritto al canone della Riforma cattolica del Cinquecento e, al tempo stesso, alla storia dei modelli educativi dell'Europa moderna: si tratta de *I tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, apparsi a stampa nel 1584. Con questo monumentale cofanetto Elisabetta Patrizi offre ora agli studiosi e ai lettori non solo una biografia ricca e aggiornata di Antoniano, ma anche un'edizione accurata dei documenti che lo riguardano e dell'opera sua principale, colmando in tal modo una lacuna negli studi dedicati al cattolicesimo della seconda metà del XVI secolo¹. Certo, disponevamo di profili e di notizie grazie all'ampia letteratura storiografica dedicata all'Oratorio di Filippo Neri; potevamo accostarci alla prima biografia encomiastica dell'anconetano Giuseppe Castiglioni (1610) e alla sterminata produzione dedicata al patrono, san Carlo; potevamo orientarci con la bussola della puntuale voce stilata da Paolo Prodi per il *Dizionario Biografico degli Italiani*² e con un libro, molto originale, di Vittorio Frajese³, senza contare gli studi dedicati alla Congregazione dell'Indice – di cui Antoniano fu protagonista – dopo l'apertura del suo archivio nel 1998 (in particolare quelli di Gigliola Fragnito)⁴. Tuttavia l'opera di Elisabetta Patrizi si imporrà per vastità di

¹ E. Patrizi, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, 3 voll., Macerata, eum, 2010.

² P. Prodi, *Antoniano, Silvio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1961, vol. III..

³ V. Frajese, *Il popolo fanciullo. Silvio Antoniano e il sistema disciplinare della Controriforma*, Milano, Franco Angeli, 1987.

⁴ G. Fragnito, *Un archivio conteso: le carte dell'Indice tra Congregazione e Maestro del Sacro Palazzo*, «Rivista Storica Italiana», vol. 119, n. 3, 2007, pp. 1276-1318; Ead., *La Bibbia al rogo: la censura ecclesiastica e i volgarizzamenti della Scrittura, 1471-1605*, Bologna, Il Mulino, 1997; Ead., *L'Inquisizione e i volgarizzamenti biblici*, in A. Borromeo (a cura di), *L'inquisizione: atti del simposio internazionale, Città del Vaticano, 29-31 ottobre 1998*, Città del Vaticano, Biblioteca Apostolica Vaticana, 2003, pp. 633-660.

informazioni e per un taglio interpretativo che scansa le secche di un giudizio sui caratteri della Riforma o Controriforma cattolica. In questo senso, la scelta di alludere nel titolo alla brillante lettura del cattolicesimo moderno fornitaci da Ronnie Po-chia Hsia in *The World of Catholic Renewal*⁵ pare azzeccata. Se Albano Biondi, in un saggio per gli *Annali della Storia d'Italia* di Einaudi⁶, ricorda l'importanza della proposta educativa di Silvio Antoniano per i modelli culturali posttridentini (accanto ai testi di Antonio Possevino), Elisabetta Patrizi completa il quadro ampliandolo e tracciando una storia dei testi pedagogici dai quali l'autore trasse ispirazione. La sua fatica, pertanto, si iscrive nella più recente storiografia sul disciplinamento.

Come si ricorda nel I volume (dedicato alla vita e alle opere di Antoniano), il giovane poeta romano, nato da una famiglia modesta, si era mostrato indifferente alla lotta religiosa che agitava i suoi tempi, agli sviluppi e agli esiti del Concilio (p. 69). Dedito alla letteratura, egli aveva goduto del sostegno di Annibal Caro (p. 37) e di Ercole II d'Este, che l'aveva portato con sé a Ferrara, in anni che registrano l'ammirazione di molti umanisti (Ludovico Castelvetro e Benedetto Varchi, tra gli altri) davanti alla prodigiosa capacità di comporre versi di Silvio. Alla corte padana Antoniano poté legarsi a uomini del calibro di Paolo Manuzio e di Bartolomeo Ricci e portò a termine gli studi giuridici che dovevano aprirgli qualche possibilità di impiego. Tornato a Roma, entrò nelle grazie di Borromeo e da quel momento divenne un astro di quell'Accademia delle Notti Vaticane che riunì, con il giovane romano, alcuni protagonisti della vita culturale e religiosa del secondo Cinquecento come Agostino Valier, Sperone Speroni, Ludovico Simonetta e il futuro papa Gregorio XIII (Ugo Boncompagni). Per l'Accademia Antoniano compose versi e discorsi (editi nel 1748), in un clima di confronto che in un primo tempo ebbe ancora una netta ispirazione umanistica: letture dei classici, riflessioni di carattere stoico o vagamente scettico (Epitteto), imitazione di Cicerone. Fu nel 1563 che si ebbe una svolta, quando il sodalizio scelse di rivolgersi ai temi religiosi marcando una discontinuità che non poteva che riflettersi su Antoniano. Egli tuttavia mostrò una qualche forma di resistenza ad abbandonare le sue inclinazioni di umanista, e lo si evince anche dalla scelta di prefare l'edizione delle opere di Terenzio data alle stampe dall'amico Gabriele Faerno (1563-1565). Il momento della decisione venne quando Carlo Borromeo, come si è detto, partì per Milano per avviare la riforma della diocesi: Silvio lo seguì, ma ritornò presto nella Roma di Pio V per intraprendervi una carriera di Curia che non significò affatto la conclusione del suo servizio per il cardinale ambrosiano, con il quale continuò a intrattenere una fitta corrispondenza (p. 88).

⁵ R. Po-chia Hsia, *The World of Catholic Renewal*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998; tr. it. *La Controriforma: il mondo del rinnovamento cattolico, 1540-1770*, Bologna, Il Mulino, 2001.

⁶ A. Biondi, *Aspetti della cultura cattolica post-tridentina: religione e controllo sociale, in Storia d'Italia*, Annali 4: Intellettuali e potere, Torino, Einaudi, 1981, pp. 256-302.

Fu in quell'arco di tempo che si consolidò il sodalizio con Filippo Neri (che risaleva tuttavia agli anni precedenti, p. 95 nota) e con quell'ambiente oratoriano in cui avrebbe preso a spiccare l'erudito Cesare Baronio. Senza fare parte della Congregazione della Vallicella (p. 101), Antoniano fu ordinato sacerdote nel 1568 e strinse rapporti con i gesuiti, con Giovenale Ancina e con Valier, al quale sarebbe rimasto legato per il resto dei suoi giorni e che lo avrebbe rappresentato del dialogo *Philippus sive de Christiana laetitia*. Oratore alla corte pontificia, celebrò l'effimera vittoria di Lepanto e divenne poi segretario del collegio cardinalizio, attendendo alla revisione del Martirologio e di alcune edizioni dei Padri sotto la guida sapiente di Guglielmo Sirleto che gli avrebbe affidato, più tardi, l'incarico di formulare il programma iconografico per le belle stanze della Biblioteca Vaticana. Come rivela giustamente Elisabetta Patrizi, Antoniano non sposò, né allora né più tardi, la linea disciplinare del vescovo di Bologna Gabriele Paleotti, che avrebbe voluto un'attenta censura delle arti visive pari a quella esercitata per il controllo della stampa dei libri. E questo perché non fu mai così zelante da spingersi fino alla negazione della propria formazione di umanista (p. 123). Consultore della Congregazione dell'Indice sin dagli anni di Gregorio XIII e di Sirleto, ne divenne un protagonista quando alla fine degli anni ottanta del Cinquecento fu accelerato il processo di revisione della lista di regole e proibizioni varate dopo la chiusura del Tridentino. Grazie soprattutto agli studi di Fragnito e Frajese, la vicenda del travagliato Indice sisto-clementino (1590-1596) è troppo nota perché si debba ripercorrerla in questa sede; ma Elisabetta Patrizi sa mettere in rilievo il ruolo giocato da Antoniano nel fiancheggiare una strategia più moderata, caldeggiata dal pontefice Clemente VIII, contro quella dell'invadente segretario del Sant'Uffizio, il cardinale Giulio Antonio Santoro, fino al momento in cui divenne, a pieno titolo, un membro porporato della Congregazione (1600). Gli incarichi in Curia furono comunque molti altri. Segretario della Congregazione dei Vescovi con Sisto V, maestro di camera di papa Aldobrandini, Antoniano diede un contributo ai primi atti del Propaganda Fide e ai lavori della Congregazione dei Riti e di quella dei Beati. Revisore dei Breviari e segretario dei Brevi nel difficile frangente del conflitto riguardante l'assoluzione di Enrico IV di Bourbon, fu fatto cardinale nel 1599, giudicando la veste di prelado che si apprestava a indossare un «peso troppo sproporzionato» alla sua debolezza (lettera a Orazio Morone, 23 aprile, riportata nel volume II, p. 840). E tuttavia il suo ruolo di principe della Chiesa gli permise di patrocinare istituti di carità come la Confraternita dei Sartori e la Casa della Madonna del Rifugio, di cui aveva stilato gli ordinamenti, improntanti a un rigido controllo, specie nei riguardi delle donne (gli ordini sono pubblicati nel volume II, pp. 484-523, 523-560). Pertanto, come si fa notare nel testo, sarebbe errato circoscrivere l'impegno di Silvio Antoniano per la pedagogia alla sola stesura dei tre libri sull'educazione: la cura delle opere di beneficenza non fu affatto meno rilevante (p. 179), e lo si evince anche dalle sue volontà testamentarie (edite sempre nel II volume, pp. 564-570), che avrebbero

elargito ampie risorse alle Scuole Pie, agli orfanotrofi e agli ospizi per i poveri della città di Roma. Infine con la sua morte, avvenuta nel 1603, l'Oratorio della Vallicella ebbe in dono i libri del cardinale, di cui nel 2011 la stessa Elisabetta Patrizi, sulla scorta delle fonti oratoriane, ha fornito un prezioso inventario storico corredato di commento⁷.

Sempre nel I volume l'autrice traccia le vicende della composizione dei *Tre libri*, la sola opera che Antoniano licenziò per la stampa (se si eccettuano brevi componimenti e poche orazioni). Scrupoloso ed equilibrato censore, il futuro cardinale sapeva che la pubblicazione di un libro era altra cosa dalla scrittura di un testo, e temeva forse quegli stessi apparati di vigilanza ai quali apparteneva, che non esitarono a tentare di inserire all'indice gli scritti di un campione della Chiesa come Bellarmino. Così, si trattasse di «panico della parola stampata», per usare le parole di Gigliola Fragnito (riportate a p. 218), di mera modestia, o di una qualche *cautio in edendis libris* (caldeggiata da un uomo a lui vicino come Valier), Antoniano lasciò diverse pagine manoscritte, rinunciò a continuare l'opera sul cardinalato di Onofrio Panvinio (lettera ad Antonio Carafa del 7 luglio 1571, p. 727) e accettò il compito di stilare il trattato sull'educazione con un forte senso di inadeguatezza e schivando argomenti di teologia, come gli fu suggerito dal cardinale gesuita Francisco de Toledo (pp. 230-231). L'incarico gli fu affidato da Borromeo nel 1573, ma l'opera – in volgare, come era opportuno per rompere il circuito di una lettura ristretta – vide la luce dopo oltre dieci anni. I modelli ai quali attinse Antoniano, come puntualizza Elisabetta Patrizi (p. 259 ss.), furono molteplici: i classici pseudo-Plutarco e pseudo-Boezio, e soprattutto una selva di 'moderni' quali Jacopo Sadoletto, Alessandro Piccolomini, Andrea Ghetti, Marc Antoine Muret, Basilio Gradi, Orazio Lombardelli, Speroni e Valier, che stilò, tra le molte sue opere, un opuscolo sulla disciplina femminile. Per non parlare dei galatei, dei catechismi, delle opere di religione e di economia domestica, o di fonti di ispirazione sottaciute oppure rifiutate: Erasmo e Vives. Antoniano non intese affatto riprendere il modello educativo claustrale, che pure restò alla base delle teorie disciplinari dell'Europa medievale e moderna, ma volle rivolgersi ai laici, alle famiglie, a ogni età e stato della vita, a quel mondo di fedeli che fu il terreno per la riconquista delle anime promossa dal nuovo Concilio. Opera di dottrina e di cultura (una cultura però senza 'favole'), il testo mirava pertanto a formare i figli, i padri e le madri; le spose e i mariti; i politici e i maestri; le balie e i domestici, con l'intento di disciplinare le anime, ma anche i corpi, il tempo libero, la salute, l'igiene, le risorse materiali, la nascita, le nozze, la preghiera, gli studi e la morte secondo i canoni del Tridentino e una strategia pedagogica e religiosa che fece perno sui sacramenti della Chiesa. Il suo ideale, come viene fatto osservare, era la «mediocrità» (p. 356), e cioè la vigilanza delle passioni e la sorveglianza della parola e dei peccati di lingua,

⁷ E. Patrizi, *'Del congiungere le gemme de' gentili con la sapientia de' christiani': la biblioteca del card. Silvio Antoniano tra 'studia humanitatis' e cultura ecclesiastica*, Firenze, Olschki, 2011.

la mortificazione degli impulsi della carne e l'esercizio di una sobria carità, la buona creanza, la devozione e l'austerità dei comportamenti, che significava l'adozione delle buone maniere, oltre che di un *habitus* cattolico. Elisabetta Patrizi stabilisce confronti e segnala molte fonti, non senza rilevare, come già Paolo Prodi, che se il sostrato dell'opera era ancora quello umanistico, il risultato era piuttosto diverso (p. 452). E che la fortuna dell'opera (pp. 455-472) fu più ottocentesca che contemporanea: un'edizione nel 1609, due del XVIII secolo (durante il *revival* tridentino), molte ristampe e traduzioni al tempo di Pio IX, che ne promosse la circolazione. Del resto, basterà guardare ai frontespizi del XIX secolo per capire con quali intenti l'opera sarebbe stata rimessa in campo dal mondo cattolico della Restaurazione: già nel 1821 il titolo sarebbe stato mutato in *Dell'educazione cristiana e politica de' figlioli*. Si trattava forse di un arbitrio o, in qualche modo, l'aggiunta della parola 'politica' fu rispettosa del libro? E tale fortuna ritardata ci dice qualcosa del testo di Antoniano? La verità è che siamo davanti a un paradosso che attesta la grandezza stessa di una fatica: perché quel testo fu davvero un monumento della Riforma cattolica, ma, in certo senso, un monumento troppo stratificato.

Per comprendere meglio la genesi e la composizione dell'opera, ma anche i travagli del suo autore, occorre guardare al II volume, dove vengono pubblicate molte lettere inedite e una serie di documenti. Infatti, se l'epistolario proposto nel 1971 da Flavia Santin assommava ancora a non molte missive⁸, adesso, attingendo soprattutto ai fondi dell'Ambrosiana di Milano, Elisabetta Patrizi raccoglie e fornisce al lettore ben 166 pezzi, di cui 123 inediti (90 sono di mano dell'ecclesiastico). Spiccano la dura e nota replica inviata da Torquato Tasso il 30 marzo 1576 per difendere la *Gerusalemme* dai consigli di censura che gli erano giunti da Roma (pp. 750-759); quella in cui Antoniano affrontava il tema della pittura con Paleotti (13 aprile 1583, pp. 780-783, già edita da Prodi) e quella in cui l'ecclesiastico romano, rivolgendosi a Francesco Barbaro, bollava con parole di fuoco i libri e le tecniche di predicazione dei suoi tempi, e in particolare l'opera di Francesco Panigarola (29 maggio 1600, pp. 842-849). Tuttavia la sezione più rilevante del carteggio è la corrispondenza con Borromeo, che, come scrisse Antoniano in una lettera per Sirleto, «non concede à se medesimo un' hora vacua per respirare» (p. 626). Il cardinale, forse, non aveva abbastanza tempo per leggere le sue poesie, neppure quelle di argomento sacro (lettera a san Carlo del 6 aprile 1566, p. 637), ma di certo non smise di prestare attenzione al suo protetto, che gli dichiarò l'intenzione di abbandonare «i prati della Gentilità» per assumere impegni meno profani (19 ottobre 1566, p. 659). Ma nel 1581 Antoniano suggerì all'impaziente mentore e committente che la stesura definitiva dell'opera sull'educazione, a lui commissionata molti anni prima, poteva essere affidata a uomini più esperti di lui, e in particolare a

⁸ F. Santin, *Per un'edizione dell'epistolario di Silvio Antoniano*, «Giornale Italiano di Filologia», n. 23, 1971, pp. 86-112.

Valier (14 gennaio, p. 685), anche perché i molti impegni non gli permettevano di portarla a termine secondo i desideri dell'ispiratore. Ma Borromeo reagì male, accusandolo di volere «scaricare la fatica» (25 gennaio, p. 687). Così Antoniano chinava il capo e completava i «parecchi fogli» che aveva già «imbrattato» (10 marzo, p. 689). Passarono tuttavia altri mesi, durante i quali Borromeo non smise di tenergli il fiato sul collo; e a nulla valse la constatazione di Antoniano che la sua era un'età «abbondante di libri», e che pochi avrebbero avuto «tempo, ò volontà di legger cosa tanto lunga» (30 settembre, p. 698). Il testo fu terminato prima di Natale e Antoniano rimise piamente il giudizio al cardinale. Borromeo, a cui era apparso lungo, ne affidò la revisione al censore Pietro Galesino e a Valier, che non poterono trovarvi nulla di pericoloso. E così, nel 1584, l'opera andò finalmente in stampa. Fu Antoniano stesso il primo giudice della sua fatica, quando scrisse ad Alessandro Farnese che si trattava di un'opera scritta non per i principi e i grandi, ma per i comuni fedeli (30 giugno 1584, p. 716). Vide giusto?

Il III volume del lavoro di Elisabetta Patrizi ci permette di rileggere i *Tre libri dell'educazione christiana dei figliuoli* con un prezioso apparato di note. E così non si può non constatare che il testo di Silvio Antoniano sottintende un preciso lettore potenziale: si tratta del padre di famiglia e del pedagogo colto, di ceto sociale elevato e di ambiente urbano. Questo, insieme alla mole considerevole dell'opera, spiega perché il contributo dell'ecclesiastico romano è in grado di ben riflettere le prospettive del rinnovamento cattolico cinquecentesco, e tuttavia fu destinato a una diffusione più limitata rispetto alle opere di Valier o Possevino. Antoniano pensò alla sua fatica come a un trattato di educazione, di economia e di politica, oltre che di dottrina religiosa (lo Stato si regola come la famiglia); e delinè in quelle pagine un progetto di disciplina molto raffinato; troppo, forse, per una circolazione ad ampio spettro. A un'agognata «creanza cittadina» Antoniano alluse già nel capitolo 6 del I libro (p. 930 di questa edizione), e di nuovo più avanti, quando rivelò che un modello al quale si era ispirato era l'opera di Alessandro Piccolomini: un trattato di formazione adatto al mondo, già comunale, della Toscana (p. 937). Mi sono proposto, ribadi, «di ragionare con i nobili, et cittadini di più comune stato» (p. 1195): eppure il fine della Chiesa romana divenne nel XVI secolo quello di conquistare *tutta* la *societas christiana*. Bene inteso, siamo lontani dalla trattatistica ispirata da Brunì o Alberti: Silvio mira a rappresentare il figliolo obbediente, il fedele devoto, il suddito ligio alla norma e alla disciplina; ma per altro verso il suo linguaggio è ancora intriso del lessico del «ben commune»; un bene al quale devono concorrere, pur in misura diversa, il potere civile e quello ecclesiastico, con il contributo della famiglia religiosa. Ma la fede del cristiano laico non ha bisogno di troppa teologia: «non è officio del laico, dell'idiota, dell'artigiano e della femmetta – si legge – il voler disputare sottilmente delle cose della nostra fede, né arrogarsi il luogo del maestro»; «per andare in Paradiso non fa bisogno

di molta dottrina» (p. 1018). Vi è, per Antoniano, una formazione ‘sufficiente’ da favorire; il resto è pericolo.

La visione educativa di Antoniano – poteva essere diversamente? – è marcata dal senso della disciplina e della gerarchia: il laico è sottomesso al chierico, la donna all’uomo, il figlio al padre, il giovane al vecchio, il servo al signore, lo scolaro al maestro, il garzone al padrone; ma senza l’abuso di uno zelo troppo severo e di un’autorità insopportabile. La religione proposta è quella cattolica e tridentina, con un forte ancoraggio alla pratica dei sacramenti, alla devozione, alla preghiera, e l’autore si mostra attento a tutti gli stadi e condizioni della vita. La disciplina si estende così ai padrini di battesimo e all’obbligo di impartire il primo sacramento senza indugi, rinunciando a scegliere per i neonati nomi pagani oppure esotici in favore di quelli dei santi (pp. 966 ss.). Si continua con la scelta delle balie e con l’educazione all’esame di coscienza, coronato poi dalla confessione auricolare e dalla scelta del padre spirituale (p. 1039 ss.). Ha i suoi momenti comunitari nel sentir messa con un *habitus* adeguato (p. 1088), e quelli privati nella preghiera (specie il Pater Noster) e nella lettura controllata di opere devote e pie come quelle del frate spagnolo Luis de Granada (pp. 1207, 1221). Centrale, inoltre, è il momento del matrimonio, che, secondo il canone *Tametsi* del Concilio Tridentino, deve essere celebrato in «conspetto della Chiesa» e tenendo conto degli aspetti sociali di quel sacramento (p. 958 ss.), non ultimo il momento preliminare in cui si contrattava l’entità della dote dei consorti (p. 952).

Il genere del catechismo (p. 1006) influenza la struttura dell’opera, specie del II libro, che individua nel decalogo il principio della moralità e della formazione religiosa, in piena sintonia con quanto più, in generale, ha scritto John Bossy a proposito del cristianesimo moderno nel suo *Christianity in the West* (p. 1042)⁹. E dunque onorare il padre è il primo mattone di una buona formazione (p. 1105). Si è scritto molto a proposito della presunta femminilizzazione del cattolicesimo postridentino; e tuttavia l’opera di Antoniano vede nel padre un protagonista: dalla scelta dei giochi, dei maestri, dei libri e delle immagini adatti al figlio e alla casa, all’esempio quotidiano che deve rappresentare, al controllo dell’ozio e della sensualità adolescenziali (pp. 1143-1145). E se l’etica trionfante nel secolo XVI fu quella dell’onore e della vendetta (p. 1125), il *pater familias* di Antoniano è delineato anzitutto come un marito e un amministratore saggio dell’economia domestica e dei suoi tempi, alla quale il testo dedica ampio spazio (pp. 1057, 1263, 1309). La madre è più la nutrice dei pargoli che la formatrice dei suoi figli fanciulli e adolescenti, specialmente quando si tratti di maschi (p. 972). E a sua volta deve sapersi attenere a regole disciplinari che riguardano la parola, le vesti, il decoro: propri e della prole femminile (pp. 1152, 1312). Vi è poi la scuola, a cui è dedicato in particolare il libro III. Il maestro, anzitutto,

⁹ J. Bossy, *Christianity in the West, 1400-1700*, Oxford, Oxford University Press, 1985; tr. it. *L’Occidente cristiano, 1400-1700*, Torino, Einaudi, 1990.

non sarà sospetto di eresia (p. 1282), e quando si dovrà scegliere un istituto o un collegio, l'autore suggerisce di rivolgersi ai padri gesuiti (p. 1287) o a opere pie che permettano anche ai poveri di studiare serenamente sotto il controllo della Chiesa (p. 1349).

Antoniano tuttavia non intende formare un giovane con le regole di un frate o di un monaco. Consapevole dell'accusa mossa da Machiavelli alla morale dei cristiani (avere effeminato e disarmato la terra, e in particolar modo l'Italia), l'autore osserva che il suo scopo non è di formare sudditi e cittadini molli e imbelli, ma solo buoni fedeli (pp. 1217-1218). E se le regole monastiche sono un valido modello per ogni cristiano, la vita secolare, agli occhi di Antoniano, è altra cosa da quella dei capitoli e dei chiostri (p. 1309). Nel mondo è la famiglia come complessa cellula dedita ai «negozi»; nel mondo si esercitano il mestiere delle armi (p. 1361) e ogni sorta di professione utile. Nessuno stato o condizione condanna tuttavia alla perdizione, a patto che, fin da giovani, si sia stati educati *parce et temperate* secondo i precetti dei cattolici. Insomma, vi è una misura nel rigore, e Antoniano se ne mostra consapevole più del patrono Carlo Borromeo. Né rinuncia a infarcire il testo di riferimenti agli amati classici per congiungere la «lettione de i gentili» con «alcun libro christiano» (p. 1302). Certo, la retorica è servita soprattutto a «opprimere i poveri» o «per commuovere à sedizione i popoli». E tuttavia il buon cristiano di maniere disciplinate, pur «con giuditio», non potrà fare a meno della «lettione» dei pagani (pp. 1296-1297). Né delle favole degli antichi e dei moderni, da cui lo stesso Antoniano ebbe resistenze ad allontanarsi. Così non sorprende che, ancora il 12 gennaio 1601, scrivendo ad Alfonso Visconti, egli si paragoni allegramente a un personaggio di finzione: si tratta di Cisti il fornaio (p. 854). Il cardinale manifesta così di conoscere bene il valore delle lettere, persino delle pagine di un autore censurato come Boccaccio.

Dall'ABC a Harry Potter e Brave New Worlds

Tavola rotonda sulla Children's Literature
(British Council Napoli, 25 febbraio 2012)

Mariangela Mosca Bonsignore,
Peter Hunt, Francesca Orestano,
Elena Paruolo, Alessandra Petrina,
Laura Tosi*

Panel discussion on children's literature (British Council Naples, February 25th, 2012)

ABSTRACT: The text outlines some crucial issues in children's literature studies raised in the panel discussion held on February 25th, 2012 at the British Council in Naples, on the occasion of the launch of two recent publications *Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia e la gioventù* (Bologna, BUP, 2011) and *Brave New Worlds. Old and New Classics of Children's Literatures* (Peter Lang, 2011).

EET/TEE KEYWORDS: Children's and Youth Literature; Literary History (Book Review; Italy).

Introduzione

Elena Paruolo

L'interesse nei confronti della letteratura per l'infanzia e la gioventù è in continua crescita. Ciò emerge sia dal numero molto elevato di libri per bambini che

* Mariangela Mosca Bonsignore, Dipartimento di Scienze del Linguaggio e Letterature Moderne e Compare, Università degli Studi di Torino (Italy), mariangela.mosca@unito.it; Peter Hunt, MA PhD, Professor Emeritus, Cardiff University; Visiting Professor, Newcastle University (United Kingdom), peterhunt1@hotmail.com; Francesca Orestano, Dipartimento di Scienze del Linguaggio e Letterature Straniere Compare, Università degli Studi di Milano (Italy), francesca.orestano@unimi.it; Elena Paruolo, Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari, Università degli Studi di Salerno (Italy), eparuolo@unisa.it; Alessandra Petrina, Dipartimento di Lingue e Letterature Anglo-Germaniche, Università degli Studi di Padova (Italy), alessandra.petrina@unipd.it; Laura Tosi, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università di Venezia Ca' Foscari (Italy), tosilaur@unive.it.

si pubblicano ogni anno (basti pensare che, nella sola Inghilterra – in quasi tutti i generi – ne escono circa settemila per anno), sia dalla continua pubblicazione, in tutto il mondo, di volumi che si occupano di libri per bambini. Il 25 febbraio 2012 – su iniziativa, e coordinamento, di Elena Paruolo – proprio l'uscita di due nuovi volumi dedicati alla letteratura per l'infanzia è stata l'occasione di una Tavola Rotonda presso il *British Council* di Napoli e alla quale hanno partecipato il professore emerito Peter Hunt (Università di Cardiff e Newcastle, UK) – studioso di fama internazionale tra i padri fondatori della disciplina *children's literature*¹ e autore di ventisei libri oltre che di più di cento articoli sull'argomento – e cinque studiose italiane di letteratura inglese: Mariangela Mosca Bonsignore (Università degli Studi di Torino); Francesca Orestano (Università degli Studi di Milano), Elena Paruolo (Università degli Studi di Salerno), Alessandra Petrina (Università degli Studi di Padova) e Laura Tosi (Università di Venezia Ca' Foscari), che da anni lavorano sulla *children's literature* utilizzando vari approcci metodologici (dagli studi culturali e di genere, ai *visual studies*, ai *film studies*...). Moderatrice della Tavola Rotonda è stata Erminia Pellecchia («Il Mattino»).

I due volumi presentati a Napoli sono:

Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia e la gioventù (Bologna, BUP, 2011) che – curato da L. Tosi e A. Petrina – è scritto a più mani dalle cinque studiose succitate, con un prologo di Peter Hunt;

Brave New Worlds. Old and New Classics of Children's Literatures (Bruxelles [etc.], Peter Lang, 2011) che – curato da E. Paruolo – contiene gli Atti di un Convegno internazionale organizzato presso l'Università di Salerno (11-12 giugno 2009) da Elena Paruolo e Laura Tosi; e si sofferma su alcuni vecchi e nuovi classici delle letterature per l'infanzia di più parti del mondo.

Il presente testo riporta quanto emerso dalla Tavola Rotonda di Napoli (25 febbraio 2012). Ai fini di incisività e chiarezza, a ciascun relatore è stato chiesto di concentrarsi su alcuni quesiti di fondo. Seguono, quindi:

1) l'intervento introduttivo (in lingua inglese) di Peter Hunt, centrato, da una parte, sulle peculiarità della *children's literature* (i suoi classici, e le riedizioni di alcuni di essi – da *Alice* a *The Wind in the Willows* – oramai parte integrante di una cultura sovranazionale); e, d'altra parte, sui motivi che spingono sempre più studiosi ad occuparsi di questa nuova disciplina che costituisce una sfida sia per il mondo accademico che per il mondo non accademico ed è considerata sempre più «un modello per le discipline accademiche del ventunesimo secolo, perché è multiculturale, internazionale e interdisciplinare»;

2) gli interventi (in lingua italiana) delle cinque docenti italiane sui due volumi presentati.

¹ La locuzione inglese *children's literature* comprende libri illustrati, libri per bambini e per ragazzi ma indica anche la disciplina accademica insegnata in area anglofona. Recentemente è stata introdotta anche la locuzione *young adult literature* per testi che si rivolgono ad adolescenti e giovani adulti.

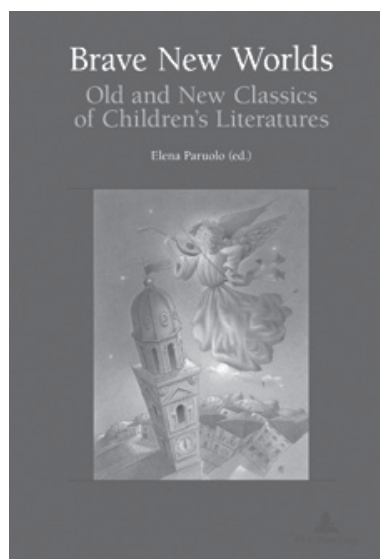
Dei due, il volume più discusso alla Tavola Rotonda è stato *Dall'ABC a Harry Potter*, sia perché erano presenti tutti gli autori che vi hanno contribuito (degli autori che hanno contribuito al volume *Brave New Worlds* a Napoli erano presenti Peter Hunt, Elena Paruolo e Laura Tosi), sia perché si è voluto dare più spazio al primo manuale di letteratura 'inglese' per l'infanzia e la gioventù ad oggi pubblicato in Italia.

Le domande agli autori e le loro risposte hanno trasportato quanti erano presenti alla Tavola Rotonda nell'affascinante universo di libri quali *Alice*, *Peter Pan*, *Winnie-the-Pooh*, *Il Libro della giungla*, le *Cronache di Narnia*, *Il Signore degli Anelli*, *Harry Potter...* e ancora: *Piccole Donne*, *Il Mago di Oz*, *Pollyanna...* L'intento è stato di raccontare la nascita e lo sviluppo della ricchissima tradizione della letteratura inglese per l'infanzia e la gioventù – con un accenno a canoni, e classici – attraverso un viaggio che inizia nel Medio Evo e arriva fino agli anni Duemila.

Children's Literature, the Academic World, and the Real World

Peter Hunt

This month has been a remarkable one for me, and for the study of children's literature, with which I have been involved for the past forty years. This February I have done something that, forty years ago, could not have been done – something that could hardly have been thought of. At the beginning of the month, at the National University of Ireland, in Galway, in the west of Ireland, I had the honour of launching a book written in English, about Italian Children's Literature – Lindsay Myers's *Making the Italians: Poetics and Politics of Italian Children's Fantasy* (Peter Lang, 2012). At the end of the month, in Naples, I had the honour of launching a book written in Italian about English Children's literature – *Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia*



e la gioventù, edited by Laura Tosi and Alessandra Petrina (Bononia University Press, 2011) and a book in English, written primarily by Italian scholars, that talks about classic books from across the world, *Brave New Worlds. Old and New Classics of Children's Literatures*, edited by Elena Paruolo (Peter Lang, 2011).

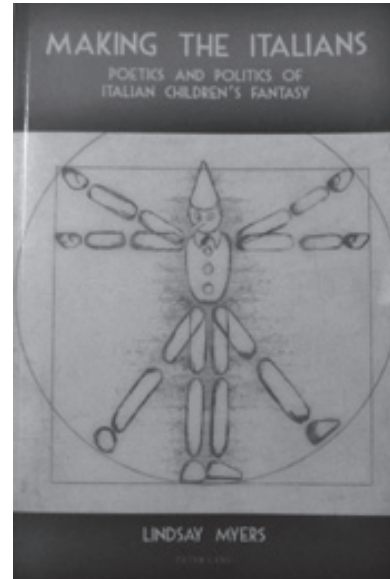
The title of the third of these three books is particularly appropriate, because it comes from a highly youthful, romantic, optimistic, and revelatory moment in a play that is part of world culture, Shakespeare's *The Tempest*. The subject of the book – the study of children's literature remains all of these things. It is a young academic discipline that challenges both the academic world and the non-academic world: it is new, important, and revelatory – and, as these books demonstrate, optimistic.

To many academics and informed readers, the idea of books on children's literature being published internationally (Peter Lang is one of the most prestigious academic publishers in the world, based in Germany) seems to be perfectly natural – and all editors and contributors to the books are delighted

that this is so. That is not merely because the books will find an open-minded audience, but it means that we have won a thirty-year battle: a battle to make the study of children's books acceptable, respectable, and *normal*.

It may seem, especially to younger scholars, absurd that there was ever a battle at all. Why did we have to fight for recognition? Is it not obvious that children's books (using the term broadly) are basic to culture in all developed countries where a recognisable childhood exists, and part of international culture? Or that they are inherently fascinating to academics and non-academics alike: after all, they are intellectually challenging: far from being simple to study, they require interdisciplinary and cross-disciplinary skills, and the academic community that studies them is likely to include experts in literature, linguistics, literacy, education, childhood studies, media studies, graphic art, history, folklore, theatre, dance, psychology... and so on.

The study of children's literature is also probably unique because it provokes extraordinarily strong feelings: readers are often deeply emotionally and intellectually attached to children's books: they *own* them. As editor of classic British texts, I have braved the learned and specialist societies of non-academics, who know more about their authors – Lewis Carroll, Arthur Ransome, Kenneth Grahame, Richard Jefferies and many others – than a peripatetic academic like



myself will ever know. A glance at the Internet – for example at the novels by Terry Pratchett designed for children – reveals a depth of scholarship and commitment that may shame many academic researchers. This is *real* reading, *real* engagement with texts.

In children's literature studies, the academic world and the non-academic worlds overlap; amateur enthusiasts work alongside teachers whose interest in the books is practical (using them to assist in literacy education, for example); bibliophiles interested in preserving ancient books work alongside people producing blockbuster films from bestselling children's authors; literary historians work alongside designers of video-games – all under the same broad umbrella. The (sometimes confusing) result is that enthusiasts and experts on children's books exist everywhere – not only in universities: everyone has an opinion, and they are not inclined to bow to the opinions of 'experts'. The normal power structures of the literary world are reversed: readers judge books by the effect they have on audiences, not – as in conventional literary thinking, judging the readers by their reaction to the books. The normal expectations of a power structure dominated by an elitist, comparative hierarchy of 'quality' no longer apply: books are judged as 'good for' rather than 'good'. Readers feel empowered to judge for themselves – and with the development of the internet, the distinction between writer and reader is becoming blurred. Children's literature is at the centre of a revolution.

Basically, children's literature was, and remains, fundamentally challenging to academic structures, and has ridden the wave of postmodern and poststructuralist thinking. Perhaps because of the immense range and vitality of the subject, children's literature, whether standing alone, or as part of literature departments, education departments, or the burgeoning departments of Childhood Studies, is part of the furniture of universities worldwide; countries as diverse as Japan, Ireland, Australia, and Sweden have particularly strong children's literature establishments. As I point out in my introduction to *Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia e la gioventù*:

There are, at a conservative estimate, more than 3,000 University courses in children's literature in the English-speaking world, many leading to graduate work. [...] There are conferences, learned and professional journals, an International Research Society, and books about children's books – and books about books about children's books. The most recent bibliography of the history and criticism of children's books [the «Newcastle Bibliography», available through the website of Newcastle University, UK], which excludes books on classroom practice, publicity, reviewing and so on, lists around 1500 volumes – and a further 100 volumes are added each year – and that is just in English: there are far more in German, Chinese, and other languages. The study of children's literature has become internationally prestigious: the Brothers' Grimm Award (named after German folklorists) is awarded by the International Institute for Children's Literature in Osaka, Japan; the International Board on Books for the Young, which promotes children's books, has more than 70 National Sections. Children's Literature is not just another university subject: it has been seen as

a model for academic disciplines in the twenty-first century – because it is multicultural, multinational and interdisciplinary (p. 17).

The battle for status and respectability has clearly (it would seem) been won – and even if there had been some academic objections, surely they would have been overridden by the self-evident popular virtues of children's books. The commercial importance alone would ensure that the academic world takes notice. In the UK alone, there are around 7,000 new books for children published every year in almost every genre. Most of these are cloned by major international publishing groups – in 2012, the carefully manufactured and controlled fashion for vampire fiction has begun to decline; others, notably secret-agent series for boys, and fairy books for young girls, are maintaining their hold on the marketplace. These are no longer to be dismissed as trash: those concerned with cultural as well as commercial studies, professional or amateur, must take them into account. Always important to publishing, in the past decade children's books have become very big business: J.K. Rowling's *Harry Potter and the Deathly Hallows* holds the world record for fastest sales of any book (11 million copies on its first day), and has been translated into 65 languages; the Swedish Astrid Lindgren Memorial award, which has been won by writers and institutions from Venezuela to Belgium is one of the richest literary awards in the world, with a prize of € 500,000.

Most of all, perhaps, children's books are fundamental to the massive intellectual change brought by the Internet. Electronic media are not simply changing the way we tell or receive stories: they are changing the very nature of story, of what we understand (or do not understand) to *be* stories. We require (and children in general are acquiring) a new mindset to understand and comment on and mediate these new narratives, and children's books are at the cutting edge, struggling with the challenge of producing texts (in the broadest sense of that word) for the new generation. Children's literature is exciting, and children's literature studies an exciting place to be – but it is also difficult, challenging, and even bewildering at times.

If all of this is so obvious, what was the problem? Why was it so difficult for children's literature scholars to be taken seriously – and have we *really* arrived at parity with other disciplines? Have we really got past the three recurrent problems for the study of the subject, three ill-considered assumptions?

The first is that children are simple, therefore children's books are simple, and therefore the study of children's books is simple (I call this the pediatrician syndrome – do we suppose that doctors who deal with children are less skilled than others?). This view ignores the obvious: no text is 'simple'; children's books are written by adults and steeped in the same ideologies as any other texts. The fact that they are designed for an ever-shifting category of readers only makes their study more difficult.

The second and third perhaps require little comment: that children are women's business and women are second-class citizens, and therefore books for children are inevitably second-rate; that children's books are really a matter for education departments, and education departments are not as prestigious as language and literature departments. How far these attitudes have changed over the past forty years depends on where you are, as no two countries or cultures seem to agree on the speed or extent of changes of attitude.

These three assumptions will, perhaps always be with us, but their roots are not essentially malicious. One of the fascinations of children's literature, for writers, readers, and students is that it inevitably deals with the complex relationship that almost everyone has with childhood – their own, and other people's. This relationship may be seen as a battle for children's minds; or it may be an expiation of childhood traumas. Our motives may be protective, or ambitious – to make new childhoods better than our own – in short, to solve *the problem of childhood*. Children's literature is the public face of an intensely private interaction, and the study of children's literature is the public face of *that*. No wonder so many people are defensive about the books – or about childhood itself. As C. S. Lewis famously wrote in his essay 'On Three Ways of Writing for Children', the fear of childhood, the fear of appearing childish, and the valuing of the adult because it *is* adult, is a childish thing in itself.

On the whole, however, academics across the world are accepting the study of children's literature – partly because of the erosion of canonical values and texts, partly because of the democratisation of theory and criticism, and partly because of the growth of interdisciplinary and holistic studies.

But what do 'real' people – non-academics, make of the subject? I have recently edited five British classics, *Alice's Adventures in Wonderland* and *Through the Looking Glass*, *The Wind in the Willows*, *Treasure Island*, and *The Secret Garden* – books that are, to a greater or lesser extent, known around the world. These editions are for *adults* to read: the Oxford University Press World's Classics formula consists of establishing the best text, and then presenting a chronology of the author's life, a bibliography of secondary texts, an introduction, and extensive notes, always pitching the tone to the 'general reader' – the non-specialist intelligent adult; there is no 'editorialising' and no literary-critical analysis or speculation; what we are concerned with here is facts that will make the book accessible to the modern reader. A description of this process can be found in a chapter in *Brave New Worlds. Old and New Classics of Children's Literatures*, which begins with a discussion of the concept of 'classic' in the context of children's literature:

'Classics' are a literary mystery. We might define them as books that have lasted a long time, are particularly 'good', and are particularly significant...

'Children's classics' are even more problematical: childhood changes rapidly, and so a book that children thought was good a hundred years ago (or that was thought to be good for children) may have no meaning at all for children today. If it is adults who confer the status

of ‘classic’ on a book, does this mean that a ‘children’s classic’ has nothing to do with real children today? And what do we mean by good? Is ‘goodness’ or ‘high quality’ something you can find in the text, and point at? The obvious answer to that is, no: ideas of what is good depend on who is reading, when, and why – although it is instructive to find out what certain people at certain times *thought* was ‘good’. Then, what do we mean by significant? Significant for whom? And who says what is significant? And the answer to that, of course is *adults*...

One problem with this discussion is that ‘classic’ is one of the most corrupted words in the English Language. We have ‘classic’ *Coca-Cola* – meaning the original formula; ‘classic’ computer games – which means they are the last of the old edition, which the company is desperate to sell; ‘classic’ cars [...]; and, of course, we now have ‘instant’ classics, and ‘modern’ classics – in every sphere from chocolate to popular music to hair-styles. The idea that a *classic* is something that has particular, outstanding virtues, and has maintained its outstanding status for a long time, has been worn away.

In the field of literature, there is similar confusion. If you are cynical, you might say that publishers – and perhaps especially publishers of children’s books – produce series of ‘classics’ for two reasons. The first is that the books sell because the word ‘classic’ sounds respectable – regardless of whether the books have any value; the second is because the books are out of copyright, and therefore cheap to produce. (W.H. Auden, the English poet, was wrong when he said «Some books are undeservedly forgotten; none are undeservedly remembered»). If we are *not* cynical, we might agree with the playwright Alan Bennett who, when setting out to adapt *The Wind in the Willows* for the stage, thought that he had already read it: «a classic... is a book everyone is assumed to have read and often thinks they have done so», or Mark Twain: «a classic is a book which people praise and don’t read» and, best of all, Italo Calvino: «a classic is a book that has never finished saying what it has to say» (pp. 45-46).

Whatever the definition, classics are books *set apart*, that require a special kind of attention and respect. Also, labelling a book ‘classic’ saves a great deal of thought: as the American poet James Russell Lowell said: «What a sense of security there is in an old book which Time has criticised for us!».

I recently found myself explaining the whole idea of producing new editions of the classics to my neighbours at a village party; as 2011 was the centenary year of *The Secret Garden*, I had produced a new edition; but not everyone was impressed. One neighbour, who knew about the centenary, voiced the common problem. «I went» he said «to buy my daughter a copy, and there were *dozens* of editions». – «Eighty, at least» I said, helpfully, having spent some time on Amazon counting them. There was a long pause. «And» my neighbour said, slowly, «you have just produced the eighty-first?».

There was no dispute that the classics should be read, or that they were internationally important. *Alice’s Adventures in Wonderland* and *Through the Looking-Glass*, have been translated into dozens of languages – into Italian as *La meravigliosa Alice*, [*Le Avventure di*] *Alice nel Paese delle Meraviglie*, *Attraverso lo Specchio*, and *Attraverso lo Specchio Magico*. But why all the academic notes? As my neighbour said: «Are you telling me that you expect a

reader to read all that preliminary matter – that tells you all there is to know about a book – and then to interrupt their reading every five minutes to read the notes». He stopped in despair. «*Nobody* reads a book that way!».

Unfortunately for him, and fortunately for me, the sales of *The World's Classics* over the past 105 years rather prove that a lot of people *do* read books that way. Increasingly, and especially for young people, the book is merely the centre, or the starting-point for a complex experience, which may involve many media.

If my neighbours were only politely convinced about academic work, they certainly became interested in the details – for example, the establishment of the 'real' text. A good example is the scene in *The Wind in the Willows* when the canary-coloured cart is smashed into a ditch by a recklessly-driven motor-car, and the Water Rat stands in the road shaking his fist and shouting. And what does he shout? In the published text, he shouts «you – you – road-hogs» – [in Italian, the equivalent expression would be «pirati della strada!»] whereas in the holograph (which can be inspected on-line at the Bodleian Library website), he shouts «you – you – stockbrokers!».

The neighbours also expressed doubt about the legitimacy of biography (which is perhaps surprising, as biography is one of the biggest-selling categories of books): should we need to know about Carroll's habit of photographing little girls, or Grahame's miserable marriage and his preference for male company, or Burnett's mourning for her son Lionel? Do not those things distract from, or distort, our pleasure in the text? That may be true, but, I argue, is it not fascinating to find that, for example, one of Kenneth Grahame's friends was Sir Charles Day-Rose, of Hardwick House, Whitchurch (close to Grahame's home); and that Hardwick House may well have been the model for Toad Hall; and that the same house is described in *Portrait of a Lady* – because Henry James was also a guest there? Equally is it not at least interesting that Stevenson's romantic account of the composition of *Treasure Island* may be a piece of fiction itself?

Similarly with the bibliography of secondary material: I find it fascinating that there is a book on *Alice*, Richard Wallace's *Light-Hearted Friend* (1996), which 'proves' that Carroll was Jack the Ripper (xi); or that there are two articles (in respectable journals) which point out the similarities in plot, character, and sexuality of *The Secret Garden* and D.H. Lawrence's *Lady Chatterley's Lover*.

As for the «Introduction» and the «Explanatory Notes» there is so much inherently interesting information relating to literary and cultural history, that the exercise – of producing new editions – rapidly becomes self-justifying. It is important to understand that there is no such thing as a 'Timeless Classic' – all these books are firmly rooted in their time, and to recognise this is to understand them better. *The Wind in the Willows* is often thought of as a 'river' book (despite the fact that the river only features at any length in two chapters) or an 'animal' story (which it is not: characters morph into animals on only two

very brief occasions). To see it as a compilation of gentle satires on, or pastiches of highly popular contemporary genres – the river book, the caravan book, the motoring thriller, the escapist travelogue, and the mystic-pagan-country book (let alone the comic opera and the railway chase) – is to read it quite differently. Similarly, to find that *The Secret Garden* was ‘compiled’ from – or suffused with, contemporary movements and preoccupations, may change one’s appreciation of the book. Burnett was drawing on the ‘health for girls’ ideas of the American journalist Fanny Fern, on Mary Baker Eddy’s ideas of self-created illness and self-healing through positive thinking, and on Froebel and the Kindergarten movement.

These examples, and others that are discussed in *Brave New Worlds. Old and New Classics of Children’s Literatures* and throughout *Dall’ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l’infanzia e la gioventù*, demonstrate not only the richness of children’s literature, but that the historical study of children’s books is relevant to contemporary readers. More than that, children’s literature is highly relevant both to academics and non-academics, and its reach is international.

A current example is an international research project, *Approaching War: Children’s Culture and War, 1880-1920*, reported elsewhere in *History of Education and Children’s Literature*. As the centenary of the First World War approaches, scholars across the world are reassessing its origins, and re-evaluating its history and aftermath. One of the most neglected aspects of the period leading up to the war, has been the role of children – how culture, influenced them and defined them. The *Approaching War* project brings together both academics and non-academics specialising in subjects as diverse as literature, history, war studies, sociology, the graphic arts, law, religion, child health, war studies and childhood studies; children’s literature is a central, linking, and synthesising element. Writers from Germany, Australia, Poland, Canada, and elsewhere have looked at both fiction and fact: Italy is represented by papers on «La Quarta Guerra d’Indipendenza» and «Edmondo De Amicis and Salvador Gotta, and Italian Boys’ Papers». The project, although primarily generated by academics will ultimately produce a website – a resource for teachers, researchers, and the general public.

Histories of children’s literature have been, and are being written – notably, of course, *Dall’ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l’infanzia e la gioventù*, but in many ways the detailed history has yet to be written. There is no shortage of resources – major archives such as Seven Stories at Newcastle in England are being built up, and others, such as the 10,000-volume Pollard collection at Trinity College, Dublin, have not been thoroughly explored. The Pollard collection is an excellent example of the way in which political and religious history is embedded in texts that have been totally neglected by, or are unknown to, historians. The strength of anti-English feeling in Ireland is perhaps not surprising in 1917; Brian O Huiginn, in *Fun o’ the Forge* (Dublin,

Whelan and Son) observes that the Irish have «the priceless gift of humour, the saving grace of laughter... In this, as in a thousand other ways, we differ from the enemy which is still within our gates... God speed the day when the smutty wit of the Sasanach shall be heard no longer in our land, when the laughter of the open-hearted, clean-minded Gael shall ring from end to end of Eirinn...» (p. 5). What might be more startling to a modern reader is the stridency of pro-Roman Catholic feelings. In 1910, in an historical novel *What the Old Clock Saw* (London, R. and T. Washbourne) which deals with religious persecution of Roman Catholics in the reigns of George II and George III, Sophie Maude has her character Father Gage say:

Mark you my words... one day, perhaps, the Church of England may wake from her lethargy and uphold Catholic doctrine again, and the Cross she now holds in detestation may come to receive the tardy honour her children have so long denied it; but her hands are stained with the blood of martyrs; she denies Christ the Lord in the person of His Vicar; she can never be more than an apostate Church established by the law of England, and the creation of a tyrant King (p. 181).

This is 'new' history, the tip of an iceberg which can demonstrate the complexity of national and religious feeling, and one which has not been fully explored.

Children's literature, then, is a remarkable and complex study which crosses boundaries of age, gender, country and culture. The two books launched in February in Naples, *Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia e la gioventù*, and *Brave New Worlds. Old and New Classics of Children's Literatures*, together demonstrate that it is alive and healthy in Italy and across the world – that it is no longer necessary to apologise for its existence.

Tavola rotonda

Per cominciare, una domanda di carattere generale. Perché scrivere una storia della letteratura ‘inglese’ per l’infanzia e la gioventù? Qual è la peculiarità di questa letteratura?

Laura Tosi

Per prima cosa bisogna dire che molti dei classici e *bestsellers* narrativi per l’infanzia pubblicati in inglese sono diventati parte di un canone transnazionale che bambini (e adulti) italiani hanno adottato entusiasticamente in traduzione: da *Alice* a *Peter Pan*, da *Winnie-the-Pooh* a *Harry Potter*, dal *Libro della giungla* al *Signore degli Anelli*, dal *Giardino Segreto* a *Matilda*. Ho citato solo alcuni esempi, ma si potrebbe davvero continuare e la lista sarebbe lunghissima! È principalmente nel campo della narrativa giovanile degli ultimi due secoli che il contributo anglosassone è esorbitante: quello che ci siamo proposte nel nostro volume, dal punto di vista del critico letterario, è di raccontare, nel modo più chiaro possibile, la nascita e lo sviluppo di questa ricchissima tradizione. Purtroppo per ragioni di spazio non abbiamo potuto includere che pochi riferimenti alla poesia e al teatro, ma si sa: ogni storia letteraria ha aspetti idiosincratici, richiede scelte, impone esclusioni, e in questo caso il cammino che ci si apriva davanti era segnato dal nostro desiderio di rispondere alle aspettative del lettore italiano, e allo stesso tempo di dare conto di una produzione letteraria che negli ultimi due secoli si è affinata e stabilizzata principalmente nel genere narrativo. In questo *mare magnum* della letteratura per l’infanzia in area anglosassone, non tutti i testi sono famosi come *Harry Potter* o le *Cronache di Narnia*: abbiamo cercato di dedicare dello spazio anche ad alcuni dei classici caratterizzati da un alto quoziente di *Englishness*, che sono famosissimi in Inghilterra e sconosciuti ai più in Italia (come ad esempio *The Wind in the Willows – Il vento nei salici* di Kenneth Grahame). In ogni caso abbiamo inteso ‘inglese’ in senso ampio; nel volume infatti c’è anche un capitolo dedicato alla letteratura per l’infanzia americana (in cui si parla di *Piccole Donne*, *Il Mago di Oz*, *L’ultimo dei Mohicani*, *Pollyanna*...) e anche un capitolo finale che riflette sugli stereotipi culturali ed etnici che troviamo nella letteratura per l’infanzia di matrice anglosassone, messi a confronto con una produzione recente più sensibile al multiculturalismo nella rappresentazione dei personaggi (con i quali i lettori anglofoni di altre etnie si possono identificare). Questa non è una

storia della ricezione o dell'alfabetizzazione, anche se è impossibile studiare la *children's literature* indipendentemente dal concetto, storicamente determinato, di infanzia, o dai mutamenti di istituzioni sociali come la famiglia. Al centro della nostra 'storia' ci sono i testi, gli autori, i personaggi, i generi.

Come si spiega l'interesse degli adulti per la letteratura per l'infanzia? E a chi si rivolge il volume Dall'ABC a Harry Potter?

Laura Tosi

Abbiamo scelto di non insistere troppo sull'età di elezione dei testi che abbiamo voluto raccontare: diciamo che già il termine ombrello *children's literature* include testi per bambini, ragazzi, giovani adulti. Del resto le bambine hanno sempre letto i romanzi di avventura 'per maschi', i ragazzini hanno sempre letto romanzi per adulti, e gli adulti leggono romanzi *fantasy* per ragazzi: analizzando i testi dal punto di vista letterario, l'età (così come il *gender*) che spesso compare come indicazione di lettura sulla copertina di un volume non è sempre un fattore decisivo, ed è spesso dettato da esigenze puramente commerciali: peraltro, nessuno si sognerebbe di indicare sulla copertina di *King Lear* che è una lettura adatta alla terza età. Abbiamo avuto una percezione netta di questo superamento di recinzioni di lettura imposte dalle case editrici con il fenomeno del *crossover*, cioè il romanzo che, come nei casi eclatanti del *Signore degli Anelli* o della trilogia fantastica di Philip Pullman, deliberatamente si rivolge a diverse categorie e fasce di lettori, 'scavalcando' le barriere dell'età. L'affermarsi di questa categoria è la prova che la narrativa per bambini sta diventando consapevole della presenza adulta non solo dal punto di vista della produzione, ma anche della *ricezione*. Se il *crossover* tra pubblico adulto ed infantile non è certo un fenomeno esclusivamente contemporaneo (basti pensare a *Robinson Crusoe*, *I viaggi di Gulliver*, *Ivanhoe*, scritti per adulti e adottati, magari in versioni ridotte, dai ragazzi), negli ultimi decenni il traffico si è intensificato anche nell'altra direzione, cioè tra lettori adulti che leggono testi originariamente destinati all'infanzia. Del resto, autori come Lewis Carroll o Beatrix Potter hanno sempre avuto molti estimatori tra gli adulti. Sarebbe interessante capire quanti adulti e quanti bambini *in percentuale* hanno letto i 325 milioni di copie della serie di *Harry Potter* vendute tra il 1997 e il 2007! Se gli adulti continuano a leggere e a interessarsi di libri per bambini (compresi gli autori del presente volume), vuol dire forse che molti adulti, quando leggono, si riconoscono nella condizione 'mista' di *kiddults* (*kids + adults*) e che la letteratura per l'infanzia ci regala un divertimento che va ben al di là dell'età suggerita dagli editori sulle copertine. Anche il destinatario ideale di questo volume ha una natura *crossover*: non solamente lo studente interessato alla letteratura o alla cultura giovanile, ma anche il lettore di storie d'avventura,

l'appassionato di fiabe, il fanatico della *fantasy*, oppure semplicemente chi frequentando i cinema ha scoperto che gran parte dei *blockbusters* rivolti a un pubblico giovanile (e non solo), dal classico *Mago di Oz*, al *Mary Poppins* disneyano a *La Bussola D'Oro*, al recente *Warhorse*, non sono che adattamenti di romanzi che appartengono a una consolidata tradizione letteraria che magari si vorrebbe conoscere meglio.

Entriamo un po' più nel merito. Che cosa c'è agli inizi della letteratura per l'infanzia inglese: quando si comincia a scrivere per i bambini, e cosa si scrive?

Alessandra Petrina

La letteratura per l'infanzia inizia molto tardi, ufficialmente nel 1744 – con la pubblicazione di *A Little Pretty Pocket-Book* di John Newbery – in realtà qualche tempo prima, ma con modalità assai diverse da quelle che possiamo immaginare ora. L'idea di istruire divertendo, ormai ampiamente accettata ed entrata nella nostra percezione di letteratura per l'infanzia, diventa parte della coscienza collettiva europea molto tardi: possiamo identificare la prima teorizzazione di questa idea con il saggio di John Locke *Some Thoughts Concerning Education*, pubblicato nel 1693.

Quindi il tardo Medioevo e la prima età moderna entrano un po' a fatica nella nostra categorizzazione, e tuttavia prendere in considerazione anche questo periodo, come abbiamo fatto nel primo capitolo del libro *Dall'ABC a Harry Potter*, ci aiuta a capire come sia cambiata la nostra cognizione dell'infanzia nel corso dei secoli. In un periodo in cui la mortalità infantile era elevatissima, era molto difficile dedicare ai bambini l'attenzione a volte spasmodica che gli si dedica ora, e ripercorrere le varie tappe della formazione infantile; inoltre, data la necessità di mantenere in vita la comunità mettendole a disposizione tutta la forza-lavoro possibile, il confine tra infanzia ed età adulta era molto meno significativo: l'adolescenza, quel momento della vita in cui il corpo è già adulto ma la mente deve ancora completare la propria formazione, veniva spesso trascurata, poiché il giovane era, almeno fisicamente, già pronto per entrare nella società.

I testi per l'infanzia che incontriamo in questi secoli sono quindi riservati a pochissimi bambini – quasi sempre maschi, di famiglia nobile o almeno abbastanza ricca da essere in grado di fornire l'istruzione di base – e sono tutti rivolti alla formazione e allo sviluppo, non all'intrattenimento. Il tardo Medioevo, ad esempio, ci ha lasciato dei brevi testi noti come *babees books*, libri per bambini: si tratta di alfabeti, o semplici filastrocche, che coniugano l'insegnamento dei rudimenti della lettura con le prime nozioni morali e religiose. Si insiste molto sul corretto comportamento del bambino, sulle buone maniere a tavola – gli si chiede ad esempio di non mettere le dita nel naso, di non

infilare il coltello in bocca, di non comportarsi come 'gli uomini selvatici'. Tutti elementi che suggeriscono come l'educazione significasse anche l'ammissione alla società, la formazione del bambino in quanto parte di una comunità. Non che mancassero fiabe, racconti fantastici o letteratura comica: ma saggiamente, per questi testi non si faceva nessuna differenza tra lettori bambini e adulti. Come dice Philip Sidney nella sua *Defence of Poesy* (1682), un bel raccontare può incantare sia i bambini che stavano per andare a giocare, sia i vecchi che stavano per addormentarsi. Sicuramente, un insegnamento di cui dovremmo ricordarci anche oggi!

Leggendo il volume Dall'ABC a Harry Potter emerge come la letteratura puritana della seconda metà del Seicento abbia dato un notevole contributo alla produzione per l'infanzia. Particolare successo ebbero al tempo le biografie esemplari di bambini morti prematuramente. Quale modello proponevano all'imitazione dei giovani lettori?

Mariangela Mosca Bonsignore

Una breve premessa: quando si parla di letteratura 'puritana' per l'infanzia ci si riferisce alle opere di autori appartenenti alle confessioni religiose (Battisti, Quaccheri, Presbiteriani, etc.) che, dopo la fine del governo di Cromwell e la restaurazione della monarchia nel 1660, rifiutarono di conformare il loro credo e il loro culto a quelli della Chiesa Anglicana. Malgrado le persecuzioni, organizzarono la predicazione clandestina e proseguirono nella pubblicazione di testi dottrinali e morali. Proprio dagli ambienti della dissidenza religiosa vennero i primi libri religiosi destinati esclusivamente ai bambini. Il compito che fino ad allora era stato affidato alla voce di genitori, pastori e insegnanti fu demandato alla parola scritta, ai *Little Godly Books*, redatti per indicare ai bambini la via della salvezza, per guidarli nel duro cammino di santificazione (basato essenzialmente, malgrado le differenze tra le varie confessioni, sulla dottrina calviniana). Gli autori dei testi per l'infanzia erano perlopiù «ministri del Vangelo», come si legge nel frontespizio di alcuni volumi, predicatori spesso di umili origini e non particolarmente colti, che si rivolgevano alle nuove generazioni dei ceti medio e medio basso che costituivano la forza della dissidenza. Tra i testi puritani per l'infanzia possiamo ricordare raccolte di poesie e manuali di ammaestramento morale e dottrinale, ma ebbero particolare rilievo le biografie di bambini la cui vita esemplare era stata prematuramente stroncata dalla malattia: le raccolte più importanti furono *A Little Book for Little Children* (1660?) di Thomas White e *A Token for Children* di James Janeway, pubblicato in due parti nel 1671 e nel 1672, e ristampato fino a metà dell'Ottocento. Abolito il culto dei santi, ben presto nelle Chiese riformate le narrazioni di vite esemplari, concluse con il martirio o con una morte santa, avevano preso

il posto delle tradizionali agiografie cattoliche. Le biografie infantili puritane fanno parte di questa nuova tradizione agiografica riformata ma hanno come speciali destinatari i coetanei dei piccoli protagonisti. Le biografie illustrano le virtù dei «piccoli santi», narrano episodi edificanti, li presentano come modelli di «otherworldliness», interessati solo alle «cose che appartengono a Dio». Tutti i biografati non amano il gioco, conoscono a perfezione le Scritture e il catechismo, odiano ogni tipo di vanità, santificano in modo ammirevole il giorno del Signore (il protagonista di una delle biografie di White elenca tra i propri peccati quello di aver affilato un coltellino «upon a Lords-day»). Tutte le vite esemplari sono precocemente stroncate dalla malattia; come sappiamo, il tasso di mortalità infantile a quel tempo era altissimo. L'agonia e la morte dei protagonisti, alle quali è riservato grande spazio nelle biografie, hanno spesso un carattere teatrale: intorno al letto del bambino morente è riunita la famiglia ma sono presenti spesso anche vicini di casa e ministri, invitati a confortarlo e a pregare con lui. E il bambino, nel suo letto al centro della scena, prega, ripete brani delle Scritture, consola i genitori, in alcuni casi suggerisce l'argomento che dovrà essere trattato nel suo sermone funebre. Caratteristica comune di queste biografie sono la ricchezza di materiale devozionale e la trascrizione delle parole di riflessione, preghiera e ammonimento dei protagonisti. Le biografie forniscono quindi ai lettori non solo i modelli da seguire, ma anche gli strumenti per organizzare il proprio cammino spirituale.

Da molti, il primo libro moderno per l'infanzia è considerato A Little Pretty Pocket-Book (1744) di John Newbery. Chi era questo straordinario personaggio: non solo il primo editore che – nel Settecento – considerò la produzione di libri per l'infanzia un vero e proprio settore della sua attività, ma, egli stesso, anche autore di libri per bambini?

Mariangela Mosca Bonsignore

John Newbery ha un posto di grande rilievo nella storia della letteratura per l'infanzia. Soprattutto a lui si deve, a partire dagli anni '40 del Settecento, la diffusione di libri per bambini che – a differenza dei testi del passato – si proponevano di coniugare «instruction with delight». Cosapevole della familiarità dei ragazzi con la letteratura popolare dei *chapbooks*, con i suoi racconti fantastici o sensazionalistici e con le sue versioni semplificate di opere destinate agli adulti, Newbery cercò di andare incontro ai gusti dei più giovani catturando lo spirito della letteratura popolare ma si propose anche di soddisfare le aspettative dei genitori che chiedevano testi istruttivi ed educativi. Fu il primo stampatore a considerare l'editoria per l'infanzia degna degli stessi investimenti finanziari e artistici di cui godevano i libri per adulti e identificò i potenziali acquirenti dei suoi libri soprattutto negli ambiziosi genitori delle classi media

e medio bassa: nelle sue pubblicazioni è sempre esaltato il valore della lettura, presentata come strumento indispensabile per salire la scala sociale. Newbery, che amava definirsi «il vecchio amico dei bambini» e presentarsi come un borghese industrioso che condivideva i valori e le aspirazioni dei genitori che acquistavano i suoi libri, non fu soltanto il grande pioniere dell'editoria per l'infanzia ma anche il primo straordinario 'pubblicitario' in questo campo. Annunci originali e fantasiosi in giornali e periodici per adulti precedevano la pubblicazione dei suoi libri; in un caso arrivò ad offrire «gratis» un libro in cambio di due *pence* «per la rilegatura». La strategia di marketing più tipica di Newbery, seguita dai suoi eredi e da molti altri editori, fu quella di menzionare nei testi delle sue pubblicazioni altri libri della propria casa editrice, suggerendone così, più o meno esplicitamente, l'acquisto. I personaggi positivi dei suoi racconti leggono infatti «Mr. Newbery's little books», entrano in libreria per comprarli o li tirano fuori dalla tasca e il narratore raramente dimentica di dire che il negozio in cui sono venduti si trova «all'angolo di St. Paul's Churchyard». Fu nel 1744 che John Newbery pubblicò *A Little Pretty Pocket-Book*, da molti considerato il primo libro moderno per l'infanzia. Il sottotitolo ne indica lo scopo: «the Instruction and Amusement of little Master Tommy and pretty Miss Polly». La sezione più interessante è dedicata ai giochi dei bambini: in ogni pagina un'illustrazione precede una quartina che descrive il gioco, poi alcuni versi aggiungono una breve 'morale'. Insieme al libro, al costo di due *pence*, erano offerti una palla e un puntaspilli bicolore, accompagnati da alcuni spilli che i lettori avrebbero dovuto puntare sulla parte rossa o sulla parte nera per registrare le «buone» o le «cattive azioni». La presenza di personaggi che per mezzo dell'impegno nello studio e nel lavoro superano le difficoltà e riescono a salire rapidamente la scala sociale caratterizza molti racconti pubblicati da Newbery. Il più popolare fu sicuramente *The History of Goody Two-Shoes* (1765), scritto probabilmente da lui stesso, storia di una piccola orfana poverissima che dopo anni di studio e di lavoro riuscirà a diventare la benefattrice e la guida spirituale della sua piccola comunità. Oltre ai racconti, Newbery offrì ai ragazzi alcuni testi di divulgazione scientifica e a lui si deve anche la pubblicazione di «The Lilliputian Magazine» (1751-1752), generalmente considerato il primo periodico per ragazzi.

Rispetto alla letteratura per l'infanzia dell'età vittoriana, quanto siamo cambiati?

Francesca Orestano

Affrontare l'età vittoriana richiede di leggerne la fisionomia, le imprese e le lettere come dati di una storia passata – e di percepire quanto quel passato sia parte vivissima della nostra quotidiana esperienza del presente. Su questa

rotta, ho 'navigato' la letteratura dell'Ottocento britannico in tre direzioni: per delineare il ritratto di un personaggio, di un destinatario, e di uno scrittore.

Nei libri per l'infanzia il personaggio di un piccolo lord o una piccola principessa va di pari passo con il ritratto dell'orfano alla deriva nella grande città, del piccolo operaio, del bambino che spazza gli incroci fangosi al centro di Londra e dorme rannicchiato tra gli stracci, sotto l'arco di un portone o di un ponte. Di questi *city waifs* o *city sparrows* la letteratura dell'età vittoriana descrive le tribolazioni in romanzi, racconti e storie esemplari, come quei milioni di libretti distribuiti dalla *Religious Tract Society*. Molte le autrici che trattano questo tema: Frances Trollope, Charlotte Yonge, Mary Louisa Charlesworth, Hesba Stretton.

Destinatario è un bambino che ha avuto un'istruzione, a casa e a scuola. E che entra in possesso di libri (oltre ai soliti abbecedari) perché probabilmente a Natale riceve doni sotto l'albero: è un bambino che deve imparare a guardare il mondo nella sua interezza, e, sin dall'infanzia, somministrare carità, accoglienza e consolazione a chi è più sfortunato di lui.

«It was the best of times, it was the worst of times [...], it was the spring of hope, it was the winter of despair, we had everything before us, we had nothing before us...»: così Dickens in *A Tale of Two Cities* (1859), osservando che il tempo passato non era tanto diverso dal presente. Allora come oggi, tanta ricchezza e tanta povertà non erano mai state concentrate in così breve spazio. E le sue storie di Natale, tragiche e liete, luminose e oscure, gravano il lettore del peso di pagine di realismo sociale, mentre al contempo le apparizioni di spiriti, elfi e fantasmi sollecitano la fantasia, e così combattono l'incredulità di chi non spera nel miglioramento.

Tutto ciò si delineava nell'opera delle 'irresistibili scribacchine' del Settecento e particolarmente in Maria Edgeworth (che ho trattato in un altro capitolo del volume *Dall'ABC a Harry Potter*). L'autore vittoriano non ha paura di dare un insegnamento morale: di nominare vizi e virtù con il loro nome, di osservare le debolezze umane presenti nel comportamento dei piccoli, di raccontare tristezza e disperazione, o la morte addolcita dalla lettura della Bibbia. Questo autore non teme di essere istruttivo, di raccontare parabole di storia naturale e descrivere anfibi e zoofiti, ricreare periodi storici, narrare di esplorazioni geografiche in terre sconosciute (Frederick Marryat, R.M. Ballantyne, G.A. Henty). L'intento didattico che riscontriamo nei testi dell'Ottocento non è meno presente oggi, nelle collane e serie di volumetti destinati a piccoli futuri scienziati, biologi, zoologi, ingegneri. Non siamo poi così lontani dal «mathematical Thomas» e dalla «metallurgical Louisa» di *Hard Times*: il Meccano, inventato nel 1898 a Liverpool, sarebbe stato brevettato per futuri piccoli ingegneri come «Mechanics made easy».

I cambiamenti che trasformano lo spirito del tempo, così come esala dai libretti vittoriani, sono stati spesso valutati in chiave liberatoria, come lieto avvento di una *Golden Age* della fantasia, che rimuove ogni lezzo di povertà,

sadismo applicato a scuola e in casa, evidenza di problemi sociali. Sembra davvero che la *Golden Age* purifichi i libri per l'infanzia dagli odori forti del realismo vittoriano, rimuovendo tutto ciò che potrebbe fraporsi tra il bambino e il piacere della lettura. Ed infatti la novità dei personaggi di E. Nesbit è costituita dal ruolo preponderante che la lettura viene ad assumere nella vita dei piccoli personaggi. Ho definito Nesbit autrice post-vittoriana perché i suoi bambini, divenuti lettori, giocano alle guerre contro gli Indiani, come hanno letto nei romanzi di J.F. Cooper, o vanno a caccia nella giungla descritta da Kipling, o fanno i *detectives* come Sherlock Holmes. È un sottile senso di modernità, una incipiente alienazione, ciò che si frappa tra questi bambini e la vita che li travolgeva nei romanzi precedenti: l'età vittoriana al crepuscolo indica la realtà tutta moderna di un bambino dipendente, anche nelle letture, dalle aspirazioni dei genitori – e destinato a replicare, persino nel gioco, le trame approvate dalla cultura letteraria della sua nazione.

Passiamo al volume Brave New Worlds. Vi si parla di classici e di canoni delle letterature per l'infanzia. Cosa si intende per "canone" e cosa fa di un testo per l'infanzia un "classico"?

Elena Paruolo

Libri per l'infanzia come *Alice nel Paese delle Meraviglie*, *Peter Pan*, *Pinocchio*, *Pierino Porcospino*, *La guerra dei bottoni*, *Il piccolo principe*... sono considerati dei 'classici' ma se si cerca di definire cosa li rende classici è difficile dare una risposta, come già sottolineato anche da Peter Hunt. In realtà non esiste una definizione unanime e internazionalmente riconosciuta di classico per l'infanzia (come del resto non esiste una definizione univoca di classico *tout court*) anche perché l'idea d'infanzia cambia nel tempo. Secondo alcuni studiosi – che guardano soprattutto alla ricezione – sono classici quei testi che durano a lungo, generano numerosi adattamenti nei media e presumibilmente hanno un impatto considerevole sui lettori futuri e sugli sviluppi letterari del futuro. Secondo altri, a definire un classico sono piuttosto criteri quali l'innovazione e la qualità estetica di un testo, per cui si possono considerare classici, ad esempio, i prototipi di alcuni generi letterari.

La parola classico evoca la parola 'canone' intesa come l'insieme delle opere cui una certa tradizione ha conferito un indiscusso valore letterario, ritenendole fondamentali per la cultura occidentale (dunque una lista di classici), ma anche come un insieme di norme. La questione del canone – molto complessa – non è esclusivamente letteraria, sebbene le opere letterarie siano il suo dichiarato

oggetto. Alla sua costruzione concorre una molteplicità di fattori: la critica, i lettori e, più in generale, la storia, le istituzioni, la politica, i media. Da vari anni gli studi letterari hanno allargato il loro confine ai cosiddetti studi culturali interrogandosi sulle condizioni che rendono possibile la formazione e la persistenza di un canone.

I libri per l'infanzia che appartengono al canone 'adulto' sono molto pochi (tra questi *Alice e Pinocchio*). Agli inizi degli anni Ottanta del Novecento, alcuni studiosi americani e canadesi di *children's literature* hanno sentito la necessità non solo di includere sempre più testi per l'infanzia nel canone adulto ma anche di creare un vero e proprio canone della letteratura per l'infanzia². In quegli stessi anni, durante un lungo dibattito critico, la nozione di canone è stata fortemente problematizzata da una parte del mondo accademico americano che – guardando ai testi rientranti nei *curricula* dei corsi universitari, e dunque al canone, come all'espressione della cultura dominante, maschilista e eurocentrica – affermava una forte volontà di decostruire il canone, di revisionarlo (in senso interculturale/transculturale, postcoloniale, di genere, etc.), e di ampliarlo a tutta una serie di autori che ne erano stati esclusi per pregiudizi razziali o di genere³. La messa in discussione della nozione di canone e di testi canonici (con il processo di maggiore democratizzazione della teoria e della critica), ma anche l'incredibile e crescente successo commerciale dei libri per bambini, hanno contribuito a rendere anche lo studio della *children's literature* «accettabile, rispettabile, e normale» (Peter Hunt). Quali sono state le motivazioni che hanno spinto alcuni accademici (in Europa la tedesca Bettine Kummerling-Meibauer⁴) a tentare di imporre nella letteratura per l'infanzia quelle stesse norme prescrittive oramai rimesse in discussione nella letteratura adulta? Bisogna chiederselo, altrimenti il loro può apparire come un gesto che

² Cfr. P. Nodelman (ed.), *Touchstone: Reflections on the Best in Children's Literature*, 3 vols., West Lafayette, Ind. ChLa, 1985-1989.

³ In estrema sintesi, si può dire che la discussione sulla nozione di canone adulto nel Novecento è sollevata da Ernst Robert Curtius (*Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*, 1948) e Erich Auerbach (*Mimesis. Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur*, 1946), riaperta negli anni Sessanta da Frank Kermode (*The Sense of an Ending: Studies in the Theory of Fiction*, 1967), problematizzata da una parte del mondo accademico americano a partire dagli anni Sessanta, ripresa – nei suoi aspetti teorici – da John Guillory (*Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*, 1993). Al massimo del dibattito critico negli Stati Uniti sembrava che fosse privilegiata una visione relativistica e pluralistica dei canoni e dei classici, poi con la pubblicazione del libro di Harold Bloom (*The Western Canon: The Books and School of the Ages*, 1994), si riaffermò una visione conservatrice del canone, con una lista di opere che egli considerava essere membri permanenti del canone della tradizione letteraria occidentale. La tradizione critica italiana è molto diversa, nel senso che Croce non riconosceva come legittimo il problema, e la critica marxista nemmeno, con motivazioni diverse ma alla fine concordanti. In altri termini, la realtà critica italiana si è mostrata ostile ai canoni e ai generi, in nome della libertà espressiva dell'artista (Croce) e della mutevolezza dialettica del corso storico (marxisti). Più di recente si sono conosciute in Italia le discussioni sul canone, ma senza ancorarle ad un sistema filosofico preciso.

⁴ B. Kummerling-Meibauer, *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Internationales Lexicon*, 2 vols., Stuttgart, Metzler, 1999.

relega tutto ciò che ha a che fare con la letteratura per l'infanzia a uno stadio già superato nella letteratura per adulti. In realtà, se si è sentito il bisogno di stilare liste canoniche anche nella letteratura per l'infanzia non è stato solo per offrire una guida ai lettori. L'esigenza è nata perché, da una parte, si è pensato che in questo modo si potesse dare ai testi per l'infanzia un posto più importante all'interno delle istituzioni e della cultura, e d'altra parte, perché si è pensato di potere così aprire un dibattito sull'argomento.

Va detto che gran parte della letteratura canonica viene divulgata attraverso varie forme di riscritture – sia in ambito intraculturale (all'interno della stessa cultura) sia interculturale (tra sistemi culturali diversi) – tra cui la traduzione, la critica, gli adattamenti per il teatro e per il cinema, le edizioni ridotte, le antologie, etc., e che la mancanza di traduzioni di importanti libri per l'infanzia di molte parti del mondo rende a tutt'oggi impossibile compilare una lista canonica veramente internazionale inducendo gli accademici (che tali liste compilano) a limitarsi – il più delle volte – solo alla letteratura europea e americana⁵.

Parlando della serie di Harry Potter si tende a parlare oggi di 'nuovi classici'. Cosa fa di un testo per l'infanzia un nuovo classico?

Elena Paruolo

La maggioranza dei classici sono o sono stati dei *bestsellers*, ma troppo successo è stato ed è spesso visto come un segno di inferiorità letteraria. Eppure sempre più oggi sembra essere proprio il successo di vendite riportato da un autore, a livello nazionale e/o internazionale, e/o il suo ingresso in liste di premi, a spingere ad applicargli l'etichetta di 'nuovo classico'. Spesso si tratta di un successo temporaneo. Spesso si tratta di autori di *fantasy*. Non si può non chiedersi, come nel caso, appunto, della serie di *Harry Potter*, se basteranno i 325 milioni di copie vendute tra il 1997 e il 2007 ad assicurare a questo fenomeno letterario (e editoriale) un posto sicuro tra i 'nuovi classici'. Il dibattito resta aperto.

⁵ S. Beckett, M. Nikolajeva (eds.), *Beyond Babar. The European Tradition in Children's Literature*, Lanham, Scarecrow Press, 2006.

Lei, professoressa Tosi, si occupa della fiaba sia in Dall'ABC a Harry Potter che in Brave New Worlds. Fiaba e letteratura per l'infanzia non sono la stessa cosa, come spesso si crede. Vuole spiegare alcune differenze e/o affinità tra di loro?

Laura Tosi

La letteratura per l'infanzia è un *sistema letterario e culturale* che ospita moltissimi generi, dal libro illustrato alla poesia, dal romanzo di avventura alla *fantasy*, dal romanzo storico alla fiaba, appunto. Gli elementi che contraddistinguono il genere della fiaba – come altri generi della letteratura per l'infanzia, soprattutto la *fantasy* – sono la presenza del meraviglioso a livello tematico ma soprattutto il loro destinatario ideale: il bambino. In effetti, la fiaba è forse la prima forma di letteratura con cui il bambino viene a contatto. Però nonostante l'associazione tra bambini e fiabe sembri oggi quasi scontata, è bene sottolineare che per secoli essa è stata una forma di intrattenimento di società adulte. La fiaba è un genere molto particolare, dalla doppia natura – orale e scritta – una caratteristica questa che non appartiene al resto dei generi della letteratura per l'infanzia. Da sempre le fiabe della tradizione popolare sono state raccontate ma anche riscritte e rivisitate da autori che ne hanno messo in discussione i valori cercando di adattare ad altre epoche storiche e contesti culturali. Quella della riscrittura è una caratteristica che accomuna la fiaba e altri generi della letteratura per l'infanzia. Nel mio contributo a *Brave New Worlds* mi sono occupata, in particolare, della riscrittura della fiaba «Hansel e Gretel», dimostrando come a partire dalla versione ottocentesca dei fratelli Grimm – che riflette un contesto di fame, carestia e abbandono tipico dell'esperienza di tre secoli fa (con fantasie di leccornie illimitate nella casa della strega) – si giunga ad alcune versioni contemporanee, rivolte a un pubblico adulto, che insistono sull'aspetto inquietante del cannibalismo della strega, e come, al contrario, alcune rivisitazioni contemporanee per bambini – aggiungendo anche una buona dose di umorismo – in qualche modo 'censurino' gli aspetti più insopportabili di questa fiaba, primo fa tutti l'abbandono dei bambini da parte dei genitori.

Ci sono stati fino ad ora vari riferimenti alla fantasy. Cosa si intende per fantasy?

Elena Paruolo

In modo molto generale si può definire la *fantasy* come una forma di narrativa che rappresenta ciò che si allontana da quello che si è concordi nel reputare reale ed esistente. I suoi eroi, dislocati in un mondo secondario, passano da

una ambientazione realistica e contemporanea (ad esempio, la Oxford di Alice, la Londra di Peter Pan) a un mondo magico (il Paese delle Meraviglie, l'Isola che non c'è). A volte è il mondo magico ad entrare nella realtà contemporanea come nel caso di *Mary Poppins*. La *fantasy* si afferma in Inghilterra nella metà dell'Ottocento, in contrapposizione alla narrativa realistica. Il primo autore di *fantasy* inglese è Lewis Carroll, con i libri di *Alice*, i primi libri 'per' bambini che si pongono dalla parte dei bambini. La *fantasy* risente dell'influsso dei poeti romantici di prima generazione, soprattutto di William Wordsworth che tanto aveva celebrato la figura del bambino, e delle teorie evoluzioniste di Charles Darwin. Non a caso molti suoi protagonisti subiscono delle metamorfosi, passando spesso dalla stato umano a quello vegetale e animale, e/o viceversa. Vi è una continuità tra *fantasy* e tradizione fiabistica pur essendo la *fantasy* cosa diversa dalla fiaba in quanto appropria anche caratteristiche del *romance* cavalleresco, del gotico, della fantascienza, delle *animal stories*, e presenta riferimenti alla mitologia pagana e al Cristianesimo. Oltre a Lewis Carroll, gli autori Vittoriani che si possono considerare creatori di *fantasy* sono Charles Kingsley, George MacDonald, e Edith Nesbit. La *fantasy* continua ad essere prodotta nel Novecento e anche la seconda *Golden Age* della letteratura per l'infanzia inglese (negli anni Cinquanta del Novecento, con J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis, Philippa Pearce) – come la prima *Golden Age* in età vittoriana – annovera al suo interno soprattutto romanzi *fantasy*.

Il successo dei romanzi di Harry Potter e della Trilogia di Pullman indica la fantasy come genere dominante in anni recenti. Perché leggere fantasy oggi?

Alessandra Petrina

È vero che Harry Potter e la Trilogia di Pullman hanno reso la *fantasy* più viva che mai negli ultimi anni ma J.K. Rowling e Philip Pullman – come loro stessi spesso dichiarano – sono gli eredi di una lunga tradizione. Tutti noi conosciamo romanzi *fantasy* scritti alcune generazioni fa, come la saga del *Signore degli Anelli* di Tolkien o le *Cronache di Narnia* di C.S. Lewis, e si potrebbe risalire ancora più indietro. Quindi possiamo dire che leggere *fantasy* è un desiderio che appartiene al lettore di ogni tempo, adulto o bambino. Leggere *fantasy* equivale ad ascoltare i racconti degli aedi o dei trovatori, che ci permettono di esplorare paesi sconosciuti, di incontrare cieli e terre nuovi.

Potremmo aggiungere che leggiamo *fantasy* anche per dimenticarci del mondo in cui viviamo, ma questa è una risposta troppo semplice per essere vera, per cui vorrei spiegarla con un esempio. I capolavori di Tolkien e Lewis furono scritti durante o subito dopo la Seconda Guerra Mondiale, quando l'Inghilterra dovette affrontare sacrifici terribili. Il caso delle *Cronache di Narnia* in questo senso è emblematico: qui infatti i piccoli protagonisti erano

i bambini sfollati, quei bambini che, per paura degli attacchi aerei nazisti su Londra, furono fatti evacuare e portati in campagna, a vivere con persone che non conoscevano. Molti dei primi lettori di Lewis si potevano identificare con le loro paure, avendole a loro volta vissute, e Lewis prende per mano questi lettori e li porta in un mondo sconosciuto, ma dove problemi e paure sono gli stessi: la fame, il freddo, il timore della violenza nascosta, la guerra. Allo stesso tempo, la dimensione fantastica permette anche una realizzazione vicaria dei desideri dei bambini: in un momento in cui il cibo scarseggiava, il piccolo lettore delle *Cronache di Narnia* avrebbe tanto più apprezzato la descrizione di una merenda come quella presente in *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, in cui il cibo è domestico, riconoscibilmente inglese, e tanto, e include tutte quelle cose che per i bambini dell'epoca erano ormai diventate un miraggio, come il dolce e la marmellata. La dimensione fantastica quindi è in realtà la ripresentazione del mondo conosciuto, ma in termini più accettabili, con la proposta di una soluzione che sembra possibile perché affidata alle stesse virtù che vengono continuamente predicate ai bambini: la sincerità, l'amore, il coraggio.

Anche oggi, un lettore di *fantasy* vuole scappare da un presente insostenibile – ma la *fantasy* serve anche a farci rileggere la realtà con occhi nuovi, a riconciliarci con noi stessi e con chi ci sta intorno. Nella nostra lettura possiamo trovare la *nostalgia* di un impero perduto, che sia vero o soltanto sognato, assieme alla curiosità di esplorare terre veramente incognite – e oggi giorno, poiché conosciamo o crediamo di conoscere ogni angolo del mondo, l'esplorazione può solo rivolgersi ad altri universi. Sono un'accanita lettrice di Harry Potter, non solo perché si tratta di romanzi ben scritti, divertenti, appassionanti; ma anche perché presentano il miraggio di un mondo ordinato, dove, nonostante la presenza del male e persino della distruzione, c'è sempre la speranza di una soluzione che premi i buoni. La letteratura *fantasy*, attraverso le sue coordinate immaginarie, ci rassicura con la possibilità del trionfo della giustizia.

Come la fantasy, anche la school story – un genere che crediamo, forse a torto, dimenticato – ci riporta a un ambito strettamente inglese. Quanto è importante nella letteratura per l'infanzia?

Alessandra Petrina

Dopo la famiglia, la scuola è l'ambiente in cui i bambini passano la maggior parte del loro tempo, e in cui stabiliscono un forte contatto con i loro coetanei, quindi ambientare dei racconti o dei romanzi a scuola fa sentire i bambini a casa loro, crea per i lettori una dimensione assolutamente riconoscibile. Ma basta leggere un romanzo di Bianca Pitzorno e confrontarlo con uno di Enid Blyton per capire che, da una nazione all'altra, la *school story* assume connotazioni diversissime, rispecchia realtà assai lontane fra di loro. E dunque,

perché un bambino italiano legge così volentieri i racconti ambientati nei collegi inglesi? Forse per un desiderio di nuovo, per esplorare ciò che nelle premesse è riconoscibile ma nello svolgimento è di fatto esotico? Il problema è interessante perché in questi ultimi anni la *school story* si è coniugata con grande successo alla *fantasy* – basta pensare alle storie di Harry Potter, e vedere quanti turisti bambini, di ogni nazione, affollano le belle sale dei collegi di Oxford. Originariamente le *school stories* erano scritte per educare i futuri ufficiali dell'impero – è possibile che anche da parte dei lettori moderni sia rimasta un po' di nostalgia.

Nel volume Dall'ABC a Harry Potter si discute di letteratura prevalentemente britannica. Un capitolo è però dedicato ai classici per la gioventù negli Stati Uniti d'America. Che cosa gli Stati Uniti hanno ereditato dall'Inghilterra nel campo della letteratura per l'infanzia, e quali trasformazioni sono state lì operate?

Francesca Orestano

Oltre evidentemente alla lingua, gli Stati Uniti ereditano la *children's literature* elaborata in Inghilterra. Fatta questa premessa, sono voluta partire dall'immagine di nazione giovane contrapposta alla vecchia Europa che l'America offre di sé e della propria cultura, per individuare quelle figure simboliche di una condizione infantile che è cifra – a detta di D.H. Lawrence e di molti critici – del classico romanzo americano. E dunque, per rientrare nel solco della *children's literature*, non vi troveremo solo bambini anagraficamente intesi: ma protagonisti cui la storia, la razza, il *gender*, il destino migrante assegnano un ruolo infantile, subalterno, in incerta ma possibile evoluzione. Come bambini nell'arco della storia umana vengono considerati gli Indiani, ritratti da J.F. Cooper, in romanzi che li vogliono ingenui e nobili, primitivi e giocosi, romanticamente destinati all'estinzione e arretrati rispetto ai bianchi; i bambini della razza sono quei neri o *Black Americans* trasportati dall'Africa nelle piantagioni del Sud, chiamati *boys* anche quando vecchi come Uncle Tom, e destinati per legge a un ruolo illetterato, subalterno; le fanciulle sono eterne bambine fintanto che il *gender* assegna loro un ruolo secondario nella famiglia e nella società; gli infantili animaletti della piantagione del Sud descritti da Joel Chandler Harris non sono altro che personaggi di saghe portate dall'Africa; e infine cittadini di fresca data, *immigrants*, sono coloro che giungono alla *Emerald City* in *The Wizard of Oz* e ancora sospirano: «there is no place like home» e vorrebbero tornare al loro grigio paese.

Naturalmente, vi sono state delle trasformazioni. La più notevole e produttiva in senso letterario è quella legata ai destini delle piccole donne che, spesso ribelli e intraprendenti, affermano la propria personalità e vocazione non solo nella

saga di Louisa May Alcott, ma anche nei romanzi di Susan Coolidge, di Kate Douglas Wiggin, di Lucy Maud Montgomery e di Eleanor Hodgman Porter. I nomi familiari di Katy, Rebecca, Anne of Green Gables, Pollyanna raccontano di una infanzia americana o canadese che, nel loro caso, produce eroine emancipate e indipendenti – e ciò avviene prima che in Inghilterra, dove ancora le bambine vivono nella preziosa crisalide disegnata da Kate Greenaway, in nostalgie Pre-Raffaellite, o appaiono in storie di collegio (quelle di Enid Blyton, per esempio) dove spesso sono i pregiudizi e l'obbedienza alle immutabili regole vittoriane a rifinire la loro educazione.

I *Black Americans* troveranno a partire da *The Brownies' Book* del 1920 una loro voce, autonoma e ricca di poesia; infine, secondo Salman Rushdie, la condizione dell' *immigrant*, del migrante, non è solo quella dei tanti che hanno popolato il Nord America, e degli strani personaggi diretti a Oz, ma è quella di tutti noi che abbiamo lasciato alle spalle l'infanzia sicura verso la *Emerald City* dell'età adulta. Se l'America è il *Brave New World*, lo è sotto il segno della letteratura per l'infanzia e la gioventù – e qui il cerchio tra i nostri due libri si chiude in modo ideale.

Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo

Núria Padrós Tuneu
Departament de Pedagogia,
Universitat de Vic (Spain)
nuria.padros@uvic.cat

Museums of education and the projection of educational heritage in a civic perspective

ABSTRACT: The text reviews a book recently published in Spain concerning museums devoted to the preservation of educational heritage: a very topical question but also full of multifaceted issues, including the historical development of these institutions and their clear definition and categorisation, along with a statement about their functions and aims as well as their educational role in the 21st century.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Museum (Book Review; Spain).

En los últimos años hemos asistido a un crecimiento del interés sobre los museos pedagógicos como instituciones clave para la conservación del patrimonio educativo y por ende de la memoria educativa. Dicho interés se ha plasmado en el aumento de monografías y trabajos de investigación sobre este ámbito, así como en la creación de instituciones museísticas (en nuestro contexto cabe destacar iniciativas como el CEINCE o el MUPEGA si nos referimos a instituciones presenciales, o el MUVHE en el ámbito virtual).

Es en este escenario de interés por la recuperación y conservación de la memoria educativa que aparece el libro editado por Isabel Carrillo, Eulàlia Collelldemont, Jordi Martí y Jacint Torrents, y titulado: *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo* (Ediciones Trea, 2011). El libro es fruto de un proyecto llevado a cabo en ocasión de la creación del museo pedagógico virtual de la Universidad de Vic (MUVIP). Dicho estudio ha sido realizado por un equipo multidisciplinar (aspecto relevante, pues se refleja ampliamente en los distintos capítulos). El libro es una aproximación clásica a la historia de los museos pedagógicos, sus funciones y sus posibilidades con la finalidad de promover su consolidación.

La monografía está estructurada en tres capítulos. El primero de ellos está dedicado a la conceptualización de museo pedagógico. Como advierten los mismos autores y autoras, en este campo hay una indefinición terminológica que dificulta la identificación de los museos que se dedican al patrimonio educativo. Con el fin de acabar con dicha indefinición, el primer capítulo analiza de forma diacrónica el concepto y después de una breve introducción donde se pone de relieve la revitalización de los museos pedagógicos y su importancia en la creación de memoria e identidad educativa, las autoras y autores presentan una panorámica de la evolución de la expresión museo pedagógico, en distintos contextos y en distintos tiempos. Más concretamente, se analiza la evolución del uso de la expresión en los contextos de habla inglesa, en el germánico y en el contexto de lenguas latinas poniéndose de manifiesto las diferencias conceptuales del término y sus dificultades de traducción. El capítulo termina con un esclarecimiento terminológico en el que, sin renunciar a la diversidad de expresiones, los autores y autoras exponen su punto de vista sobre el concepto y apuntan el creciente uso de la expresión patrimonio educativo.

El segundo capítulo está dedicado al estudio de la historia de los museos pedagógicos. Dicho estudio se ha llevado a cabo mediante datos documentales de las distintas instituciones museísticas. Para la aproximación histórica los autores y autoras han delimitado cinco períodos que se caracterizan por la mayor o menor presencia de los museos pedagógicos:

- 1850-1878: Antecedentes;
- 1878-1931: Período de efervescencia;
- 1931-1986: Período de crisis y revitalización;
- 1986-2009: Período de expansión.

Una vez trazados dichos periodos se analiza cual ha sido la evolución de los contextos sociales, las preocupaciones pedagógicas y su concreción en el proyecto museístico para cada uno de los periodos mencionados. Como nos advierten los mismos autores y autoras no se puede ignorar el trasfondo ideológico de los museos pedagógicos que los «define como entidad de promoción de una cultura pedagógica que integra las sensibilidades sociales de cada momento» y que, como queda constatado en el libro, se concreta en proyectos museísticos distintos en cada período analizado. Asimismo, se lleva a cabo un análisis del discurso museológico y museográfico de cada etapa, comparándolo con las características de los museos pedagógicos, constatando que en estos últimos la voluntad pedagógica ha predominado sobre la voluntad museística provocando que la evolución de los museos pedagógicos haya discurrido en paralelo al discurso museístico general, aunque se apunta una tendencia a aumentar los puntos de contacto entre museos pedagógicos y el discurso museológico general.

Dichos análisis permiten a los autores y autoras aproximarse con gran detalle a las características de los museos pedagógicos en cada uno de los periodos y se presentan, para cada una de las etapas mencionadas, la tipología de las propuestas museísticas, la titularidad de los museos, su financiación, su dirección,

las características de los edificios, el proyecto museológico, las colecciones que albergaban, y la museografía utilizada. Esta aproximación constituye el cuerpo más extenso del libro y con su lectura se obtiene una visión profundizada y muy interesante de la evolución de los museos pedagógicos a lo largo de la historia puesto que para ello se han analizado la mayoría de instituciones museísticas de cada período.

El tercer capítulo aborda las perspectivas actuales de los museos pedagógicos, sus retos y problemas. Es pues, el capítulo en que las autoras y autores del libro concretan más abiertamente su forma de entender y conceptualizar los museos pedagógicos, sus funciones y la definición del proyecto museístico en el contexto actual. En este sentido los autores y autoras defienden que, más allá de los distintos nombres que adoptan, los museos pedagógicos son una tipología de museo etnográfico cuyas finalidades se derivan de la intención de gestionar el patrimonio educativo y pedagógico, patrimonio que se debe considerar como patrimonio etnográfico y, en consecuencia, implica acercarse a los elementos de dicho patrimonio con una mirada etnográfica. Esta aproximación a los elementos (ya sean objetos materiales, bienes inmuebles, documentos o bienes inmateriales) se ha de llevar a cabo, según las autoras y autores, a partir de distintas fases: el acceso a los bienes; los trabajos de estudio e investigación y documentación sobre los bienes y la inclusión de los bienes en secuencias narrativas patrimoniales. Para cada una de estas fases se detallan algunas propuestas que permiten a las personas interesadas en el tema empezar a configurar el proyecto museístico.

A continuación, y en el mismo capítulo, se profundiza en una idea que envuelve todo el libro pero que se materializa con más fuerza en este apartado: la concreción de un proyecto de museo pedagógico no puede desvincularse de la dimensión ética y la dimensión política, inserta en sus discursos, finalidades y proyectos. Los autores y autoras consideran que los museos pedagógicos “tienen mucho que aportar a la conformación de espacios ciudadanos democráticos” partiendo del pasado, y entendiendo que la memoria es un elemento básico para conformar identidades. Es por esta razón que las autoras y autores apuestan por museos pedagógicos que sean espacios democratizados, que se abran a la ciudadanía convirtiéndose en espacios de difusión y creación cultural, civismo y reflexión pedagógica. Estos museos no se pueden limitar, pues, a conservar los bienes materiales, deben ser espacios vivos, de participación ciudadana, que desvelen aspectos silenciados de la historia, que recuperen las voces de la cultura inmaterial, instituciones, que en palabras de los mismos autores y autoras, «promuevan un pensar reposado y constructivo del pasado y del presente» para alumbrar y construir, también, el futuro. Pero esta tarea, como bien se señala en el libro, no puede llevarse a cabo de forma aislada, los museos pedagógicos deben formar parte de las redes educativas de su contexto y cooperar con instituciones sociales y educativas para contribuir a la formación de la ciudadanía. Contribución que desde los museos pedagógicos puede realizarse a través de la explicitación de los aspectos que configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, los autores y autoras afirman que los museos pedagógicos deberían plantearse como elementos fundamentales la exposición y la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje como objeto museístico. Para ello los museos deberían exponer los distintos elementos que forman parte de dicho proceso (contexto en el que tiene lugar, recursos materiales didácticos, elementos intangibles, producciones del alumnado...). Pero la mera exposición de los citados elementos no sería suficiente pues consideran necesario que los visitantes comprendan el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto supone poner de relieve la complejidad de las interacciones entre los diferentes elementos que configuran el proceso, así como introducir claves para que el público comprenda las razones de las decisiones que conlleva la acción educativa. De esta forma, el museo permite reinterpretar la memoria y no sólo recordar cómo y con qué se enseña o se enseñaba, sino comprender también el porqué que hay detrás de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando para ello las políticas educativas pero también los modelos pedagógicos, didácticos y psicológicos que emmarcan las acciones educativas. El capítulo termina con la identificación y descripción de los elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de sugerir al lector ideas y propuestas para diseñar nuevos proyectos museográficos o para analizar proyectos ya existentes. La identificación y descripción de elementos se lleva a cabo a partir de la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente a partir del triángulo interactivo formado por alumnado, docente y contenido. Para cada uno de estos elementos se proponen diversos aspectos y sugerencias para ser utilizadas en la realización de exposiciones y proyectos museográficos y, al final del capítulo, se nos presenta un ejemplo concreto de una posible exposición sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las plantas como seres vivos.

Finalmente, el libro termina con un cuarto capítulo, redactado en forma de epílogo, en el cuál las autoras y autores reafirman sus ideas sobre el cambio de mirada que supone entender que los museos pedagógicos deben fundamentarse en principios éticos, que tienen la responsabilidad social y cívica de contribuir a formar y a empoderar a la ciudadanía, y que deben contrarrestar el exceso de información de nuestras sociedades con la comprensión de la complejidad, la potenciación de la relación entre saberes y la difusión de la cultura contemporánea.

En conclusión, un libro interesante para las personas que quieran aproximarse a la evolución histórica de los museos pedagógicos por su completo análisis de las distintas instituciones museísticas pedagógicas y, sobretodo, un libro necesario para las personas interesadas en una visión distinta de los museos pedagógicos del siglo XXI, cuyas funciones y propuestas trasciendan la mera exposición histórica para conseguir una recuperación y reinterpretación de la memoria educativa que contribuya a la formación cívica de la ciudadanía.

L'istruzione secondaria nell'Italia unita. Note su un recente convegno di studi storici

Elisa Marazzi
Dipartimento di Scienze della Storia
e della Documentazione Storica,
Università degli Studi di Milano (Italy)
elisa.marazzi@unimi.it

Secondary education in the unified Italy. Notes on a recent conference of historical studies

ABSTRACT: The article aims to give an account of the new perspectives for the history of Italian secondary school as they were raised at a recent congress, held at the University of Milan on 5th and 6th October 2011. The communications highlight the different approaches existing with regard to schoolbooks and underline how an analysis of this kind of source emerges as a primary step for historical research in education.

EET/TEE KEYWORDS: Textbook; History of Education; Historical Research (Italy; Conference).

Nella cornice degli appuntamenti di studio e di ricerca che hanno accompagnato le celebrazioni per il centocinquantesimo dell'Unità d'Italia, non sono mancati convegni e conferenze sulla storia della scuola, dell'educazione e dell'istruzione: «fare gli italiani», si sa, fu la più grande preoccupazione di politici, legislatori e intellettuali per molti decenni ancora dopo l'unificazione. Il non semplice compito fu affidato all'istruzione elementare, presa in carico dallo stato (sebbene la gestione finanziaria sia stata per lungo tempo delegata ai comuni) proprio con l'estensione della legge Casati al nuovo Regno. Unificare la lingua, combattere l'analfabetismo, instillare nei più giovani un sentimento nazionale sono solo alcuni tra gli ardui obiettivi che, fino a Novecento inoltrato¹, i governi ponevano alla scuola primaria. Se quest'ultima è stata

¹ Si pensi a quanto ancora insisterono sul concetto di patria la riforma della scuola elementare in seno alla legge Gentile del 1923 e i programmi degli anni successivi. Cfr. E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990. Sulla necessità che la scuola fornisse al fanciullo gli strumenti per acquisire familiarità con la sua patria, si veda. G. Lombardo Radice, *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana*, Torino, Paravia, 1931, vol.

oggetto di analisi sempre più approfondite e specializzate che spaziano dalla didattica alla legislazione scolastica, dai programmi ai libri di testo, dall'edilizia scolastica alla formazione degli insegnanti², e se i gradi più elevati dell'istruzione (Università, Accademie, e, a partire dall'Ottocento, Istituti politecnici), hanno tradizionalmente attratto l'attenzione di una storiografia da sempre interessata alle élite, la scuola secondaria ha costituito invece un terreno di ricerca più defilato. Il peso, apparentemente minore, nella formazione dei nuovi italiani – la scuola secondaria coinvolgeva fasce meno ampie di popolazione e in una fase dell'apprendimento ritenuta meno 'delicata' di quella infantile – pare avere sminuito il ruolo della scuola secondaria³. Un altro limite è di carattere cronologico: quel livello di istruzione intermedio, che costituiva ora un periodo di preparazione a studi più complessi e prestigiosi, ora l'avviamento a un'attività professionale in campo tecnico-commerciale, è al contempo frutto e prodotto della società borghese, e come tale profondamente legato a quell'Ottocento che vide i ceti medi definirsi come categoria sociale e trovare gradualmente il loro spazio nella vita pubblica. Quale cornice, dunque, meglio di Milano poteva ospitare un convegno di studi sull'istruzione secondaria dopo l'Unità? Città borghese per antonomasia, grazie al tessuto commerciale e industriale che si andava infittendo nella seconda metà del secolo, il capoluogo lombardo fu tra i centri più attivi nell'elaborare e mettere in pratica un sistema di istruzione articolato che dava ampio spazio agli insegnamenti tecnico-scientifici, come è emerso nel corso di un convegno svoltosi il 5 e 6 ottobre 2011 all'Università degli Studi di Milano, nella sede di Palazzo Greppi. Organizzato da un comitato scientifico facente capo al Dipartimento di Storia della società e delle istituzioni della Facoltà di Scienze politiche e all'Istituto lombardo di storia contemporanea, l'incontro, dal programma particolarmente denso, è stato introdotto da Carlo Lacaïta, tra i principali animatori dell'iniziativa. Da sempre interessato alla storia dell'istruzione tecnico-scientifica e alle sue implicazioni socio-culturali in un tessuto come quello milanese⁴, Lacaïta ha introdotto il tema prestando particolare attenzione a tutto il ventaglio di conseguenze e corollari della svolta unitaria sull'evoluzione e sul funzionamento di un sistema di istruzione secondario nazionale. La scuola secondaria trovava i suoi fondamenti nella

I, p. 265.

² Vista la possibilità di presentarvi singoli casi di studio, la stessa rivista «History of Education & Children's Literature» costituisce una cartina di tornasole degli orientamenti e delle specializzazioni più recenti.

³ Tra le eccezioni a questa tendenza si ricordi il lavoro di sintesi di A. Santoni Rugiu, *La lunga storia della scuola secondaria*, Roma, Carocci, 2007, insieme ad altri studi più specifici, tra cui molti pubblicati dagli stessi partecipanti al convegno (Ester De Fort, Carlo G. Lacaïta, Andrea Silvestri, etc.).

⁴ Si ricordino qui due opere emblematiche degli orientamenti della sua ricerca: C.G. Lacaïta, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia, 1859-1914*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1973 e il più recente repertorio Id. (a cura di), *La leva della conoscenza: istruzione e formazione professionale in Lombardia fra Otto e Novecento*, Milano-Lugano, Casagrande, 2009.

legge sabauda del 1859 che, tra le altre cose, istituzionalizzava la distinzione tra licei e istruzione tecnica; quest'ultima non dava accesso alla formazione universitaria, ma al contempo si differenziava dalle scuole di arti e mestieri dipendenti dai municipi, istituzioni che meriterebbero anch'esse un'analisi più attenta in quanto contribuirono ad ampliare il numero di individui aventi accesso ai gradi di istruzione successivi alla scuola elementare.

La relazione successiva, presentata da Silvia Morgana e Giuseppe Polimeni, ha rimarcato come la questione linguistica non si possa ridurre all'insegnamento elementare di un italiano da sostituire, a guisa di lingua straniera, al dialetto regionale. Del resto gli studi di Marino Raicich⁵ avevano già reso conto del dibattito sull'insegnamento della lingua italiana acceso dai seguaci del magistero manzoniano; quest'ultimo fu accolto dai professori della scuola secondaria postunitaria, spinti dal desiderio di offrire a tutti «uno strumento capace di riflettere le aspirazioni di un'intera società». I relatori hanno ben messo in luce come la preoccupazione didattica fosse alla base dei programmi ministeriali, specie a partire dagli anni settanta del secolo, e come essa si riflettesse nelle antologie e nelle grammatiche, la cui importanza come strumento di insegnamento emerse proprio in questi anni e che costituiscono esse stesse una fonte privilegiata per la storia della scuola e delle pratiche didattiche, oltreché oggetto autonomo di studio.

Ne è un esempio l'intervento successivo, *L'editoria scolastica e l'istruzione classica*, presentato da uno dei più autorevoli animatori della ricerca in materia di libro di testo, Giorgio Chiosso. Dopo aver ripercorso le ragioni politico-ideologiche e contingenti che spinsero i ministri postunitari a tentare di regolamentare contenuti, circolazione e uso di uno «strumento privilegiato per la creazione della coscienza nazionale», Chiosso ha tracciato il panorama di un mercato «geograficamente dispendioso e statico in termini di iscritti» che aveva come conseguenza la concentrazione della produzione nelle mani di pochi operatori. Il quadro (che del resto riflette quello della geografia editoriale del libro per le elementari) sanciva il primato dei tradizionali poli di Torino e Firenze, il primo per le discipline classiche e storico-geografiche, il secondo per le materie letterarie e la matematica. Nonostante la costellazione di case editrici dedite alla redditizia produzione di manuali scolastici, il polo di Milano si sarebbe affermato solo negli ultimi decenni del secolo a seguito di processi di concentrazione, come emerge dall'analisi dei dati novecenteschi sulle adozioni, materiale imprescindibile per tracciare un quadro dell'effettiva diffusione dei testi, spesso difficile da delineare a causa della lacunosità delle fonti.

⁵ Cfr. M. Raicich, *Questione della lingua e scuola (1860-1900)*, in Id., *Scuola cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1981; Id., *Lingua materna o lingua nazionale. Un problema dell'insegnamento elementare nell'Ottocento*, in Id., *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

La relazione di Ester De Fort ha chiamato in causa un altro essenziale oggetto di ricerca della storia dell'educazione: il corpo docente. La formazione e il reclutamento degli attori essenziali dei processi formativi, gli insegnanti, stavano particolarmente a cuore a politici e legislatori, preoccupati di innalzare il livello di preparazione di una classe docente il cui magistero garantisse l'uniformità culturale dei ceti medi. I risultati dell'applicazione della Casati, che richiedeva laurea e concorso ai fini del reclutamento professionale, si fecero attendere ancora per qualche decennio dopo l'Unità (se è evidente l'innalzamento del livello medio di cultura dei docenti, va rilevato, secondo De Fort, che poco si fece per rafforzare le loro competenze didattiche), ma infine attenuarono le disastrose conseguenze della permanenza in servizio dei vecchi docenti e del perdurare di procedure di reclutamento meno rigorose. Tra gli effetti del nuovo metodo di reclutamento vi fu anche il costituirsi di associazioni professionali che avanzavano le prime rivendicazioni sindacali, testimonianza dell'emergere di una prima coscienza professionale; queste leghe non ebbero comunque, fino al Novecento, la capacità di incidere sulla politica scolastica postunitaria.

Il pomeriggio della prima giornata di studi ha visto l'alternarsi di contributi più specifici, che hanno fornito un interessante quadro del variegato apporto di ricerche tra loro assai diverse a un dominio vasto come quello della storia dell'istruzione. Anzitutto, non va trascurato l'approccio biografico, come quello di Andrea Silvestri, che ha ricostruito il contributo di Francesco Brioschi all'istituzionalizzazione di una cultura tecnico-scientifica mediante la partecipazione alla definizione di struttura, metodi e programmi dell'istruzione tecnica secondaria e superiore: Brioschi partecipò infatti alla stesura della Casati. Tuttavia, un aspetto della legge non condiviso dal fondatore e primo rettore del Politecnico di Milano era quello di negare ai diplomati l'accesso all'Università: Brioschi credeva alla necessità di fornire alle scuole tecniche un'apertura culturale di carattere generale e di proporre forme di coordinamento tra scuole secondarie e istituti politecnici. La storia delle discipline matematiche, essenziali per la formazione della classe dirigente postunitaria, cui si voleva imprimere un orientamento più scientifico rispetto al passato, è stata ripercorsa da Luigi Pepe, che ha sottolineato come i modelli stranieri, in particolare francese e tedesco, abbiano influito sulla definizione e sulla didattica di tale materia d'insegnamento nelle scuole tecniche del Regno. Diverso ancora l'approccio di Adriano Morando, che ha ricostruito lo stato degli insegnamenti di fisica e chimica nelle scuole secondarie di fine Ottocento, alla luce della disputa sul primato della cultura umanistica, quest'ultima affrontata in una prospettiva polemica che si teme possa aver reso meno semplice la comprensione dei contenuti illustrati. La storia delle professioni ha fornito, nel contributo di Gianpiero Fumi, un punto di vista interessante sull'insegnamento delle materie commerciali: l'aumento della produttività e degli scambi nella seconda metà del secolo rendeva indispensabili nuove figure professionali come quella del ragioniere, che fu oggetto di un rapido processo di istituzionalizzazione;

quest'ultimo aveva il suo fondamento nell'istruzione impartita nelle scuole tecniche commerciali, destinate a crescere sia come numero di allievi, sia come presenza sul territorio, come hanno ben dimostrato le statistiche presentate da Fumi a corredo della sua relazione. Infine, Giovanni Benedetto ha tracciato un quadro dell'istruzione ginnasiale e classica postunitaria rendendo conto dei più recenti studi sull'argomento, soffermandosi su quello che doveva essere il senso, per i contemporanei, di una formazione destinata ai futuri ceti dirigenti di un Paese che, finalmente unificato, avrebbe potuto occupare una posizione di primo piano nel panorama culturale internazionale.

La seconda giornata è stata aperta da due interventi relativi all'insegnamento del disegno, industriale ed edile, nelle scuole di arti applicate e industria e negli istituti tecnici, nel corso dei quali è stato sottolineato il ruolo imprescindibile di professionisti e intellettuali, ma anche di artigiani e artefici, nei processi di rinnovamento didattico del secondo Ottocento. I due interventi si sono ben collocati in apertura di una giornata che potremmo definire milancentrica, o almeno lombardocentrica: Ornella Selvafolta ha presentato alcuni esempi di quanto l'esperienza lombarda nell'insegnamento delle arti applicate abbia costituito la base del moderno *design*, la cui storia, per quanto riguarda l'Italia, si lega a filo doppio con quella del capoluogo lombardo; Adele Mazzotta ha invece ricostruito le origini del milanese Politecnico, istituzione-simbolo del clima di operosità e di fiducia nel progresso tecnico e scientifico di cui la città fu scenario nella seconda metà del secolo.

Maria Chiara Fugazza ha incentrato sul capoluogo lombardo la lettura di una fonte essenziale per la storia dell'istruzione secondaria, l'inchiesta Scialoja: a partire dalle deposizioni e dai dati pubblicati al termine dell'indagine, Fugazza ha fornito un quadro preciso e puntuale del panorama di licei e ginnasi milanesi. L'inchiesta non prendeva in considerazione le scuole tecniche in quanto, è noto, dipendevano da un altro Ministero, quello di Industria e commercio, tuttavia una deposizione dettagliatamente analizzata nel corso della relazione, lascia sospettare che fosse vivo, tra esperti di politica scolastica e esponenti dell'élite culturale, il desiderio di una fusione dei due rami di insegnamento, in polemica con il disimpegno del Ministero della pubblica istruzione nei confronti degli studi scientifici. Inoltre, l'intervento ha toccato questioni non secondarie quali l'insegnamento religioso, l'istruzione privata e la crescente presenza femminile tra gli iscritti, dovuta essenzialmente alla progressiva femminilizzazione dell'insegnamento elementare, e di conseguenza ben visibile all'interno delle scuole normali.

Nella seconda parte della mattinata, una sessione piuttosto eclettica ha ospitato l'approccio biografico di Luigi Cavazzoli all'insegnamento secondario a Mantova: la ricostruzione delle vicende di Roberto Ardigò e della sua didattica della filosofia hanno consentito di tracciare un quadro dell'ordinamento scolastico in città e nei territori circostanti. Un secondo caso 'periferico' è stato trattato da Monica Ferrari, che ha ricostruito le vicende di Cremona, vero e

proprio «laboratorio dell'educare» negli anni precedenti all'Unità (si pensi alla riforma di Giovanni Bovara e agli asili apertiani) per poi introdurre a pieno titolo una tematica di genere: il caso della Scuola civica superiore cittadina, destinata ad offrire un'alternativa laica a «quelle ragazze di buona famiglia che non volessero imparare un mestiere, se non quello di madre e moglie». L'occasione ha consentito di presentare il dibattito sull'educazione femminile così come emerge dai verbali del consiglio comunale, conservati presso l'Archivio di Stato cittadino. Infine, Cristina Sagliocco ha reintrodotto una prospettiva nazionale analizzando i seminari vescovili e le diverse disposizioni che nella storia del Regno d'Italia li hanno riguardati, evidenziando importanti implicazioni quali l'interesse, da parte dello Stato, al controllo sulla formazione del clero e a mantenere in vita istituzioni utili a supplire, specie in alcune aree del Regno, alla carenza di istituti di istruzione superiore, in particolare classica.

La sessione pomeridiana si è aperta con un intervento che ben si iscrive nell'approccio di genere alla storia dell'educazione: Laura Giuliacci ha trattato il tema dei collegi e degli educandati femminili nei decenni postunitari, riportando gli interessi della giornata di studio su vicende milanesi e lombarde mediante la descrizione del modello per gli educandati femminili governativi, il noto «Collegio delle fanciulle». Tematiche di genere sono state presentate anche da Daniela Franchetti nella sua relazione dedicata alla storia della formazione delle levatrici, che ha ricostruito il progressivo definirsi di un ruolo sociale e di un profilo professionale grazie alle disposizioni legislative che chiarivano finalità e modalità del mestiere, evidenziando la centralità di una formazione clinica. Esclusivamente maschile era invece la frequenza all'istituto simbolo dell'istruzione superiore milanese tra Otto e Novecento, il Politecnico, di cui Stefano Morosini ha ricostruito i requisiti d'accesso e i percorsi formativi, presentando alcuni casi di studio di diplomati illustri. Strettamente legato al panorama milanese fu anche lo sviluppo di case editrici a vocazione scientifica, che, nei decenni seguiti all'Unità, si fecero carico di pubblicazioni per l'insegnamento secondario. Chi scrive ha approfondito le vicende dell'editore Hoepli, noto per i rapporti privilegiati intrattenuti con il Politecnico e per l'offerta di manuali per professionisti e artigiani, ma ancora da studiare per quanto riguarda i testi pubblicati per le secondarie. Inoltre, è stata proposta una sintesi dei percorsi e progetti di alcuni tra gli editori che maggiormente si distinsero in un quadro assai variegato (Francesco Vallardi, Giovanni Massa e altre esperienze minori). Il panorama si rivelava infatti costellato di case editrici dalle dimensioni più varie che si cimentavano nella manualistica scolastica, genere assai redditizio nella città che faceva da traino al progresso tecnico-scientifico del Regno. Matteo Morandi si è invece soffermato sulla politica scolastica in materia di istruzione tecnica di secondo grado, presentando un caso di studio, ancora una volta legato alla città di Cremona, volto a evidenziare che, se il progetto politico nazionale non si distingueva certo per coerenza, era evidente la volontà di tenere conto delle esperienze della provincia per aggiustare

il tiro delle riforme proposte. Infine, Enrico Landoni ha trattato infine una materia d'insegnamento che spesso si tende a trascurare negli studi di storia della scuola: l'educazione fisica. Oltre a una riflessione sui fondamenti teorici della disciplina e sul suo ruolo educativo, Landoni ha ricostruito il dibattito che ne ha accompagnato la didattica e la formazione del personale docente.

Emerge da quanto detto sinora un gruppo di relatori decisamente composito, che ha dimostrato ancora una volta quanto il confronto tra metodi e approcci possa arricchire un oggetto di ricerca dalle molteplici sfaccettature come quello della storia della scuola e dell'istruzione e, come è auspicabile per qualsiasi occasione di questo genere, ha aperto nuove piste di ricerca ancora da percorrere. Tra queste è opportuno sottolineare l'interesse manifestato da relatori e organizzatori nei confronti del libro di testo, chiamato in causa più volte come oggetto di ricerca e al contempo fonte di molte tra le comunicazioni proposte. Tale interesse balza all'occhio sin dalla scelta di consacrare due interventi al tema dell'editoria, e funge qui da spunto per riflettere sulla recente esplosione di ricerche sulla storia del libro scolastico, parallelamente a quei «lavori preparatori» (compilazione di repertori, cataloghi e altri strumenti) di cui Marino Raicich già negli anni Ottanta auspicava la realizzazione, e che riteneva propedeutici allo sviluppo di un filone di ricerche vivace e fruttifero⁶. Preme sottolineare come, al di là dell'interesse per le vicende di un prodotto che, a partire dal XIX secolo, ha rappresentato una fetta consistente del mercato editoriale e l'oggetto degli sforzi di molti editori, il discorso storiografico sul libro di testo non vada inteso come esclusivamente fine a se stesso, ma tenuto in stretto dialogo con la storia dell'istituzione per cui i manuali erano concepiti, la scuola. Del resto, se gli interventi di Chiosso e di chi scrive hanno privilegiato un'analisi legata alle dinamiche editoriali e al mercato, in una prospettiva di storia dell'editoria utile a presentare le vicende sottese alla pubblicazione di prodotti a stampa in cui convivevano vocazione pedagogica e ragioni commerciali, alcuni tra i relatori non hanno mancato di sottolineare l'utilità del libro di testo come fonte essenziale per la ricerca sui metodi didattici: Ornella Selvafolta ha più volte fatto riferimento ai manuali Hoepli, sottolineando la volontà, da parte di professionisti e intellettuali, di fornire strumenti utili a studenti e insegnanti, Silvia Morgana e Giuseppe Polimeni hanno rimarcato come dalle antologie e manuali possano scaturire riflessioni illuminanti sulla questione della lingua, altri relatori (Gianpiero Fumi, Luigi Pepe) hanno utilizzato il libro di testo come fonte per comprendere il livello di istituzionalizzazione raggiunto dalla disciplina; ancora, lo stesso Lacaïta ha più volte ricordato come il libro di

⁶ Marino Raicich auspicava che anche in Italia, come era accaduto in Francia, fossero avviate iniziative di catalogazione, repertoriazione e edizione di fonti: pubblicazioni come i due volumi di *Teseo* e strumenti come la banca dati Edisco costituiscono una prima risposta a tali sollecitazioni. M. Raicich, *I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento*, in I. Porciani (a cura di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento. Atti del convegno (13-15 novembre 1981) Gabinetto Scientifico Letterario G. P. Vieusseux*, Firenze, Olschki, 1983, pp. 297-340.

testo sia un punto di partenza privilegiato per la riflessione sulla didattica di una materia. Se il manuale per le scuole secondarie è stato più di rado oggetto dell'interesse degli storici del libro, situazione che si può forse spiegare con la vastità e varietà del *corpus* da prendere in considerazione, insieme alle difficoltà di reperimento del materiale⁷, oltre che con il naturale prevalere dell'interesse per la scuola elementare, è necessario fare tesoro di occasioni interdisciplinari come quella di cui si è reso conto: si auspica che la pubblicazione degli atti possa dare l'abbrivo a nuove ricerche sulla storia della scuola secondaria che coinvolgano anche il libro di testo.

⁷ Difficoltà che peraltro riguarda anche il libro per le elementari, spesso vittima di oblio in quanto considerato di scarso valore e ancor meno degno di essere conservato di un'antologia, una grammatica o un manuale tecnico. Cfr. I. Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in A. Santoni Rugiu (et. al.), *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari, De Donato, 1982, pp. 237-271.

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca

Approaching war: children's culture and war, 1880-1920. A Leverhulme international project

Peter Hunt
Professor Emeritus, Cardiff University
(United Kingdom); Visiting Professor,
Newcastle University (United Kingdom)
peterhunt1@hotmail.com

ABSTRACT: The three-year project *Approaching war* (2011-2013), funded by the Leverhulme Trust and supported by an international network of cultural institutions, universities and scholars from various fields, aims to explore the connections between war studies and childhood studies from a multi-disciplinary perspective and on the basis of a rich unpublished documentation.

EET/TEE KEYWORDS: War; Childhood; Children's and Youth Literature; XIX-XX Centuries (Conference; Australia, Canada, United Kingdom).

As the centenary of the First World War approaches, scholars across the world are reassessing its origins, and re-evaluating its history and aftermath. One of the most neglected historical aspects of the period leading up to and including the war, has been the role of children – how culture influenced them and defined them, and the consequences.

The Leverhulme Trust has funded a three-year project to set up an international network to bring together scholars of various disciplines – literature, history, war studies, sociology, the graphic arts, law, religion, child health, war studies and childhood studies, among others; the outcomes should be a website and at least one book. The essence of the project is that it is interdisciplinary and international, and the outcomes are based on materials gathered at three international conferences, at UTS, Sydney (2011), Brock University, Canada (2012), and Newcastle University, UK (2013). The project is also distinctive because it draws on the hitherto unpublished resources of international archives, including the State Library of NSW, the National Library

of Australia, the National Australian Centre for Children's Book Art, the Imperial War Museum, the Osborne Collection of Children's Books (Toronto), the Pollard Collection at Trinity College, Dublin, and many other specialist and private collections.

The project is led by scholars with international reputations – Kimberley Reynolds (Newcastle University, UK), Lynne Vallone (Rutgers University at Camden, Philadelphia, USA), Rosemary Johnson (University of Technology, Sydney), Lissa Paul (Brock University, St. Catharines, Canada) and Peter Hunt, and the writers include established scholars, specialists in many disciplines, and young researchers from across the world. Another distinctive feature is that there is a mixture of academics and non-academics – producing a remarkable freshness of approach.

The conference at UTS, Sydney, in December 2011, focused on the global south, and was particularly strong on social history; three papers focussed on documents produced by children – Stuart Baines (Australian War Memorial, Canberra), *Looking Up: A Child's Perspective on War*; Peter Stanley (Centre for Historical Research at the National Museum of Australia), *Master and Miss Smith: Thinking about the Great War Unsentimentally*; and Charlotte Bennett (Victoria University of Wellington) *The Children's War? New Zealand Children's Reactions to the First World War, 1914-1919*.

These was complemented by papers that explored children's organisations before and during the war, and the ways in which children were recruited for the war effort, such as Heather Voskuyl (UTS, Sydney), *The Home Front in Australia*; Branden Little (Weber State University, Ogden, Utah), *A Child's Army of 12 Million: the Junior Red Cross in World War 1* (an example from the USA); Mary Clare Martin (Greenwich University), *The Baden-Powell Girls' Guide to the First World War in the Global South, 1908-1924*; and Christeen Schoepf (University of New England) 'More than Knitting and Hard Work': *the South Australian Children's Patriotic Fund*.

A third, highly emotive strand, concerned the way in which children were educated and physically or psychologically manipulated, such as Barbara Cook (University of East Anglia) 'The Eastern Glow Where the Big Sons Go'. Arnold Wilson, *Clifton College, and the First World War*; Frank Golding, *Making Men out of Boys. Ballarat Orphanage in World War 1*; Agnieszka Stasiewicz-Bienkowska (Jagiellonian University, Krakow, Poland), *Uncle Sam and Mother Dvea. Immigrant Experience of the First World War in Swedish-American Writing for Children and Youth*; and Nathan Wise (University of New England), *The Adventurous Cadet: Romanticism and Adventure in the Cadet Corps of the Private Schools of Sydney, 1901-1918*.

Thus the first conference established themes and links that showed the common interests of historians, war specialists, and childhood specialists.

Two early reports on substantive pieces of research, which will be developed over the remaining year of the project, came from Kimberley Reynolds and

Peter Hunt. Reynolds's research, which was backed up by Jessica Gerrard (UTS Sydney) and her specialist paper *The New Dawn: Childhood Cultures and the Socialist Sunday School Movement*, looks broadly at pacifism in childhood culture in late-Victorian and Edwardian Britain. This epitomises the eclectic character of the whole project, unearthing as it does 'lost' documents and literature, and neglected organisations that contributed to a powerful counterforce to the dominant ideology of Empire and Imperialism. Similarly, Peter Hunt's project, 'Ancestral Voices'... *Overt and Covert Attitudes to Empire and War in Children's Literature 1880-1914*, contrasts the many militaristic images which are readily available to historians, notably in the boys' journals published by the Amalgamated Press in the UK before the war, with the attitudes expressed in texts that are famous (Beatrix Potter, for example) or which have been forgotten. Hunt's current research is using the resources of the Pollard Collection of children's books at Trinity College, Dublin – another example of the successful networking of this project.

The Canadian conference, in May 2012, emphasises North American topics, but essentially builds on the Australian foundation. The British children's author Michael Morpurgo, the stage version of whose *War Horse* is being presented in Toronto at the time of the conference, is the keynote speaker, together with Lissa Paul, who is organising the conference. Her *The Road from Empire Leads to War: Children Approaching the Great War in Canada* focuses on Canadian childhood, along with Kristine Alexander (University of Western Ontario), 'I Hope You Will Be Safe'. *Canadian Children's Letters from the First World War*. The role of children's organisations and education in North America are explored by Gail Edwards (Douglas College, New Westminster, BC), *The First Principles of Citizenship: Children, Libraries, and National Narratives During the First World War*; Jonathan Weier (University of Western Ontario), *The Militarization of Boys' Work in the Canadian and American YMCAs During the First World War*; Jonathan Kremser (Kutztown University of Pennsylvania), *From Factories to Flags: School Surveillance and Propaganda in America*; and Djebabla Mourad (Royal Military College), *The Soldiers of the Soil: The Schools, the Children and Canadian Food Production during the Great War*.

Two other major themes are introduced at this conference – the influence or aftermath of the war, and ways in which modern writers have looked back on it, manipulated it, or re-imagined it. The first theme is represented by Daniel Hade (Penn State University), *War Gives Birth to American Children's Book Profession*, and Lee Tally (Rowan University, Glassboro), *Echoes of the Pied Piper. The First World War's Legacy for the World War 2 Evacuation of British Children*. The second, which will undoubtedly have increasing relevance as children's books about the war are published over the next few years (as they inevitably will be), is represented by Kristine Moruzi (University of Alberta), *Dealing with the Great War: Canadian Children and Print Culture* and Maureen

O. Gallagher (University of Massachusetts, Amherst), *A World of Enemies: Colonial and Imperial Discourses in German Young Adult Literature*.

This last is representative of a group of papers which deals with the subject from a non-anglocentric point of view. Hans-Heino Ewers (Wolfgang Goethe University, Frankfurt), *German Novels for Children during WW1 (1915-1918): How Children Were Traumatized by the War*, and Andrew Donson (University of Massachusetts, Amherst), *Schoolgirls and Female Youth in Germany During the First World War*, which will be presented at the Canadian conference look forward to four papers scheduled for the Newcastle conference: three on Italian children's literature – Jessica D'Eath, National University of Ireland, Galway, '*La Quarta Guerra d'Indipendenza*'. *An Italian Interpretation of the Great War*; Lindsay Myers's (National University of Ireland, Galway) overview, *Italian Children's Literature and WW1*; and Francesca Orestano (University of Milan) *Edmondo De Amicis and Salvador Gotta, and Italian Boys' Papers* – and one on Welsh children's Literature: Siwan Rosser (Cardiff University), *Children's Magazines in Welsh during World War 1*.

These papers have not been confirmed, as the Newcastle conference (15-17 March, 2013) is still at the planning stage, and a Call for Papers will be issued in May. Topics that have already been volunteered include: Constructions of Childhood Through Junior Detective Fiction, 1880-1920; Herbert Strang, John Buchan, and Chesney's *The Battle of Dorking*; Victorian and Edwardian Representations of King Arthur; War Gaming, 1870-1918, comics, and magazines, pre World War 1, Pre-war British Children's Annuals; Children and Health, 1880-1919 and Child Soldiers; Children's Rights 1880-1920; the Legacy of World War 1 for Children Born Between the War; and Revaluing British Boys' Story papers between the wars.

The richness of these papers, and the importance of their international and inter-disciplinary is perhaps self-evident, and demonstrates that by bringing together many disciplines and national and world views, that it is possible to re-write history.

«There are no children here» and «Back to school». Two exhibitions about children, war and persecution

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

ABSTRACT: On the occasion of the International Holocaust Remembrance Day on January 27th, two Italian exhibitions have attracted attention – also thanks to a rich framework of related conferences, educational activities and the launch of new books – to children's testimonies of the persecutions suffered during WWII. Children's drawings and texts created in concentration camps on the one hand, and writings, drawings and didactic material produced when back at school after the war, on the other, testify the historical-documentary importance of these materials as well as their educational value for the younger generations.

EET/TEE KEYWORDS: War; Crime; Childhood; Drawings; XX Century (Exhibition; Italy).

Since its establishment in Italy in 2000 – when the Italian Parliament decided to join the international proposal of an International Holocaust Remembrance Day on the same day that Soviet troops broke down the gates of Auschwitz, January 27, 1945 – the Holocaust Remembrance Day has become an unmissable event for civic and cultural and especially both primary and secondary level educational institutions. The event offers schools the opportunity to develop history projects teaching as well as for the teaching of peace and tolerance, also thanks to the growing amount of high quality publishing of essays, memoirs, collections of testimonies, drawings, clandestine notebooks etc.¹, but also of a

¹ For an initial overview see the recent A. Chiappano, *Memorialistica della deportazione e della Shoah. Bibliografia ragionata*, Milano, Unicopli, 2009. Material and bibliographical updates as well as educational resources and teaching tools are available also online, for example on websites of expressly dedicated projects and/or institutions, such as *Olokaustos* <<http://www.olokaustos.org>>; *Lager.it* (<<http://www.lager.it>>); the foundation Centre for Contemporary Jewish

flourishing production of books for children aged 4 to 15 years², and is aimed at making the younger generation aware of issues relating to the Shoah and the Holocaust in general³. In addition to manuals and books for children, further valuable «tools against denial» – to paraphrase the words that the Italian Minister of Culture Lorenzo Ornaghi used in inaugurating the *Nazi Ghettos* exhibition in Rome – are offered within the wide range of high impact cultural initiatives that is renewed on a yearly basis: museums, libraries and archives, both public and private, research institutions and documentation centres specialized in Jewish history and culture as well as in contemporary history, are involved every year in organizing new thematic paths and proposals targeted not only at students but also at adults in general. Within this panorama are the two exhibitions *Qui non ci sono bambini* organised by the Resistance Museum in Turin, and the one entitled *Ritorno a scuola* in Venice, with the rich framework of related conferences, educational and publishing activities offered on the occasion of the International Holocaust Remembrance Day 2012.

The exhibition «Qui non ci sono bambini. Infanzia e deportazione. I disegni di Thomas Geve» (“There are no children here. Childhood and deportation. Thomas Geve’s drawings”) at the Museum of Resistance in Turin (27th January-May 13rd, 2012)

On January 27th, 2012 at the Museum of Resistance, Deportation, War, Rights and Freedom in Turin⁴ the exhibition was opened, curated by Alberto

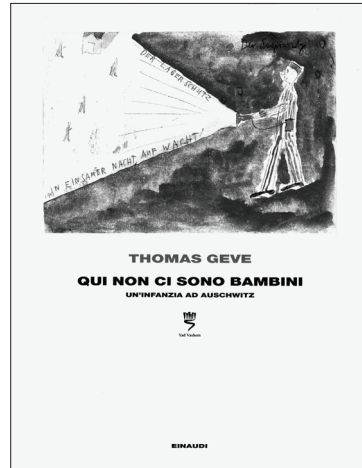
Documentation <<http://www.cdec.it>>; the Union of Italian Jewish Communities <<http://www.ucei.it/giornodellamemoria/>>; the foundation Museum of the Shoah <<http://www.museodellashoah.it>>; the “Memory Day” website of Italian television-Rai <<http://www.ilgiornodellamemoria.rai.it>>; again, the website “Education to Memory” of the Municipality of Rimini, <<http://memoria.comune.rimini.it>>, which offers freely accessible teaching and bibliographical material.

² In particular, the website *Lager.it* presents, in addition to numerous thematic paths for schools, also a continuously updated section concerning ongoing initiatives and book production – including a complete and updated bibliography of Italian books for children and youth, since 2000 to the present (about 675 items, on February 9th, 2012: see the section “Reading the Shoah”, <http://www.lager.it/indice_libri_sulla_shoah.html>, last access: February 9th, 2012).

³ About Shoah teaching see M. Santerini, R. Sidoli, G. Vico (eds.), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Milano, Vita e Pensiero-Università Cattolica del Sacro Cuore, 1999; M. Pezzetti, L. Picciotto Fargion, *Destinazione Auschwitz*, Milano, Proedi Editore-Fondazione CDEC, 2000; A. Chiappano, F.M. Pace (eds.), *Shoah. Documenti Testimonianze Interpretazioni*, Milano, Einaudi Scuola, 2002; M. Santerini, *Antisemitismo senza memoria*, Roma, Carocci, 2005 and S. Meghnagi (editor), *Memoria della Shoah*. Roma: Donzelli, 2007. In this regard see also the section *Remembrance of Holocaust* of the Council of Europe website, where one can acquire documentary and educational material on the (<http://www.coe.int/t/dg4/education/remembrance/default_en.asp>, last access: February 9th, 2012).

⁴ For more information about the museum see the website: <<http://www.museodiffusotorino.it>> (contact: mdiffuso@comune.torino.it; education department: didattica@museodiffusotorino.it).

Cavaglion, and entitled *There are no children here. Childhood and deportation. Drawings by Thomas Geve* which – for the very first time – brought to Italy 50 of the 79 drawings made by the young Polish-born Jew Thomas Geve between April and June 1945, that is, in the period following his liberation from the Lager of Buchenwald. The exhibition was preceded, a few months before, by the publishing of the first Italian edition: *Qui non ci sono bambini: un'infanzia ad Auschwitz* (transl. by M. Botto, Turin-Jerusalem, Einaudi-Yad Vashem Publications, 2011)⁵, which presented to the Italian public the complete collection of the drawings that the 15-year-old Thomas Geve made on the back of administrative forms left by the SS, in order to record on paper, and tell his father, what he had seen and experienced in Auschwitz, but also in Gross-Rosen and Buchenwald, where Thomas had arrived after the «death march».



Initially greeted with scarce interest from various publishers that were approached, the drawings were donated to Yad Vashem in Jerusalem, where they were restored and finally presented to the public in 1995 during an exhibition held at the memorial of Buchenwald: since then, the drawings have been published and exhibited various times all around the world in a travelling exhibition, equipped with an album and a film-interview about the life of Geve in concentration camps (*Nicht als das Leben / Nothing but the life*)⁶.

⁵ On January of 2011 the publisher Einaudi printed the first Italian edition, containing all the 79 drawings by Thomas Geve and enriched with an afterword signed by Volkhard Knigge, director of the Foundation of memorials of Buchenwald and Mittelbau Dora.

⁶ Bibliography of the works by Thomas Geve: T. Geve, *Youth in Chains*, Jerusalem, Rubin Mass, 1958 and 1981. The book was published again – and this time complete with the reproductions of 17 drawings – under the title: *Guns and Barbed Wire. A Child Survives the Holocaust*, Chicago, Academy Chicago Publisher, 1987 (2nd revised edition: 2005). Numerous editions are available of this work, both multilingual (English, German and Jewish: *Es gibt hier keine Kinder. Auschwitz, Groß-Rosen, Buchenwald. Zeichnungen eines kindlichen Historikers / There are no children here: Auschwitz, Gross-Rosen, Buchenwald. Drawings of a child historian/Zeichnungen eines kindlichen Historikers*, Göttingen, Wallstein Verlag, 1997), and in various national languages: in German (*Geraubte Kindheit. Ein Junge überlebt den Holocaust*, Konstanz, Südverlag, 1993 and 2000; *Nicht als das Leben*, Göttingen, Wallstein Verlag, 1997; *Aufbrüche: Weiterleben nach Auschwitz*, Konstanz, Südverlag, 2000; *Es gibt hier keine Kinder: Auschwitz, Gross-Rosen und Buchenwald*, Luzern, PHZ, 2005: CD Rom); Hebrew (*Ne'urim be-kevalim: yeked nitsal min ha-Sho'ah*, by T. Geve, E. Rubinshtain, T. Fuks, Yerushalayim, Yad Va-shem, 2003; *Neurim Be Kvalim*, Jerusalem, Yad Vashem, 2003); Dutch (*Kind in Auschwitz*, Weert, Zuid-Hollandsche U.M., 1993); Japanese (published in Tōkyō by the publishing house Dōbutsusha, 1993). More recent are the French editions, released on the occasion of two recent exhibitions organised in Nantes and Paris by the Association Française Buchenwald-Dora et Kommandos (*Il n'y a pas d'enfants ici. Dessins d'un*

The experience of Thomas Geve and his iconographic diary of the extermination are similar to those of many other boys and girls who, like him, experienced one of the most dramatic pages of contemporary history, leaving us such a vivid testimony in the colours of pencils, pastels and watercolours used in their drawings. The Pole Kalman Landau was the same age as Thomas Geve and he shared with him not only the experience of the Auschwitz, Buchenwald and Gross-Rosen Lagers, the liberation and, soon after, the stay at the Zugerberg Institute in Switzerland, but also the fact that he produced a set of 12 drawings as evidence of the Holocaust he survived⁷.

Other drawings and autobiographical notes were left by the 16-year-old Hungarian Benjamin Grünfeld, who survived – also thanks to his artistic talent – the concentration camps of Auschwitz, Bruna/Monowitz, Mittelbau-Dora and finally Bergen-Belsen⁸. The Austrian of Roman origin Karl Stojka was also twelve when he was arrested and interned in Auschwitz-Birkenau, then in Buchenwald and finally in Flossenbürg: although he began to paint only after 1985, his paintings commemorate the same season of a childhood torn from him as from the many Thomas Geves who did not leave any memories.

How can we forget the famous collection of drawings and poems produced by the ‘children of Terezin’ who, even under the constraints of the sadly famous lager-Ghetto, were able to create small masterpieces – guided by adults such as the painter and architect Friedl Dicker-Brandeis. Those children left drawings of flowers, lawns, birds, butterflies which embodied their dreams of freedom and escape towards that world, from which a barbed wire separated them – in many cases forever; but they also recorded on paper the scenes of daily pain, Ghetto life, the cabins with three-tiered bunk beds, the camp guards, the executions⁹.

enfant survivant des camps de concentration, Paris, Gawsewitch, 2009; *Survivant d'Auschwitz. J'ai eu 13 ans en camp de concentration*, Paris, J.-C. Gawsewitch, 2011). Film: *Thomas Geve. Nichts als das Leben*, di Wilhelm Rösing, 1997 (with French, English and Hebrew subtitles); DVD: *Il n'y a pas d'enfants ici*, Etablissement de Communication et de Production Audiovisuelle de la Défense (Ecpad), 2009 (multilingual).

⁷ Already published in the Forties (see D. Macardle, *Children of Europe: A Study of Liberated Countries, Their War-Time Experiences, Their Reactions and Their Needs. With a Note on Germany*, illustr. by Kalman Landau, London, Gollancz 1949; repr. 1951), Landau's drawings were analysed by Nicholas Stargardt, author of several essays on the representation of the Holocaust in children's drawings (csee: N. Stargardt, *Children's art of the Holocaust*, «Past and Present», n. 161, 1998, pp. 192-235; Id., *Drawing the Holocaust in 1945*, «Holocaust Studies: A Journal of Culture and History», special issue edited by Andrea Reiter on *Children of the Holocaust*, Vol. 11, n. 2, 2005, pp. 25-37; Id., *Witnesses of war. Children's lives under the Nazis*, Alfred A. Knopf, 2005, It. ed.: *La guerra dei bambini. Infanzia e vita quotidiana durante il nazismo*, transl. by F. Gimelli, Milano, A. Mondadori, 2006).

⁸ B. Grünfeld, M. Henrekson, O. Häger, *Tonåring i Hitlers dödsläger*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1995 (Engl. ed.: *A teenager in Hitler's death camps*, Dallas, Benbella Books, 2007).

⁹ About the drawings made by the ‘Terezin children’ see *Peintures du ghetto de Theresienstadt, 1941-1945*, [S.l.], La maison des combattants des ghettos, 1965; *Il n'y a pas de papillons ici. Recueil de poèmes et de dessins des enfants du ghetto de Theresienstadt, 1942-1944*, Jerusalem, Organisation sioniste mondiale, 1968; H. Volavková (ed.), *I Never Saw Another Butterfly. Children's*

But in Terezin, children's drawings and writings were a real *leit-motiv* of the Ghetto. Drawings illustrated the pages of clandestine magazines such as the famous «Vedem», drawn by the boys of the Barrack L-417 from December 1942 to July 1944; or of the less famous, but equally important, «Kamarád», assembled by the youngsters of the Q-609 block from October 1943 to September 1944. «Vedem» was conducted by the fourteen-year-old Petr Ginz, a talented boy and author of poems, tales and drawings, in addition to a diary: the eight hundred pages of the magazine are now preserved at the Memorial of Terezin, while the diary and drawings of Ginz are at the Yad vashem Art Museum of Jerusalem¹⁰. Again drawings were made – in the same barracks as the ‘teacher’ Dicker-Brandeis but independently of her ‘class’ – by Helga Weissová, a young Jewish girl from Prague who at the age of twelve had arrived in Terezin with her father. It was her father who stimulated her to «draw what she saw» (*Zeichne, was Du siehst*) and so Helga did. From the almost 100 drawings a representation emerges that was as clear and disenchanting as that of Thomas Geve, and at the same time dominated by the same symbols and themes, universal visual codes reproducing the daily rituals of imprisonment. Here is «dormitory L-410», «the convoy», «the legs count», «the selection», «the death march», «Mauthausen»¹¹. The imagination of children who – like Helga and

Drawings and Poems from Terezin Concentration Camp, 1942-1944, New York, Schocken Books, 1993. In Italian: *Poesie e disegni dei bambini di Terezin, 1942-1944*, foreword by M. De Micheli, transl. by G. Gandini and M. De Micheli, Milano, Lerici, [1963]; *Memorie dei bambini di Terezin*, Roma, Segreteria del Comitato Patrocinatore della Mostra, [1963], 1 folder + 1 vinyl disc; *Terezin. Disegni e poesie dei bambini nel campo di sterminio*, Pisa, Associazione Versigliese Italia-Cecoslovacchia, Regione Toscana, Amministrazione provinciale, 1985; *I bambini di Terezin. Poesie e disegni dal lager, 1942-1944*, ed. by M. De Micheli, Milano, Feltrinelli, 1979; *Qui non ho visto farfalle. Disegni e poesie dei bambini di Terezin*, ed. by A. Frankova and H. Povolna, Praga, Museo Ebraico, 2004; *La Shoah dei bambini. Poesie e disegni da Theresienstadt*, ed. by I. Deganis and F. Frabboni, Udine, Istituto friulano per la storia del movimento di liberazione, 2004.

¹⁰ Bibliography about the magazine «Vedem» and Petr Ginz: M.R. Krizkova, K.J. Kotouc, O. Zdenek (eds.), *We are children just the same: "Vedem," the Secret Magazine by the Boys of Terezin*, Philadelphia, Jewish Publication Society, 1994. Ginz's diary was published in 2004 (*Denik meho bratra*, Prague, Trigon Publishers, 2004) and then translated into various languages (It. ed.: *Il diario di Petr Ginz. Un adolescente ebreo da Praga ad Auschwitz*, ed. by C. Pressburger, Milano, Frassinelli, 2006; Engl. ed.: *The Diary of Peter Ginz, 1941-1942*, ed. by C. Pressburger, New York, Grove/Atlantis, 2007). About the magazine «Kamarád» see now the website of the Vedem Project <<http://www.vedem-terezin.cz>> (last access: February 9th, 2012).

¹¹ About the witness of Helga see: H. Weissová, *Zeichne, was Du siehst. Zeichnungen eines Kindes aus Theresienstadt, Terezin / Draw what you see. A child's drawings from Theresienstadt/Terezin*, Göttingen, Wallstein Verlag, 1998; *Disegna ciò che vedi. I dipinti di Helga Weissová, una bambina nel ghetto di Terezin*, ed. by F. Roncalli, sponsored by the Centro di Documentazione ebraica contemporanea, Associazione nazionale ex deportati, Bergamo, Pro forma cultura & didattica, [2001]; O. Weiss, R. Bondy (eds.), H. Wissova-Hoskova (ill.), *And good saw that it was bad. A story from the Terezin Ghetto*, Yad Vashem Publications (February 15, 2010). About the recent exhibition held in Italy see: *I lager dei bambini. Il giorno della memoria, 2003: "Disegna ciò che vedi"*, *Exhibition of drawings by Helga Weissová*, Studio Pro Forma-Carpi, tr. di M. Durchfeld, R. Gibertoni, A. Melodi, Cinisello Balsamo-Settore socioeducativo, 2003. In Italy the Weissová's

Mathias – were born and grew up under the Nazi regime and who learned and experienced only war and anti-Semitism, was nourished by nothing else but the passing of days marked by trains arriving and departing, and by the sad rituals of the extermination in the scenario of the Ghetto.

The increasing number of published testimonies, as well as of essays and studies on such documents demonstrates, on the one hand, how the peculiar documentary sources constituted by drawings – for a long time underestimated both by historians and, more particularly, by historians of education, as happened in general for all children's testimonies about war – actually can be analysed using different approaches, and not only in psychological or aesthetic terms (there are some well-known studies about resilience in youngsters who were deported to extermination camps, and about the aesthetic-artistic value of drawings made by children as well as by adults, during and after the experience of deportation)¹². But equally fertile, in this context, are the research lines which were initiated, from a more strictly historiographical perspective, with regard to the use of so much children's evidence¹³, and especially of drawings and

diaries have been partially published in the book *Ragazzi in guerra. Diari segreti di adolescenti europei nel secondo conflitto mondiale*, ed. by L. Holliday, transl. P. Gherardelli, Milano, Il Saggiatore, 1996, pp. 54-55 (and now: *Ragazzi in guerra e nell'Olocausto. I loro diari segreti*, Milano, Tropea, 2008); a new English edition is going to be published, for the very first time in the United Kingdom, by the Viking Press.

¹² For a general overview on the arts in concentration camps see: J. Blatter, S. Milton, *Art of the Holocaust*, New York, Rutledge Press, 1981; M.S. Costanza, *The living witness: art in the concentration camps and ghettos*, New York, Free Press, 1982; S. Milton (ed. and transl.), *Verjagt, ermordet. The Art of Jewish Children, Germany 1936-1941: Innocence and Persecution*. New York, 1989; Stargardt, *Children's art of the Holocaust*, cit.; Id., *Drawing the Holocaust in 1945*, cit.; Ph. Rosen, N. Apfelbaum, *Bearing witness: a resource guide to literature, art, music, and videos by Holocaust victims and survivors*, Greenwood Press, 2002; A. Appelfeld, *Arte e Shoah*, in M. Bellini (ed.), *L'orrore nelle arti. Prospettive estetiche sull'immaginazione del limite*, Napoli, Civis, 2007, pp. 103-112.

¹³ It is worth mentioning here the vast research carried out in Italian ambit on the history and memories of children during the racial persecutions, especially by Bruno Maida and, recently, also by Sara Valentina Di Palma: B. Maida, L. Beccaria Ridolfi, *Il futuro spezzato. Il nazismo contro i bambini*, Firenze, La Giuntina, 1997; Id. (ed.), 1938. *I bambini e le leggi razziali*, Firenze, La Giuntina, 1999; Id., *I bambini e la Shoah*, in G. D'Amico, B. Mantelli (eds.), *I campi di sterminio. Storia, memoria, storiografia*, Milano, Franco Angeli, 2003; Id., *I bambini e il trauma dei sopravvissuti*, in A. Chiappano, F. Minazzi (eds.), *Il paradigma nazista dell'annientamento*, Firenze, La Giuntina, 2006; Id., *Un difficile ritorno alla vita. I bambini dai Lager all'Italia*, in E. Gobetti (ed.), 1943-1945. *La lunga liberazione*, Milano, Franco Angeli, 2007. See the works written by Sara Valentina Di Palma: *Bambini e adolescenti nella Shoah. Storia e memoria della persecuzione in Italia*, Milano, Unicopli, 2004; Ead., *I bambini italiani nella Shoah*, «DEP. Deportate, esuli, profughe», n. 3, 2005, pp. 33-47; Ead., *History and Memory of Children and Adolescents in the Holocaust*, in J.-D. Steinert, I. Weber-Newth (eds.), *Beyond Camps and Forced Labour. Current International Research on Survivors of Nazi Persecution*, Osnabruck, Secolo Verlag, 2005, pp. 700-711; Ead., *I bambini e la Shoah*, in M. Cattaruzza, M. Flores, S. Levis Sullam, E. Traverso (eds.), *Storia della Shoah. La crisi dell'Europa, lo sterminio degli ebrei e la memoria del XX secolo*, Vol. 2, *La memoria del XX secolo*, Torino, Utet, 2006, pp. 481-508; Ead., «Abbiamo mangiato stringhe e inghiottito terra». *I bambini nei lager tedeschi*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 17, 2010, pp. 159-170.

school-work, which are now object of analysis and re-interpretation in their re-found dignity of true historical sources and reflecting, directly or indirectly, the political and cultural conditioning of children's imagery in every epoch¹⁴.

The International Holocaust Remembrance Day 2011 and the exhibition Ritorno a scuola. L'educazione dei bambini e dei ragazzi ebrei ("Back to school. The education of Jewish children") in Venice

Once again, the drawings and school writings made by children who survived persecutions have been the focus of another event held in Venice on the occasion of the International Holocaust Remembrance Day 2012.

January 28th, 2012 saw the closure of the historical-documentary exhibition entitled *Back to school. The education of Jewish children*, concluding a tour which had begun one year before and resulting from the joint work of the Institute for the History of Resistance and Contemporary Society in Venice (Iveser), the association *rEsistenze-memoria e storia delle donne* (Resistance-memory and history of women), the Archives for Communication of the Municipality of Venice and the Jewish Community of Venice.

Conceived as a travelling exhibition, in 2011 *Back to school* was held at Villa Hériot-House of Memory and History on the Giudecca Island (January 27th-March 25th, 2011) and then at the Jewish Museum in Venice (April 22rd-May 29th 2011); in 2012, at the Forte Gazzera in Mestre (January 9th-13rd, 2012), Forte Mezzacapo in Mestre (January 16th-20th, 2012), finally the secondary school Liceo-Ginnasio Raimondo Franchetti in Mestre (January 23rd-28th, 2012). In this last venue, the students themselves guided visitors through the exhibition, as participants in the Venice initiative, and winners of the tenth edition of the Italian national competition *I giovani ricordano la Shoah* (Young people remember the Shoah)¹⁵. The exhibition was equipped with: a video pro-

¹⁴ About the value of children's writings and drawings both as sources for the historical-educational research and as tools for investigating children's imagery of war see, in this issue, the article by Juri Meda: «O partigiano, portami via...». *La rappresentazione della Guerra di Liberazione nei componimenti scritti e nei disegni presentati dalle scuole italiane al Concorso nazionale sulla Resistenza (1965)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 7, n. 1, June 2012, pp. 261-294; of the same author see also the review of historical collections of children's drawings: *Sgorbi e scarabocchi. Guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili*, «History of Education & Children's Literature», vol. 2, n. 1, June 2007, pp. 349-372.

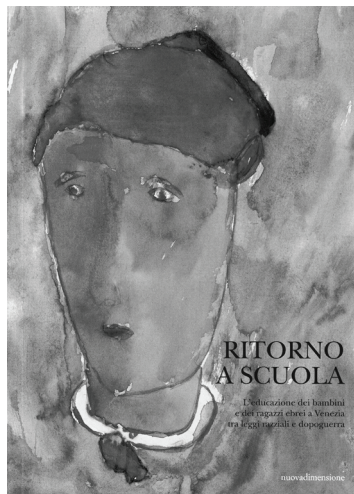
¹⁵ The national competition has allowed students from six classes to analyse in depth, with the support of teachers and experts, various aspects: the history of the Holocaust; the educational thinking and the history of public education in Italy; science and the concept of "race" at the base of racial laws; children's drawings and their interpretation, etc. Further information on the Project, the related initiatives and students' work, are available on the school website : <<http://www.liceofranchetti.it/>> (last access: February 9th, 2012).

duced by the Venice Centre for International Jewish Studies with the testimonies of some Venetian Jewish children; some educational proposals of great interest (for school visitors: guided tours, workshops and meetings with the witness Thomas Geve; and thematic guided tours, for the general public).

At the conclusion of this process a book was published, which was launched on January 27th at the Liceo Franchetti and which was then officially presented to the public on January 31st 2012 to the Jewish Community, entitled: *Ritorno a scuola. L'educazione dei bambini e dei ragazzi ebrei a Venezia tra leggi razziali e dopoguerra* (Portogruaro, Nuova Dimensione Editore, 2012), edited by Laura Voghera Luzzatto and Maria Teresa Segà¹⁶.

The focus of the initiative was on children's drawings and pieces of school-writing produced in the Ghetto School during the Forties. The curators of the exhibition – the historians Maria Teresa Segà (Iveser) and Renata Segre, together with the two teacher-sisters Alba and Lia Finzi, who lived and worked in that school in those years – have given new life to the fears, hopes and emotions experienced by children of the Ghetto in their difficult path of «returning to normality» in the immediate postwar period.

And by retracing the memories of the Finzi sisters, the objects – documents, photographs, school furniture and teaching material of the time, but in particular, exercise books, drawings and school magazines from the private Finzi archives¹⁷ – have been given new life and meaning in the framework of the history of Venetian schools and of the Italian education system as a whole, carefully rebuilt over the years leading from Fascism to Liberation. So here we see daily school life under Fascism, the fascist racial laws; the establishment of the Jewish secondary school, active in Venice between 1938 and 1944 to receive Jewish students and professors who had been expelled from public schools; exile and escape from racial deportations; Liberation and, finally, the “return



¹⁶ With foreword by Laura Voghera Luzzatto and contributions by Renata Segre (The Jewish school in Venice), Alba Finzi (Back to school, 1938-1951), Lia Finzi (Jewish youth associations in the postwar period), Maria Bacchi (Traces of Jewish childhoods in Venice) and Maria Teresa Segà (Rebuilding the school).

¹⁷ Jealously preserved for so many years, the drawings and school-work made by the children of the Jewish school have been donated, on the occasion of the exhibit, to the Library-Archives Renato Maestro of the Jewish Community of Venice. The other materials displayed in the exhibition belong to the Historical Archives of the Municipality of Venice, the Archives of the Educational Direction San Girolamo (where the Registers of the Jewish schools are kept), the photographic archive of the Correr Museum and the Iveser Archive.

to school”. The “school” is the primary school established by the Venetian Jewish Community in the years 1946-1951 in order to educate, but particularly to care for children who had escaped from the war. The Finzi sisters worked there as teachers, well aware of their delicate task, which was pedagogical as well social: helping children – refugees, exiles, survivors – to endure «the hardship of having been saved», to face the traumas of deportation or hiding, to support the uprooting and/or the loss of their families, as well as the social exclusion along with the deprivation of belonging and identity, to which they had been sentenced by racial discrimination.

In the book-catalogue the stories are told, the testimonies recorded on paper, the drawings reproduced, which in the «school of salvation»¹⁸ the children survivors were lovingly encouraged to create, in a difficult educational path – or, rather, *re-educational* path – towards the goal of winning back normality, freedom and identity. In managing this difficult return to life, a key role was played by schools, educators and teachers: so «rebuilding the school»¹⁹ became a crucial step not only because it enabled the start, in a controlled way, of the process of rebuilding the uprooted consciences of young survivors, but also because it was fundamental in the general movement to re-construct society and schools in postwar Italy.

In the overall framework – outlined so far – of a renewed attention and re-reading of persecuted children’s testimonies, we can also consider another example, adjacent to the Venetian case both historically and geographically, but which referred to the context of concentration camps of political rather than racial matrix – although the boundaries between these two dimensions are proving increasingly blurred, since several scholars have demonstrated how, also on the Eastern front, inside the Italian concentration camps destined for Slovenian refugees and political opponents, a process took place which was similar to that described above for the Nazi death camps²⁰.

And a strong analogy can be observed, in fact, between the re-elaboration processes promoted by the Finzi teachers with their young Jewish survivors, and similar processes which, in Slovenian areas, the partisan teachers started with the children who had lived through the terrible experience of the Italian concentration

¹⁸ M. Bacchi, *Tracce d’infanzia ebraiche a Venezia*, in Voghera Luzzatto, Segal (eds.), *Ritorno a scuola*, cit., pp. 41-59, quotation from p. 45.

¹⁹ M.T. Segal, *Ricostruire la scuola*, in Voghera Luzzatto, Segal (eds.), *Ritorno a scuola*, cit., pp. 61-80.

²⁰ See in particular the research by Enzo Collotti (*Sul razzismo antislovaco* in A. Burgio (ed.), *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d’Italia 1870-1945*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp. 33-61) and Stefano Bartolini (*Fascismo antislovaco: il tentativo di “bonifica etnica” al confine nord orientale*, Pistoia, ISRPt Editore, 2006); on Italian concentration camps see: C.S. Capogreco, *I campi del duce. L’internamento civile nell’Italia fascista (1940-1943)*, Torino, Einaudi, 2006²; D. Finzi, *La vita quotidiana di un campo di concentramento fascista: ribelli sloveni*, Roma, Carocci, 2004; A. Kersevan, *Lager italiani: pulizia etnica e campi di concentramento fascisti per civili jugoslavi (1941-1943)*, Roma, Nutrimenti, 2008.

camps. These testimonies – which provide evidence of the specificity of the childhood experience of war and its crimes – emerge from the studies carried out on drawings and school-work (now kept by the State Archives of the Republic of Slovenia and the Slovenian Museum of Contemporary History in Ljubljana) that children created in order to recount their experience in the Italian camps of Arbe-Rab (Dalmatia, now Croatia), Gonars, Visco and Monigo. Since 1942, the Slovenian Liberation Front had provided school services in the liberated territories, but in the following years a specific partisan school-organisation was established, which began working more systematically. It was thanks to that organisation that, in 1944, a competition for pupils' compositions was launched. By proposing specific topics (*The children speak to us* and *Children in concentration camps*) they aimed, firstly, to recompose the social fabric of communities who escaped the war and, secondly, to preserve the memory and personality of children²¹. The school-writings and drawings were recovered by the partisan teachers, who were victims themselves and survivors of the camps and, therefore, the most appropriate people to receive and understand the pain of children and to accompany them in their personal path of reworking of mourning and memory – exactly what the Finzi teachers were doing, in the same period, at the Jewish school in Venice.

The written compositions of Slovenian children as well as, in other respects, the school magazines of the Venetian Jewish school, confirm the value of these documents: as unique historical sources capable of offering, along with other primary sources, an important perspective (that of children) on the tragic events of war; but no less valuable as witnesses of the painful path of reworking, personal as well as collective, of the experience of war and persecution, racial and/or political. Rescuing from oblivion the children's testimonies of war and of *persecutions* – testimonies which were for a long time 'lost' among the intricate textures of the mighty historical research on the Holocaust, as evidenced by the long neglect (forgetfulness – or collective denial?) into which the drawings of Thomas Geve had also fallen – is now possible. These documents, in fact, can now be observed under new historiographical perspectives and, consequently, re-interpreted: in this way, a 'Right to Memory' can be reaffirmed, which had long been denied to those children who, starting from the Terezin children, still today prove that they know how to speak to us through manifold languages: from school magazines to written compositions, tales and drawings – finally restored in their global dignity of historical and human testimony.

²¹ See M. Gombač, *I bambini sloveni nei campi di concentramento italiani (1942-1943)*, «DEP. Deportate, esuli, profughe», n. 3, 2005, pp. 49-63, <http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=19928> (last access: February 9th, 2012); M. Gombač, B. Gombač, D. Mattiussi, *Quando morì mio padre. Disegni e testimonianze di bambini dai campi di concentramento del confine orientale*, Gorizia, Centro Isontino di Ricerca e Documentazione Storica e Sociale "Leopoldo Gasparini", 2004.

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 2012

Rosanna Alaggio (Università degli Studi del Molise, 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); Emy Beseghi (Università degli Studi di Bologna, Italy); Vitaly Bezrogov (Russian Academy of Education, Russia); Paolo Bianchini (Università degli Studi di Torino, Italy); Pino Boero (Università degli Studi di Genova, Italy); Edoardo Bressan (Università degli Studi di Macerata, Italy); Dorena Caroli (Università degli Studi di Macerata); Antonio Castillo Gomez (Universidad de Alcalá, Spain); Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino, Italy); Mariella Colin (Université de Caen, France); Maria Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid, Spain); Carmela Covato (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); Mirella D'Ascenzo (Università degli Studi di Bologna, Italy); Agustín Benito Escolano (Universidad de Valladolid, Spain); Weiping Fang (Zhejiang Normal University, China); Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Angela Giallongo (Università degli Studi di Urbino, Italy); Teresa Gonzales Perez (Universidad de La Laguna, Spain); Silvina Gvirtz (Universidad de San Andrés, Argentina); Elemér Kelemen (Hungarian Academy of

Sciences, Hungary); Píggja Keskitalo (Sámi University College, Norway); Francisco Javier Laspalas Pérez (Universidad de Navarra, Spain); Daniel Lindmark (Umeå University, Sweden); 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); Furio Pesci (Università La Sapienza di Roma, 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); Bernat Sureda Garcia (Universitat de les Illes Balears, Spain); Ariclé 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.

