

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE
VIII/2 2013

eum

History of Education & Children's Literature (HECL)

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. VIII, n. 2, 2013

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2013 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, Dorena Caroli

Editorial Office / Redazione

Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia c/o Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo, 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 members of an International Referees' Committee. The Editor of the journal is in charge of the entire 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 competenze – nell'ambito di un Comitato Internazionale di Referee. Il Direttore della rivista è responsabile 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 included).

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 inclusa).

Fascicoli singoli

Fascicolo corrente: € 56 (Iva inclusa);

fascicolo arretrato: € 69 (Iva inclusa).

Per ulteriori dettagli si prega di contattare l'editore-distributore (ceum.riviste@unimc.it).

Publisher-Distributor / Editore-Distributore

eum edizioni università di macerata, Centro Direzionale, Via Carducci, 63/a – 62100 Macerata; tel. (39) 733 258 6080, fax (39) 733 258 6086, web: <http://eum.unimc.it>, e-mail: info.ceum@unimc.it,

Orders/ordini: ceum.riviste@unimc.it

Design / Progetto grafico

+ studio crocevia

Printing / Stampa

Globalprint, Gorgonzola (MI)

Cover Picture / Immagine di copertina

Letizia Geminiani

Finito di stampare nel mese di dicembre 2013
ISBN 978-88-6056-384-2

Contents

Indice

Essays and Researches Saggi e Ricerche

- 11 Javier Vergara, Ana Costa París
La indentidad pedagógica de la Compañía de Jesús en el siglo XVI
- 33 Elisabetta Patrizi
Per un sistema educativo globale: le scuole e i *consueta ministeria* della Compagnia di Gesù nella Verona di Agostino Valier
- 75 Fabio Giovanni Locatelli
De la Peña e i *parrocos de indios*: educazione e conversione nel Nuovo Mondo (XVII secolo)
- 95 Simonetta Polenghi
Die Rousseauzeption auf deutsch-österreichischem Gebiet. Von Lessings Rezensionen bis Mildes Auslegung (1751-1813)
- 113 Betül Açıkgöz
The civics textbooks in the late Ottoman Empire: children of Islam and the Homeland
- 159 Anna Ascenzi, Roberto Sani
«Moulding the peasant masses to make our Italy into a Nation». Ottavio Gigli and the National Association for the

- Founding of Rural Infant Schools, from the struggle against illiteracy to nation-building (1866-1873).
Part One
- 195 Paolo Alfieri
«A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole». Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all'indomani della legge De Sanctis
- 221 Andrea Marrone
Pedagogia e scuola nella «Rassegna Nazionale» (1879-1915)
- 239 Elena Tabacchi
«Secondo i *naturali* confini della libertà degli insegnanti». Forme di censura e controllo nell'esperienza della seconda Commissione centrale per l'esame dei libri di testo (1894-1901)
- 259 Caterina Donaggio
Onore e povertà. L'infanzia abbandonata a Venezia nel secondo Ottocento
- 273 Bernat Sureda Garcia, Francisca Comas Rubí
Proposals for women's education in the magazine «Feminal»
- 293 Valeria Miceli
L'Inchiesta Scialoja e le scuole normali
- 333 Kira Mahamud Angulo
Emotion and sentiment in the pedagogical discourse on primary education during the Franco regime: a strategic counterattack to the legacy of the past
- 357 Gianfranco Bandini
Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'œuvre de Célestin Freinet en Italie
- 377 Francesco Terzulli
Anatomia di un *lungo* consenso. Le pratiche didattiche di un preside fascista nel Sud Italia (1930-1955)

- 415 Maija Rask, Satu Uusiautti, Kaarina Määttä
Health. The first prerequisite of the joy of life.
The history of the subject of health education in Finland
- 433 Federico Appel
Contro il romanzo contemporaneo: Yambo e la trilogia di
Carlo Bousset
- 455 Monica Oliosio
School and children's books in Sierra Leone
- 475 Katia Pizzi
Pinocchio, Futurism and modernity

Sources and Documents

Fonti e Documenti

- 497 Fabiana Loparco
La Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di
Milano (1893-1898).
Parte seconda
- 547 Robert L. Hampel
New wine from old bottles

Critical Reviews and Bibliography

Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

- 555 Gianfranco Tortorelli
Educare alla lettura nel Novecento: una riflessione
storiografica sulla storia dell'editoria

Forum / Discussioni

- 587 Manuel Ferraz Lorenzo
Republicanism político, ciudadanía participativa y
educación crítica. Paulo Freire como referencia

- 607 Ruth Marcela Del Campo Machado, Miguel Beas Miranda
De la didáctica tradicional a la didáctica no parametral:
consideraciones en torno al uso de los libros de texto en la
formación de docentes de inglés en Colombia
- 629 Haifeng Hui
Review of textual transformations in children's literature:
adaptations, translations, reconsiderations
- 637 Marta Brunelli
*Making the Italians. Poetics and politics of Italian children's
fantasy.* A proposito di una recente pubblicazione
- 651 Fabio Targhetta
Una raccolta di saggi, una stagione di studi storico-
educativi. A proposito di una recente pubblicazione
- 659 Gianfranco Tortorelli
L'illustrazione nelle edizioni Bemporad: rilettura di un
paradigma
- 671 Vincenzo Orsomaso
Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione
dell'Università di Roma. Note su un recente volume
- 679 Luigiaurelio Pomante
Atelier Heloïse 2013. European Workshop on Historical
Academic Databases.
The new frontiers of historical research on higher education
and universities in a recent international conference
- Scientific News and Activities of Research Centres*
Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca
- 691 Emma Beseghi
Laudatio pronunciata in occasione del conferimento della
Laurea ad honorem a Daniel Pennac da parte dell'Università
degli Studi di Bologna (Bologna, 26 marzo 2013)
- 697 Olesya Yevgenevna Orlenko, Vladimir Vladimirovich Simindey
Childhood in captivity: description of the «Historical

Memory» Foundation Project collecting memoirs of the young victims of Nazi punitive operations, 1942-1944

- 711 Gianluca Gabrielli
1938-1940: due anni difficili. L'esposizione preparata al Liceo Sigonio di Modena ci presenta la scuola fascista alla vigilia della Seconda guerra mondiale
- 723 Call for Papers
La scuola dell'Otto e del Novecento quale laboratorio per la promozione dell'identità nazionale e per l'educazione alla cittadinanza. Call for Papers in occasione dei dieci anni di vita della rivista «History of Education & Children's Literature» (2006-2015) / *Nineteenth- and twentieth-century schools as a laboratory for the promotion of national identity and citizenship education.* Call for Papers for the 10th anniversary of the journal «History of Education & Children's Literature» (2006-2015)

International Bibliography
Bibliografia Internazionale

- 729 Dorena Caroli, Roberto Sani
International Bibliography of the History of Education and Children's Literature (2010-2012)
- 732 Abbreviations and Acronyms
- 758 Publications: A. Journal Articles
- 941 Publications: B. *Miscellanea* and monographs
- 1099 International Referees' Committee (2013)

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

La identidad pedagógica de la Compañía de Jesús en el siglo XVI

Javier Vergara
Departamento de Historia de la
Educación, UNED-Universidad
Nacional de Educación a Distancia,
Madrid (España)
fvergara@edu.uned.es

Ana Costa París
Departamento de Educación, UNAV-
Universidad de Navarra, Madrid
(España)
acosta@unav.es

The pedagogical identity of the Society of Jesus in the XVI century

ABSTRACT: This work reconstructs the pedagogic identity of The Society of Jesus in the 16th century by exploring in depth five main aspects: the educational character of The Society of Jesus, the pedagogic philosophy, the foundation of educational colleges, the pedagogic roots and the *ratio studiorum* or pedagogic regulation. Based on the analysis of primary sources such as the *Monumenta paedagogica Societatis Jesu*, and secondary sources such as the works of J.W. O'Malley, G. Codina Mir and M. Bertrán Quera, the authors aim to illustrate the pedagogic principles and educational channels which shaped the educational mission of the Society of Jesus, and ended up influencing the educational approach of the 16th and 17th centuries.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Christian Education; Philosophy of Education; Principles of Education; XVI Century.

1. *El ethos o carácter educador de la Compañía de Jesús*

Aunque en la historia de la Compañía de Jesús hay muchas fechas importantes, en el plano historiográfico suele destacarse especialmente el 27 de septiembre de 1540, día en que el Papa Pablo III, por la bula *Regimini militantes*

*Ecclesiae*¹, daba su aprobación formal a lo que seis años antes, en Montmartre, había nacido como embrión de la futura Compañía de Jesús². La nueva orden religiosa nacía con una vocación eminentemente apostólica y pedagógica. «El fin de esta Compañía – dirá San Ignacio en el *Examen* de sus *Constituciones* – es no solamente atender a la salvación y perfección de las ánimas propias con la gracia divina, más con la misma intensamente procurar ayudar a la salvación y perfección de la de los próximos»³.

No fue fácil definir operativamente esta empresa. En ella intervinieron complejos y variados factores, cuya explicación bien podría comenzar con la respuesta a una pregunta previa: ¿los jesuitas misional y pedagógicamente tenían algo nuevo que ofrecer a la inquieta y dinámica sociedad cultural del siglo XVI? La respuesta es sí. La Compañía nació en pleno Renacimiento humanista. Un tiempo apasionante en el que el hombre empezó a buscarse a sí mismo, anheló cristianizarse y humanizarse, vivir la cultura secularmente, sentirla interiormente, comprenderla y sobre todo ser constructor activo de la historia⁴. Para colaborar en ese fin, para hacerlo efectivo, nació, misionó y educó la Compañía de Jesús.

Tres aspectos innovadores dinamizaron y alentaron sobremanera ese propósito: la interiorización del proceso apostólico, su carácter secular y pedagógico y su dimensión docente. Veamos a continuación el calado de cada de estos aspectos y su significación pedagógica.

a) La interiorización del proceso apostólico es la ignición y el punto de partida de la vocación jesuítica. Se trata de la actitud personal y autónoma del hombre frente a Dios y al mundo. Una idea recurrente, que Ignacio de Loyola actualizará con fuerza en sus *Ejercicios Espirituales*, y que en términos jesuíticos venía a significar una apuesta clara y directa por la libertad humana, deseosa de actuar conforme a la voluntad de Dios. Idea que, espiritual y pedagógicamente, se lograba cuando el hombre se volvía sobre sí mismo, se interiorizaba y con docilidad se hacía cuatro preguntas fundamentales: quién soy yo, de dónde vengo, cuál es mi responsabilidad singular en el mundo y, sobre todo y fundamentalmente, cuál es mi destino. Preguntas clave que sólo encontraban respuesta adecuada en el encuentro e intimidad de Dios, dejando que éste se metiera en el alma humana, la transformara y la impulsara a cambiar cultural y religiosamente el mundo. Aquí radica y se sustancia el punto de partida y el fin

¹ *Institutum Societatis Iesu, Bullarium et compendium privilegiorum*, Florentiae, ex Typographia a SS. Conceptione, 1886-1891, Vol. III, pp. 1-5.

² *Diccionario de la Compañía de Jesús*, voz Compañía de Jesús, Madrid, Universidad de Comillas, 2001, Vol. I, pp. 876 ss.

³ Cfr. *Examen*, cap. 1, p. 3, en *Constituciones de la Compañía de Jesús. Introducción y notas para su lectura*, [preparado por] S. Arzubialde, J. Corella, J.M. García-Lomas, Bilbao, Mensajero; Santander, Sal Terrae, 1993 (de aquí en adelante citada como: *Constituciones de la Compañía de Jesús*).

⁴ P. Santidrian, *Humanismo y Renacimiento*, Madrid, Alianza, 2007.

de la pedagogía jesuítica: vivir en el mundo una libertad personal henchida por la voluntad divina⁵. Idea que en términos del siglo XVI significaba sobre todo vivir el ideal de la *Christianitas*. Concepto que San Ignacio definió con claridad cuando en la *Formula del Instituto* afirmaba que la Compañía fue:

Fundada principalmente para emplearse en la defensa y propagación de la fe y en el provecho de las almas en la vida y doctrina cristiana, sobre todo por medio de las públicas predicaciones, lecciones y cualquier otro ministerio de la palabra de Dios, de los ejercicios espirituales, de la doctrina cristiana a los niños y gente ruda, y del consuelo espiritual de los fieles, oyendo sus confesiones y administrándoles los otros sacramentos. Y con todo se muestre disponible a la pacificación de los desavenidos, el socorro de los presos en las cárceles y de los enfermos en los hospitales, y al ejercicio de las demás obras de misericordia, según pareciere conveniente para la gloria de Dios y el bien común; haciendo todo esto gratuitamente, sin recibir estipendio ninguno por su trabajo⁶.

b) El segundo de los ejes axiales – muy relacionado con el anterior – y que sostiene el carisma jesuítico es su carácter secular y pedagógico. Se ha dicho con frecuencia que la Compañía de Jesús no tuvo en sus inicios una intención educadora de orden formal; es decir, no nació como una institución colegial, orientada a la transmisión y promoción del conocimiento. Esto es rigurosamente cierto, máxime cuando en el primer esbozo de sus Constituciones, fechado en 1541, se llegó a prescribir expresamente «no estudios ni lecciones en la Compañía»⁷. Pero también es rigurosamente verdad que la Compañía nació con una fuerte vocación pedagógica: ayudar a las almas a su santificación, de acuerdo con el principio evangélico *Euntes ergo docete omnes gentes* [Mt. 5, 19]. Este «id y enseñar a todas las gentes» estaba en la entraña misma de la Compañía de Jesús desde sus mismos inicios, era su objetivo nuclear, su auténtica razón de ser.

Un principio que, en la cultura pedagógica, misional y universalista del siglo XVI, encerraba un manifiesto sentido secular y de reconciliación del hombre con el mundo y la naturaleza. Dios estaba en todas las cosas, en todos los lugares y circunstancias, y en todo, menos en el pecado, se le podía encontrar. Para un jesuita eso significaba que el mundo era bueno, era su patria, no había límites, no tenía fronteras⁸. Él no es un monje, ni tampoco es un mendicante,

⁵ Cfr. J.W. O'Malley, *How the First Jesuits Became Involved in Education*, en V.J. Duminuco, S.J. (edd.), *The Jesuit Ratio Studiorum, 400th Anniversary Perspectives*, Nueva Cork, Ed. Fordham University Press, 2000, pp. 60-61.

⁶ *Monumenta Ignatiana, ex autographis vel ex antiquioribus exemplis collecta. Series Tertia: Sancti Ignatii de Loyola Constitutiones Societatis Jesu. Tomus primus: Monumenta constitutionum praevia*, Roma, Monumenta Historica Soc. Iesu (*Monumenta histórica Societatis Jesu, a patribus ejusdem Societatis edita*; n. 63), 1934, pp. 14-21, 24-32, 373-386, 422, 430 (de aquí en adelante citada como: *Monumenta constitutionum praevia*).

⁷ *Monumenta constitutionum praevia*, p. 47.

⁸ A. Romano, *Modernité de la ratio studiorum (plan raisonné des études): genèse d'un texte normatif et engagement dans une pratique enseignante*, en É. Ganty, M. Hermans, P. Sauvage (edd.), *Tradition jésuite. Enseignement, spiritualité, mission*, Bruselas, Ed. Presses Universitaires

es por encima de todo y antes que nada un misionero universal de su tiempo, que piensa que la naturaleza y todas sus potencialidades pueden confluír pedagógicamente al servicio y mejora de las almas; alguien, en definitiva, que se reconcilia con ella y que aspira a transformarla desde la fe, la cultura y la educación con un fin claro y directo: acercar almas a Dios.

c) Esta dimensión de secularidad pedagógica o de espiritualidad amigable con el mundo dio pie a la tercera de las características innovadoras de la Compañía: su carácter docente. Un ministerio de hondura, aparentemente no contemplado inicialmente y que a la postre iba a convertirse en la responsabilidad apostólica más importante de la Orden. Indudablemente la función docente de la Iglesia no era nueva, ya antes las órdenes monásticas y especialmente las mendicantes tenían en la educación formal responsabilidades muy importantes. Efectivamente así es, pero en relación a la Compañía hay que señalar dos diferencias fundamentales: la Compañía de Jesús convirtió la función docente en el principal ministerio de la Orden, reservando a tal fin un número extensísimo de efectivos, que no se dio, al menos con la misma intensidad y cantidad, en el resto de instituciones religiosas; en segundo lugar, las instituciones docentes de la Orden se concibieron como centros públicos de enseñanza, abiertos a la formación exclusiva de laicos y no de clérigos, circunstancia que no aconteció en los mendicantes y mucho menos en los monjes. Puede decirse, por tanto, que en la Edad Moderna ningún grupo o institución dentro o fuera de la Iglesia acometió una empresa docente de tal intensidad y magnitud numérica como lo hizo la Compañía de Jesús.

2. La apuesta pedagógica

La pregunta que ahora cabe formularse es doble: por qué la opción docente y por qué ésta se concretó sobremanera en los colegios de humanidades y en menor medida en las enseñanzas primaria y universitaria. La doble pregunta no es ni simple ni baladí. Lejos de planteamientos retóricos u ociosos se encuadra en interrogantes de profundo calado pedagógico que vertebraron y sintetizaron gran parte de las cuestiones y preocupaciones educativas del humanismo renacentista.

En relación con la primera cuestión cabe decir – como ya se ha indicado – que no fue la apuesta por la educación formal la preocupación inicial de los primeros documentos jesuíticos, sino la dimensión misional. Los futuros miembros de la Orden debían formarse en las universidades y en los centros oficiales del saber sin que nadie ni nada distrajera sus esfuerzos y anhelos misionales. Su propósito – como se expresaba en la Fórmula del Instituto – era la de una

entrega total a Dios por medio del servicio total a la Iglesia. Los jesuitas de primera hora aspiraban a ser enviados a misiones por el Vicario de Cristo; debían sustentarse de limosnas y no tener lugar permanente de residencia. Sus ministerios debían ser estrictamente sacerdotales: predicación, enseñanza del catecismo, administración de sacramentos y práctica de obras de caridad. Meter en ello el ministerio docente habría supuesto una larga dedicación en un lugar determinado, una dependencia de fuentes económicas adecuadas para mantener costosas instituciones y, sobre todo y fundamentalmente, una limitación de la libertad para ir donde quiera que la necesidad fuese mayor⁹.

Planteamientos de esta naturaleza pueden considerarse acordes con la vivencia del carisma misional jesuítico de primera hora y con el perfil universalista y abierto de la cultura renacentista. Sin embargo semejante posición no deja de resultar llamativa y hasta cierto punto extraña al rechazar radical y vehementemente la apuesta por la educación formal. No hay que olvidar que estamos en un contexto renacentista que entendía el progreso y la cultura en términos esencialmente educativos y ante una orden religiosa que en su entraña misma era pedagógica: ayudar a la formación y santificación de las almas en un maridaje amigable con el mundo¹⁰.

¿Por qué, pues, una negativa inicial tan rotunda y radical a asumir responsabilidades en pro de la educación formal? Las respuestas indudablemente pueden ser varias, pero ninguna de ellas debe encuadrarse en una cuestión de principios; más bien todas obedecen a un denominador común, herencia sobre todo de un perfil escolástico todavía latente: el firme deseo de no confundir laicidad con religiosidad. Idea importante que, en la mentalidad práctica y educadora del siglo XVI – especialmente la jesuítica –, muy pronto se tornó en funcionalidad pedagógica al convertirse la educación formal en el principal bastión misional y apostólico de la Orden. Giro que en el plano práctico no suponía tanto una reinención del espíritu jesuítico como una simple y elemental adaptación de su espíritu misional al sentir cultural de los tiempos y sobre todo una forma de actualizar en perspectiva pedagógica el recién nacido carisma misional¹¹.

La segunda de las cuestiones: la apuesta por los colegios en detrimento de las primeras letras y de los estudios universitarios – especialmente los de índole técnica y profesionalizante –, se justifica por la entraña eminentemente pedagógica que presenta el carisma fundacional de Ignacio de Loyola. Para entender esta cuestión debe tenerse muy presente que la Compañía no nació para

⁹ *Monumenta constitutionum praevia*, p. 224; *Diccionario de la Compañía de Jesús*, cit., voz: Educación, Vol. II, p. 1202.

¹⁰ P. Leturia, *Perché la Compagnia di Ges divenne un Ordine insegnante*, «Gregorianum», n. 21, 1943, pp. 350-382, en partic. pp. 352 ss.

¹¹ G. Codina Mir, *El modus parisiensis*, en P. Gilbert, S.J. (coord.), *Universitas Nostra Gregoriana. La Pontificia Università Gregoriana ieri ed oggi*, Roma, Edizioni AdP [Segretariato Nazionale dell'Apostolato della Preghiera], 2006, pp. 35-63, p. 39.

enseñar a leer o escribir, tampoco nació para la simple y académica transmisión del saber – aunque no renegó de esos ministerios –, nació para contribuir, con la fuerza de los sacramentos y de la educación, a la transformación del mundo y a la salvación de las almas. Fines insoslayables que, al emerger y realizarse en el marco de la cultura humanista y religiosa del siglo XVI, primaban sobremanera el potencial pedagógico de los colegios en detrimento de la funcionalidad profesionalizante de algunas facultades universitarias – especialmente Derecho y Medicina – y del aparente minimalismo de las primeras letras.

Ignacio de Loyola fue claro con estas cuestiones. En la IV parte de las *Constituciones*, capítulos once a diecisiete, concibió la universidad como un gran colegio de educación en el que las facultades inferiores de gramática letras humanas y retórica se añadían a las facultades superiores de Artes, Teología y Lenguas, que por su índole formativa fueron responsabilidad importante para la Compañía de Jesús. Otra cosa muy distinta fueron las llamadas cátedras laicas, especialmente las jurídicas y médicas que, por su vertiente profesional y técnica, no tenían una dimensión educadora. Aspecto que el propio Ignacio recogió en las *Constituciones* al prescribir: «El estudio de la medicina y de las leyes, siendo más ajeno a nuestra Institución, no se tratará en la Universidad de la Compañía o por lo menos la Compañía no asumirá por sí esta carga». Lo cual no significaba que Ignacio de Loyola estuviera en contra de ellas, simplemente pensaba que no debían recaer en ministerios jesuíticos¹².

Algo parecido, pero en otro plano de análisis, podría decirse de la pertinencia de las primeras letras. Su importancia en la cultura europea del siglo XVI está fuera de toda duda. Estamos en una época que en cierto modo reinventó la escuela, que asentó las bases de su consolidación y que cifró buena parte de las responsabilidades educativas de la emergente sociedad civil del momento. Una institución, en definitiva, fundamental y fundamentante, a la que no podía ser ajena la reforma católica y mucho menos el carisma pedagógico de la Compañía de Jesús para quien la infancia tenía una entidad pedagógica fuera de toda duda. Aun así estamos en un nivel de enseñanza que no fue prioritario para los jesuitas. Su carácter elemental, la fuerte implicación municipalista y su deseo de concentrar los efectivos docentes en aspiraciones de mayor rango y servicio llevó la enseñanza elemental a un plano subsidiario y de menor implicación; lejos, en cualquier, caso de una falta de interés o dejación¹³. Ignacio de Loyola,

¹² *Constituciones de la Compañía de Jesús*, Const. 4:452 4. Sobre este tema véase G.P. Brizzi, R. Greci (edd.), *Gesuiti e università in Europa (secoli XVI-XVIII)*. *Actas de la Reunión de Parma, 13-14-15 de Diciembre de 2001*, Bologna, Clueb, 2002, pp. 463.

¹³ En el caso de España, por ejemplo, en tiempos de la primera expulsión había un total de 65 escuelas jesuíticas que ofrecían estudios de primeras letras de un total de 115 colegios, véase J. Martínez-Escalera, *Órdenes religiosas docentes: los colegios de jesuitas*, en *Historia de la Educación en la España Moderna, siglos XVI-XVIII*, coord. B. Delgado, Madrid, Narcea, 1993, pp. 421 ss. En Portugal, en el colegio de Coimbra, el padre Nadal nos dice que en 1561 la cifra de niños que aprendían a leer y escribir superaba los 200 alumnos, cantidad que se duplicaba un año después, véase en B. Bartolomé Martínez, *Las escuelas de primeras letras*, en *Historia de la*

en la recurrente IV parte de las *Constituciones*, es claro y concluyente con este tema al afirmar: «Enseñar a leer y escribir también sería obra de caridad, si hubiese tantas personas de la Compañía que pudiesen atender a todo; pero por falta de ellas no se enseña esto ordinariamente»¹⁴.

Ante esta situación, ¿hacia dónde debía mirar el jesuita? ¿Qué le quedaba realmente a la Compañía de Jesús? Sencillamente volverse sobre sí misma, afirmar su fin y ver el mejor modo posible de llevarlo a la práctica. Tarea que en la mentalidad jesuítica del Renacimiento humanista desembocaba indefectiblemente en una respuesta pedagógica y apostólica de primera magnitud: conducir la persona a la intimidad del Padre eterno, haciéndola sabia, buena y temerosa de Dios, mediante la formación de su mente, de su conciencia y de su espíritu.

Triada pedagógica, de fuerte sabor clásico y paleocristiano, que en el decurso pedagógico del siglo XVI exigió el concurso simultáneo de tres condiciones inexcusables que marcarían sobremanera la identidad pedagógica de la Compañía de Jesús. En primer lugar, un método didáctico, uniforme y eficaz, capaz de llevar a buen puerto el acercamiento de las almas a Dios por la fuerza regeneradora de la educación intelectual, moral y religiosa. Método que en la segunda mitad del siglo XVI y tras sucesivos intentos se concretó, el 8 de enero de 1599, en una guía de treinta reglas y preceptos denominada *Ratio atque Instituto Studiorum Societatis Iesu*.

En segundo lugar había que buscar un refrendo institucional capaz de garantizar con mínima eficacia la dimensión educadora y apostólica de la Compañía. Búsqueda que, tras el rechazo de la orientación técnico profesional de la universidad y del minimalismo de la escuela primaria, vino representada por la virtualidad pedagógica de los colegios. Institución que los humanistas del siglo XVI consideraron óptima y que la Compañía de Jesús refrendó al no tener otro fin que la formación profunda de la persona en su dimensión intelectual, moral y religiosa. El colegio, así considerado, pasó a ser la institución pedagógica por excelencia. Algo que miraba a la formación del espíritu y que – por su mismo sentido etimológico: *colligere* (*cum, ligo*) – implicaba la unidad profunda y sólida en torno a un ideal pedagógico común.

Por último, era de todo punto necesario, un corpus curricular capaz de hacer frente a preguntas clave como qué es el hombre, cuál es su origen y dónde está su destino, y a cuestiones esenciales sobre la verdad y la falsedad, sobre el bien y el mal, sobre lo justo o injusto, lo conveniente o inconveniente... Preguntas que sólo encontraban respuesta adecuada en la virtualidad de la Doctrina cristiana,

Educación en la España Moderna, siglos XVI-XVIII, coord. B. Delgado, Madrid, Narcea, 1993, p. 188. Estos estudios, en definitiva, constituían un banco de pruebas óptimo por el que pasaban una buena parte de jesuitas jóvenes tras superar sus estudios teológicos y su noviciado, véase al respecto B. Bartolomé Martínez, *Los colegios de los jesuitas y la educación de la juventud*, en *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, Madrid, BAC, 1995, p. 654.

¹⁴ *Constituciones de la Compañía de Jesús*, Const. 4:451 C.

en tanto que objetiva la voluntad de Dios, en los llamados estudios literarios o *studia humanitatis*, que cultivan el espíritu del hombre y dan sentido humano a la existencia, y en los estudios teológicos que suponían el corolario y resumen de la enseñanza formadora del *ethos* humano. Veamos a continuación cuál fue el sentido y alcance de cada uno de estos aspectos.

3. *La incorporación colegial*

Iniciando el recorrido por el plano institucional, el colegio se nos muestra como uno de los referentes más representativos de la identidad jesuítica. Una institución medieval, que el vasco Íñigo de Loyola recuperó en su sentido más genuino y tradicional: ser centro residencial pedagógico de estudiantes, para derivar, en el plazo de una década, a un colegio público de enseñanza, abierto a personas ajenas a la Compañía, donde se educarían en virtud y letras buena parte de la juventud europea de los siglos XVI-XVIII y donde se asentaría, por *mor* del destino, una parte muy importante de los presupuestos educativos de la Europa moderna.

Esta evolución, que se inicia en 1540, con la aprobación de la Compañía, y se consolida en 1558, con la primera Congregación General que aprueba las constituciones jesuíticas y con ellas la educación formal como ministerio prioritario de la Orden¹⁵, incluye cuatro etapas o modelos institucionales no necesariamente cronológicos¹⁶. En primer lugar está el llamado modelo pedagógico-residencial. Modelo que San Ignacio pensó concentrar inicialmente en dos grandes ejes académicos: París y Roma, pero que por las guerras entre Francisco I de Francia y Carlos V de España, amén del rechazo inicial de las autoridades parisinas a los colegios ignacianos, quedó en un intento inviable¹⁷. Circunstancia que le obligó a abrir el panorama colegial a otras ciudades universitarias. Se trataba, en cualquier caso, de colegios tipo residencias, concebidos exclusivamente para futuros jesuitas. Estaban ubicados en lugares donde había universidad y a ella se acudía a recibir clases y realizar ejercicios escolares. En esta modalidad el colegio se contemplaba simplemente como lugar de residencia, complemento de clases, lugar de estudio, de formación moral y de comunidad de vida. Fueron fundados en los primeros años cuarenta, de acuerdo con la bula *Regimini militantes*¹⁸, de 1540, y con el primer esbozo

¹⁵ *Monumenta paedagogica Societatis Jesu*, Ed. Ladislaus Lukács, [Tom.] 4. /1573-1580, I, 475 (de aquí en adelante citada como: *Monumenta Paedagogica*).

¹⁶ R. García Villoslada, *Colégios da Companhia de Jesus. Sua origem, natureza e propagação, Santo Inácio de Loyola*, São Paulo (Brasil), Ed. Loyola, 1991, pp. 832-864.

¹⁷ Codina Mir, *El modus parisiensis*, cit., p. 39.

¹⁸ *Regimini militantis*, 27 Sep. 1540. *Institutum Societatis Iesu. Bullarium et compendium privilegiorum*, Florentiae, ex typographia a SS. Conceptione, 1886-1891, Vol. III, pp. 1-5.

de Constituciones, fechado en 1541. A este tipo de colegios pedagógico-residenciales, sostenidos con rentas de mecenas desiguales y regulados por el primer documento o norma elaborado sobre el tema, denominado *Fundación de Colegio*, y aprobado en Roma en 1541¹⁹, pertenecieron el incipiente y luego suprimido colegio de París (1540), los de Padua y Coimbra (1542), los de Valencia (1544), Valladolid (1545), Bolonia y Barcelona (1546) y los de Alcalá y Salamanca (1547)²⁰.

La segunda modalidad se refiere a la transformación del modelo residencial en un colegio docente exclusivamente jesuítico o privado. En cierto modo es una derivación del anterior, surgido de las críticas y quejas sobre la baja calidad universitaria. De Padua, por ejemplo, una de las más famosas universidades italianas de la época, Juan de Polanco, futuro secretario de la Compañía, se quejaba de la baja calidad de algunas clases y de la necesidad de suplir sus carencias con clases, profesores y estudios privados²¹. Una solución que se extendió a otros colegios, posibilitando que de diferentes partes surgieran peticiones sobre cómo organizar los estudios y la vida de los estudiantes ante la nueva realidad colegial que se estaba gestando. En 1546 aparecieron las primeras normas para los estudiantes jesuitas de Padua. Normas que pueden considerarse un primer punto de referencia común de la pedagogía jesuítica, atribuido probablemente a Diego Lainez, y en el que ya, y de una forma expresa, se pide que se organicen los estudios de acuerdo al *modus parisiensis*²². Estudios que tenían exclusivamente un carácter complementario, que excluía la organización o docencia de estudios reglados no contemplados en la universidad.

El llamado modelo mixto representa la tercera modalidad colegial. Se trata de colegios residencia que admitían alumnos externos para compartir la enseñanza, las clases y el régimen pedagógico con los estudiantes de la Orden. El primer colegio que tuvo esa triple finalidad: ser residencia de jóvenes jesuitas, formar a éstos en la docencia formal y admitir en sus clases a alumnos externos fue el de Gandía, fundado por Francisco de Borja en 1545. El colegio, ubicado en un entorno cultural abierto, en el que se daba cita una población importante de judíos y musulmanes, obtuvo el rango de universidad en 1547²³.

Su fundación fue todo un símbolo para el futuro de los colegios jesuíticos, no sólo por abrir la colegialidad a alumnos externos, sino por la extraordinaria posibilidad apostólica que una modalidad de esta naturaleza posibilitaba:

¹⁹ *Monumenta Paedagogica*, [Tom.] 4. /1573-1580, I, 475.

²⁰ M. Batllori, *San Ignacio y la fundación de los jesuitas*, en B. Delgado, *Historia de la Educación en España y América*, Madrid, Morata-SM, 1993, p. 57.

²¹ L. Lukács, *De origine collegiorum externorum deque controversiis circa eorum paupertatem obortis*, Pars I: 1539-1556, «Archivum Historicum Societatis Iesu», vol. 29, 1960, p. 116.

²² L. Lukács, *Introductio generalis*, en *Ratio atque institutio Studiorum Societatis Iesu (1586, 1591, 1599)*, en *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, V, nova editio penitus retractata, en *Monumenta Historica Societatis Iesu*, n° 129, Romae, 1986, p. 5.

²³ Véase P. García Trobat, *El naiximiento d'una Universitat*, Gandia, Gandia, 1989.

educar cristianamente a jóvenes según el espíritu jesuítico; ocasión óptima para reclutar novicios; oportunidad de dar a conocer la Orden a instancias económicas, culturales y políticas importantes; influir religiosamente en instancias sociales; abrir nuevas líneas de apostolado, etc. Todo un cúmulo de inmensas posibilidades que llevaron a Ignacio de Loyola a replantear la posición original de 1541: «no estudios ni lecciones en la Compañía» por profesores estables en la Compañía²⁴.

Era ésta una tarea apasionante, que a Gandía – con la excepción de Goa²⁵ – le cupo el honor de inaugurar; pero que no resultaba empresa fácil por la cantidad de intereses que se concitaban en un sistema mixto. El colegio valenciano era un ejemplo representativo: mientras el duque de Gandía intentaba que se formaran sacerdotes en lengua árabe para trabajar apostólicamente con los moriscos y musulmanes en sus Estados, Ignacio pretendía asegurar económicamente la formación de nuevos jesuitas, en cambio los seglares aspiraban a tener estudios que les permitieran hacer carrera en el mundo civil o eclesiástico. Diversidad que no casaba del todo con la filosofía eminentemente formativa de los primitivos colegios y sobre todo con el espíritu de unidad que Ignacio pretendía dar a sus instituciones.

Había, además, otros problemas añadidos no menos importantes que había que afrontar. Tal era, por ejemplo, el *status* que debía conferirse a los colegios mixtos. ¿Estábamos ante seminarios privados de la compañía con alumnos externos y con ministerio docente o se trataba de escuelas públicas con financiación externa? Si nos inclinábamos por la primera opción – el seminario docente –, la viabilidad colegial quedaba muy en entredicho, pues tales casas – por prescripción interna – debían carecer de rentas y vivir de limosnas. Si por el contrario se consideraban colegios públicos abiertos a alumnos externos las rentas estaban permitidas y la viabilidad asegurada en buena parte.

Las nuevas fundaciones de colegios mixtos: Mesina (1548), Palermo (1549), Colonia (1549) y otros que en esos años intentó fundar en Alemania Pedro Canisio, a petición de Guillermo IV de Baviera, fueron dando la solución a estos problemas, a la vez que perfilando un corpus común de soluciones, donde la posibilidad de rentas ofertadas por bienhechores y el *modus perisiensis* como sistema pedagógico se iban imponiendo como criterios fundacionales irreversibles. En apoyo de estos criterios vinieron dos documentos pontificios que alentaron todavía más su virtualidad apostólica: la bula *Licet debitum*, otorgada por Pablo III el 18 de octubre de 1549, y la bula *Exposcit debitum*, dada por Julio III el 21 de julio de 1550. Por la primera, el papa concedía al Padre General de la Compañía el *Mare magnum* que tenían otras órdenes

²⁴ L. Lukács, *De origine collegiorum externorum deque controversiis circa eorum paupertatem obortis*, Pars I: 1539-1556, «Archivum Historicum Societatis Iesu», vol. 29, 1960; Pars II: 1557-1608, vol. 30, 1961, pp. 1-89.

²⁵ Cfr. G. Naik, *Jesuit Schools in India*, en *La Pedagogia della Compagnia di Gesù. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16/11/91*, Messina, E.S.U.R. Ignatianum, 1992, pp. 293-306.

religiosas, privilegio que traducido en el plano colegial significaba la facultad soberana de destinar jesuitas a cualquier facultad, estudio o lugar sin ningún otro impedimento o licencia²⁶; por la segunda, se autorizaba a construir colegios en cualquier sitio del mundo donde hubiere fundador²⁷. *Placet* importante por el que se modificaban oficialmente las disposiciones de 1540, que sólo autorizaban a fundar colegios junto a universidades. Todo ello alentó un nuevo corpus fundacional de aceptación de colegios, que se redactó en 1550, con el nombre de *Información de los colegios de la Compañía de Jesús* y que, entre otras medidas, incluyó una disposición de trascendental importancia por la cual los jesuitas que morasen en los colegios podían dedicarse a otros ministerios apostólicos que no fuesen solamente docentes. A partir de aquí, el potencial apostólico de un colegio crecía en tales posibilidades apostólicas que, con el paso del tiempo, la dimensión docente, siendo muy importante, pasó a ser una más de la realidad apostólico-colegial²⁸.

Una nueva fase en el desarrollo colegial se produjo con lo que se ha dado en el llamar cuarto modelo. Se trata del colegio concebido para alumnos externos, configurado bajo el monopolio exclusivo del carisma jesuítico y sostenido económicamente por rentas fundacionales procedentes de mecenazgos varios. El punto de partida de esta nueva aventura puede situarse en 1548 con la fundación del colegio de Mesina. Institución que fue refrendada por dos bulas pontificias: una la validó como institución colegial: la *Summi sacerdotis ministerio* – de 24 de diciembre de 1548 –, la otra como *Studium generale*, la *Copiosus in misericordia dominus* – de 16 de noviembre de 1548²⁹. El colegio se encuadraba inicialmente dentro del llamado modelo mixto: jesuitas y externos, y desde sus inicios levantó notables expectativas, no sólo por la posición estratégica de la ciudad, puerta hacia Oriente y nodo estratégico de las vías de comunicación entre África, Asia y Europa, sino por la dotación abundante de sus rentas – 500 ducados – y las muchas expectativas que el propio Ignacio depositó en una fundación que intuía que podía ser una de las mejores vías para el apostolado misional de la Compañía de Jesús³⁰.

²⁶ *Licet debitum*, 18 Oct. 1549, en *Plurima privilegia ad Societatis regimen et ministeria. Institutum Societatis Iesu. Bullarium et compendium privilegiorum*, Florentiae, ex typographia a SS. Conceptione, 1886-1891, Vol. III, pp. 11-20.

²⁷ *Exposcit debitum*, 21 Jul. 1550, en *Confirmatio alia Instituti et declaratio indultorum. Institutum Societatis Iesu. Bullarium et compendium privilegiorum*, Florentiae, ex typographia a SS. Conceptione, 1886-1891, Vol. III, pp. 20-26.

²⁸ J. O'Malley S.J., *The Jesuits. Cultures, Sciences, and the Arts, 1540-1773*, Toronto, University of Toronto Press, 1999.

²⁹ Para un estudio de esta institución véase: A. Romano, *Il Messanense Collegium Prototypum Societatis Iesu*, pp. 79-94, en Brizzi, Greci (edd.), *Gesuiti e università in Europa (secoli XVI-XVIII)*, cit., pp. 84-85.

³⁰ El francés Aníbal Coudret relata que el Santo «a 12 de marzo, llamados los diez, la primera cosa fue hablar de la utilidad de este Colegio y del fruto esperado. Y recuerda que declaró que a ninguno de los colegios hasta entonces implantados tenía tanta importancia, como este, que era seguro debía resultar eficazísimo a la gloria de Dios y al bien de la Compañía». A. Coudret,

El colegio mesinense inauguró sus clases en octubre de 1548 con la dotación de los mejores profesores que en ese momento podía disponer la Compañía³¹. Aventura que el propio Ignacio quiso asegurar incitando a los Codretto, Polanco, Nadal y otros a elaborar, de acuerdo con el *modus parisiensis*, «que se reputa ser exactísimo y utilísimo»³², un proyecto pedagógico que asegurara el buen funcionamiento de la educación colegial. Proyecto que se denominó *Scopus et ordo scholarum messanensis Societatis Iesu*, y que se constituyó en una de las primeras referencias pedagógicas de los futuros colegios jesuíticos³³.

No es que el colegio de Mesina fuera un logro fácil para la Compañía de Jesús. Su recorrido, antes de su asentamiento definitivo, estuvo lleno de vicisitudes y serias dificultades. De hecho, su andadura como institución colegial incluía tanto a estudiantes jesuitas como a externos. Sólo a partir de 1552, los pactos entre Nadal y la ciudad de Mesina permiten hablar propiamente de un colegio exclusivo de alumnos externos. Se llegaba así al prototipo de colegio público jesuítico, que a partir de ahora vendría definido por cuatro condiciones irrenunciables: a) la consideración inequívoca de la educación formal como ministerio apostólico fundamental y fundamentante de la Orden; b) el *modus parisiensis* como referente insoslayable de la acción pedagógica; c) la implicación o esponsorización de la sociedad civil en el pago de salarios académicos; y d) el monopolio exclusivo y excluyente de la Compañía de Jesús en todo lo concerniente a la planificación, gestión, funcionamiento y diseño académico y docente de la vida colegial.

Con Mesina quedaba establecida la horma pedagógica del apostolado misional jesuítico: el colegio docente para alumnos externos. Referente al que sólo hacía falta consolidar y asegurar con otra institución de sesgo más jesuítico, si cabe, y que se concretó el 22 de febrero de 1551 con la fundación del colegio Romano³⁴. Institución – llena de simbolismo y alentada sobremedida por el

Crónica, Monumenta Ignaciana, II, *Fontes Narrativi*, Madrid, Typis Lopez del Horno, 1912, p. 749 (citado por A. Romano, *Il Messanense Collegium Prototypum Societatis Iesu*, cit., p. 85).

³¹ El propio San Ignacio afirmaba: «Se a cortado del mejor paño que avía» (MI, *Epp.* II, 25). El 18 de marzo de 1548 Pedro Doménech estaba en Mesina con 10 padres, seleccionados personalmente por Ignacio de Loyola entre los mejores de la Compañía (Benedetto Palmio, Annibal Codreto, Giovanni Battista Possevino, Pietro Canisio, Isidoro Bellini, Andrea Frusio, Jerónimo Nadal, Cornelio Wishaven, Giovanni Battista Bressano, Raffaele Riera, Martino Mare), encargados de activar las enseñanzas de gramática, oratoria, dialéctica, griego, hebreo, teología escolástica, casos de conciencia. Véase en Romano, *Il Messanense Collegium Prototypum Societatis Iesu*, cit., pp. 84-85. Algunos jesuitas criticaron la elección de estos selectos por considerarla un desperdicio, tal es el caso de Simão Rodrigues, uno de los primeros compañeros de Ignacio y a la sazón Provincial de Portugal, que veía con disgusto semejante desperdicio de personal. MHSI, *Epp. Roderici*, 589, 26 de marzo de 1548.

³² A. Coudret, *Chronica Collegii mesanensis*, conservada en Roma, ARSI, Sicilia, 202, f. 26, editada en *Monumenta Pedagogica, S.I.*, I, Madrid, 1901, p. 614. Citado por Romano, *Il Messanense Collegium Prototypum Societatis Iesu*, cit., p. 85.

³³ El *Scopus et ordo* se lee editado en *Monumenta Paedagogica*, 1, pp. 614 ss.

³⁴ Sobre la historia de este colegio hay una abundante bibliografía. A título de resumen puede

propio San Ignacio – que recogía toda la experiencia acumulada y la actualizaba plenamente al modo y a la forma de ser jesuíticos. Actualización que en el plano práctico supuso la transformación del *modus parisiensis* en el *modus Collegii Romani*, que hasta la publicación definitiva de la *Ratio* en 1599 se convirtió, *mutatis mutandis*, en el santo y seña pedagógicos de la Compañía de Jesús³⁵.

Todo este proceder quedaba definitivamente oficializado en la *Formula acceptandi collegia* de 1553³⁶. Referente que no hacía más que ratificar el devenir de una década de fundaciones que confirmaban la docencia colegial como uno de los ministerios más importantes de la Compañía de Jesús. Misión que por su exigencia y trascendencia exigía concentrar en ella buena parte de los efectivos jesuíticos. En 1556, por ejemplo, dieciséis años después de su primera aprobación formal, el 32,6 % de los jesuitas se dedicaban a la docencia en los 46 colegios que disponía la Orden. En el primer tercio del siglo XVII, la cifra de colegios se había disparado – en ocasiones sin demasiada prudencia y con restricciones manifiestas³⁷– hasta alcanzar las 400 instituciones, ocupando en la docencia al 42 % de los efectivos de la Orden. Pocos años antes de 1773, año en que Clemente XIV suprimió la Compañía, los jesuitas estaban instalados en 1800 establecimientos, de los que 612 eran colegios de humanidades³⁸. Cifra que habla por sí sola y que convierte a la Compañía de Jesús en la primera Orden docente dentro de la Iglesia católica y en todo un fenómeno cultural y pedagógico de los siglos XVI-XVIII.

verse: M. Fois, *Il Collegio Romano: l'istituzione, la struttura, il primo secolo di vita*, «Roma moderna contemporanea», n. 3, 1995, pp. 571-599.

³⁵ Codina Mir, *El modus parisiensis*, cit., p. 63.

³⁶ *Formula acceptandi collegia*, *Epp. Ign.* V, 99. *Monumenta Historica Societatis Iesu, Sancti Ignatii de Loyola Societatis Iesu Fundatoris Epistolae et instructiones*, Madrid, 12 vols., 1894-98.

³⁷ La fundación de colegios no resultaba tarea fácil. En la segunda Congregación General de 1565 se advirtieron los problemas que suponía aceptar colegios de forma imprudente: había demasiadas ofertas, se iniciaban las clases y había serias dificultades para continuarlas, las donaciones que se disponía estaban enredadas en pleitos, se consumían muchos fondos en la fábrica de la casa, etc. Ante estas situaciones se aconsejó prudencia a la hora de abrir colegios y se aconsejó sólo asegurar bien los ya fundados. En la tercera Congregación General de 1573 se restringió más la fundación de colegios y en la cuarta de 1581 se impusieron consultas muy específicas al Padre General para poder suprimirlos o erigirlos. Así se llegó a una *Nova admittendorum collegiorum formula* en 1588. Cfr. W. Soto Artuñedo, *Los colegios jesuitas en España a la muerte del P. Bonifacio*, «Perficit», vol. 26, n. 1, 2006, p. 111.

³⁸ Para un seguimiento de los efectivos jesuítico-docentes consultese: L. Lukács, *De prima societatis ratione studiorum, sancto Francisco Borgia praeposito generali constituta (1565-1569)*, en *Archivum Historicum Societatis Iesu*, Vol. 27, 1958, pp. 209-232; Id., *De origine collegiorum externorum deque controversiis circa eorum paupertatem obortis*, Pars I: 1539-1556, en *Archivum Historicum Societatis Iesu*, Vol. 29, 1960, pp. 189-245; Pars II: 1557-1608, Vol. 30, 1961, pp. 1-89.

4. *El modus parisiensis o las raíces pedagógicas de la Compañía de Jesús*

En el apartado anterior se ha visto cómo la expresión *modus parisiensis* aparecía como el referente pedagógico obligado de los colegios jesuíticos de mediados del siglo XVI. Expresiones como: «se sigue el modo y orden usado en París», «según la usanza de París», «conformando todo al modo de París», son normales en los estatutos de los nacientes colegios de la Compañía³⁹. Una normalidad aseverativa que da por sentado que estamos ante un gentilicio pedagógico muy común, tan consabido y obvio que los documentos apenas se detienen en él o lo explican. De igual modo, los mentores pedagógicos de la Compañía tampoco consideran pertinente comentar en qué consiste ese modo, ya que lo conocían perfectamente, pues no en vano había sido el *iter* pedagógico para la mayor parte de ellos, formados en buena parte en los múltiples colegios que conformaban la Universidad de París⁴⁰.

Con independencia de ello, lo cierto es que el *modus parisiensis* fue elegido como referente pedagógico de los primeros colegios jesuíticos. Elección que, aunque venga aderezada por la inercia de la experiencia, fue hecha sobre todo por tratarse de un modo de educar que representaba mejor que ningún otro el ideal pedagógico, humanista y cristiano que anhelaba la Compañía de Jesús⁴¹. Téngase presente que en esos momentos, lo que la Compañía conocía y podía elegir era los modelos pedagógicos que vertebraban la vida universitaria,

³⁹ Para un estudio sobre la naturaleza del llamado *modus parisiensis* es obligado acudir a los trabajos de G. Codina Mir, *Aux sources de la Pédagogie des jésuites. Le modus parisiensis*, Roma, Institutum historicum S.I., 1968; una versión modificada y aumentada puede verse en *The Modus Parisiensis*, en V.J. Duminuco (ed.), *The Jesuit Ratio Studiorum. 400th Anniversary perspectives*, New York, Fordham University Press, 2000, pp. 28-49. Primera publicación en español en «Gregorianum», n. 85, 2004, pp. 43-64; puede verse también “*El modus parisiensis*”, en P. Gilbert (Coord.), *Universitas Nostra Gregoriana. La Pontificia Università Gregoriana ieri ad oggi*, Roma, Edizioni AdP, 2006, pp. 36-37.

⁴⁰ En una carta sobre el tema, el propio San Ignacio dirá: «Al modo llamado de París, donde primero estudió la Compañía y conoce el modo de proceder que allí se tiene». MHSI *Sancti Ignatii de Loyola Societatis Iesu Fundatoris Epistolae et instructiones*, Madrid, 1894-98 *Epp. Ign.* III, 604-605. Citado por Codina Mir, *El modus parisiensis*, cit., p. 37.

⁴¹ El primer contacto de la Compañía de Jesús con el *modus parisiensis* no fue en París sino en la Universidad de Alcalá, fundada por el Cardenal Cisneros (1510) «a imagen de la Universidad de París». No hay que olvidar que Alcalá era un importante centro renacentista en toda Europa y constituía una isla parisina en medio de las universidades de tipo boloñés vigentes en España. Por Alcalá pasó brevemente Ignacio (1526-1527) y allí estudiaron varios de los primeros jesuitas que más tarde encontraremos en París: Alfonso de Salmerón, Diego Laínez (alumnos del Colegio «Trilingüe») y Nicolás de Bobadilla. En Alcalá estudió también Jerónimo Nadal antes de ir a París, al igual que otros jesuitas insignes, como Martín de Olave y Diego de Ledesma, que debían desempeñar un importante papel en la redacción de la *Ratio Studiorum*. Todos ellos se familiarizaron por primera vez con el *modus parisiensis* en Alcalá. De allí la mayoría de ellos se trasladaron a la Universidad «madre» de París. Por tanto, no puede desconocerse el rol primigenio y primordial de la universidad cisneriana en la configuración del *modus parisiensis* en la Compañía Véase este tema en Codina Mir, *El modus parisiensis*, cit., p. 49. Con más detalle y extensión puede verse también en la obra del mismo autor: *Aux Sources de la pédagogie des jésuites*, cit., pp. 15-49.

concretados sobremanera en tres arquetipos de rancia tradición: París, Bolonia y Oxford. El primero se definía, *mutatis mutandis*, por una organización vertical y unitaria, donde el peso magisterial de los profesores y la dimensión educativa de los colegios conformaban una unidad de acción con un marcado acento formativo, filosófico y teológico. El modelo boloñés, que tenía una presencia muy acusada en España, era en cambio menos unitario, más horizontal y descentralizado. En él, a diferencia de París, los estudiantes conservaban un peso decisorio muy marcado, los colegios de profesores y estudiantes estaban separados y, sobre todo y fundamentalmente, tenía un acento menos formativo, más técnico y profesionalizante, debido a la hegemonía de las facultades de Derecho y Medicina. El tercero de los modelos, representado por Oxford, venía a ser una síntesis de los dos anteriores.

Ante este panorama, los jesuitas lo tuvieron claro: el *modus parisiensis* fue su modelo de referencia y especialmente la pedagogía dada en los Colegios de Monteaugudo, Santa Bárbara, Saint Jacques, Sorbona y Navarra. Colegios que no sólo representaban buena parte de la pedagogía y de la vida académica de París, sino que además habían servido de aulario y residencia a los Iñigo de Loyola, Francisco Xavier, Pierre Favre, Simão Rodrigues, Claude Jay, Alfonso de Salmerón, etc. Un panorama colegial en cualquier caso diverso que, tras la reforma del Cardenal de Estouteville (1452), respondía a un modelo pedagógico bastante convergente. El París académico del siglo XVI era como una gran escuela, que funcionaba al unísono, desde el toque del *Angelus* de la mañana hasta la noche, con un mismo ritmo de horarios, calendario, reglamentos, prácticas, costumbres, celebraciones religiosas y estudiantiles y estilo general de vida.

Aun así, el *modus parisiensis* no resulta fácil de acotar y definir. No estamos ante un método puro, genuino y original. En él se observa una persistencia de elementos heredados de la praxis pedagógica bajomedieval, no menos se notan hábitos y costumbres de la rancia tradición monacal, de igual modo hay influencias notables de los Hermanos de la Vida Común y finalmente es patente una apuesta pedagógica inductiva, eminentemente formativa y educadora, heredada del emergente humanismo pedagógico de la época. El resultado de todo ello es una síntesis pedagógica, denominada *modus parisiensis*, más o menos uniforme, basada en una pedagogía activa, orientada a la formación intelectual, moral y espiritual, y apoyada en un plan de estudios muy organizado y fundamentado, que encontró en el colegio universitario su expresión institucional más acabada y que dio a la Compañía de Jesús seis de sus notas pedagógicas más características.

Destaca, en primer lugar, su carácter reglamentarista. Prurito muy arraigado en los colegios parisinos, que se hizo especialmente patente en los puestos de gobierno y de responsabilidad docente, y que se trasladó con mayor detalle y rigurosidad a los reglamentos jesuíticos. Famosas son especialmente las *Reglas del Rector del Colegio Romano* (1551). Cargo al que los colegios parisinos denominaron con distintos nombres: *Primarius*, *Principalis*, *Magíster*,

Provisor, Prior, Praepositus o *Gymnasiarcha*. La denominación *Rector* no era la común. Sin embargo, será esta última la que la Compañía tomará para sus Colegios y Universidades, aunque no por influencia de París sino de Italia. Los reglamentos también contemplaron cargos como el de *Magister studium*, al que la Compañía denominará prefecto de estudios, o incluso cargos pedagógicos que podían ejercer los estudiantes: *praefecti (ordinum)*, o jefes de clase, *correctores, notatores* o *decani*, llamados también *lupi*. Todos ellos tuvieron una notable importancia y la Compañía les asignó incluso mayor espacio y consideración.

En segundo lugar cabe destacar la intensidad de la temporalización pedagógica. El tiempo escolar comenzaba invariablemente el día de San Remigio (1º de octubre). Los jesuitas mantendrán esta tradición típicamente parisina frente a la costumbre boloñesa de comenzar las clases el día de San Lucas (18 de octubre). El curso terminaba con las vacaciones de San Juan o San Pedro y había vacaciones intermedias por Navidad, Pascua y Pentecostés. Las lecciones ordinarias solían ocupar dos horas por la mañana y otras dos por la tarde. Pero antes y después solía haber otras lecciones extraordinarias – a veces desde las 5 la mañana – y cantidad de ejercicios escolares a lo largo del día. Por supuesto, la jornada comenzaba indefectiblemente con la misa y estaba jalonada por multitud de prácticas de piedad. Los primeros colegios jesuitas adoptaron la norma de tres horas de clase por la mañana (sin ningún recreo intermedio) y otras tres por la tarde. En relación con el tiempo de asueto, los colegios parisinos daban muy poco descanso. Los martes, jueves y domingos se concedía a los estudiantes una «moderada remisión», aunque las clases no cesaban del todo. En la tradición de la Compañía, el jueves prevaleció como día de reposo entre semana. Los domingos estaban ocupados con el culto divino y se dedicaban más al descanso.

La tercera característica hace referencia a la graduación docente. Los colegios parisinos descansaban sobre una organización graduada de clases homogéneas: *lectiones, classis, ordines, regulae, loci*, etc. Clases que agrupaban gradualmente a alumnos de igual nivel de conocimientos, seleccionados a comienzo del curso por un examen previo, y promocionados a clases superiores por la superación de prácticas y exámenes rigurosos. Esta graduación no implicaba la necesidad obligada – especialmente en gramática – de estar un ciclo completo de años de estudios; bastaba con demostrar tener suficiente fundamento en gramática – *sufficienter fundatus in grammaticalibus* se decía – para superar los niveles de clase y ahorrar años de permanencia; claro está que cuando no se demostraba la suficiencia los años aumentaban. Con frecuencia, el número de alumnos – sobre todo en gramática – solía ser numeroso, circunstancia que obligaba a subdividirlos en grupos de diez dentro de cada clase (*decuriae*), a cuya cabeza se encontraba un alumno responsable llamado *decurio*. Estos exámenes y decurias fueron norma común de los colegios parisinos, pero tuvieron especial eco en el Colegio de Monteagudo, donde la influencia de los Hermanos de la Vida Común fue más que notable, y donde estudiaron algunos de los primeros jesuitas.

La cuarta característica pone su acento en el carácter humanista y literario que presidió el currículo colegial. El colegio parisino se nos presenta como una institución moderna y de vanguardia, dependiente todavía de la Facultad de Artes, donde soplaron con fuerza los aires renovadores del Renacimiento humanista. Fue en los colegios de París donde la gramática, la retórica y las lenguas antiguas, junto con las artes, fueron cobrando cada vez más importancia y adquirieron consistencia propia hasta constituir un núcleo – que hoy llamaríamos enseñanza secundaria – distinto de la enseñanza superior. Un núcleo donde los Cicerón, César, Virgilio, Horacio, Terencio, Ovidio, Tácito, Salustio, Homero, Sófocles, Demóstenes y un largo etcétera se batían con fuerza desplazando implacablemente a los rancios manuales medievales del Donato y del Villadei y a la lógica y a la dialéctica en favor de una elocuencia o retórica, que ahora se convertía en la cima de los estudios literarios. Una elocuencia que no era simplemente una técnica, sino todo un estilo de vida cifrado en la frase catoniana del *vir bonus dicendi peritus*. Frase que no se resumía sólo en hablar, escribir y comunicar las propias ideas con propiedad, facilidad y elegancia, sino en razonar, sentir, expresarse y actuar armonizando virtud, letras y doctrina. Principio que la Compañía de Jesús asumió como frontispicio de su labor pedagógica, intentando potenciar una retórica cristiana que armonizase las cualidades de los autores clásicos paganos con las virtudes cristianas.

La quinta de las características hace referencia a la inducción y activismo de la metodología parisiense. Un principio que descansaba sobremanera en el ejercicio y práctica constantes, poniendo en juego buena parte de las facultades y recursos de la persona. Una pedagogía que presentaba los mejores autores en sus fuentes, que buscaba los textos más que las reglas, que apostaba por la experiencia y el ejercicio y que se apoyaba en la imitación más que en la teoría. Para alcanzar ese fin la variedad de ejercicios utilizados era asombrosa. Destaca en primer lugar la virtualidad de la *lectio*, o lectura, que equivalía a la clase magistral tradicional. Leer, oír y anotar en el cuaderno era lo típico, en un siglo en que la imprenta estaba en sus comienzos, los libros eran caros y el papel racionado.

No menos significativas fueron las *Quaestiones* o preguntas planteadas al maestro para la comprensión del texto y las *Disputationes* o debates argumentando a favor o en contra de una proposición o un punto de vista. De estas *disputationes* surgieron diferentes metodologías de ejercicios que se practicaban no sólo en el estudio de artes y teología sino también en gramática y humanidades: *positiones*, *theses*, *themata*, *versiones*, *repetitiones*, *collationes*, *argumenta*, *compositiones*, *reparationes*, *conclusiones*, *conferentiae*, *concertationes*, *declamationes*. A todo ello había que añadir las actuaciones públicas y las representaciones teatrales – originalmente de tipo religioso y moralista, y posteriormente de corte clásico –, muy típicas de la actividad escolar parisina y que después pasaron a ser rasgo distintivo de la pedagogía jesuítica.

Al lado de este tipo de ejercicios, encontramos también otras usanzas importantes que los jesuitas tomarán de París: el aprendizaje de memoria (*pensum*), los cuadernos para anotar citas de los mejores autores clásicos en aras a enriquecer el vocabulario (*copia verborum, loci communes, rapiarium, thesaurus*), y sobre todo el estudio en equipo de los temas donde destacaba la figura del *aemulus* o compañero de estudio privado que ayuda a superar las dificultades.

La última de las categorías pedagógicas del *modus parisiensis* hace referencia a la disciplina. Los reglamentos colegiales fueron en este tema especialmente exigentes y estrictos. Prohibían expresamente el porte de armas, los juegos de azar y toda una serie de actividades y espectáculos poco recomendables. Dedicaron especial atención a la delación entre compañeros o, por usar un término más eufemístico, a la corrección. De igual modo, el castigo físico formaba parte activa del proceso de instrucción. Disciplina que los jesuitas incorporaron con ciertas salvedades: primero, cuando no hubiera más remedio, una vez que hubieran fallado los recursos de la persuasión; y segundo, que el corrector no fuera de la Compañía sino contratado y pagado para cumplir tal oficio. Norma que se llegó a recoger en las mismas Constituciones⁴². En paralelo con ello, los colegios parisienses potenciaron de forma muy activa la emulación, especialmente a través de las *concertationes* y *disputationes*. Costumbre que los jesuitas denominaron «sana emulación» y que recogieron tanto en sus Constituciones⁴³, en la futura *Ratio* y en los reglamentos estudiantiles de sus colegios.

Hasta aquí el *modus parisiensis*. Un referente y una guía para que el humanismo pedagógico formara parte indeleble del ideal pedagógico de la Compañía de Jesús. Cauce que no sólo marcó las raíces y primeros surcos educativos de los jesuitas, sino que al incorporarse al *ethos* jesuítico inspiró y conformó buena parte de los presupuestos educativos de la Edad Moderna. Es verdad que en ese proceso los jesuitas, como ha dicho un estudioso del tema:

No inventaron un método nuevo, sino que tomaron del fondo común de su tiempo los elementos pedagógicos que les parecieron más valiosos, hicieron con ellos su propia síntesis, y supieron hacer a partir de ellos un proyecto educativo propio. Otros educadores, especialmente los reformadores protestantes, hicieron algo semejante, por otros motivos. Pero ni los jesuitas ni los protestantes tuvieron la exclusiva del método de París, puesto que otros muchos colegios, seculares y comunales, se inspiraron también en París. Pero no cabe duda que la sistematización que de él hicieron los jesuitas, especialmente a través de la *Ratio*, fue la que estaba llamada a alcanzar la mayor difusión y a lograr un impacto pedagógico de carácter mundial⁴⁴.

⁴² *Constituciones de la Compañía de Jesús*, Const. 397 D; Const. 4:488 5; Const. 4:500 G.

⁴³ *Constituciones de la Compañía de Jesús*, Const. 4:383 L.

⁴⁴ Codina Mir, *El modus parisiensis*, cit., p. 62.

5. *La Ratio* atque Instituto Studiorum Societatis Iesu y *sus precedentes*

La unidad pedagógica de la Compañía de Jesús fue uno de los propósitos que Ignacio de Loyola fue albergando conforme la educación formal tomaba carta de naturaleza estable como ministerio jesuítico. En la IV parte de las Constituciones, capítulo V, ya se establecía la necesidad de una norma común y universal, que se impondría en un futuro, respetando las circunstancias de tiempos, lugares y personas. En el ínterin, cada colegio debería proceder con libertad, si bien deberían tenerse muy presentes aquellas experiencias que la realidad demostrase pertinentes y positivas. La espera terminó en 1599 con la aprobación definitiva de una *ratio studiorum* única y común que se sustanciaba en tres frentes de obligada referencia, a saber: el carisma de Ignacio de Loyola, la experiencia del *modus parisiensis* y la síntesis tradición parisina-carisma jesuítico.

El carisma pedagógico de Ignacio de Loyola, alimentado como discípulo en Barcelona, Alcalá, Salamanca y París y después como Fundador y Preósito General de la Compañía, está presente en todos y cada uno de los puntos que conforman todas las experiencias y precedentes de la *Ratio studiorum*. Sus ideas pedagógicas, resumidas sobremanera en los diecisiete puntos que constituyen la IV parte de las Constituciones, pasaron a inspirar la *Ratio studiorum* en uno de sus aspectos fundamentales: su carácter apostólico y humanista. Para San Ignacio toda educación comenzaba en Dios y terminaba en él. Principio irrenunciable que llevó a la práctica realizando una síntesis magistral entre la mejor tradición intelectual, literaria y técnica del humanismo renacentista con la mejor tradición ética y religiosa del humanismo hispano. Él es una de las piezas clave para entender el sentido cristiano del humanismo; en cierto modo es uno de los eslabones que une el teísmo medieval con el humanismo renacentista. Unión que supo aderezar con una firme ortodoxia cristiana y una incondicional fidelidad al Papa, haciendo de la Compañía de Jesús uno de los principales baluartes de la Reforma católica.

El segundo de los referentes, el *modus parisiensis*, constituye, como ya se ha visto, el sillar y los pilares primarios de la educación jesuítica. De París se extrajo buena parte del carácter reglamentarista de la *Ratio studiorum*, la sistematicidad en el orden de los estudios, su carácter humanista y teológico, la unión irrenunciable entre virtud y letras, la personalización y seguimiento del hecho educativo, la estrecha relación maestro discípulo, la apuesta por una pedagogía activa y sobre todo y fundamentalmente la importancia de lo conceptual y práctico en detrimento de lo retórico y erudito.

Pero la *Ratio studiorum*, siendo deudora de su tiempo es genuinamente ignaciana. Ignacio de Loyola lo tenía claro y desde el principio instó a realizar una pedagogía jesuítica que sirviera de referencia a todos los colegios. El *modus parisiensis*, transformado a partir de 1551 en el *modus Collegii Romani*, fue santo y seña de los primeros colegios hispanos y portugueses. De igual modo,

escritos como *De studiis Societatis Iesu et Orde Studiorum*⁴⁵, realizado por Jerónimo Nadal para el colegio de Mesina entre 1551 y 1552, el de Anibal Coudret, *De studiis Societatis Iesu et Orde Studiorum*⁴⁶, realizado para el mismo colegio en 1551, y el proyecto inacabado del español Diego Ledesma, *De ratione et ordine Studiorum Collegi Romani*⁴⁷, fueron marcando un modo de proceder más o menos común. Parece ser que en 1570 era usada una *Ratio studiorum* más o menos común en los colegios de Francia, Alemania y Austria, según se desprende de las noticias que da al respecto el Padre Maldonado, Visitador de los colegios de Francia⁴⁸. Documentos parecidos se recogen con igual finalidad en sendas colecciones denominadas *Monumenta Italiae* y *Suma Sapientiae* que prueban que en torno a 1580 la idea de apostar por un modo de proceder común iba cobrando considerable fuerza.

El proyecto definitivo iba a cobrar fuerza a partir de la IV Congregación General (1581) y del nombramiento como Padre General de Claudio Acquaviva. En dicha Congregación se acordó unificar los estudios en un sistema armónico y universal. A tal efecto, un comité de doce sacerdotes jesuitas fue nombrado para llevarlo a cabo, aunque no obtuvieron los resultados esperados. En 1584 se formó un nuevo comité de seis religiosos: el español Juan Azor, el portugués Gaspar González, el escocés James Tyrie, el neerlandés Peter Busée, el flamenco Anthony Ghuse y el siciliano Stefano Tucci. Este comité elaboró un documento de prueba, la «Ratio de 1586», que fue enviado a varias provincias para la revisión por parte de profesores. Esta revisión concluyó que no había sido pensado para el uso real en las aulas, por lo que se reformó y se publicó un nuevo documento en 1591, que iba a ser empleado en todos los colegios de los jesuitas durante tres años. Esta prueba se utilizó por el comité en Roma para crear el documento oficial que fue sancionado finalmente por el Padre Acquaviva el 8 de enero de 1599⁴⁹.

El resultado fue treinta conjuntos de reglas que desarrollan minuciosamente cómo debe formarse el estudiante y las personas que componen un colegio

⁴⁵ *Monumenta paedagogica Societatis Iesu*. Nova editio ex integro refecta. Ed. L. Lukács, S.J., Vol. I, 1540- 1556, pp. 89-107.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 89-107.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 338-453.

⁴⁸ *Monumenta paedagogica Societatis Iesu*. Nova editio ex integro refecta. Ed. L. Lukács, S.J., Vol. II, 1557-1572, pp. 229-232.

⁴⁹ La documentación sobre los precedentes y la génesis de la *Ratio* puede verse *Monumenta Paedagogica*. Hay que destacar dos ediciones relativamente cercanas de la *Ratio*: M.B. Quera, *La Pedagogía de los jesuitas en la Ratio Studiorum. La fundación de colegios. Orígenes, autores y evolución histórica de la Ratio. Análisis de la educación religiosa, caracterológica e intelectual*, Caracas (Venezuela), Ed. Arte, 1984. Esta obra es el estudio más completo y detallado sobre la historia de la *Ratio Studiorum*. Se completa con la transcripción de varios planes que precedieron a la *Ratio* definitiva. Una publicación más reciente y manejable, es la de C. Labrador, en la *Pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*, coord. por E. Gil, Madrid, Comillas, 1999.

jesuita. Exponemos a continuación, a modo de resumen, el enunciado de lo que constituyó uno de los referentes pedagógicos más importante de la educación de los siglos XVII y XVIII:

- I. Reglas del prepósito provincial
- II. Reglas del rector
- III. Reglas del prefecto de estudios
- IV. Reglas comunes a todos los profesores de las facultades superiores
- V. Reglas del profesor de Sagrada Escritura
- VI. Reglas del profesor de lengua hebrea
- VII. Reglas del profesor de teología escolástica
- VIII. Reglas del profesor de casos de conciencia
- IX. Reglas del profesor de filosofía
- X. Reglas del profesor de filosofía moral
- XI. Reglas del profesor de matemáticas
- XII. Reglas del prefecto de los estudios inferiores
- XIII. Normas para el examen escrito
- XIV. Normas para los premios
- XV. Reglas comunes para los profesores de las clases inferiores
- XVI. Reglas del profesor de retórica
- XVII. Reglas del profesor de humanidades
- XVIII. Reglas del profesor de la clase suprema de gramática
- XIX. Reglas del profesor de la clase media de gramática
- XX. Reglas del profesor de la clase ínfima de gramática
- XXI. Reglas de los estudiantes de nuestra Compañía
- XXII. Programa para los que repiten la teología durante un bienio
- XXIII. Reglas del ayudante del profesor o bedel
- XXIV. Reglas de los alumnos externos de la Compañía
- XXV. Reglas de la academia
- XXVI. Reglas del prefecto de la academia
- XXVII. Reglas de la academia de teólogos y filósofos
- XXVIII. Reglas del prefecto de la academia de teólogos y filósofos
- XXIX. Reglas de la academia de los alumnos de retórica y humanidades
- XXX. Reglas de la academia de los dramáticos.

Per un sistema educativo globale: le scuole e i *consueta ministeria* della Compagnia di Gesù nella Verona di Agostino Valier

Elisabetta Patrizi
Dipartimento di Scienze della
Formazione, dei Beni Culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
elisabetta.patrizi@unimc.it

For a global educational system: schools and consueta ministeria of the Society of Jesus in Verona at the time of the episcopacy of Agostino Valier

ABSTRACT: During the post-Tridentine period, after overcoming the emergencies caused by the collapse of religious unity, the bishops and the religious orders very often worked in close harmony to implement a synergistic and widespread pastoral activity, which made it possible to lay the foundations for the “Europe of the Devout” to which Châtellier referred. Agostino Valier's episcopacy (1565-1606) and the active collaboration he established with the religious orders of the diocese of Verona represent a significant area of research for highlighting the methods and forms of this positive interaction for the “Christianization” of society. This article addresses these convergences, with a particular focus on the foundation and early years of the Jesuits College of Verona (1578-1606). The author provides a detailed analysis of archival sources, for the most part unpublished, supported by the accredited scientific literature, to highlight the key aspects of the multifaceted Jesuit education (which went well beyond the College's lessons) and its numerous points of contact with Agostino Valier's equally versatile religious renewal programme.

EET/TEE KEYWORDS: Christian education; Religious Orders; Jesuits; Catholic Renewal; Italy; XVI-XVII Centuries.

Premessa

Il Concilio di Trento scelse di mettere al centro della riforma della Chiesa la parrocchia e il clero secolare, dedicando minore attenzione al clero regolare,

che fu preso in considerazione solo nell'ultima sessione con il decreto *de regularibus et monialibus*. Il decreto stabiliva regole comuni per tutti i vecchi Ordini – senza fare il minimo cenno ai nuovi istituti religiosi nati tra Quattro e Cinquecento – e limitava gli abusi e i privilegi dei regolari, al fine, da un lato, di ridimensionare i loro spazi di autonomia rispetto alla giurisdizione vescovile e, dall'altro, di creare i presupposti per una loro integrazione all'interno delle strutture della diocesi¹. A questa «riforma affrettata»², com'è stata giustamente definita, proposta dal Tridentino, nella realtà delle cose, corrispose un attivo e decisivo ruolo degli Ordini religiosi, d'antica e soprattutto di nuova fondazione, sul fronte della riforma delle strutture della Chiesa e su quello della formazione/conquista delle coscienze³, tanto che è stato osservato come «dalla fine del Cinquecento l'organizzazione regolare, flessibile e solida al tempo stesso, fornì alla Chiesa un sostegno nelle funzioni di accentramento e controllo (ad esempio nell'Inquisizione), e costituì un duttile strumento nell'azione educativa, assistenziale, missionaria, diplomatica»⁴.

D'altra parte gli Ordini religiosi, per quello che attiene al contesto europeo, erano diffusi in modo così capillare nei centri urbani e nelle campagne, che sarebbe stato impossibile attuare il tanto agognato progetto di rigenerazione della vita e dei costumi del clero e del popolo cristiano senza la loro collaborazione. Pertanto i regolari, di fatto, costituirono una delle chiavi di volta del complesso disegno di riforma della *societas christiana* in atto in quegli anni e, anche se non mancarono le occasioni di attrito e di scontro con il potere vescovile⁵, nella maggior parte dei casi si trovarono a sostenere dall'interno il programma pastorale dei vescovi riformatori del Cinquecento, operando su più fronti e

¹ *Conciliorum Oecumenicorum Decreta*, a cura di G. Alberigo, G.A. Dossetti, P.P. Joannou, C. Leonardi, P. Prodi, Bologna, EDB, 1984, Sessio XXV (3-4 dec. 1563), *Decretum de regularibus et monialibus*, pp. 776-784. Sulla genesi del decreto di riforma rimane fondamentale lo studio di Hubert Jedin, *Per una preistoria della riforma dei regolari (Tridentino, sess. XXV)*, in Id., *Chiesa della fede e Chiesa della storia*, Brescia, Morcelliana, 1972, pp. 227-274.

² P. Prodi, *Il paradigma tridentino. Un'epoca della storia della Chiesa*, Brescia, Morcelliana, 2010, p. 169.

³ Per un approfondimento sull'evoluzione degli Ordini religiosi in età moderna si rimanda alle ricerche apparse nei numeri monografici delle riviste «Quaderni storici», n. 119 (2005), «Dimensioni e problemi della ricerca storica», n. 1 (2005) e «Cheiron», n. 43-44 (2005). Un quadro d'insieme è offerto nel volume di F. Rurale, *Monaci, frati, chierici. Gli ordini religiosi in età moderna*, Roma, Carocci, 2008 e nei saggi di G. Fragnito (*Gli Ordini religiosi tra Riforma e Controriforma*) e di R. Rusconi (*Gli Ordini religiosi maschili dalla Controriforma alle soppressioni settecentesche. Cultura, predicazione, missioni*), in M. Rosa (ed.), *Clero e società nell'Italia moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1997, pp. 115-274.

⁴ L. Mezzadri, P. Vismara (edd.), *La Chiesa tra Rinascimento e Illuminismo*, Roma, Città Nuova, 2006, p. 249.

⁵ A questo riguardo si può ricordare il caso dell'abbazia di Civate, teatro delle discordie tra monaci e arcivescovo di Milano, studiato da E. Brambilla, *Politica, chiesa e comunità locale in Lombardia: l'abbazia di Civate nella prima età moderna (1500-1700)*, «Nuova Rivista storica», n. 71, 1981, pp. 71-114.

rivolgendosi a diversi strati sociali⁶. Un esempio significativo di questa positiva interazione tra ordinario diocesano e regolari è offerto dalla diocesi di Verona di Agostino Valier⁷.

Dalla lettura della *Relazione sullo stato della Chiesa di Verona* redatta nel 1607, ad appena un anno di distanza dalla morte del Valier, si apprendono molti particolari interessanti sulla situazione complessiva della diocesi scaligera quale era stata lasciata dall'ecclesiastico veneziano al termine del suo lungo episcopato (1565-1606). In particolare, per quanto concerne gli Ordini religiosi maschili si indica la presenza di ben «diciassette monasteri», di cui quattordici nella sola città di Verona e, a tale riguardo, si precisa: «questi sono i Domenicani, i Frati Minori, quelli dell'Osservanza ed i Conventuali, gli Agostiniani, i Serviti, i Benedettini di Monte Casino e gli Olivetani, i Carmelitani, i Canonici lateranensi ed i Regolari, i Crociferi, que' di S. Jeronimo, i Gesuiti, i Capuccini, ed i Minimi»⁸. All'inizio del XVII secolo, pertanto, nella diocesi scaligera erano rappresentate tutte le forme di vita religiosa al tempo esistenti, dagli ordini canonicali agli ordini monastici, dagli ordini mendicanti fino alle più recenti comunità di chierici regolari.

Rispetto al variegato mondo dei regolari Agostino Valier, in linea con l'esempio offerto dal suo illustre predecessore Gian Matteo Giberti e dal coevo ed autorevolissimo arcivescovo di Milano Carlo Borromeo⁹, si impegnò soprattutto per promuovere ed accogliere presso la sua diocesi «quegli istituti religiosi di recente fondazione che, per il loro spirito apostolico e per il vigoroso ideale ascetico che caratterizzava i proprio membri»¹⁰, apparivano più funzionali

⁶ Sul tema del rapporto tra vescovi e Ordini religiosi si rimanda alle riflessioni di E. Novi Chivarría, *Il governo delle anime. Azione pastorale, predicazioni e missioni nel Mezzogiorno d'Italia. Secoli XVI-XVIII*, Napoli, Editoriale scientifica, 2001.

⁷ Per un profilo biografico di Agostino Valier (Venezia 1531-Roma 1606) si veda G. Cipriani, *La mente di un inquisitore: Agostino Valier e l'opusculum De cautione adhibenda in edendis libris (1589-1604)*, Firenze, Nicomp, 2009.

⁸ *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. 12.

⁹ Per un approfondimento sull'attività pastorale del Giberti rimane fondamentale l'opera di A. Prosperi, *Tra evangelismo e Controriforma. Gian Matteo Giberti, 1495-1543*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1969 (seconda edizione, 2011); offrono interessanti spunti di riflessione i contributi raccolti in M. Agostini, G. Baldissin Molli (edd.), *Gian Matteo Giberti (1495-1543). Atti del Convegno di Studi*, Cittadella, Biblios, 2012. I rapporti di collaborazione ed amicizia intercorsi tra l'arcivescovo di Milano e Agostino Valier sono stati indagati da L. Tacchella, *San Carlo Borromeo ed il card. Agostino Valier: carteggio. Prefazione di sua eminenza il cardinale Michele Browne*, Verona, Istituto per gli studi storici, 1972.

¹⁰ R. Sani, *Cura pastorale, Rinnovamento dei costumi ed educazione della gioventù nella Milano di Carlo Borromeo*, in Id., *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, Milano, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, 1999, p. 464.

al suo progetto di riforma del clero e di rinnovamento dei centri di vita religiosa della sua diocesi. Negli anni immediatamente precedenti al Concilio di Trento erano fiorite tante nuove realtà, sorte dal basso e in modo spontaneo, «al di fuori [cioè] di tutti i grandi progetti di riforma avanzati dalle autorità ecclesiastiche e dai grandi pensatori»¹¹. Che fossero scaturiti dai vecchi Ordini, come nel caso dei Cappuccini e dei Minimi, o per iniziativa di grandi figure, laiche o religiose, come nel caso dei Teatini, Somaschi, Barnabiti e Gesuiti, i nuovi Ordini muovevano tutti dalla necessità impellente di individuare cammini di perfezionamento spirituale più aderenti alle esigenze di un'età segnata dalla spaccatura confessionale e dall'insopprimibile desiderio di un ritorno alla semplicità e purezza della fede.

Attento osservatore e conoscitore del suo tempo, Agostino Valier seppe cogliere la carica positiva e vitale dei nuovi Ordini religiosi, mostrando una particolare predilezione per due famiglie di ispirazione francescana, quelle dei Cappuccini e dei Minimi, e per due congregazioni di chierici regolari, i Teatini e i Gesuiti. In queste nuove fondazioni il vescovo di Verona individuò soluzioni diverse per rispondere a quell'istanza di pluralità negli itinerari di santificazione, che rappresentava una delle questioni nodali nel processo di ridefinizione antropologica e spirituale in atto nel mondo cattolico di quegli anni, e che era destinata ad acquisire sempre maggior rilevanza in quelli a venire. In quest'ottica, i nuovi Ordini religiosi agirono da fattori di modernizzazione della società del Cinquecento, permeandola nelle sue strutture profonde, attraverso un'inesauribile tensione pedagogica, che trovò applicazione in diversi settori, a seconda delle specificità dell'Ordine. Le loro sedi divennero dei veri e propri centri catalizzatori, ognuno con le proprie peculiarità, ma tutti a loro modo capaci di convogliare e canalizzare tanti interessi, istanze ed iniziative provenienti dalla realtà circostante. I nuovi Ordini religiosi diedero una forte spinta al processo di confessionalizzazione della società, allargando il ventaglio delle possibilità e delle modalità con le quali vivere il cristianesimo nel mondo¹². A questo riguardo, nel noto lavoro *Ripensare il cattolicesimo*, proprio ad introduzione del capitolo dedicato ai nuovi Ordini religiosi Robert Bireley afferma:

Nel tardo Medioevo monaci, suore e frati si trovarono di fronte a critiche crescenti e ricevettero pesanti accuse da parte dei riformati; tuttavia gli Ordini religiosi erano destinati a rimanere

¹¹ P. Prodi, *I nuovi ordini religiosi e l'identità cappuccina nella Chiesa dell'età moderna*, in G. Pozzi, P. Prodi (edd.), *I Cappuccini in Emilia-Romagna. Storia di una presenza*, Bologna, EDB, 2002, p. 12.

¹² Sulla categoria storica di confessionalizzazione: W. Reinhard, *Disciplinamento sociale, confessionalizzazione, modernizzazione. Un discorso storiografico*, in P. Prodi (ed.), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, Bologna, il Mulino, 1994, p. 109 e in part. pp. 101-103, si veda anche Id., *Confessionalizzazione forzata? Prolegomeni ad una teoria dell'età confessionale*, «Annali dell'Istituto Storico italo-germanico in Trento», n. 8, 1982, pp. 13-38.

ancora una caratteristica peculiare della Chiesa cattolica, anzi, il cattolicesimo della prima età moderna vide non solo una rinascita, ma un adattamento creativo della vita religiosa alle nuove esigenze del XVI secolo. Questo rinnovamento si sviluppò principalmente in due direzioni: in primo luogo nell'impegno intensificato dei religiosi, uomini e donne membri di Ordini religiosi e Congregazioni, in nuove attività pastorali e nei ministeri tradizionali; in secondo luogo nella creazione di stili e forme di vita religiosa che facilitassero questo impegno, permettendo ai religiosi di dare più spazio alle attività al di fuori delle mura del convento¹³.

Per Bireley, pertanto, la forza dei nuovi Ordini religiosi va tracciata proprio nella loro capacità di coniugare, ciascuno secondo il suo specifico 'modo di procedere', la dimensione contemplativa all'impegno pastorale. Cicli di prediche nel tempo dell'avvento e della quaresima, nuove devozioni, promozione dei sacramenti, direzione spirituale, apostolato presso i poveri e gli ammalati, impegno nella formazione catechetica, istituzione e direzione di scuole e collegi d'istruzione: tanti e variegati furono gli ambiti in cui ognuno dei nuovi Ordini scelse di esercitare la sua funzione educativa nel mondo¹⁴.

In questa direzione, se prendiamo in esame i caratteri specifici dell'apostolato degli Ordini di recente fondazione che operano nella diocesi scaligera al tempo del Valier, possiamo osservare, ad esempio, che i Minimi si proposero, *in primis*, di esercitare la loro missione nella società mostrando il volto accogliente di una religiosità semplice e povera, incentrata sull'elemento penitenziale e capace di richiamare popolo e clero a una condotta cristiana più autentica. Giunti a Verona nel 1593, sotto la guida di p. Giovanni da Paterno di Calabria, i frati, grazie al sostegno di alcuni notabili della città, edificarono la Chiesa di S. Francesco di Paola in Campo Marzio, facendone ben presto uno dei più ferventi centri di vita religiosa e di animazione spirituale della città¹⁵.

¹³ R. Bireley, *The refashioning of Catholicism, 1450-1700: a reassessment of the counter Reformation*, Washington, The Catholic University of America press, 1999; trad. it. *Ripensare il cattolicesimo 1450-1700. Nuove interpretazioni della Controriforma*, Genova-Milano, Marietti, 2010, p. 41.

¹⁴ A questo riguardo, si rimanda alle riflessioni attorno al complesso tema delle identità collettive in età moderna presenti nei contributi di: P. Prodi (*Introduzione: evoluzione e metamorfosi delle identità collettive*, pp. 9-27) e W. Reinard (*Religione e identità. Identità e religione. Un'introduzione*, pp. 87-124), in P. Prodi, W. Reinard (edd.), *Identità collettive tra medioevo ed età moderna*, Bologna, Clueb, 2002; M. Sangalli, *Le congregazioni religiose insegnanti in Italia in età moderna: nuove acquisizioni e piste di ricerca*, «Dimensioni e problemi della ricerca storica», n. 1, 2005, pp. 25-47; S. Feci, A. Torre, *Premessa* del numero monografico *Ordini regolari*, «Quaderni storici», n. 2, 2005, pp. 319-332.

¹⁵ Informazioni sull'insediamento dei Minimi a Verona si ricavano da Lodovico Moscardo, *Istoria di Verona [...] nella quale si contengono i successi occorsi, dall'origine sua, sino all'anno MDCLXVIII*, In Verona, per Andrea Rossi, 1668, p. 441; G.B. Pighi, *Cenni storici sulla Chiesa veronese*, 2 voll., Verona, Archivio storico Curia vescovile, 1980-1988, Vol. II, p. 257; Giovanni Battista Giuseppe Biancolini, *Notizie storiche delle Chiese di Verona [...]*, 8 voll., Verona, per Alessandro Scolari al Ponte dalle Navi, 1749-1771, Vol. IV, pp. 429-430; *Informazione delle cose di Verona e del veronese*, cit., p. 22; G.M. Roberti, *Disegno storico dell'ordine de' Minimi dalla morte del santo istitutore fino ai nostri tempi (1507-1902)*, 3 voll., Roma, Società tipografica

Anche le chiese di S. Maria della Ghiara e di S. Nicolò, assegnate ai Teatini rispettivamente nel 1588 e nel 1598 divennero in breve dei vivaci 'focolai' di rinnovamento religioso per il clero e per il popolo¹⁶. In queste sedi, quei «preti riformati ed esemplari», che tanto avevano influenzato il Giberti nell'impostazione del suo programma pastorale, lavorarono alacramente, rivelandosi agli occhi di Agostino Valier, che ne aveva favorito l'insediamento a Verona, dei validi alleati, capaci di risvegliare lo spirito cristiano tanto del clero come dei fedeli, attraverso il loro esempio di vita incentrato sulla studio e la preghiera, e su un impegno precipuo nella direzione spirituale e nell'assistenza degli infermi¹⁷.

All'interno del contesto veronese il Valier poté contare anche sui Cappuccini, che, presenti nella diocesi scaligera almeno dal 1535, si distinsero soprattutto come predicatori in missioni rurali ed urbane¹⁸. L'Ordine, infatti, poteva contare su una sede posta a pochi passi dal centro abitato, quella di S. Croce, della quale era entrato in possesso nel 1571, e su «una significativa rete di conventi variamenti dislocati»¹⁹, che gli consentiva una presenza attiva anche presso le comunità rurali della diocesi. Non sorprende, allora, constatare che i Cappuccini furono tra i principali coadiutori del Valier e che offrirono un importante contributo alla diffusione di pratiche devozionali, come quella delle Quarantore e dell'orazione mentale, che stavano particolarmente a cuore al vescovo di Verona²⁰.

editrice romana, 1902-1908; Vol. I, pp. 215-216.

¹⁶ Per un quadro sintetico sulla presenza dei Teatini nella diocesi di Verona si rimanda a: Moscardo, *Istoria di Verona*, cit., pp. 398-399, 446-447; *Informazione delle cose di Verona e del veronese*, cit., p. 22; Biancolini, *Notizie storiche delle Chiese di Verona*, cit., Vol. II, p. 602; Giovanni Battista Del Tufo, *Historia della Religione dei Padri Chierici Regolari, in cui si contiene la fondazione e progresso di lei infino à quest'anno MDCIX, raccolta e posta in luce da Monsignor D. Gio Battista del Tufo, vescovo dell'Acerra dell'istessa Religione*, In Roma, appreso Guglielmo Facciotto e Stefano Paolini, 1609, pp. 237-239; Pighi, *Cenni storici sulla Chiesa veronese*, cit., Vol. II, pp. 220-221, 257; D. Cervato, *Diocesi di Verona*, Venezia, Giunta regionale del Veneto; Padova, Gregoriana libreria editrice, 1999, pp. 525-526.

¹⁷ Cfr. F. Andreu, *Chierici Regolari Teatini*, in *Dizionario degli istituti di perfezione*, da diretto da G. Pelliccia, [poi] da G. Rocca, 10 voll., Milano, Paoline, 1974-2003, Vol. II, 1975, coll. 978-999 e in particolare coll. 989. Sul legame tra il Giberti e l'Ordine dei Teatini: D. Cervato, *Funiculus triplex difficile rumpitur. Giberti, il circolo spirituale di Gian Pietro Carafa e san Gaetano Thiene e altri circoli italiani*, in Agostini, Baldissin Molli (edd.), *Gian Matteo Giberti*, cit., pp. 39-45.

¹⁸ Sui Cappuccini a Verona: Girolamo dalla Corte, *Dell'istoria di Verona*, 2 voll., In Verona, appreso Girolamo Discepolo, 1592, Vol. II, pp. 670-673; Moscardo, *Istoria di Verona*, cit., pp. 396-397; Pighi, *Cenni storici sulla Chiesa veronese*, cit., Vol. II, p. 222; Cervato, *Diocesi di Verona*, pp. 521, 526-528; Biancolini, *Notizie storiche delle Chiese di Verona*, cit., Vol. II, pp. 598-599, D. M. da Portogruaro, *Storia dei Cappuccini veneti*, 3 voll., Venezia-Mestre, Curia provinciale dei FF. MM. Cappuccini, 1941-1979, Vol. I: *Gli inizi (1525-1560)*, pp. 97-131; Vol. II: *Gli sviluppi (1560-1580)*, pp. 241-285.

¹⁹ Cervato, *Diocesi di Verona*, cit., p. 531.

²⁰ Una testimonianza eloquente del contributo dato dai Cappuccini rispetto alla riorganizzazione della pratica devozionale delle Quarantore viene dall'opuscolo scritto dall'avvocato veronese Alessandro Canobbio in occasione delle predicazioni tenute da p. Mattia Bellintani da Salò per

Tra gli Ordini religiosi maschili presenti sulla scena veronese, tuttavia, quello che riuscì più e meglio di ogni altro ad 'interpretare' l'ambizioso disegno di riforma del Valier fu indubbiamente la Compagnia di Gesù²¹. L'origine di questo stretto rapporto di collaborazione non va ricondotta esclusivamente al ruolo di primo piano che il vescovo riservò ai Gesuiti nel settore dell'istruzione e della formazione della classe dirigente laica e religiosa veronese, quanto soprattutto nella straordinaria ricchezza e poliedricità del 'modo di procedere' proprio della Compagnia che, come hanno messo in evidenza i più recenti studi sull'Ordine²², fu in grado di inglobare al suo interno una varietà tale di ambiti d'azione, da toccare tutti i punti nevralgici di quel disegno di rinnovamento religioso tracciato dal Tridentino²³.

la Settimana Santa del 1587: Alessandro Canobbio, *La divota oratione delle quaranta hore fatta nella città di Verona la settimana santa dell'anno MDLXXXVII, così persuasa dal M.R.P.F. Mattia Bellintani da Salò Capuccino. Con la distribuzione delle hore per gli huomini la notte, et per le donne il giorno, distinte a contrada*, In Verona, per Girolamo Discepolo, 1587, c. 2r; ora anche in C. Cargnoni (ed.), *I frati Cappuccini, documenti e testimonianze del primo secolo*, 3 voll., Perugia, EFI, 1991. Vol. III/2, pp. 2981-2991.

²¹ Per la storia della fondazione veronese della Compagnia di Gesù possiamo giovare del recente studio di M. Sangalli, *Cultura, politica e religione nella Repubblica di Venezia tra Cinque e Seicento. Gesuiti e Somaschi a Venezia*, Venezia, Istituto veneto di scienze lettere ed arti, 1999, pp. 91-103 (Memorie. Classe di scienze morali, lettere ed arti, Vol. LXXXIV), mentre per un inquadramento della presenza della Compagnia nella Provincia Veneta si rimanda in particolare ai contributi di M. Zanardi (*I «domicilia» o centri operativi della Compagnia di Gesù (1542-1773)*, pp. 89-179) e G.P. Brizzi (*Scuole e collegi nell'antica Provincia Veneta della Compagnia di Gesù (1542-1773)*, pp. 467-512), in M. Zanardi (ed.), *I Gesuiti e Venezia. Momenti e problemi di storia veneziana della Compagnia di Gesù. Atti del Convegno di studi. Venezia, 2-5 ottobre 1990*, Venezia, Giunta regionale del Veneto; Padova, Gregoriana, 1994.

²² Per un primo approccio al tema dell'identità gesuitica si rimanda al numero monografico a cura di F. Motta, *Anatomia di un corpo religioso. L'identità dei Gesuiti in età moderna*, «Annali di storia dell'esegesi» del 2002 (vol. 19, n. 2); mentre per un quadro sulle tendenze che hanno caratterizzato la storiografia della Compagnia di Gesù dalla fondazione dell'Ordine fino ai giorni nostri si veda J.W. O'Malley, *The Historiography of the Society of Jesus: Where Does It Stand Today?*, in *The Jesuits cultures, sciences and the arts 1540-1773*, Toronto, University of Toronto Press, 1999, pp. 3-37.

²³ In questa direzione, l'esame dei documenti conservati presso l'Archivium Romanum Societatis Iesu (in seguito ARSI) ha consentito di precisare la ricostruzione offerta da Sangalli (*Cultura, politica e religione*, cit.) e di far luce su numerosi aspetti del multiforme operato della Compagnia di Gesù a Verona non ancora indagati. Tra i documenti consultati si segnalano, in particolare, le *Litterae Annae* in Ven. 105: doc. VII (1578), cc. 50r-55v; doc. VIII (1580), cc. 56r-64v; doc. XII (1579), cc. 132r-140v; doc. XIII (1581), cc. 141r-148v; doc. XIV (1582), cc. 134r-152r; doc. XV (1584), cc. 156r-160v; doc. XIX (1585), cc. 167r-171v; doc. XXV (1592), cc. 337r-342r; doc. XXVII (1594), cc. 348r-355v; doc. XXXI (1596), cc. 404r-417v; doc. XXXIV (1598), cc. 430r-435v; doc. XXXV (1599), cc. 436r-448r; doc. XXXVI (1600), cc. 442r-448r; doc. XXXIX (1604), cc. 454r-462r; doc. XLII (1605), cc. 471r-497v. Dei ventuno documenti presenti in Ven. 117, *Colleg. Veronense*, cc. 270r-373r, che coprono il periodo 1577-1734, meritano una menzione a parte: l'atto con il quale il vescovo Valier l'8 febbraio 1578 affidò la chiesa di S. Sebastiano e i relativi beni ai padri della Compagnia di Gesù (cc. 286r-289v), il breve di papa Gregorio XIII del 1° aprile 1578, con il quale si conferma tale concessione (cc. 282r-285v) e l'*Informatione del Collegio di Verona* (cc. 272r-281r), redatta da Benedetto Palmio, di cui è

1. «*Li padri tanto desiderati*» della *Compagnia di Gesù*²⁴

Il Valier aveva avuto modo di conoscere ed apprezzare le grandi qualità e potenzialità della Compagnia di Gesù negli anni di studio trascorsi a Padova²⁵ e, una volta divenuto vescovo di Verona, si attivò prontamente per avere una fondazione della Compagnia di Gesù anche nella sua diocesi. Il tutto ebbe inizio nel 1567, ad appena due anni dalla sua nomina episcopale, quando il vescovo si era trovato nella necessità di reperire del personale preparato per la gestione del Seminario diocesano appena inaugurato. In quell'anno, grazie all'appoggio dell'amico Francesco Adorno – che aveva conosciuto proprio nel periodo degli studi padovani e che allora era vice-provinciale di Lombardia – il Valier era riuscito ad ottenere per qualche mese la presenza a Verona di un giovane gesuita, Giovanni Battista da Roma, che era stato di grande aiuto in questa fase di avvio dell'istituzione²⁶. In seguito, i padri della Compagnia erano tornati ad offrire il loro supporto al Seminario, per venire incontro alle pressanti richieste

conservata una copia, datata 15 luglio 1582, presso l'Archivio di Stato di Verona (Fondo Gesuiti di San Sebastiano, b. XVII, f. 248), di cui fornisce una trascrizione A.P. Braggion, *Il seminario di Verona dai suoi inizi (1567) alla metà del sec. XVII. Ordinamento degli studi e organizzazione amministrativa*. Tesi di laurea discussa presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; relatore prof. L. Prosdocimi, a.a. 1973-1974, 2 voll., doc. n. 62, pp. 181-188. Infine, interessanti informazioni inerenti il personale e le attività del Collegio si ricavano dai cataloghi brevi e triennali della Provincia Veneta: Ven. 37 (per gli anni 1587-1601) e Ven. 38 (per il 1603). Per le altre indicazioni archivistiche e bibliografiche si rinvia alle note successive.

²⁴ Lettera, Agostino Valier a Carlo Borromeo, Verona 15 dicembre 1575 (ARSI, Epp. Ext. 12, cc. 299r-300v).

²⁵ I primi Gesuiti erano arrivati a Padova nel 1542 per completare il loro percorso di studi presso il prestigioso *Studium* della città e per loro, com'è noto, Ignazio di Loyola aveva redatto un celebre regolamento di studi, con il quale si fa iniziare solitamente quel lungo processo di riflessione e sperimentazione interno alla Compagnia che si sarebbe concluso con pubblicazione della *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* del 1599. In quegli anni era podestà di Padova Bernardo Navagero, zio di Agostino Valier e suo predecessore sulla cattedra episcopale di Verona. Fu proprio il Navagero che nel settembre del 1548, per ordine del doge Francisco Donà, mise i Gesuiti nel «reale possesso del priorato di S. Maria Maddalena», ceduto tre anni prima in favore della Compagnia da Mons. Andrea Lippomano. Con questo atto prendeva ufficialmente il via il Collegio gesuitico di Padova, del quale il Valier ebbe modo di apprezzare molto da vicino l'operato. Cfr. *Storia della Compagnia di Gesù in Italia*; Vol. II/2: P. Tacchi Venturi, *Dalla solenne approvazione dell'ordine alla morte del fondatore (1540-1556)*, Roma, La civiltà cattolica, 1951, pp. 303-315; Sangalli, *Cultura, politica e religione nella repubblica di Venezia*, cit., pp. 13-75; per la citazione p. 22.

²⁶ Tali informazioni si ricavano dall'analisi della corrispondenza intercorsa tra il vescovo di Verona e il preposito generale della Compagnia di Gesù nei mesi di marzo-giugno del 1567. Le lettere inviate dal Valier sono in ARSI, Epp. Ext. 11 (26 marzo, cc. 78r-79v; 4 giugno, cc. 95r-96v; 25 giugno, cc. 101r-102v), mentre le lettere di Francisco Borgia sono in ARSI, Ital. 66 (26 aprile, c. 337r; 4 giugno, cc. 351r-351v). Questi documenti sono stati presi in esame in uno studio di prossima pubblicazione condotto da chi scrive e incentrato sui primi anni di attività del Seminario di Verona.

del Valier, ma si era trattato sempre di interventi sporadici, che non potevano soddisfare completamente il vescovo di Verona²⁷.

Egli, infatti, era giunto in breve alla conclusione per cui era necessario assicurarsi una presenza stabile dei Gesuiti nella sua diocesi, non solo per affidare in via definitiva alle loro cure la formazione dei chierici del Seminario, ma anche per avvalersi dei molteplici vantaggi che una fondazione gesuitica poteva offrire al progresso della sua azione pastorale. La realizzazione di tale progetto, tuttavia, non era affatto semplice, in quanto la Compagnia di Gesù, essendo un Ordine religioso di recente istituzione e non potendo fare affidamento su un preesistente patrimonio di beni e benefici, chiedeva di solito molte garanzie prima di accettare di dare vita a una nuova fondazione ed era particolarmente esigente nella scelta della sede che doveva ospitare i padri e le attività da loro svolte. Quest'ultima fu una delle problematiche che assillò maggiormente il Valier, rispetto alla quale, in una lettera dell'8 luglio 1572 rivolta all'influente arcivescovo di Milano Carlo Borromeo, affermava:

Voglio supplicar V.S. Ill.ma che occorrendo haver ragionamento col p. Toledo [Francisco Toledo] et col Padre Natale [Jéronimo Nadal] le raccomandì un poco questa città di Verona, nella quale desidero grandemente che vi sia un Collegio o Casa. Il loco de p. Humiliati sarebbe a proposito ma vi son due difficoltà, l'una che per avventura il S.r Card. Mapheo non darebbe il consenso, l'altra che N.S.R. forse non si contenterebbe. Si potrebbe haver una parrocchiale lassando l'entrate et trasferendo la cura delle anime alla più vicina. Fu anche fatto un poco di ragionamento col S.r Card. Commendone [Giovanni Francesco Commendone] di far il Collegio in quella parte della città. Il priorato di S.to Antonio sarebbe a proposito quando quel prior l'havesse potuto far capace²⁸.

Il Valier, in sostanza, voleva che a Verona la Compagnia fondasse un Collegio, ovvero una «sede abitativa e operativa stabile, dove l'esercizio dei ministeri spirituali» fosse «complementare» all'attività 'primaria' d'insegnamento, esercitata presso «scuole organicamente autonome»²⁹; in alternativa si sarebbe accontentato, per un certo periodo, anche di una Casa, intesa in questo caso come residenza poi destinata a divenire Collegio. Il priorato di S. Antonio della Ghiara sembrava proprio il luogo adatto ad accogliere il futuro Collegio o Casa della Compagnia di Gesù a Verona; per procedere in tal senso, però, il Valier doveva ottenere il consenso del card. Maffei, che al tempo ne deteneva il possesso e, per questo, chiedeva il parere e l'aiuto del Borromeo. L'arcivescovo

²⁷ A questo riguardo, ad esempio, nella *littera annua* del 31 dicembre 1570 (ARSI, Ven. 100, c. 215r) il rettore del Collegio di Brescia p. Mariano Sittinerio riferiva di aver mandato due padri della sede bresciana «per riformare il [...] seminario de' chierici» di Verona.

²⁸ Lettera, Agostino Valier a Carlo Borromeo, Verona 8 luglio 1572 (Biblioteca Ambrosiana di Milano, in seguito BAM, F. 85 inf., c. 74; edita in Tacchella, *San Carlo Borromeo e il card. Agostino Valier*, cit., pp. 102-103).

²⁹ Zanardi, I «*domicilia*» o centri operativi della Compagnia di Gesù nello Stato veneto (1542-1773), cit., p. 94.

di Milano non tardava a rispondere, dando il suo assenso e supporto al progetto del vescovo di Verona:

Non mancherò – scriveva il Borromeo in una lettera del luglio di quello stesso anno – di raccomandare il pio desiderio di V.S. a questi Padri del Gesù circa il Collegio o Casa ch'ella ne vorrebbe costi. Et sarà bene che mi avisi più particolarmente le difficoltà che fa il Prior di S.to Antonio et le qualità di quella sua parrocchiale cioè il numero delle anime che li sono soggette et che entrata ha, che poi si vederà di aiutar il negotio per quella via che si troverà più facile³⁰.

Nonostante la piena disponibilità accordata dal Borromeo, il Valier avrebbe impiegato ancora qualche tempo per sciogliere la questione del priorato di S. Antonio della Ghiara. Intanto, nel 1573 veniva nominato preposito generale dei Gesuiti Everardo Mercuriano e il vescovo di Verona non mancava di far pervenire al nuovo superiore, insieme alle sue felicitazioni, la richiesta di istituzione di un Collegio della Compagnia di Gesù a Verona. Aveva inizio, in questo modo, un intenso e vivace carteggio tra Verona e Roma, che nel breve periodo avrebbe assunto anche toni piuttosto accesi.

Infatti, se da un lato, nella lettera del 23 maggio 1573 il Mercuriano manifestava con cortese fermezza la sua intenzione di «differire il trattare della Casa che desidera detto Mons.r di fondare in q[ue]lla città della n[ost]ra Comp[agn]a per essere anchora molto ocupata in cose concernenti l'universale della Compagnia»³¹; dall'altro, in una lettera inviata a Francesco Adorno dell'agosto di quello stesso anno, usava un registro ben più duro e perentorio: «mi rincresce che Monsignor R.mo di Verona non senta più interiormente et le necessità della Compagnia et quel che è conveniente al nostro istituto – e aggiungeva, tanto per non essere frainteso – già ho scritto a V.R. che in nessun modo si può ricevere quel luogho di Verona»³².

Il categorico rifiuto del Mercuriano non scoraggiò affatto il Valier, che nel febbraio del 1574 tornava a scrivere al preposito generale della Compagnia per presentargli una «bonissima occasione»³³: era riuscito, finalmente, a convincere il card. Maffei a cedere la prepositura di S. Antonio della Ghiara e voleva farne entrare in possesso i Gesuiti il prima possibile, in modo da offrire loro una soluzione concreta per l'avvio della fondazione veronese. Anche questo tentativo, però, non andò in porto, in quanto, come aveva a spiegare lo stesso Mercuriano all'Adorno, instancabile intermediario della causa veronese, vi erano «molte

³⁰ Minuta, Carlo Borromeo ad Agostino Valier, [Milano luglio 1572]; BAM, P 7 inf., c. 230; edita in Tacchella, *San Carlo Borromeo e il card. Agostino Valier*, cit., pp. 62-63.

³¹ Lettera, Everardo Mercuriano ad Agostino Valier, Roma 23 maggio 1573 (ARSI, Ven. 1, c. 1r).

³² Lettera, Everardo Mercuriano a [Francesco Adorno], Roma 23 agosto 1573 (ARSI, Ven. 1, c. 3v).

³³ Lettera, Agostino Valier a Everardo Mercuriano, Verona 18 febbraio 1574 (ARSI, Epp. Ext. 12, cc. 207r-208v).

ragioni efficaci» che impedivano alla Compagnia di «pigliare al p[rese]nte questo assunto». In primo luogo, egli faceva presente la necessità di ottimizzare le limitate risorse umane dell'Ordine, ricordando «che il fare coll[eg]ii piccoli non solo non sgrava le prov[inci]e, ma discredita la Comp[agni]a et impedisce molti per conto del governo, i quali in molto maggiori coll[eg]ii possono essere utili o almeno sono necessari»; in secondo luogo rimarcava la necessità di una base economica più solida di un semplice priorato e, infine, faceva notare l'infelice posizione dell'«habitatione» individuata per il loro Collegio³⁴.

La carenza di effettivi da mandare presso nuove sedi era uno dei problemi più gravi per la Compagnia e assumeva proporzioni ancora più preoccupanti nel caso del personale insegnante, che in questi primi anni di rapida espansione della Compagnia veniva trasferito di continuo da un collegio all'altro per 'tamponare' le richieste più urgenti e le situazioni più critiche. Per fondare un Collegio, poi, la Compagnia, come ha osservato Grendler, «aveva bisogno di una chiesa in cui predicare, ascoltare le confessioni, e dare istruzione catechistica; di un edificio in cui far scuola; e di fondi per nutrire, vestire e alloggiare i membri dell'Ordine»³⁵. Il Mercuriano, dunque, poneva obiezioni che scaturivano da problemi reali, che egli non poteva ignorare, al punto che neppure l'autorevole intervento dell'arcivescovo di Milano, che gli aveva scritto «in favor del Collegio di Verona», era riuscito a ribaltare il verdetto finale del preposito generale, il quale rimaneva dell'idea per cui «simili collegietti [...] non fanno altro che ruinare et discreditare la Compagnia»³⁶.

Ciononostante il Valier non si diede per vinto e nel dicembre del 1574 tornò a chiedere l'aiuto del Borromeo per ottenere dal Mercuriano l'invio a Verona del p. Adorno allo scopo di valutare il luogo «nel quale si potesse far col tempo Casa o Collegio per li padri tanto desiderati» della Compagnia di Gesù³⁷. Il preposito, questa volta, dava il proprio assenso alla visita, individuando in essa un diversivo utile a tenere a freno il caparbio vescovo di Verona³⁸. In realtà, il Valier era fermamente intenzionato a sgombrare il campo da tutti gli ostacoli che impedivano la realizzazione del Collegio e, come confidava al Borromeo nel marzo del 1575, voleva arrivare al fondo della questione, recandosi

³⁴ Lettera, Everardo Mercuriano a Francesco Adorno, Roma 27 febbraio 1574 (ARSI, Ven. 1, cc. 23v-24r).

³⁵ P. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore-London, The Johns Hopkins University Press, 1989; trad. it. *La scuola nel Rinascimento italiano*, Roma-Bari, Laterza, 1991, p. 393.

³⁶ Lettera, Everardo Mercuriano a Francesco Adorno, Roma 9 marzo 1574 (ARSI, Ven. 1, c. 25v).

³⁷ Lettera, Agostino Valier a Carlo Borromeo, Verona 15 dicembre 1575 (ARSI, Epp. Ext. 12, cc. 299r-300v).

³⁸ Lettera, Everardo Mercuriano a Francesco Adorno, Roma 13 gennaio 1575 (ARSI, Ven. 1, cc. 59v; trascritta in Sangalli, *Cultura, politica e religione nella Repubblica di Venezia*, cit., p. 94n.).

personalmente a Roma per favorire la riuscita di «questa bona opera»³⁹. Egli giungeva a Roma nel maggio di quell'anno con l'intenzione di incontrare personalmente il Mercuriano. La visita non fece ottenere al Valier il nullaosta definitivo per il Collegio, ma produsse comunque alcuni effetti positivi, come apprendiamo da quanto lo stesso preposito generale riferì al p. Adorno a questo proposito:

È venuto quà Mons.r R.mo di Verona il q[ua]le ci ha visitato molto amorevolm.te et ha mangiato nel Coll[egi]o n[ost]ro et ha voluto vedere q[ue]sta n[ost]ra casa di che penso che sia restato edificato. Ci ha anco significato il suo desid[eri]o di haver il Coll[egi]o a Verona et havendo procurato con quanto più efficaci ragioni poteva di persuadermi che io l'accettassi ancorché gli dicessi le grandi difficoltà che noi havevamo in admettere nuove fundat[i]oni, rimisi la cosa alla Consulta, et parve a q[ue]sti p[ad]ri con meco che per l'importantia di così grande città et havendosi a dividere cotesta prov[inci]a non si poteva negare né al vescovo né alla città di accetarlo mass[imament]e che esso disse che non lo voleva se non quando noi potessimo riceverlo et che si contentava solo ch'io gli dessi la parola et che insieme gli proponessi tutte le condi[tio]ni con le q[ua]li doveva fondarsi il Coll[egi]o, alle quali quando mancherebbe si intedesse che il Coll[egi]o non si accettase⁴⁰.

La riorganizzazione territoriale della Provincia di Lombardia di cui parla il Mercuriano si sarebbe realizzata nel 1578 e avrebbe portato alla nascita di due nuove province, quella Milanese e quella Veneta. Questa nuovo assetto, evidentemente, imponeva alla Compagnia di Gesù nuove valutazioni e la presenza di un Collegio in una città della Serenissima come Verona poteva rivelarsi importante, visto lo sviluppo contenuto della Compagnia nei territori della Repubblica⁴¹. Nonostante l'atteggiamento di maggiore disponibilità della Compagnia, rimaneva il fatto che il Valier doveva fornire maggiori garanzie sul fronte delle risorse economiche. Il Collegio di Verona, infatti, aveva bisogno di un considerevole numero di padri stanti le stime del preposito generale, che a questo riguardo affermava:

non può haver manco di 35 o 40 persone et più tosto bisogna che siano 40 che 35 perché realm.te l'esperientia mostrerà che non bisognerà in una tale città manco di 5 scuole di humanità et consequentem.te bisognerà che siano 5 o 6 altri che possano sostituirsi accadendo morte, infermità, et altri soliti accidenti; oltre ciò bisognerà un buon predicat[or]e, un lettore di casi di conscientia, et perilmeno sei sacerdoti che confessino⁴².

L'incontro romano era stato utile perché – riferiva sempre il Mercuriano all'Adorno – il Valier aveva «toccato con mano che se la Comp[agn]ia fosse

³⁹ Lettera, Agostino Valier a Carlo Borromeo, Verona 21 marzo 1575 (BAM, F.90 inf., c. 231; edita in Tacchella, *San Carlo Borromeo e il card. Agostino Valier*, cit., pp. 108-109).

⁴⁰ Lettera, Everardo Mercuriano a Francesco Adorno, Roma 18 maggio 1575 (ARSI, Ven. 1, cc. 71r-72v).

⁴¹ Cfr. M. Fois, *Ignazio di Loyola, la Compagnia i Gesù e Venezia tra Riforma e Controriforma*, in Zanardi (ed.), *I Gesuiti e Venezia*, cit., pp. 223-224.

⁴² Lettera, Everardo Mercuriano a Francesco Adorno, Roma 18 maggio 1575, cit., c. 71r.

andata senza maturità a permetter di ricevere il Coll[egi]o di Verona, si sarebbero trovate tante difficoltà che mai non se ne sarebbe forse veduto il fine» e i padri della Compagnia avevano poste delle condizioni precise per la fondazione veronese, condizioni che il Mercuriano riassumeva all'Adorno in questi termini: «Noi non manderemo alcuno a Verona per conto del Collegio se prima la casa et chiesa non sieno interamente da chi lo desidera procurati et uniti alla Comp[agn]ia con tanta entrata quanta basti per il sopradetto numero [di 'operaii']»⁴³.

Rientrato nella sua diocesi, il vescovo di Verona si attivò prontamente per predisporre tutte le condizioni concordate a Roma con il preposito generale e, il 30 novembre 1575, tornava a scrivere al Mercuriano, sollecitando la necessità di prendere una decisione in merito all'accettazione del priorato di S. Antoniano della Ghiara⁴⁴. Il Valier allegava alla lettera un resoconto, articolato in sedici punti, su *Il modo che di presente si trova per fondare uno Collegio in Verona, con la speranza sicura dello argomento di esso*, nel quale proponeva un dettagliato elenco delle entrate certe e di quelle che avrebbe potuto reperire in favore del Collegio⁴⁵. Il resoconto mostra – come ha osservato giustamente Sangalli – «tutto il lavorio del Valier per sollecitare la nobiltà locale a sostenerlo nel suo progetto, in modo da mettere alla fine la Compagnia con le spalle al muro di fronte alla soluzione dei suoi dubbi circa la possibilità di ottenere entrate adeguate per l'istituzione della residenza»⁴⁶. A tal riguardo basti far presente che sul liminare di quell'anno andò a Roma l'influente nobile veronese Uberto Sacromoso, con l'intento esplicito di perorare la causa del Collegio e di dare assicurazioni circa le donazioni che egli stesso ed altri gentiluomini veronesi erano disposti ad elargire a questo effetto⁴⁷. Il Valier, nel frattempo, non trascurò di ricorrere anche all'intermediazione del card. Tolomeo Gallio, allora segretario di Stato di Gregorio XIII, per ottenere dalla Santa Sede l'assegnazione di 300 ducati da destinare al suo Collegio⁴⁸.

Nonostante tutti i suoi sforzi il vescovo di Verona non poteva dire ancora di avere vinto le resistenze del Mercuriano: la strada da percorrere per ottenere il

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Lettera, Agostino Valier a Everardo Mercuriano, Verona 30 novembre 1575 (ARSI, Epp. Ext. 13, cc. 139v-142v).

⁴⁵ *Ibid.*, cc. 140r-141r.

⁴⁶ Sangalli, *Cultura, politica e religione nella Repubblica di Venezia*, cit., p. 98n.

⁴⁷ Di tale intento tornava a parlare p. Mario Beringucci in una lettera indirizzata al Mercuriano del 6 febbraio 1577, laddove ricordava come «quel gentil'huomo poi di Sacramossi persevera, et sta più fermo, che mai ne i suoi propositi che V.R. deve da lui stesso haver inteso, q[ua]n venne a Roma nell'anno del giubileo [1575]» (ARSI, Ital. 153, cc. 100r-101v). Sempre il Beringucci nella lettera del 4 dicembre di quell'anno poteva annunciare al preposito generale che il Sacramoso era riuscito a trovare l'«instrumento» più idoneo per la donazione in favore del Collegio di Verona «senza stride, et proclama» (*Ibid.*, cc. 332r-333v).

⁴⁸ Lettera, Cesare Calvi a Everardo Mercuriano, Verona 26 marzo 1577 (ARSI, Ital. 153, c. 246r).

Collegio si prospettava ancora lunga e tortuosa. Nel frattempo, però, qualche piccolo risultato si incominciava ad intravedere. Per la quaresima del 1576, infatti, otteneva l'invio di un predicatore proveniente dal Collegio di Brera, p. Girolamo Otello, che poi sarebbe rimasto a Verona fino alla fine dei suoi giorni⁴⁹. Il gesuita si rivelò sin da subito un valido alleato del vescovo di Verona nella battaglia condotta per l'istituzione del Collegio, tanto che se, da un lato, su di lui Francesco Adorno si limitava a riferire al Mercuriano «va in visita col vesc[ov]o che lo mena seco»⁵⁰, dall'altro, il p. Mario Beringucci, senza mezzi termini, affermava: «il p. Otello è molto facile a consentire al vescovo in tutto q[ue]llo che domanda, et spesso risulta in danno poi donandoglielo negare, ma pure io vo schermendo meglio ch'io posso»⁵¹.

Dall'*Informatione del Collegio di Verona* redatta dal p. visitatore Benedetto Palmio nel 1582 apprendiamo che p. Otello, concluse le prediche della Quaresima, si trattenne a Verona sistemandosi presso la «casa e chiesa di S. Sebastiano, la quale – precisa il Palmio – l'Arciprete [Paolo Calandra] insieme col beneficio voleva rinunciar liberamente in mano del Papa»⁵². Il Valier, che ben conosceva le riserve dei Gesuiti sulla sede di S. Antonio della Ghiara, non poteva lasciarsi sfuggire questa occasione e, pertanto, si affrettò ad inviare una supplica al pontefice per ottenere l'assegnazione di S. Sebastiano in favore della Compagnia di Gesù⁵³. Intanto, p. Adorno, che all'epoca era preposito provinciale di Lombardia, nel maggio del 1577 annunciava al Mercuriano l'intenzione del Valier di acquistare la «casa vicina a san Seb[astia]no» e di stabilire lì la sede veronese della Compagnia⁵⁴. L'acquisto si dovette concludere rapidamente se l'8 giugno di quello stesso anno, il notaio vescovile Giuseppe Castelli poteva redigere il documento con il quale quattro gentiluomini veronesi, Gaspere Verità, Lodovico Meriscalchi, Carlo Radice e Alfonso

⁴⁹ Il p. Girolamo Otello, nato a Bassano del Grappa nel 1520, era entrato nella Compagnia di Gesù nel 1542. Compiuta la sua formazione presso il Collegio di Padova, aveva pronunciato i quattro voti definitivi a Roma il 25 dicembre 1552 davanti a Ignazio di Loyola e, successivamente, era passato al Collegio di Messina dove era rimasto per un decennio ricoprendo l'incarico di predicatore. In questa veste lo troviamo a Palermo dal 1565 al 1567 e poi a Roma, dove sarebbe rimasto per circa due anni, per passare poi, all'inizio del 1570, alla Provincia di Lombardia. Come si è detto, il p. Otello giunse a Verona nel 1576 e trascorse qui gli ultimi anni della sua vita. Morì il 5 febbraio 1581 e della sua morte parla il preposito generale Acquaviva in una lettera indirizzata al Valier il 18 marzo 1581, in questi termini: «il buon p[ad]re Otello non poteva andare alla pace, et quiete sua senza danno n[ost]ro, et con molto dolore di chi haveva notitia delle sue virtù». Cfr. ARSI, *Schedario unificato Lamalle*, sub voce *Otello P. Hyeronimus* e per la lettera Ven. 2, c. 44v.

⁵⁰ Lettera, Francesco Adorno a Everardo Mercuriano, Ferrara 19 aprile 1577 (ARSI, Ital. 153, c. 306r).

⁵¹ Lettera, Mario Beringucci a Everardo Mercuriano, Ferrara 31 agosto 1577 (ARSI, Ital. 154, c. 417r).

⁵² ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informatione*, cit., c. 273r.

⁵³ Lettera, Agostino Valier a Everardo Mercuriano, Verona 3 settembre 1577 (ARSI, Epp. Ext. 13, cc. 294r-295v).

⁵⁴ Lettera, Francesco Adorno a Everardo Mercuriano, Forlì 15 maggio 1577 (ARSI, Ital. 153, cc. 402-404).

Morando, offrivano di «contribuir et donar a detti padri per aiutarli a pagar la casa comprata a di passati per il Colegio nella contrada di S. Sebastiano [... una] summa di danari»⁵⁵. A distanza di appena un mese arrivava a Roma la notizia dell'incremento dei benefici assegnati alla nascente fondazione veronese, dell'acquisto di altre due case, che consentivano di ampliare notevolmente la sede del Collegio, e della concessione per breve pontificio della chiesa attigua alle case di S. Sebastiano, dove i padri presenti a Verona già officiavano⁵⁶. Era il p. Adorno ad informare il Mercuriano sui rapidi progressi ottenuti e ad affermare che, a questo punto, sulla questione dell'apertura del Collegio di Verona non si poteva «più tornare in dietro» e che era «necess[ari]o procurare a ridurlo alla sua perfezione, essendo preparata ogni cosa per poterlo fare»⁵⁷. Per conseguire questo obiettivo il Valier, che nel frattempo aveva avviato anche un collegio d'educazione riservato ai nobili, conosciuto come Collegio dei convittori⁵⁸, per il quale doveva trovare insegnanti preparati, chiedeva al preposito generale della Compagnia, prima per tramite dell'Adorno e poi personalmente, di mandare a Verona entro il 2 ottobre, «due precettori per insegnare le prime arti di grammatica et rhetorica»⁵⁹.

A questa richiesta, che veniva perorata anche dall'influente nobile veronese Uberto Sacromoso⁶⁰, non fu dato subito seguito e per l'apertura delle scuole del Collegio il Valier avrebbe dovuto attendere ancora un altro anno; ciononostante, il traguardo tanto agognato si poteva dire ormai vicino. Nel corso del 1577, infatti, il vescovo di Verona aveva raggiunto tanti risultati importanti, non solo perché aveva individuato una sede gradita alla Compagnia, quella di S. Sebastiano, ma anche perché aveva ottenuto la presenza di altri Gesuiti a Verona, tanto che nel luglio del 1577 il p. Adorno poteva dire che a Verona «vi sono al p[rese]nte ben nove dei nostri»⁶¹. Dopo il p. Otello, infatti, erano arrivati i padri Francesco Grana, Cesare Calvi e Giovan Battista Gritti⁶², che sarebbero

⁵⁵ Archivio di Stato di Verona, Gesuiti San Sebastiano, b. XVII, f. 248, *Memorie antiche e storia del Collegio*, documento della cancelleria vescovile, Verona l'8 giugno 1577.

⁵⁶ Lettera, Francesco Adorno a Everardo Mercuriano, Ferrara 10 luglio 1577 (ARSI, Ital. 154, cc. 190r-190v).

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ Per un approfondimento sul primo periodo di attività del Collegio dei convittori si rinvia a: E. Patrizi, *Per formare «huomini honorati et gratissimi a Dio»: Agostino Valier e la fondazione del Collegio dei nobili di Verona*, in corso di stampa negli Atti del Convegno di Centro italiano per la ricerca storico-educativa - CIRSE (Lecce, 8-9 novembre 2012).

⁵⁹ L'Adorno scriveva al Mercuriano il 10 luglio 1577 da Ferrara nella lettera sopra richiamata (ARSI, Ital. 154, c. 190r-190v), mentre il Valier scriveva al preposito generale il 3 settembre dello stesso anno. La citazione è tratta dalla lettera del Valier (ARSI, Epp. Ext 13, c. 294r).

⁶⁰ Nella lettera inviata da Ferrara il 23 novembre 1577, Uberto Sacromoso rivolgeva a Everardo Mercuriano le seguenti parole: «Et con questo di novo la supplico, a voler concederci maestri, per il gran bisogno che n'habbiamo in Verona, quale se fosse conosciuto da lei, so fin' hora tal gratia havessimo conseguito». ARSI, Ital. 155, cc. 303r-303v.

⁶¹ Lettera, Francesco Adorno a Everardo Mercuriano, Ferrara 10 luglio 1577 (ARSI, Ital. 154, cc. 190r-190v).

⁶² Lettera, Cesare Calvi a Everardo Mercuriano, Verona 26 marzo 1577 (ARSI, Ital. 153,

rimasti a lungo in servizio presso la città dell'Adige. Ad essi, in quello stesso anno, si era unito un piccolo gruppo di Gesuiti originariamente destinati alla sede di Brescia, che per via del focolaio di peste attivo in quella città, all'ultimo, erano stati mandati a Verona⁶³. Sebbene fossero stati fatti molti passi in avanti, il preposito generale riteneva che fosse necessario dare maggiore stabilità alla fondazione veronese prima di inviare altri Gesuiti a Verona e affidava al p. Mario Beringucci non solo il gravoso compito di informare il Valier della sua decisione⁶⁴, ma anche quello, ancora più arduo, di guadagnare tempo con il vescovo di Verona rispetto alle richieste avanzate⁶⁵.

Ciononostante, il 1578 si apriva sotto l'aurea di nuovi auspici, tanto che il 22 marzo di quell'anno il Valier riferiva al Borromeo che «le cose del Collegio dei Gesuiti sono quasi stabilite e fatte con satisfazione delli detti padri e di questa città»⁶⁶. Il 1° aprile, infatti, arrivava il breve di Gregorio XIII con il quale si concedeva al vescovo di Verona la facoltà di assegnare tutte le entrate stabilite all'erigendo Collegio gesuitico, che entrava definitivamente in funzione nell'autunno di quell'anno⁶⁷. Intanto, il numero dei padri della Compagnia presenti a Verona era aumentato sensibilmente, raggiungendo la soglia delle 16 unità, sotto la quale non sarebbe più sceso, oscillando anzi tra le 18 e le 20 unità per la maggior parte del primo periodo di vita del Collegio⁶⁸, che

cc. 246r-247v). Nei cataloghi dei consultori ed ammonitori per gli anni 1587 e 1588 (ARSI, Ven. 37, cc. 1r-1v) troviamo ancora attivi a Verona i padri Giovanni Battista Ghitti († Venezia 1600), Cesare Calvi († Verona 1605) e Francesco Grana († Mantova 1608), e nei cataloghi brevi e triennali del 1590-1603 i padri Calvi e Grana sono indicati, rispettivamente, nelle funzioni di confessore e di lettore di casi di coscienza (ARSI, Ven. 37 e Ven. 38). Altra presenza 'storica' del Collegio veronese, indicata già nei cataloghi dei consultori ed ammonitori del 1587 e 1588 e poi nei cataloghi brevi e triennali del 1590-1603 è quella di Domenico Benini († Mantova 1614), che ricoprì anche l'incarico di rettore negli anni 1596-1598 (*Ibid.*). I dati relativi all'anno e al luogo di morte dei Gesuiti menzionati sono tratti da J. Fejér, *Defuncti primi saeculi Societatis Jesu: 1540-1640*, 2 voll., Romae, Curia Generalitia S. J.; Institutum Historicum, 1982, Vol. I.

⁶³ Lettera, Francesco Adorno a Everardo Mercuriano, Ferrara 10 luglio 1577 (ARSI, Ital. 154, cc. 190r-190v).

⁶⁴ Il p. Mario Beringucci comunicava al Valier la decisione presa dal preposito di non inviare maestri a Verona, con la lettera del 7 settembre 1577, nella quale riferiva: «Non pare a N.S. G[e]n[er]ale che per quest'anno si mettino m[aest]ri in Verona, perché veram.te le cose non sono in tal termine fin qui, che si possa far Collegio». E più avanti, teneva a ribadire: «laonde non ritrovandosi fin adesso le cose in quel stato, non conviene al p[rese]nte mandar altra gente, anzi sia certa V.S. R.ma che si sono posti in Verona più subietti in questo principio ch'è solito porsi in una pura missione, com'era questa di Verona». ARSI, Ital. 155, cc. 168r-170v.

⁶⁵ Il 28 settembre 1577 il Mercuriano scriveva al Valier informandolo che il p. Mario Beringucci avrebbe provveduto a comunicargli la decisione presa a proposito della questione dei due maestri. In quella stessa data, il preposito generale scriveva al p. Beringucci invitandolo esplicitamente ad «andare temporeggiando fino a tanto che le cose [del Collegio] hanno fondam[en]to». ARSI, Ital. 70a, cc. 18v-19r.

⁶⁶ Lettera, Agostino Valier a Carlo Borromeo, Verona 22 marzo 1578 (BAM, F.93 inf., c. 363; edita in Tacchella, *San Carlo Borromeo ed il Card. Agostino Valier*, cit., pp. 112-113).

⁶⁷ Una copia del breve è conservata in ARSI, Ven. 117, cc. 282r-285v.

⁶⁸ Per il periodo 1578-1605, dalle *litterae annuae* (ARSI, Ven. 105) e dai cataloghi brevi e

sarebbe terminato nel 1606, anno in cui i Gesuiti erano espulsi dal territorio della Repubblica di Venezia, a seguito del celebre interdetto emanato da Paolo V contro la Serenissima⁶⁹.

2. Le scuole di S. Sebastiano

Il 3 novembre 1578 aprivano le scuole della Compagnia di Gesù presso la sede di San Sebastiano. Questa data segnava l'avvio ufficiale della storia del Collegio di Verona e questo, come aveva a spiegare Benedetto Palmio nell'*Informatione* del 1582, «non solo perché crebbe il numero de n[ost]ri, ma ancora perché s'apsero tre scuole, una di rhetorica, l'altra d'humanità, la 3^a di grammatica, alle quali concorsero forse ducento et venti scholari»⁷⁰. A Verona, dunque, veniva inaugurato l'intero corso di studi inferiori della Compagnia e, sebbene la *Ratio studiorum* definitiva del 1599 fosse ancora lontana, i Gesuiti erano arrivati ormai da tempo alla definizione di un modello condiviso per il corso grammaticale-retorico, tanto che Gian Paolo Brizzi fa notare come,

a partire dagli anni 1560-70, i programmi degli studi dei vari collegi abbiano già raggiunto una sostanziale unità: da Vienna a Vilna a Napoli a Roma, da Milano a Monaco a Colonia a Messina e a Palermo il corso grammaticale-retorico è di fatto uniformato sia nei programmi sia nei manuali: gli autori classici sono Cicerone per le *Epistulae ad familiares*, le *Partiones oratoriae*, il *De amicitia*, il *De officiis*, Ovidio per i *Tristia*; per lo studio della lingua latina si ricorre al manuale del grammatico fiammingo J. Van Pauteren (Despauterius) e per il greco alle *Institutiones* dell'umanista Cleynaerts (Clenardus)⁷¹.

Rispetto a questo quadro possiamo individuare delle varianti significative per quello che attiene all'insegnamento della grammatica latina. Nei collegi della penisola italiana, infatti, il testo dell'umanista fiammingo Van Pauteren, come sottolinea Grendler, non ebbe molta fortuna e nella maggior parte dei casi a questo furono preferiti testi legati alla tradizione didattica locale⁷². Si può ipotizzare, pertanto, che la scelta del Collegio di Verona ricadde sulle

triennali (*Ibid.*, Ven. 37 e 38) si ricavano i seguenti dati circa il numero dei Gesuiti presenti nel Collegio di Verona: 16 persone nel 1578, 18 nel 1579, 22 nel 1580, 21 nel 1582, 22 nel 1584, 23 nel 1590, 21 nel 1592, 19 nel 1593, 18 nel 1595 e 1596, 19 nel 1597, 16 nel 1598, 20 nel 1599, 22 nel 1600, 20 nel 1601, 1603 e 1605.

⁶⁹ Un resoconto sulle vicende che accompagnarono l'espulsione dei Gesuiti dal Collegio di Verona si ricava da due lettere scritte dal rettore Ludovico Gagliardi in ARSI, Ven. 109, cc. 116r-128r.

⁷⁰ ARSI, Ven. 117, Benedetto Palmio, *Informatione del Collegio di Verona*, [Verona, 15 luglio 1582], cc. 273v-274r.

⁷¹ G.P. Brizzi, *Strategie educative e istituzioni scolastiche della Controriforma*, in *Letteratura italiana*, Vol. 1: *Il Letterato e le istituzioni*, Torino, Einaudi, 1982, p. 911.

⁷² Cfr. Grendler, *La scuola nel Rinascimento italiano*, cit., pp. 206, 209.

note *Regulae grammaticales* del celebre umanista veronese Guarino Guarini e che questo testo fu adottato per l'insegnamento della grammatica latina nel primo periodo di attività delle scuole gesuitiche, per poi essere sostituito con l'*Emanuele*. Con questo nome era generalmente indicato il fortunatissimo manuale *De institutione grammatica libri tres* del gesuita portoghese Manoel Alvares che, dato alle stampe per la prima volta a Lisbona nel 1572, conobbe edizioni e riadattamenti fino ai primi decenni del XIX secolo e, come rileva Angelozzi, «fu forse la grammatica più diffusa nelle scuole di tutta Europa, e non solo gesuitiche»⁷³. Il testo dell'Alvares era già previsto nella *Ratio* del 1586, ma fu adottato diffusamente dopo la pubblicazione della *Ratio* del 1599. Possiamo supporre che a quel tempo a Verona l'*Emanuele* fosse in uso ormai da qualche anno. Tanti, infatti, sono gli indizi che confermano tale ipotesi. Sappiamo, ad esempio, che tra i giudizi sulla *Ratio studiorum* del 1586 espressi dalle varie province dell'Ordine furono dati pareri anche sulla grammatica dell'Alvares e, a questo riguardo, la Provincia Veneta si pronunciò positivamente; va detto poi, che il manuale ebbe particolare fortuna in Italia e che Venezia, dopo Roma, fu la città che diede alle stampe il maggior numero di edizioni dell'opera⁷⁴; infine, non possiamo trascurare la significativa presenza di almeno due edizioni veronesi dell'*Emanuele*, pubblicate nell'ultimo decennio del XVI secolo insieme all'*Orthographiae compendiolum* di Aldo Manuzio il giovane e corredate da un'appendice con l'alfabeto greco⁷⁵. Si tratta di edizioni che rimandano alla prassi didattica delle scuole gesuitiche ed è indicativo il fatto che una di queste esca per i tipi dello stampatore episcopale Girolamo Discepolo *sub signo Iesu*, con tanto di monogramma di Cristo iscritto in ostia radiante⁷⁶.

Da quanto emerge dai cataloghi brevi e triennali della Provincia Veneta, presso le scuole di San Sebastiano fu erogato l'intero corso grammaticale-

⁷³ G. Angelozzi, *Le scuole dei Gesuiti: l'organizzazione didattica, gli scolari e i maestri*, «Contributi», n. 11-12, 1982, pp. 26-27 e n. 34. Per un approfondimento: A.P. Farrell, *The Jesuit Code of Liberal Education: development and scope of the Ratio studiorum*, Milwaukee, Bruce, 1938, pp. 446-454 e E. Springhetti, *Storia e fortuna della Grammatica di Emmanuele Alvares*, «Humanitas», n. 13-14, 1962, pp. 3-22.

⁷⁴ Cfr. Springhetti, *Storia e fortuna*, pp. 293-295 e 302.

⁷⁵ Le due edizioni uscirono negli anni Novanta del Cinquecento e, più precisamente, nel 1592 per i tipi di Girolamo Discepolo (*sub signo Iesu*) e nel 1597 presso il tipografo Pietro Diserolo (apud Petrum Diserolum, aere et cura haeredum Andreae Bochini). Per le edizioni si veda il *Catalogo informatico delle Edizioni Italiane del XVI secolo* (EDIT 16), id. nn. 1358, 1364. Sui due tipografi, attivi a Verona rispettivamente negli anni 1583-1599 e 1595-1597, si rimanda a: *Dizionario dei tipografi e degli editori italiani. Il Cinquecento*, diretto da M. Menato, E. Sandal, G. Zappella, Milano, Bibliografica, 1997, pp. 381-383 (Discepolo), 383-384 (Diserolo); L. Carpané, M. Menato, *Annali della tipografia veronese del Cinquecento*, 2 voll., Baden-Baden, V. Koerner, 1992, Vol. I, pp. 37-40 (Discepolo), 41 (Diserolo).

⁷⁶ Il motto (*In hoc vincam*) e la marca editoriale (Monogramma di Cristo in ostia radiante, con tre chiodi in basso, iscritto in cornice figurata) riconducono direttamente alla Compagnia di Gesù che, anche se disponeva della Tipografia del Collegio Romano, si servì spesso anche dell'opera di altri tipografi. Cfr. Carpané, Menato, *Annali della tipografia veronese*, cit., Vol. II, marche 21, 21 a.

retorico per tutto il primo periodo di attività del Collegio (1578-1606) e anche in quello successivo al rientro della Compagnia di Gesù a Verona, avvenuto nel 1657. In questi primi anni il Collegio di Verona appare attento ai vari passaggi di sperimentazione e assestamento che interessarono i programmi scolastici gesuitici prima della *Ratio* del 1599⁷⁷. Così Benedetto Palmio nell'*Informatione* del 1582 dà conto di un sistema d'istruzione affidato a quattro maestri, che insegnano latino, greco, umanità e retorica; mentre dai cataloghi brevi e triennali pervenuti per il periodo successivo (1590-1603) il primo dato che si coglie è che tutto il corso di studi inferiore è affidato a tre maestri, ai quali sono assegnate le classi di grammatica, umanità e retorica. Viene meno la classe di greco⁷⁸. Probabilmente il Collegio di Verona, in questo periodo, adottò il programma di studi abbozzato nelle *Costituzioni* della Compagnia e poi fissato nella *Ratio* del 1586, che prevedeva un'articolazione in cinque livelli, per cui i primi tre livelli erano riservati allo studio della grammatica latina e ogni livello, che durava in linea di massima un anno, era incentrato sulla trattazione di una delle tre parti in cui era diviso il manuale dell'Alvares, nei restanti due livelli, destinati rispettivamente all'insegnamento dell'umanità (fondamenti dell'eloquenza), che occupava solitamente due anni scolastici, e della retorica (oratoria e poetica),

⁷⁷ Per una lettura delle ultime tre versioni dell'ordinamento degli studi della Compagnia di Gesù: *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu, Nova editio penitus retractata, edidit L. Lukacs S.I*, 5 voll., Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1965-1986. Vol. V: *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu: 1586, 1591, 1599*. Per un'analisi del *cursus studiorum* gesuitico e una lettura della *Ratio* in lingua italiana: *La Ratio Studiorum e la Parte quarta delle Costituzioni della Compagnia di Gesù. Traduzioni con introduzione e nota di M. Barbera*, Padova, Cedam, 1942 e *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu. Introduzione e traduzione di A. Bianchi*, Milano, BUR, 2002. Un panorama sintetico del percorso evolutivo della *Ratio* è offerto da: D. Julia, *Généalogie de la Ratio studiorum*, in L. Giard, L. de Vaucelles, *Les Jésuites à l'âge baroque 1540-1640*, Grenoble, Jérôme Millon, 1996, pp. 115-130; M. Zanardi, *La Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu: tappe e vicende della sua progressiva formazione (1541-1616)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 5, 1998, pp. 135-164. Sui caratteri originari del sistema educativo gesuitico: G. Codina Mir, *Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le modus parisiensis*, Roma, Institutum historicum Societatis Iesu, 1968; F. De Dainville, *La naissance de l'humanisme moderne*, Geneve, Slatkin, 1969; Id., *L'education des jesuites*, Paris, Minuit, 1978; G.M. Anselmi, *Per un'archeologia della Ratio: dalla "pedagogia" al "governo"*, in G.P. Brizzi (ed.), *La Ratio studiorum. Modelli e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1981, pp. 11-42; L. Giard, *Les jésuites à la Renaissance. Système éducatif et production du savoir*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995; V.J. Duminuco (ed.), *The Jesuit Ratio studiorum. 400th anniversary perspectives*, New York, Forsham University Press, 2000.

⁷⁸ Benedetto Palmio (ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informatione*, cit., c. 280v) indica nella sua relazione un maestro di grammatica latina, Marco Antonio Muffoni († 1589), e uno di grammatica greca, Alessandro Caprara († 1625). Nei cataloghi brevi e triennali, che coprono gli anni 1590-1603, è indicato un solo maestro di grammatica e si ricorda l'attività del p. Francesco Grana come maestro di grammatica greca (ARSI, Ven. 37, c. 43r), incarico che molto probabilmente ricoprì nel primissimo periodo di attività del Collegio di Verona. Per le date di morte dei due Gesuiti cfr. Fejér, *Defuncti primi saeculi Societatis Iesu*, cit., Vol. I.

che di norma si esauriva in un anno scolastico, era previsto anche lo studio del greco⁷⁹. Solo più tardi, con la *Ratio* del 1599, l'insegnamento del greco sarà integrato in tutto il percorso di studio del corso grammaticale-retorico.

Dai documenti presi in esame non emergono informazioni relative all'attivazione di un ulteriore livello per l'insegnamento dei rudimenti della grammatica latina. D'altra parte, la sede veronese non aveva le forze necessarie per farsi carico di questo compito, visto che disponeva solo di tre maestri per l'intero corso grammaticale-retorico. Va detto poi, che per l'insegnamento elementare la città scaligera, come fa sapere il noto maestro comunale Orlando Pescetti nell'orazione *Dietro al modo dell'instruire la gioventù*, poteva contare su una «gran moltitudine di maestri»⁸⁰, che tenevano scuole private e pubbliche, alle quali solo più avanti, per lo meno a partire dal 1660, si sarebbero affiancate anche le «scuolette» tenute da sacerdoti secolari direttamente stipendiati dagli stessi Gesuiti, secondo una formula diffusa nella Provincia Veneta proprio a partire dalla seconda metà del Seicento, che avrebbe consentito alla Compagnia di Gesù di venire incontro alle frequenti richieste d'istruzione abecedaria, che riceveva dall'esterno, e di soddisfare una duplice necessità interna, che atteneva, da un lato, al controllo sulla qualità della formazione di primo livello

⁷⁹ Cfr. Farrell, *The Jesuit Code*, cit., pp. 228-229; *La Ratio studiorum e la parte quarta delle Costituzioni*, cit., p. 105.

⁸⁰ Orlando Pescetti, *Dietro al modo dell'instruire la gioventù, alla magnifica, et inclita città di Verona. Indiritta al Molto Illustre Signor il Signor Conte Giulio Cesare Nogarola degnissimo Proveditore della detta Communità*, In Verona, Appresso Girolamo Discepolo, 1592, cc. D2v-D3r. Nell'orazione il Pescetti propone un piano di ristrutturazione del sistema educativo veronese di livello primario e preuniversitario, che prevedeva la nascita di una nuova istituzione educativa gestita da pochi insegnanti altamente qualificati, rivolta ad alunni di età compresa tra i 7 e i 17 anni e sostenuta dalle magistrature cittadine. Nell'orazione il Pescetti si preoccupava anche di illustrare le modalità di attuazione del suo progetto educativo, individuando problematiche e soluzioni. Per quanto riguarda le scuole gesuitiche, prospettava un adattamento spontaneo dei padri alla nuova situazione con un eventuale spostamento del loro impegno educativo verso le discipline del corso di studi superiore: «imperocchè – argomentava il Pescetti – essendo il fine di que' dottissimi, et insieme religiosissimi Padri di giovare al mondo, et avendo essi a questo ogni lor pensiero, e studio rivolto, se conosceranno veramente, che questo ordine sia per apportar giovamento alla Città, non pure non prenderanno sdegno, che s'introduca, ma ad introdurlo ancora esortarano la Città, e vedendo, voi non aver in ciò più dell'opera lor mestieri, a giovarvi in altra parte volgeranno i lor pensieri, et impiegheranno i loro studi, né mancherà loro, in che trafficare e con più lor riputazione, e con maggior profitto della Città, il talento della dottrina dato lor da Dio, perciocché a legger o Loica, o Filosofia, o Teologia, o altra più degna, e più nobil scienza (quando non è alcuna, nella quale essi non abbiano molti solennissimi professori) si daranno: e che essi nell'instituire i vostri figliuoli ad altro non abbian la mira, a che all'util vostro, quindi si vede, che delle loro fatiche niun premio, né niuna mercede non domandano, eccetto quella, che dal giusto premiator d'ogni bene si dà nell'altra vita a quelli, che in questa bene adoperano» (c. D3v). Sulla vita e produzione letteraria del Pescetti: Scipione Maffei, *Verona illustrata, con giunte, note e correzioni inedite dell'autore*, 5 voll., Milano, Dalla società tipografica dei classici italiani, 1825-1826, Vol. III, pp. 404-405; G.B. Gerini, *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimosettimo*, Torino, Paravia, 1900, pp. 112-133; Sani, *Educazione e istituzioni scolastiche*, cit., pp. 95-100.

e, dall'altro, alla regolamentazione dei flussi d'ingresso alle sue scuole⁸¹. In ogni caso, anche questa soluzione più tarda risulta perfettamente in linea con la scelta operata dalla Compagnia di Gesù, fin dai primi anni, di non dedicarsi all'istruzione elementare se non in casi eccezionali, non solo per ovviare alla persistente situazione di carenza di maestri, che affliggerà sempre le sue scuole, ma soprattutto perché i Gesuiti, come ha giustamente evidenziato Grendler, decisero ben presto «di concentrare le loro energie su coloro che avevano più probabilità di rimanere nella scuola per lungo periodo, e di diventare ceto dirigente»⁸².

Sulle caratteristiche degli insegnanti del Collegio di Verona si desumono diverse informazioni per gli anni 1590-1603 dai cataloghi brevi e triennali della Provincia Veneta⁸³. Innanzitutto emerge la rapidità con la quale si avvicendarono. Nell'arco di tempo considerato arrivarono a Verona ben 15 maestri, di cui 4 per il corso di grammatica, 6 per quello di umanità e 5 per quello di retorica. La maggior parte dei maestri insegnò nel Collegio per uno/due anni, di rado per tre anni e solo in tre casi per un numero di anni superiore; nello specifico, si tratta dei maestri Giovanni Antonio Blondo, che insegnò grammatica per quattro anni (1590-1593), Piero Agazio, che ricoprì lo stesso incarico per cinque anni (1594-1598), e Giacomo Ballarini, che tenne la classe di umanità per ben nove anni (1590-1598). Per quanto riguarda la provenienza, i dati a disposizione riconducono a località della Provincia Veneta, ma non risulta alcun insegnante veronese o della diocesi di Verona. In merito all'età degli insegnanti, possiamo notare che si attesta attorno a una media di 22/23 anni mentre, se si considera la loro età d'ingresso nella Compagnia, si scende spesso sotto i 18 anni. Per quanto concerne il percorso di studi compiuto, invece, emerge una netta prevalenza di maestri che hanno completato il corso grammaticale-retorico. Nel quadro appena tracciato si possono riconoscere tutte le caratteristiche tipiche del maestro che insegna nel corso inferiore delle scuole gesuitiche: giovane, perché solitamente il periodo d'insegnamento corrispondeva con il percorso di formazione che conduceva all'emissione dei voti definitivi dell'Ordine; ben preparato, perché di norma i maestri erano reclutati all'interno dei collegi della Compagnia e si dedicavano all'insegnamento al termine del corso di studi inferiore; proveniente da luoghi diversi da quello in cui insegnava, perché era importante favorire il contatto del giovane insegnante con ambienti diversi da quello familiare; e, infine, flessibile, perché il cambio della sede era frequente ed era dettato nella maggior parte dei casi dalla necessità di sopperire alla cronica penuria di personale insegnante che affliggeva le istituzioni educative della Compagnia⁸⁴.

⁸¹ Angelozzi, *Le scuole dei Gesuiti*, cit., pp. 29-30.

⁸² Grendler, *La scuola nel Rinascimento italiano*, cit., p. 400. Sul tema della posizione tenuta dalla Compagnia di Gesù rispetto all'insegnamento elementare si veda anche *La Ratio studiorum e la parte quarta delle Costituzioni*, cit., pp. 30-31.

⁸³ ARSI, Ven. 37 e Ven. 38.

⁸⁴ Cfr. Angelozzi, *Le scuole dei Gesuiti*, cit., pp. 35-51.

Le scuole del Collegio veronese, pertanto, si attenero a un modello già ben consolidato, che permetteva di acquisire un'ottima preparazione umanistica all'interno di un percorso strutturato, graduale e gratuito, che si rivolgeva prevalentemente ai figli del ceto superiore e medio. Di norma il corso di grammatica era quello con il numero maggiore di studenti, seguivano a livello di percentuali di frequenza, rispettivamente, quello di umanità e poi quello di retorica. Questa situazione la ritroviamo anche nel Collegio di Verona ed è confermata anche dalla relazione di Benedetto Palmio del 1582: «Le scuole – spiega il visitatore –, come s'è detto di sopra sono tre, una di grammatica, dove sono circa 80 scolari. L'altra d'umanità, che n'ha intorno a 54. La 3^o di Rhetorica con 36 tutti si portan bene, imparano, et servono esattam[en]te le regole et istanze delle n[ost]re scuole»⁸⁵. La maggior parte degli studenti, dunque, completava la scuola di grammatica e solo un piccolo gruppo arrivava al termine del *cursus minor*.

Il numero complessivo degli studenti del Collegio di Verona si attestò attorno alle duecento unità sin dal primo anno di attività; un dato, questo, che poneva la sede veronese in linea con la media degli iscritti alle scuole gesuitiche presenti nei centri medio-piccoli della penisola⁸⁶. A questo riguardo, è utile richiamare quanto riportato nella parte introduttiva della relazione annua per il 1579 redatta dal provinciale veneto Mario Beringucci, che fornisce indicazioni importanti anche sulle caratteristiche degli studenti delle scuole di S. Sebastiano.

Alle n[ost]re scole – riferisce il p. Beringucci – è venuto gra[nde] n[umer]o di scolari, per la maggior parte nobili; nella Rett[oric]a sono stati quarantatre, nella humanità sessatasei, nella grammatica ottantacinque, che sono in tutto quasi 200; del Seminario ventiotto, de convittor deciotto, tutti nobili et patritij venetiani, gli altri poi veronesi et alcuni delle prossime città et terre sono venuti ad habitare in Verona a questo effetto, solo per venire alle n[ost]re scole; adesso non se ne ricevono più per non gravar troppo i N[ost]ri. Di tutti questi scolari si sono instituite tre congregazioni, una del Seminario, l'altra del Collegio [dei convittori], et la terza delli altri scolari, della quali si spera doverne riuscire gran frutto, ma si spera più da la ultima, per esser più numerosa et governata immediatamente da n[ost]ri in ogni cosa⁸⁷.

Le informazioni fornite dal Beringucci consentono di qualificare la fondazione veronese come un Collegio per esterni, frequentato cioè da studenti non Gesuiti, in prevalenza nobili e cittadini appartenenti al ceto medio-alto⁸⁸. Dal preposito provinciale, infatti, apprendiamo che presso le scuole di S. Sebastiano si recavano i chierici del Seminario diocesano, i figli dell'aristocrazia locale e non del Collegio dei convittori e un gran numero di studenti provenienti da Verona e dalle città

⁸⁵ ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informatione*, cit., c. 277r.

⁸⁶ Sullo sviluppo dei collegi della Compagnia nella penisola italiana in età moderna si veda G.P. Brizzi, *Les Jésuites et l'école en Italie*, in Giard, *Les jésuites*, cit., pp. 35-53.

⁸⁷ ARSI, Ven. 105, Mario Beringucci, *Littera annua*, Venezia 1^o gennaio 1580, c. 63v.

⁸⁸ Cfr. Zanardi, I «domicialia» o centri operativi, cit., p. 94.

limitrofe, che vivevano di proprie rendite ed erano governati «in ogni cosa» dai Gesuiti. Per quanto riguarda la fascia d'età degli studenti, visto che il Collegio di Verona non comprendeva i corsi elementari iniziali e considerate le indicazioni fornite a questo riguardo nei regolamenti interni del Seminario e del Collegio dei convittori⁸⁹, possiamo supporre che gli studenti iniziavano a frequentare le scuole gesuitiche intorno ai 10/12 anni e che accedevano alle classi di umanità e retorica verso i 15/16 anni, per terminare l'intero corso di studi inferiore intorno ai 18 anni. Nel ristretto numero di studenti che seguiva i corsi superiori, oltre ai chierici del Seminario, possiamo includere: alcuni nobili del Collegio dei convittori, per lo più figli cadetti magari intenzionati ad intraprendere studi universitari; i 4/5 *scholastici* della Compagnia che abitavano a S. Sebastiano proprio per completare la loro formazione intellettuale e spirituale⁹⁰; e, infine, un consistente gruppo di scolari appartenente alla «Congregazione» gestita direttamente dai Gesuiti, che rappresentava di fatto il bacino di utenza più consistente delle loro scuole.

Nel corso dei due anni successivi alla sua apertura, il Collegio di Verona poteva dirsi già ben avviato: il numero degli scolari si era stabilizzato, così come quello degli insegnanti e la sua fama era andata ben oltre i confini del territorio veronese, esercitando una certa capacità di attrazione presso altre città della Provincia Veneta, Serenissima inclusa. A questo riguardo, dalla relazione annua per il 1580 redatta dal Beringucci si apprende che:

Se ben il n[umer]o dei scolari di q[ues]to anno, non ha avanzato q[ue]llo degli anni passati, almeno è stato magg[i]ore di perfett[i]one, e di nobiltà, poiché avendo col'esperienza conosciuto, che la moltitu[di]ne supera le forze dei maestri, [i padri] hanno procurato di ricevere solam[en]te persone scelte, fra le quali molti sono nobili veronesi, padovani, vicentini, et molti anco della nobiltà venetiana, et il resto dei buoni cittadini veronesi, chierici del seminario, e della diocesi di Verona⁹¹.

La struttura del Collegio di Verona era ormai ben definitiva e sarebbe rimasta immutata fino al 1606, nonostante il Valier avesse cercato nella fase iniziale di ampliarne l'offerta formativa. Di questo progetto si trova testimonianza nella lettera inviata dal Mercuriano al rettore del Collegio di Verona Valentino Arrigoni il 23 ottobre 1579, ad appena un anno di distanza dall'apertura delle scuole della Compagnia. Nella lettera il preposito generale dichiarava che non

⁸⁹ Cfr. Archivio della curia diocesana di Verona, Clero, Seminario Vescovile, b. *Seminario Vescovile di Verona secc. XVI-1840*, f. *Seminario XVI sec., Condizioni che si ricercano nelli chierici per esser ammessi nel Seminario così nelli poveri, che sono alimentati gratis, come in quel che pagano le spese*, c. 1r; *Avvertimenti che per adesso si dano a picciolo Collegio de' convittori istituito in Verona*, In Verona, appresso Sebastiano dalle Donne, et Giovanni fratelli, 1577, p. 1.

⁹⁰ Se nella *littera annua* per il 1578 si registra la presenza di due scolastici (Ven. 105, c. 139v), già a partire dall'anno successivo si indica la presenza di quattro scolastici, numero che rimane costante per tutto il primo periodo di attività del Collegio di Verona (Ven. 105, cc. 63v, 146r; Ven. 117, c. 280v).

⁹¹ ARSI, Ven. 105, Mario Beringucci, *Littera annua*, Venezia, 1° maggio 1581, c. 146r.

si poteva soddisfare il desiderio espresso dal vescovo «d'introdurre in contesto Coll[egi]o alcune lezioni di logica per trattenimento de alcuni giovani», non solo a causa dell'effettiva mancanza di docenti adatti a questo compito, ma soprattutto perché si intuiva che un'apertura in tale senso avrebbe innescato un meccanismo di richieste a cui difficilmente la Compagnia sarebbe riuscita a far fronte in futuro. Per queste ragioni molto pragmaticamente il Mercuriano osservava come «quando pure gli potessimo concedere quello che al presente dimandano, certo è che non si fermerebbono qui, ma pian piano vorrebbero anco introdurre il corso di filosofia, per le medesime ragioni di trattenere gli giovani»⁹². L'indirizzo della Compagnia era dunque chiaro: il Collegio di Verona, così come quello di Brescia, doveva attestarsi all'interno della Provincia Veneta come luogo di formazione preuniversitaria e in questa direzione bisognava lavorare per costruire il buon nome della fondazione, senza mirare a progetti più ambiziosi, che col tempo si sarebbero potuti rivelare difficili da sostenere.

Sul piano della prassi educativa il Collegio di Verona si adeguò sin dalle origini a quel sistema ordinato e graduale di lezioni, esercitazioni scritte e orali, premi e punizioni, meglio noto con il nome di *modus parisiensis*, che costituiva di fatto il «segno distintivo delle scuole gesuitiche»⁹³. Già nella *littera annua* del 1579 il p. Mario Beringucci poteva riferire che «nel tempo delle vacanze» di quell'anno erano stati consegnati i premi agli alunni più meritevoli e che «per ricreazione loro si [...] era] recitata la Comedia di S. Eraclio con grande applauso, et edificat[ion]e di Monsig. Vescovo, et delli Rettori, et di tuta (*sic*) la città»⁹⁴. Nei collegi della Compagnia le rappresentazioni teatrali si tenevano abitualmente all'inizio o alla fine di ogni anno scolastico o in concomitanza di qualche evento importante per la città e, nell'ambito del fitto programma di esercitazioni previsto nelle scuole gesuitiche, rivestivano un ruolo del tutto particolare, in quanto non solo consentivano agli studenti di sperimentare le abilità acquisite in classe davanti a un ampio uditorio, ma offrivano anche un'occasione di eccezionale visibilità per il Collegio, che in questo modo poteva mostrare all'esterno e, in particolare alle autorità laiche e religiose della città, i risultati raggiunti nelle sue scuole⁹⁵. La presenza del Valier e delle magistrature

⁹² Lettera, Everardo Mercuriano a Valentino Arrigoni, Roma 3 ottobre 1579 (ARSI, Ven. 2, cc. 22r-22v).

⁹³ J.W. O'Malley, *The First Jesuits*, Cambridge, MA., Harvard University Press, 1993; trad. it: *I primi Gesuiti*, Milano, Vita e Pensiero, 1999, p. 242. Per un approfondimento sugli elementi caratteristici del *modus parisiensis* si rimanda a: *La Ratio studiorum e la parte quarta delle Costituzioni*, cit., pp. 68-76; Codina Mir, *Aux sources*, cit., pp. 109-131.

⁹⁴ ARSI, Ven. 105, Mario Beringucci, [*Littera annua*], [Venezia, 1579], c. 139v. La data della relazione si desume dal riferimento, presente a c. 133v, alla «quaresima dell'anno a venire 1580».

⁹⁵ Della vasta letteratura prodotta sul teatro gesuitico si segnalano alcuni contributi che ne mettono in rilievo il valore pedagogico: M. Scaduto, *Il teatro gesuitico*, «Archivium Historicum Societatis Iesu», XXXVI, 1967, pp. 194-215; J.-M. Valentin, *Les jésuites et la scène: Orphée, Palla set la renovatio mundi*, in Giard, de Vaucelles, *Les Jésuites à l'âge baroque*, cit., pp. 131-142; G. Zanolghi, *Il teatro nella pedagogia gesuitica: una "scuola di virtù"*, in M. Hinz, R. Righi, D.

cittadine alla commedia messa in scena dagli studenti del Collegio di Verona rientrava, pertanto, nel normale svolgimento delle rappresentazioni teatrali gesuitiche. Nel caso del Valier, tuttavia, possiamo immaginare che questo specifico evento, che arrivava a conclusione del primo anno di attività di quelle scuole da lui tanto desiderate, assumesse un significato del tutto speciale.

Il Valier stabilì un legame molto stretto con le scuole di San Sebastiano, tanto che, per lo meno nei primi anni di attività, vigilò con premura sul loro andamento. Dalle relazioni annue del p. Beringucci veniamo a sapere, infatti, che il vescovo di Verona era solito far visita alle scuole per verificare il progresso negli studi e nei costumi degli studenti. Non sorprende, pertanto, apprendere dal provinciale che il ritorno del Valier dalla missione apostolica in Dalmazia fu festeggiato nel Collegio di Verona «con musiche, epigrammi greci et latini in molto n[umer]o et con una oratione bellissima», al termine della quale gli studenti, a suggello dell'evento, «per mano di detto Monsignor furno (*sic*) tutti comunicati»⁹⁶.

Le *Litterae annuae* del preposito provinciale che arrivano a Roma si susseguono tutte uguali, soprattutto a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta del XVI secolo, quando ormai la fondazione veronese era entrata a regime, e raccontano dei continui successi del Collegio che, grazie anche al sostegno incondizionato del Valier, divenne presto la punta di diamante di un ampio programma di formazione culturale e spirituale, che non si esauriva nel percorso di studio delle scuole, ma che prevedeva anche – secondo il costume proprio dei collegi gesuitici – la presenza di una congregazione mariana e di un'accademia letteraria, entrambe rivolte agli studenti migliori.

In un'anonima informazione sugli *essercitij che i Padri della Compagnia di Gesù fanno in questa Città di Verona* si legge: «oltre la Academia hanno una congregazione delli stessi scolari, sotto la prottentione della Madona, nella qual congregazione essercitano più in particolare nelle cose della devotione e pietà christiana i giovani»⁹⁷. In effetti, ogni collegio della Compagnia aveva una congregazione «posta sotto le insegne del culto mariano», che si proponeva come una sorta di «scuola di virtù», o meglio come un vero e proprio «seminario di vita santa» riservato a un ristretto numero di studenti, che si erano distinti per la pietà religiosa e la costanza nello studio, aspetto che, come è stato osservato, «conferiva [alla congregazione] il carattere di esperienza privilegiata e particolarmente ambita, capace di alimentare uno spirito di emulazione negli altri alunni»⁹⁸. La congregazione mariana del Collegio di Verona rispondeva

Zardin (edd.), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, Roma, Bulzoni, 2004, pp. 159-190.

⁹⁶ ARSI, Ven. 105, Mario Beringucci, *Littera annua*, Venezia 1° gennaio 1580, c. 63v.

⁹⁷ ACV, *Gli essercitij che i Padri della Comp[agnia] di Gesù fanno in questa città di Verona*, b. *Gesuiti*. Documento trascritto in Braggion, *Il Seminario di Verona*, cit., Vol. II, doc. n. 22, pp. 61-62.

⁹⁸ Le citazioni sono tratte, nell'ordine, da D. Zardin, *La "pia institutio" dei Gesuiti. Congregazioni, libri di regole, manuali*, in Hinz, Righi, Zardin (edd.), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*,

pienamente a questo schema, come si può desumere dal resoconto fornito da p. Benedetto Palmio nell'*Informatione* del 1582, nella quale il gesuita, dopo aver fatto presente che il sodalizio era intitolato alla «Concettione della Madonna» e frequentato da circa trenta studenti, si attardava a descrivere le attività che lo caratterizzavano:

Questi [riferito agli studenti della Congregazione] ogni festa la mattina si congregano per leggere qualche libro spi[rit]uale l'udire qualche essortatione, apparecchiarsi alla Comunione, che fanno insieme quasi ogni quindici giorni. Doppo disinare cantano il vespro in chiesa n[ost]ra con assai buona musica, et molta divotione. Cantano similmente il sabbato le litanie della Madonna et la quaresima due volte la settimana il miserere, et tutti questi exercitij fano volentieri, et con frutto⁹⁹.

La vita devozionale, dunque, era al centro delle attività della congregazione, che si tenevano con tempi e modalità perfettamente conciliabili con quelli del programma scolastico. Questa però non era l'unica possibilità d'integrazione del *cursus studiorum* offerto dalle scuole gesuitiche. Sempre il Palmio, infatti, riferisce che alcuni degli studenti «più introdotti» della Congregazione della Concezione della Madonna prendevano parte anche agli incontri di un'accademia, detta degli Urani. Come indicato nella regole della *Ratio studiorum*, l'essere membri della congregazione mariana era garanzia per l'ingresso nelle accademie dei collegi e proprio per questo le attività dell'una non dovevano ostacolare la partecipazione a quelle dell'altra¹⁰⁰. A tal proposito il Palmio tiene a precisare che:

[gli accademici] hanno le sue (sic.) imprese molto vaghe l'et belle et ogni giorno di vacanza, o leggono qualche lettione, o recitano orationi, versi, et cose simili, ma particolar festa fanno il giorno dell'Annottiatione della Beatiss[im]a Verg[in]e nell'elettione del suo principe, alla quale ordinariam[en]te si trova presente Monsig[er]e R.mo [Agostino Valier] come protettor loro,

cit., pp. 97-136, cfr. in partic. pp. 98, 134; e da R. Sani, *Proposte educative e istituzioni scolastiche delle congregazioni e degli ordini religiosi (sec. XVI-XVII)*, in Id., *Educazione e istituzioni scolastiche*, cit., pp. 511-584, citaz. a p. 524. Ai loro contributi si rimanda, rispettivamente, per un inquadramento delle congregazioni mariane promosse dalla Compagnia di Gesù nel più ampio mondo delle confraternite devote laicali e della letteratura spirituale ad esse destinata, e per una loro contestualizzazione all'interno dell'intero percorso educativo collegiale. Le congregazioni mariane si diffusero rapidamente nei collegi della Compagnia e si svilupparono presto anche al di fuori delle scuole gesuitiche, esercitando un ruolo fondamentale nello sviluppo di modelli di pietà laica in diverse regioni d'Europa, come mostra il noto lavoro di L. Châtellier, *L'Europe des dévots*, Paris, Flammarion, 1987; trad. it. *L'Europa dei devoti*, Milano, Garzanti, 1988. Sul ruolo di modello che la Compagnia dalla Congregazione dell'Annunciazione della Vergine Maria del Collegio Romano, fondata nel 1563 da Jean Leunis, esercitò rispetto alle altre confraternite mariane: *Storia della Compagnia di Gesù in Italia*; Vol. IV: M. Scaduto, *L'epoca di Giacomo Lainez. 1556-1565. L'azione*, Roma, La civiltà cattolica, 1974, pp. 464-467.

⁹⁹ ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informatione*, cit., cc. 277r-277v.

¹⁰⁰ Si rimanda, per ragioni di praticità, in questa nota e in quelle successive, alla traduzione italiana della *Ratio atque institutio studiorum societatis Iesu* con testo a fronte curata da Angelo Bianchi (op. cit.), pp. 120-122.

et quasi tutta la nobiltà di Verona, all'ora recitano compositioni molto buone in prosa, et in versi, in greco, in latino, et anco in italiano¹⁰¹.

Il tempo dell'Accademia degli Urani, pertanto, era circoscritto ai soli giorni festivi e non si sovrapponeva alle *'horae congregationis'*¹⁰². Il ristretto gruppo di studenti che prendeva parte agli esercizi accademici era impegnato a coltivare l'eccellenza nelle lettere e nello spirito, per procurare il proprio bene e stimolare con il proprio esempio quello altrui. La piccola *res publica* accademica, infatti, non si proponeva solo di preparare i giovani accademici all'effettivo ingresso nella società, ma attraverso i suoi membri offriva anche dei modelli da seguire per gli altri studenti del Collegio. Questa duplice finalità trovava il suo momento di massima espressione nel giorno dell'Annunciazione che, oltre a confermare la centralità della devozione mariana per le scuole gesuitiche, era l'evento che i giovani accademici attendevano tutto l'anno, per eleggere il nuovo principe e per dare prova delle proprie abilità letterarie davanti a un pubblico scelto, nel quale figurava la gran parte del patriziato cittadino e, naturalmente, anche il protettore dell'Accademia, ruolo che era naturalmente assegnato al vescovo di Verona, a conferma e garanzia dell'alto valore educativo di questa *societas literaria*.

Dalle *Regulae Academiae Uraniae*, elaborate nei primi anni di vita del Collegio di Verona, si apprende che il sodalizio si rivolgeva agli «iuvanes maiores» delle classi di retorica e di umanità, e che il governo interno era affidato a un principe – chiamato generalmente rettore e scelto ogni anno tra i membri dell'accademia – il quale si occupava di presiedere le tornate e di stabilire i temi delle orazioni, esercitazioni o dispute alle quali prendevano parte gli accademici. Vi era poi un prefetto della Compagnia, che aveva il compito di eleggere il rettore e di vigilare affinché le riunioni dell'Accademia si svolgessero in un clima di «fraterna charitas»¹⁰³. Le norme fissate nelle *Regulae* rispondono a un modello che sarà poi codificato e ulteriormente dettagliato nella *Ratio* del 1599, ma che al tempo dell'avvio dell'esperienza veronese era già definito nei suoi elementi strutturali e ampiamente condiviso tra le scuole gesuitiche, da sempre molto attente anche alla cura e all'organizzazione del «tempo libero» degli studenti¹⁰⁴.

L'Accademia degli Urani e la Congregazione della Concezione della Madonna si inscrivono, dunque, in quella «*ratio temporis*» che, come è stato

¹⁰¹ ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informatione*, cit., cc. 277v-278r. Sul ruolo delle accademie all'interno del programma educativo gesuitico si veda: F. de Dainville, *La naissance de l'humanisme moderne*, Genève, Slatkin, 1969, pp. 307-312.

¹⁰² Cfr. *Ratio atque institutio studiorum societatis Iesu*, cit., p. 332.

¹⁰³ *Regulae Academiae Uraniae Congregationis Immacolatae Conceptionis B. Mariae Virginis a Rhetoricae et Humanitatis Studiosis servandae*, in Calvo Nicolò Chiocco, *Scripta varia et aliorum tum carmine, tum soluta oratione*, cc. 35r-36r (BCV, Ms. 1126).

¹⁰⁴ Cfr. A. Quondam, *L'Accademia*, in *Letteratura italiana*. Vol. 1: *Il letterato e le istituzioni*, Torino, Einaudi, 1982, pp. 874-876.

sottolineato, fu uno degli elementi costitutivi della *ratio studiorum* gesuitica e che, a ben guardare, sostenne l'intero sistema educativo collegiale gesuitico, incentrato non solo sui processi di trasmissione/assimilazione dei contenuti del corso di studi, ma anche su una ricca varietà di esercizi e pratiche focalizzate sulla dimensione spirituale e morale. *Studia humanitatis*, *pietas* e *virtutes* sapientemente combinati all'interno di un'ordinata architettura, che consentiva, nel rispetto di quegli elementi di gradualità e flessibilità propri dell'*ordo studiorum* gesuitico, di inquadrare l'intera vita dello studente; *scholastici* o alunni *externi* poco o nulla variava, tutto convergeva verso quel progetto di formazione integrale dell'individuo a cui aspirava il Valier e con lui tutto il mondo cattolico post-tridentino impegnato nella costruzione di un'autentica società devota «ad maiorem Dei gloriam»¹⁰⁵.

3. «*Gli esterni anco sono stati aiutati con i soliti esercizi della Compagnia*»¹⁰⁶

L'attività dei Gesuiti a Verona non fu però circoscritta alle sole iniziative rivolte alla formazione degli studenti che frequentavano il Collegio, in quanto i padri della Compagnia declinarono il loro impegno apostolico su numerosi altri fronti, spaziando dai ministeri della parola (predicazione, lezioni sacre, esercizi spirituali) alla catechesi, dall'amministrazione dei sacramenti alle opere di misericordia fino alle missioni di pacificazione. Un'interessante spunto per avviare una riflessione a questo riguardo arriva dal catalogo breve del Collegio di Verona redatto nel settembre del 1600, dove a proposito degli incarichi svolti dal p. Francesco Grana si specifica: «legge casi di consc[ien]za, ha cura delli casi del Collegio, va all'oratorio del Duomo, confessore di Chiesa e del vescovo»¹⁰⁷. Questa sintetica nota consente di sviluppare diverse considerazioni non solo perché attesta che l'anziano gesuita svolgeva l'importante compito di confessore del vescovo – ad ulteriore conferma della profonda vicinanza del Valier alla spiritualità gesuitica¹⁰⁸ –, ma soprattutto perché ricorda alcune delle più rilevanti iniziative portate avanti dai Gesuiti anche all'esterno del collegio,

¹⁰⁵ Su questo concetto, posto a chiusura del discorso relativo alle accademie italiane (*L'Accademia*, cit., p. 875), Amedeo Quondam è ritornando successivamente, mettendolo al centro delle riflessioni presentate nel contributo intitolato *Il metronomo classicista*, in Hinz, Righi, Zardin (edd.), *I Gesuiti e la Ratio studiorum*, cit., pp. 379-509.

¹⁰⁶ ARSI, Ven. 105, Mario Beringucci, [*Littera annua*], Venezia, 1° gennaio 1580, c. 56r.

¹⁰⁷ ARSI, Ven. 37, c. 261r.

¹⁰⁸ A questo riguardo Scaduto ricorda come il «Valier era un devoto della Compagnia e soleva dire di essere “uno della” sperandone un Collegio». *Storia della Compagnia di Gesù*, Vol. 5: M. Scaduto, *L'opera di Francesco Borgia (1565-1572)*, Roma, Edizioni “La civiltà cattolica”, 1992, p. 358.

per introdurre le quali appare opportuno approfondire preliminarmente il discorso relativo agli oratori, che vede impegnati i Gesuiti della fondazione veronese nella doppia veste di promotori e di animatori.

Dalle *litterae annuae* si apprende che presso il Collegio di San Sebastiano si tenevano gli incontri di due oratori, uno più grande, rivolto ad un ampio pubblico, e uno più piccolo, riservato a una cerchia ristretta di persone. Una prima testimonianza a questo riguardo si trova nella relazione annua redatta dal p. Beringucci per l'anno 1579, nella quale si legge: «oltre all'Oratorio pubblico che si fa doppio vespero, se ne è introdotto un altro secreto di persone principali, dottori, capitani, et altri gentiluomini, che frequentano i santi sacramenti, et questi aiutati in ragionamenti sp[irit]uali si applicano all'op[er]e di charità, provvedendo ai casi miserabili»¹⁰⁹. Se ne desume dunque che l'oratorio pubblico era stato avviato prima di quello secreto; che quest'ultimo si rivolgeva a un piccolo gruppo di persone appartenenti all'élite cittadina, e che, infine, entrambi si proponevano di favorire il perfezionamento spirituale dei laici, ispirandosi chiaramente al modello romano definito dalla Congregazione dell'Oratorio di san Filippo Neri, che i padri della Compagnia di Gesù e lo stesso Agostino Valier conoscevano molto bene¹¹⁰. Appare rilevante, a questo riguardo, far presente che un contributo decisivo per il progresso dei due oratori fu dato proprio dal vescovo di Verona, «il quale – come si ricorda nella relazione annua del 1581 – ritrovandosi bene spesso p[rese]nte ai loro essercitij, gli infiamma con le sue essortat[i]oni, a perseverare, e crescere ogni giorno più nella devot[i]one»¹¹¹.

Sulla natura e organizzazione interna dei due oratori fornisce maggiori notizie l'*Informatione del Collegio di Verona* del 1582, dalla quale si apprende che l'oratorio grande, «chiamato pubblico», era frequentato da un numero considerevole di persone, circa cento che erano solite riunirsi «ogni festa doppio vespro nella scuola della Rhetorica [...] per sentir leggere un libro spir[it]uale, et poi sopra quello discorrere circa il modo di ben vivere, et ben governarsi

¹⁰⁹ ARSI, Ven. 105, Mario Beringucci, [*Littera annua*], [Venezia, 1579], c. 139v.

¹¹⁰ I contatti e gli scambi tra l'Oratorio filippino e la Compagnia di Gesù maturarono nel fertile clima spirituale della Roma preconciliare, quando ancora il progetto della Congregazione oratoriana, approvato definitivamente nel 1575, era in fase di definizione. Sulla struttura ed evoluzione delle due principali forme di Oratorio filippino e sui rapporti tra la Congregazione oratoriana e la Compagnia di Gesù si vedano A. Cistellini, *San Filippo Neri. L'Oratorio e la Congregazione oratoriana. Storia e spiritualità. Prefazione del card. Carlo M. Martini*, 3 voll., Brescia, Morcelliana, 1989, Vol. I, pp. 25-26, 43, 71-85 e O'Malley, *I primi Gesuiti*, cit., pp. 122-124. Anche il legame del Valier con la Congregazione oratoriana ha origini antiche. Egli fu un fervente ammiratore di Filippo Neri ed ebbe modo di stabilire con lui i primi contatti, molto probabilmente, durante il suo primo soggiorno romano del 1561, per tramite dell'amico Silvio Antoniano. A testimonianza della venerazione in cui il prelado veneziano tenne Filippo Neri e la Congregazione oratoriana rimane il noto dialogo *Philippus, sive de christiana laetitia*, di cui Antonio Cistellini ha pubblicato la trascrizione del testo latino manoscritto, con la relativa traduzione in lingua italiana a fronte: Agostino Valier, *Il dialogo della gioia cristiana. Testo latino, traduzione e introduzione a cura di A. Cistellini. Prefazione di N. Vian*, Brescia, La Scuola, 1975.

¹¹¹ ARSI, Ven. 105, Mario Beringucci, [*Littera annua*], Venezia, 1° maggio 1581, c. 146r.

così spiritualmente, come temporalment[en]te»; mentre l'oratorio piccolo, detto «secreto», raccoglieva un numero nettamente inferiore di fedeli, «circa 36 gentilhuomini», che avevano l'abitudine di incontrarsi nei giorni di festa per dire «l'uffitio della Madonna» ed ascoltare le prediche dei padri della Compagnia circa il «modo di far ben'oratione, o della preparatione per la comunione» e che a turno, a gruppi di quattro persone, «ogni otto dì, tutti almeno ogni quindici giorni», avevano il compito di andare a visitare gli «hospitali, parte per mortificar se stessi, parte per aiutar gli infermi», e di «cercare anzi per la città ancora, et cercano, et sollevano i casi, et le case bisognose con molta carità, et grande edificatione»¹¹².

Le numerose iniziative fin qui ricordate consentono di comprendere meglio il senso dell'affermazione riportata nella già menzionata relazione *ad limina* del 1607, nella quale si sottolinea come la sede di San Sebastiano, grazie al vigoroso e multiforme impegno pastorale dei Gesuiti, si era «fatta più bella: e pel frequente lor predicare, e per le scuole e le congregazioni, che vi tengono»¹¹³, affermandosi presto come uno dei luoghi religiosi più vivaci e importanti della città, al punto che il Palmio non esitava a concludere la sua *Informatione* affermando: «tanto è il bon nome che ha la Compagnia in questa città, che all'hora gli homini son tenuti da senno boni quando si confessano, e conversano coi Gesuiti»¹¹⁴.

Il Valier, che aveva investito tante energie e speranze sulla venuta dei Gesuiti a Verona, stabilì indubbiamente un canale di collaborazione privilegiato con i padri della Compagnia. Egli, infatti, non solo assegnò al Collegio di San Sebastiano un ruolo centrale sul versante della formazione del clero diocesano e della classe dirigente veronese, ma affidò ai Gesuiti, per la gran parte, tutte le iniziative avviate per favorire l'aggiornamento e il perfezionamento spirituale del clero della sua diocesi. Su questi aspetti si rivela ricca di informazioni di grande interesse, ancora una volta, la relazione di Benedetto Palmio del 1582, dalla quale apprendiamo che i Gesuiti erano soliti andare «tre volte la settimana ad un altro Oratorio», che si teneva presso il vescovado, al quale prendevano parte altri religiosi sebbene – riferiva il Palmio con una punta di orgoglio – i Gesuiti risultavano «più assidui, et più volentieri uditi»¹¹⁵. Sulle attività e finalità dell'oratorio fornisce diversi particolari interessanti una lettera inviata dal Beringucci al Mercuriano il 1° giugno 1580, dalla quale veniamo a sapere che l'iniziativa era stata avviata «già da alcuni anni [...] per ordine di Mons. Vesc[ov]o», che era frequentata da «molte persone tanto religiose, quanto secolari» e che prevedeva incontri incentrati sulla lettura di «qualche libretto spirituale», alla quale seguiva un «breve et familiare ragionamento» tenuto da qualche religioso¹¹⁶. Nella stessa lettera, poi, il Beringucci riferiva

¹¹² ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informatione*, cit., cc. 278v-279r.

¹¹³ *Dello Stato della chiesa veronese nel MDCVII*, cit., p. 13.

¹¹⁴ ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informatione*, cit., c. 280r.

¹¹⁵ *Ibid.*, c. 279v.

¹¹⁶ Lettera, Mario Beringucci a Everardo Mercuriano, Verona, 1° giugno 1580 (ARS, Ital.

al preposito generale dell'increscioso episodio di denuncia all'Inquisizione occorso a un padre della Compagnia, Francesco Grana¹¹⁷, per via delle parole pronunciate a commento di un passo inerente la materia della confessione, tratto da un recente scritto del Valier, intitolato *Ricordi al popolo della città et diocesi di Verona*¹¹⁸. La vicenda – che poi si chiuse senza conseguenze per il p. Grana, grazie anche al provvidenziale intervento del Valier in suo favore¹¹⁹ – risulta particolarmente significativa in quanto, da un lato, mostra una delle possibili modalità di fruizione di uno degli scritti più rappresentativi della vasta produzione educativo-pastorale valeriana, e, dall'altro, consente di cogliere la dimensione educativa più autentica dell'oratorio vescovile, concepito come luogo di formazione spirituale rivolto a un pubblico eterogeneo, di laici e religiosi, e pensato per una trasmissione semplice e piana dei contenuti della fede, veicolata attraverso opere di ampia divulgazione, anche di recentissima pubblicazione.

Va precisato che l'oratorio non fu certamente l'unica iniziativa formativa ospitata presso il palazzo vescovile, in esso si svolgevano, infatti, sempre tre volte a settimana, anche le lezioni sui casi di coscienza, tenute anch'esse dai padri della Compagnia di Gesù. Lo studio dei casi, com'è noto, era nato per supportare il confessore nell'esercizio del suo difficile compito, da sempre associato a due figure, ovvero quella del giudice, chiamato a «valutare la moralità delle azioni del penitente e a imporre una penitenza adeguata», e quella del medico, deputato ad indicare i giusti rimedi «per istruire la coscienza del penitente»¹²⁰. Nell'esercizio di questi ruoli, il confessore si trovava davanti a un'infinita varietà di circostanze concrete, in base alle quali doveva applicare le norme morali ed è proprio in questo passaggio dalla teoria alla prassi che la casistica veniva in suo soccorso. Data la centralità assegnata al sacramento della confessione nell'esercizio del loro ministero, i Gesuiti riservarono allo

156, cc. 107r-108v).

¹¹⁷ Il nome del p. Francesco Grana emerge da una lettera successiva del 27 luglio 1580, inviata sempre da Mario Beringucci al preposito generale. ARSI, Ital. 156, cc. 207r-208v.

¹¹⁸ Per un'analisi dell'opera si veda: E. Patrizi, *I "Ricordi al popolo della città et diocesi di Verona" di Agostino Valier. Un progetto per gli 'stati di vita' tra rinnovamento pastorale ed edificazione della civitas christiana*, «History of Education & Children's Literature», vol. 7, n. 2, 2012, pp. 359-400.

¹¹⁹ A tal proposito il p. Beringucci riferisce al Mercuriano: «è ben vero che l'inquisitore fece un poco d'istanza che il p. Fr[a]n[ces]co pigliasse una purgatione canonica, ma all'ult[im]o s'acquietò al parere degl'altri, massime per alcune parole, che il Vescovo parlò con grand'affetto, et con grande testimonianza del P[ad]re: si che la cosa per gra[tia] del S[ign]or è conclusa». ARSI, Ital. 156, c. 130r. Per un approfondimento sul rapporto tra Inquisizione e Compagnia di Gesù: J.L. González Novalin, *La inquisición y la Compañía de Jesus*, «Anthologica Annua», n. 37, 1990, pp. 11-55.

¹²⁰ O'Malley, *I primi Gesuiti*, cit., p. 159 per la citazione e pp. 150-168 per il tema della casistica. Per una visione di lungo periodo sulla storia del sacramento della confessione: R. Rusconi, *L'ordine dei peccati. La confessione tra Medioevo ed età moderna*, Bologna, il Mulino, 2002.

studio dei casi un ruolo di primo piano e divennero presto esponenti di punta di questo settore: non sorprende, dunque, il fatto che il Valier affidasse a loro le lezioni sui casi¹²¹.

Da quanto riferisce Benedetto Palmio nell'*Informatione* del 1582, le lezioni erano frequentate da «molti preti, et alcuni canonici»¹²², e da ciò si può dedurre che il vescovo di Verona le avesse promosse soprattutto per supportare il clero in cura d'anime nel corretto svolgimento della confessione. Non si può però escludere che le lezioni, come spesso accadeva, venissero frequentate anche da un pubblico più ampio, nel quale potevano rientrare non solo i chierici dell'antica Scuola cattedrale degli accoliti e quelli del recente Seminario diocesano, che in questo modo potevano acquisire le competenze tecniche necessarie all'esercizio del ministero per il quale si stavano preparando, ma anche molti degli studenti del Collegio di San Sebastiano, che potevano usufruire così di una sorta di «prosecuzione, ad un livello superiore, dell'insegnamento della dottrina cristiana» impartito settimanalmente nelle scuole della Compagnia. Le lezioni, infine, potevano servire anche all'orientamento professionale degli stessi coadiutori spirituali della Compagnia di Gesù, che non accedevano al *cursus maior* teologico, ma che nell'amministrazione dei sacramenti si dovevano confrontare costantemente con questioni di teologia morale pratica¹²³.

Sempre sulla materia dei casi di coscienza, presso il palazzo vescovile aveva luogo un'altra iniziativa promossa da Agostino Valier, rivolta certamente a un pubblico meno eterogeneo e collocabile su un piano di specializzazione più elevato. Di tale iniziativa parla Benedetto Palmio annotando: «interviene parim[en]te uno de n[ost]ri ad un'altra Congregat[i]one chiamata della Penitentia, dove per ord[in]e del Vesc[ov]o si decidono i casi più importanti, et gravi di tutta la città, et diocesi»¹²⁴. La pratica della trattazione e discussione di casi specifici era stata introdotta dai Gesuiti attorno al 1560 ed evidentemente, in questo modo, anche la sede di Verona, per tramite del suo vescovo, decideva di accogliere questa prassi e di metterla a disposizione del clero veronese, per affrontare con i mezzi più appropriati ed aggiornati la delicata materia della confessione¹²⁵.

¹²¹ Un'eloquente testimonianza della centralità conferita dalla Compagnia di Gesù all'amministrazione del sacramento della penitenza si può riscontrare nella nutrita produzione di manuali per confessori che mette a punto fin dai primi anni di attività, di cui Robert Maryks ha proposto un interessante censimento, condotto su cataloghi cartacei ed elettronici, che va dal 1554, anno della pubblicazione del *Directorium* del Polanco, fino al 1650. Cfr. R.A. Maryks, *La consolatio nel ministero della confessione dei primi Gesuiti*, in Hinz, Righi, Zardin (edd.), *I Gesuiti e la Ratio studiorum*, cit., pp. 216-220.

¹²² ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informatione*, cit., c. 279v.

¹²³ Cfr. G. Anselmi, *L'insegnamento dei casi di coscienza nella pratica educativa della Compagnia di Gesù*, in Brizzi (ed.), *La Ratio studiorum*, cit., pp. 121-162.

¹²⁴ ARSI, Ven. 37, c. 261r.

¹²⁵ Cfr. O'Malley, *I primi Gesuiti*, cit., p. 163.

I Gesuiti, come accennato, conferirono alla confessione un posto centrale nel percorso di crescita spirituale del fedele e incoraggiarono il ricorso frequente a questo sacramento e a quello dell'eucarestia¹²⁶. A tale linea si attennero anche a Verona e di questo troviamo una testimonianza alquanto esplicita nell'*Informatione* del 1582, dalla quale veniamo a sapere che tra i fedeli che frequentavano la chiesa di San Sebastiano «quelli che si comunicano tre volte la settimana sono circa 100, quelli d'ogni Dom[eni]ca 300, di ogni mese 500, in alcune feste principali 600. Nelle solennità maggiori 800 et più»¹²⁷. Prima ancora, nella *littera annua* del 1579 il preposito provinciale Mario Beringucci scriveva:

Et dirò p[rim]a delle confessioni che sono un mezzo potentiss[im]o per aiutare molte anime. Queste sono tanto frequenti, che non si può suprire alla moltitudine di penitenti, che vengono per confessarsi, et comunicarsi, et particolarmente ne le feste solenni, nel qual tempo, con tutto che alle volte aiuti l'Arciprete, et il capellano, non si può supplire ne vedo che bastariano se bene fossimo 15 sacerdoti¹²⁸.

Di certo doveva essere considerevole anche il numero dei fedeli che si confessavano presso i padri della Compagnia, visto che tra questi, oltre agli studenti del Seminario diocesano e del Collegio dei convittori, vi erano le religiose di alcuni monasteri femminili di Verona, i membri della Confraternita del Corpo di Cristo intitolata ai Santi Siro e Libera¹²⁹, i prigionieri e i condannati a morte della città, che erano abitualmente assistiti dai Gesuiti, e i tanti ammalati, moribondi e poveri accolti nei vari ricoveri cittadini¹³⁰. La frequenza dei sacramenti non si risolveva però in un mero fatto di numeri, né tanto meno promuoverla significava per la Compagnia di Gesù semplicemente diffondere dei rituali che il fedele doveva ripetere meccanicamente per guadagnare la salvezza dell'anima, ma voleva dire in primo luogo esaltare il valore consolatorio di una pratica che poteva contribuire all'effettiva crescita spirituale del fedele¹³¹. In questa direzione appaio illuminanti le parole scritte da Paolo Candia appena un anno prima del Beringucci, quando la fondazione veronese non era ancora entrata pienamente a regime:

¹²⁶ Sul tema della «pratica sacramentale» si vedano: Scaduto, *L'epoca di Giacomo Lainez*, cit., pp. 621-624 e O'Malley, *I primi gesuiti*, cit., pp. 168-174.

¹²⁷ ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informatione*, cit., cc. 278r-278v.

¹²⁸ ARSI, Ven. 105/1, Mario Beringucci, *Littera annua*, [1579], c. 54r.

¹²⁹ ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informatione*, cit., c. 280r.

¹³⁰ Per un inquadramento del sistema confraternale e caritativo-assistenziale veronese del XVI secolo si rimanda a: E. Patrizi, *Devozione e carità. Educazione cristiana ed edificazione dell'immagine della Verona sancta nel secondo Cinquecento*, «History of Education & Children's Literature», vol. 8, n. 1, 2013, pp. 236-269.

¹³¹ Sull'importanza della consolazione nel 'modo di procedere' dei Gesuiti e, in particolare, rispetto al ministero della confessione si veda Maryks, *La consolatio nel ministero della confessione dei primi Gesuiti*, in Hinz, Righi, Zardin (edd.), *I Gesuiti e la Ratio studiorum*, cit., pp. 211-227.

Hora, i sacerdoti li quali al presente si trovano in quel loco, sono cinque con 3 fr[at]elli coadiutori, non sono stati otiosi per la bona dispositione che hanno trovata in quel popolo, perciò che hanno visto già alquante confessioni generali di persone che per il passato s'erano mal confessate et in questo tempo i n[ost]ri hanno acquistato tanto credito, che per la città si sente dire, che chi vuole bene confessarsi deve andare alla chiesa di S. Sebastiano, et già molti usati a confessarsi sola[m]te una volta l'anno, si sono condotti a farlo ogni mese, altri ogni 15 giorni, et altri ogni 8 giorni, et tuttavia concorrono nuovi penitenti¹³².

Non si trattava semplicemente di incentivare la pratica della confessione, ma di introdurre un modo nuovo di avvicinarsi al sacramento della penitenza e, in questo, si attribuiva un ruolo chiave alla confessione generale, che consentiva al fedele, attraverso la guida e il supporto del confessore, di esaminare la propria vita e di comprendere gli errori compiuti per poter intraprendere, attraverso questa nuova consapevolezza di sé, un autentico cammino di crescita spirituale¹³³. La confessione generale era un'esperienza consigliata anche negli *Esercizi spirituali*, uno strumento unico, lasciato ai Gesuiti dal fondatore dell'Ordine, per favorire, attraverso l'aiuto di una guida spirituale, l'interiorizzazione dell'esperienza religiosa e la conversione alla vita devota di qualsiasi persona, senza vincoli dettati da condizioni sociali, età o situazioni di vita¹³⁴. Dalle *litterae annuae* emerge che anche a Verona i padri della Compagnia ebbero modo di guidare negli Esercizi «molte persone di conto, e con non poco frutto»¹³⁵.

Al di là della specificità della pratica degli Esercizi, che le scarse informazioni pervenute rendono difficile da indagare, appare evidente la ricchezza e varietà dei ministeri esercitati dai Gesuiti della fondazione veronese, ognuno guidato da un preciso obiettivo ma tutti strettamente collegati gli uni con gli altri e parte di un unico grande progetto organico di cristianizzazione della società. «Gli esterni anco sono stati aiutati con li soliti essercitij della Compagnia; cioè con le prediche, confessioni, et essortationi publiche nelli orationij, et private, con la dottrina christiana, con le visite alle carceri; et hospitali, et altri simili ministerij nostri»: in questi termini p. Mario Beringucci nella *littera annua* del 1° gennaio 1580, presentava i *consueta ministeria* svolti dai padri della Compagnia a Verona¹³⁶. Da questo nutrito elenco, emergono altri aspetti del poliedrico impegno apostolico dei Gesuiti, che attengono principalmente a due ambiti, ovvero quello dei ministeri della parola e quello delle opere di carità.

¹³² ARSI, Ven. 105/1, Paolo Candia, *Littera annua*, Venezia 10 febbraio 1578, c. 139r.

¹³³ Della pratica della confessione generale e del ruolo da essa occupato nella storia della Compagnia parla A. Prosperi, *Tribunali della coscienza. Inquisitori, confessori, missionari. Nuova edizione*, Torino, Einaudi, pp. 485-507.

¹³⁴ Per una 'lettura' degli *Esercizi spirituali* in rapporto alla spiritualità gesuitica: *La Ratio studiorum e la parte quarta delle Costituzioni*, cit., pp. 5-8; O'Malley, *I primi Gesuiti*, cit., pp. 42-58; A. Deomustier, *L'originalité des «Exercices spirituels»*, in Giard, de Vaucelles (edd.), *Les jésuites à l'âge baroque*, cit., pp. 23-35.

¹³⁵ ARSI, Ven. 105, Mario Beringucci, [*Littera annua*], Venezia, 1° gennaio 1580, c. 64r.

¹³⁶ *Ibid.*, c. 56r.

Rispetto a quest'ultimo, va detto che i Gesuiti anche a Verona seppero integrarsi all'interno dell'articolato sistema caritativo-assistenziale cittadino, sorretto principalmente dalle confraternite e potenziato negli anni dal robusto intervento riorganizzativo del vescovo Valier. I padri di San Sebastiano si attivarono per prestare il loro servizio presso ospedali e prigionieri e per soccorrere i 'poveri vergognosi', operando in collaborazione con le più importanti confraternite della città; si impegnarono per aiutare «molte meretrici pubbliche, et concubine» e donne «in pericolo dell'honore», indirizzandole presso il conservatorio femminile della Trinità eretto al tempo del Giberti e rinnovato dal Valier¹³⁷; non da ultimo, si dedicarono alla riconciliazione di coppie e di fazioni in lotta, scongiurando assassini e vendette e offrendo in tal modo un ulteriore contributo in funzione della pacificazione sociale.

In merito ai ministeri della parola, si può affermare che presso la diocesi scaligera i Gesuiti svolsero un ruolo importante in tre ambiti tradizionali del loro impegno pastorale e centrali per la riforma tridentina, vale a dire le lezioni sacre, la predicazione e l'istruzione catechistica. Il decreto conciliare *super lectione et praedicatione* della sessione V del 1546 sottolineava i doveri del vescovo rispetto a questi ambiti e Agostino Valier non mancò di adempierli, ricorrendo anche al supporto di diversi Ordini religiosi e, *in primis*, a quello dei padri della Compagnia di Gesù¹³⁸. Nello specifico, è doveroso far presente che ai Gesuiti fu affidata la lettura serale dei libri della Bibbia, che si teneva regolarmente «in duomo doppo vespero»¹³⁹. In questa attività, rivolta principalmente all'istruzione religiosa dei laici, possiamo riconoscere quell'«Oratorio del Duomo» richiamato sopra a proposito degli incarichi di p. Francesco Grana indicati nel Catalogo breve del 1600¹⁴⁰, nel quale trovava applicazione la disposizione tridentina relativa all'obbligo dell'insegnamento della Sacra Scrittura per le chiese metropolitane e cattedrali. Naturalmente, oltre che per le lezioni sacre, il vescovo di Verona si avvalse dell'opera dei padri della Compagnia di Gesù anche per adempiere al *munus* della predicazione.

Egli, infatti, fece appello in diverse occasioni alle abilità oratorie dei Gesuiti, sia per le prediche solenni legate alle maggiori ricorrenze del calendario liturgico, per il quale tornò più volte a richiedere i servigi di Francesco Adorno¹⁴¹, sia per

¹³⁷ *Ibid.*, c. 64r.

¹³⁸ *Conciliorum Oecumenicorum Decreta*, cit., *Decretum secundum: super lectione et praedicatione* (Sessio V, 17 iun.), pp. 667-670.

¹³⁹ ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informatione*, cit., c. 279v.

¹⁴⁰ ARSI, Ven. 37, c. 261r.

¹⁴¹ Si può ricordare, ad esempio, che nel febbraio 1578 il Mercuriano non poteva accogliere la richiesta del Valier di avere il p. Adorno per le prediche della quaresima di quell'anno, per via delle precarie condizioni di salute del gesuita (ARSJ, Ital. 70a, c. 27v); ugualmente alla richiesta inoltrata dal Valier nell'aprile del 1581 il preposito generale Acquaviva rispondeva nel giugno di quell'anno, facendo presente il precario stato di salute del p. Adorno, ma in compenso proponeva come sostituto il p. Giovanni Domenico Bonaccorsi (ARSJ, Ven. 2, c. 49v); finalmente alla richiesta avanzata dal Valier il 15 giugno 1583 (ARSJ, Epp. Ext. 14, cc. 106r-107v) il preposito generale

le prediche tenute nel tempo ordinario presso monasteri e luoghi pii della città. In tale veste i Gesuiti si erano attivati ben prima dell'apertura ufficiale delle loro scuole, come testimonia la relazione annua scritta da Paolo Candi il 10 febbraio 1578, nella quale si riferisce:

Si è predicato da n[ost]ri nel Domo, et nella chiesa di S. Sebastiano, con molta sodisfattione, et admiratione di quel popolo. Si sono di più fatti sermoni in diverse altre chiese parochiali, et di monache, et ancho alle regioni, et di più sono stati i n[ost]ri a ragionare di cose sp[irit]uali in due oratorij dove alc[un]i giorni della settimana si riducono molte persone, et con tali postationi si è ridotta tanta gente a comunicarsi ogni festa in quella chiesa, come s'ill coll[egi]o vi fosse già antico¹⁴².

Com'è noto, quella dei Gesuiti era una predicazione lontana dal «carattere speculativo e arido» dello stile scolastico, una predicazione che si serviva certamente delle arti della retorica classica e che indubbiamente metteva al centro la trasmissione del messaggio biblico, ma che, prima di ogni cosa, cercava il contatto empatico con l'uditorio, ponendosi l'obiettivo di toccare i loro cuori, di muovere i loro sentimenti per poi arrivare, attraverso questa via, ad incidere sui loro comportamenti¹⁴³. «L'aspetto carismatico – afferma John O'Malley – nella considerazione dei Gesuiti per la predicazione ha bisogno di essere sottolineato, sia perché è spesso trascurato, sia perché riflette le origini carismatiche della stessa Compagnia. Nella visione che i Gesuiti avevano della propria missione quell'aspetto era una componente essenziale. Era un'espressione esatta del ruolo centrale che la conversione del cuore con i suoi risultati doveva giocare nella vita dei Gesuiti e dei destinatari del loro ministero»¹⁴⁴.

Energia carismatica, preparazione dottrinale e capacità di adattamento, furono questi gli elementi che consentivano alla Compagnia di Gesù di far fronte alle complesse esigenze della società del tempo. Non sorprende, allora, trovarli al fianco del Valier in alcuni momenti cruciali della sua esperienza pastorale, in cui tali doti potevano risultare particolarmente utili, per non dire fondamentali. Il vescovo di Verona, dunque, non a caso, come attestano le relazioni annuali di p. Beringucci per il 1579-1580, nelle visite apostoliche della Dalmazia e dell'Istria si era fatto assistere dal fidato p. Girolamo Otello¹⁴⁵,

poteva dare un riscontro positivo nella lettera di risposta del 9 luglio 1583 (ARSI, Ven. 2, c. 130), alla quale seguiva l'effettivo arrivo del p. Adorno a Verona nel febbraio del 1584, come attestato dalla lettera inviata dallo stesso Aquaviva al rettore del Collegio, p. Valentino Arrigoni, il 25 febbraio 1584 (ARSI, Ven. 2, c. 145r).

¹⁴² ARSI, Ven. 105, Paolo Candi, [*Littera annua*], [Venezia], 10 febbraio 1578, c. 54v.

¹⁴³ O'Malley, *I primi Gesuiti*, cit., p. 111 per la citazione e pp. 101-122 per un approfondimento sul tema della predicazione gesuitica.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 113.

¹⁴⁵ Il nome di Girolamo Otello non figura nella *Littera annua* del Beringucci, ma emerge dall'analisi della corrispondenza del preposito generale della Compagnia. Si rimanda, in particolare, alla lettera scritta da Everardo Mercuriano ad Agostino Valier il 22 novembre 1578 e alle due lettere scritte dal preposito generale a Girolamo Otello il 5 agosto 1579. ARSI, Ven. 2,

affinché «l'aiutasse in predicare et confessare» e, al suo rientro a Verona, si era rivolto nuovamente ai Gesuiti per essere affiancato nello svolgimento della visita pastorale della sua diocesi¹⁴⁶. Nell'attività della predicazione, d'altra parte, andavano rintracciate molte delle ragioni del successo della Compagnia e di questo i padri della fondazione veronese ebbero una chiara percezione, come mostra la lettera scritta dal consultore Domenico Benini a Claudio Acquaviva il 28 aprile 1581, laddove si accinge a spiegare i motivi del calo di affluenza dei fedeli presso la chiesa di San Sebastiano:

Le cose che han anco con li sterna (*sic*) sin hora sono caminate con grandiss[im]o fervore et frutto, ma quest'anno pare che han alquanto raffreddate non già per mancamento di desiderio de nostri d'affaticarsi in questa vigna del Sig.re, ma perché il concorso alla chiesa n[ost]ra è mancato, ha mo del mancamento di discor[di]e di questi veronesi, o sia dal non haver havuto predicatore che confacesse al gusto di questa gente, o l'uno, et l'altro, par bene che questo del predicatore sia stato cagione in gran parte, poiché quest'anni passati che non è stato più che mediocre il concorso, et alle messe, et alle confessioni, et comunioni et per altri aiuti dell'a[n]i[m]e ricerca altro, come pur dicono questi veronesi, se non che venga un novo predicatore in questi principij, per dar credito a cotesto Collegio¹⁴⁷.

La presenza di un buon predicatore, capace di assecondare il «gusto» dei fedeli, andava ad incidere direttamente su tutte le altre iniziative portate avanti nel e dal Collegio. Si comprende, pertanto, la preoccupazione e l'affanno con il quale il Valier si rivolgeva di frequente al preposito generale per ottenere i predicatori più accreditati e noti della Compagnia di Gesù; un aspetto, questo, del quale continuerà ad occuparsi anche a distanza, quando i numerosi impegni presso la curia pontificia lo costringeranno a risiedere per lunghi periodi a Roma e a stare lontano dalla sua diocesi, verso la quale tuttavia non smetterà mai di esercitare il ruolo di pastore¹⁴⁸.

All'interno del discorso relativo ai vari settori d'intervento nei quali il vescovo di Verona si avvale della collaborazione dei Gesuiti, è doveroso ricordare il contributo offerto dai padri al programma valeriano di potenziamento e di diffusione delle scuole della dottrina cristiana. Nella promozione di queste importanti istituzioni educative, destinate prevalentemente alla formazione catechetica della gioventù, il Valier poté giovare ampiamente delle straordinarie

cc. 3v-4r e 19r-19v.

¹⁴⁶ ARSI, Ven. 105, Mario Beringucci, [*Littera annua*], [Venezia, 1579], c. 139v; Id., [*Littera annua*], Venezia, 1° gennaio 1580, c. 64r; Id., [*Littera annua*], Venezia, 1° maggio 1581, c. 148r.

¹⁴⁷ Lettera, Domenico Benini a Claudio Acquaviva, Verona 28 aprile 1581 (ARS, Ital. 156, cc. 207r-208v).

¹⁴⁸ A conferma di ciò si possono ricordare le disposizioni date da Claudio Acquaviva, per assecondare le richieste espresse dal Valier, che sono contenute nelle lettere inviate al predicatore Gregorio Mastrillo il 16 aprile 1588 (ARS, Ven. 3, c. 203r) e al rettore Giovanni Castagnero il 23 ottobre 1590 (*Ibid.*, c. 353v), così come quelle date al predicatore Agostino Vivaldi nell'aprile del 1599 (ARS, Ven. 4, cc. 397v-398r) e al rettore Andrea Molino il 12 luglio 1603 (ARS, Ven. 5, c. 263r).

capacità organizzative dei padri della Compagnia, che si mostrarono operativi su questo versante sin da subito, tanto che già nella relazione annuale del 1580 Mario Beringucci poteva dire che:

alla dottrina christiana che si fa in n[ost]ra chiesa viene gran numero di putti, à quali non potrebbe uno de n[ost]ri sodisfare, se da n[ost]ri scolari non fosse soccorso, oltre molti huominij attempati che vedendo l'opera caminar tanto bene si sono offerti per compagni e ministri, il simile si spera che si farebbe nelle altre parrocchie, quando havessero operarij che vi potessero alle volte andare¹⁴⁹.

Ad appena due anni dalla nascita del Collegio di Verona, il p. Beringucci poteva presentare la scuola di catechismo avviata dai Gesuiti presso la chiesa di San Sebastiano come una realtà ben avviata e destinata ad ampliarsi. La riuscita dell'iniziativa, come si legge nella *littera annua*, doveva molto al fatto che i padri della Compagnia, secondo una prassi ormai applicata da tempo nelle loro sedi, avevano coinvolto nell'insegnamento e nella gestione della scuola gli stessi studenti del Collegio e un'ampia fetta del laicato, imprimendo in questo modo un'efficacia straordinaria all'iniziativa, tanto che nel giro di pochi anni gli effetti di questa prima esperienza si potevano dire moltiplicati in modo significativo¹⁵⁰. Nell'*Informazione* del 1582, infatti, il Palmio nel riferire dell'importante progresso ottenuto sul fronte dell'istruzione catechistica, faceva presente che le «schole della Dott[rin]a christiana per opera de n[ost]ri di 30 sono fatte 54», e aggiungeva che «oltre la chiesta n[ost]ra in tre altre chiese i n[os]ri sono quelli, che mantengono, et fanno andare beniss[im]o le sodette schuole»¹⁵¹. Il risultato raggiunto era indubbiamente significativo e doveva molto ai padri della Compagnia di Gesù, ma anche all'energica azione di riorganizzazione delle Compagnie della dottrina cristiana avviata da tempo da Agostino Valier, che aveva promosso parallelamente anche la revisione dei testi a stampa (catechismo diocesano e libretto delle lodi) necessari allo svolgimento della missione catechistica¹⁵². Per queste ragioni, il dato in sé può essere letto

¹⁴⁹ ARSI, Ven. 105, Mario Beringucci, [*Littera annua*], Venezia, 1° gennaio 1580, c. 64r. Sull'insegnamento catechistico come ministero proprio della Compagnia di Gesù: Scaduto, *L'epoca di Giacomo Lainez*, cit., pp. 614-621. Per un primo approfondimento sulle metodologie d'insegnamento del catechismo e sulla produzione catechistica gesuitica: M. Catto, *Alcune riflessioni sui primi catechismi della Compagnia di Gesù*, «Annali di Storia dell'Esegesi», vol. 19, n. 2, 2002, pp. 407-416.

¹⁵⁰ O'Malley, *I primi Gesuiti*, cit., pp. 127-139.

¹⁵¹ ARSI, Ven. 117, Palmio, *Informazione*, cit., c. 279v. Nei cataloghi brevi del Collegio di Verona si trova conferma del fatto che i Gesuiti continuarono ad investire energie nel settore delle scuole della dottrina cristiana anche negli anni successivi. Nel catalogo del 1600, ad esempio, del p. Cesare Calvi si dice «fa dottrina a huomini» e si indica il p. Urbano Ressa come visitatore delle scuole di dottrina cristiana. In questo ruolo ritroviamo ancora entrambi nel catalogo breve del 1601 (ARSI, Ven. 37, cc. 261r, 295r).

¹⁵² Sul progetto di rinnovamento e di diffusione dell'istruzione catechistica promosso dal Valier: E. 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*, «History of Education &

come frutto della positiva convergenza d'intenti tra un Ordine, che aveva fatto della formazione catechistica uno dei ministeri praticati con maggior assiduità, e un vescovo, che aveva individuato nella catechesi uno dei punti nevralgici del suo programma pastorale. Una sinergia fruttuosa questa, che, come si è cercato di mostrare nel presente lavoro, aveva permesso di conseguire tanti risultati importanti sul fronte del rinnovamento della vita culturale e religiosa della diocesi scaligera.

Conclusioni

A proposito del rapporto tra Compagnia di Gesù e ordinari diocesani, O'Malley ha osservato come, «anche se i Gesuiti in occasioni relativamente rare si trovarono alle strette con i vescovi locali, più spesso tentarono di unirsi a loro nella “riforma”, ma una riforma che fosse in accordo con il loro “modo di procedere”», ovvero che fosse in sintonia con il loro sfaccettato e poliedrico impegno pastorale¹⁵³. A questa regola generale si attennero anche i Gesuiti che operarono nella Verona di Agostino Valier. Educatori, predicatori, ‘pacificatori sociali’, promotori delle più importanti iniziative di animazione spirituale e catechetica della diocesi, i membri della Compagnia nella diocesi scaligera ebbero modo di esprimere tutte le loro potenzialità, operando in stretto raccordo con il vescovo Valier e offrendo un eccezionale contributo al suo progetto di riforma. D'altra parte l'idea di riforma del prelado veneziano si sposava perfettamente con quella della Compagnia di Gesù, in quanto essa non intendeva rivolgersi solo al clero e alle strutture diocesane, ma aspirava a un'azione di rigenerazione morale e disciplinare globale, capace cioè di abbracciare la *Christianitas* nella sua totalità.

Scuole e *consueta ministeria*: questa fu la formula vincente che contribuì al grande successo dei collegi della Compagnia e ad essa si attenne anche il Collegio di Verona, che fin dall'inizio si qualificò certamente come il fulcro dell'impegno pastorale promosso dai Gesuiti nella diocesi scaligera, ma anche come una delle basi di appoggio più salde della riforma valeriana. Il vescovo di Verona si era speso con ogni mezzo per avere un collegio della Compagnia nella sua diocesi e, raggiunto questo traguardo, si era impegnato per valorizzare al meglio le innumerevoli potenzialità della fondazione gesuitica, che prima ancora della sua apertura ufficiale si era distinta non solo come polo formativo d'eccellenza, destinato prevalentemente all'educazione della futura classe dirigente laica e religiosa, ma anche come vitale centro spirituale. Numerose e varie erano le attività che gravitavano attorno al Collegio, si spaziava dall'ordinaria

amministrazione dei sacramenti alle lezioni festive di catechismo, passando per le riunioni periodiche degli oratori, della congregazione dell'Immacolata Concezione e dell'Accademia degli Urani. Il Collegio, poi, si era rivelato per il vescovo di Verona anche una fucina preziosa di risorse da impiegare in iniziative di carattere formativo (lezioni di Sacra Scrittura e sui casi di coscienza, prediche, catechismo) o caritativo (assistenza di moribondi, carcerati e prostitute) che potevano interessare i contesti più diversi, dalle chiese parrocchiali al duomo, passando per il palazzo vescovile, senza escludere ospedali e prigioni.

In questo modo il raggio d'azione dei Gesuiti si amplificava notevolmente, andando ben oltre gli spazi della casa e della chiesa di San Sebastiano, assumendo forme e dimensioni diverse, a seconda dello scopo e dei destinatari. I Gesuiti della fondazione veronese, così come accadeva negli altri collegi della Compagnia sparsi per il mondo, si impegnarono su una miriade di versanti, che pur nella loro diversità erano di fatto perfettamente complementari gli uni con gli altri e parte di uno stesso disegno in cui riformare significava innanzitutto educare. Partecipe di questa visione in cui la componente educativa doveva essere necessariamente il filo conduttore del progetto di rinnovamento della *societas christiana*, Agostino Valier seppe intuire e poi mettere a frutto gli innumerevoli vantaggi che una fondazione gesuitica poteva garantire in una diocesi come quella di Verona, che si era incamminata da tempo lungo la via della riforma, ma che doveva ancora recepire tante delle novità tridentine, a cominciare proprio da quelle inerenti alla formazione religiosa del clero e dei laici. Per il Collegio della Compagnia di Gesù di Verona il Valier aveva fatto grandi progetti sin dalle origini. Nel 1577, infatti, quando mancava ormai veramente poco alla sua effettiva istituzione, si rivolgeva alle magistrature cittadine parlandone in questi termini:

Io, quando dal N.Sig.r Iddio mi sia stata fatta gratia di lasciar q[ue]sto aiuto a q[ue]sta città, la quale devo amare cordialiss[imamente] come faccio, giudicherò haverle fatto gran beneficio, perché oltranche sarà proveduto a q[ue]sta parte necess[aria] della disciplina de figl[iuoli], si haverà soccorso alli poveri cittadini, non lasciando perire i buoni ingegni, grande augmento si vedrà nella dottrina christiana, et grande aiuto haveranno li protettori dell'opere pie dall'assiduità di q[ue]sti padri, li quali li leveranno molti fastidij, che sentono spesse volte per la penuria e di buoni sacerdoti, che preservano in udir assiduamente le confessioni, et in aiutar i luoghi pii, i quali da q[ue]sta Compagnia sono aiuti senza alcun premio¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Il testo della lettera rivolta da Agostino Valier al Consiglio dei XII e L della Città di Verona è tratto dall'*Historia Collegio Veronensis usque annum 1600* (ARSI, Med. 91). Nell'*Historia* sono riportate due trascrizioni del documento, che risultano pressoché identiche, con l'unica variante di un'aggiunta finale nella seconda versione (cc. 298r-299r e 304r-304v, 307r-307v). La datazione si può ricavare da un riferimento interno al documento, dal quale si apprende che il Valier scrisse la lettera nel dodicesimo anno del suo episcopato, vale a dire nel 1577 («in 12 anni che mi trovo a q[ue]sto governo», c. 298r).

Tutti i buoni auspici dal vescovo di Verona si erano realizzati. Le scuole erano state la ragione prima della chiamata dei Gesuiti a Verona tanto caldeggiata dal Valier, ma non era stato di certo l'unico ministero nel quale essi si erano impegnati, anzi si può dire che proprio le scuole – secondo un copione ormai ben collaudato – avevano fatto da cassa di risonanza all'ampio e variegato repertorio di *consueta ministeria* della Compagnia, che comprendeva al suo interno tutte le attività pastorali ereditate dai vecchi ordini mendicanti, ma che trovava proprio nel coordinamento e nella stretta correlazione tra queste il suo principale elemento di novità e il suo vero punto di forza. In questo omnicomprensivo piano d'intervento diretto a tutti gli strati sociali si realizzava il 'modo di procedere' della Compagnia di Gesù e, nel contempo, si rispondeva all'istanza cruciale della *cura animarum* avanzata dal tridentino e messa al centro dell'imponente programma educativo valeriano.

De la Peña e i *parrocos de indios*: educazione e conversione nel Nuovo Mondo (XVII secolo)

Fabio Giovanni Locatelli
Departamento de Antropología,
Historia y Humanidades, FLACSO-
Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales, Quito (Ecuador)
fglocatelli@flacso.edu.ec

De la Peña and the parrocos de indios: education and conversion in the New World (17th century)

ABSTRACT: During the First Modern Age, Catholic missionary activities were often conceived and conducted as educational tasks, addressed toward populations considered to be ignorant and low educated, that should be integrated in the bosom of the Church. The purpose of this work is to arise some considerations about the educational meaning of the missionary activity according to the mindset of Alonso de la Peña Montenegro (1596-1688), bishop of Quito, in his book *Itinerario para parrocos de indios* (1668). From de la Peña's descriptions emerges that Indians were abuse victims and lived in a condition of religious ignorance; they were practicing idolatry and sorcery, some of them were atheistic. In the New World not only Indians were ignorant but sometimes even priests that due to a condition of ignorance they do not understand the Indians' cultures. Despite this, priests had to civilize Indians and conquer their faith; these purposes could only be reach if they had assumed a model behavior and if they had studies indigenous languages. Their mission culminated in the religious education and in the administration of the sacrament of penance. By doing that, they would have converted souls and supported the transformation of their behaviors, shaping individuals and building Catholic societies. In order to achieve the Indians' conversion, firstly it was necessary that all priests were educated and converted.

EET/TEE KEYWORDS: Indigenous Person; Christian Education; Church; Mission; Latin America; XVII Century.

Introduzione

In questo articolo si intende analizzare la relazione tra educazione e attività missionaria nel pensiero del vescovo di Quito Alonso de la Peña Montenegro, autore del manuale *Itinerario para parrocos de indios*. De la Peña nacque nel 1596 in Spagna dove intraprese una brillante carriera ecclesiastica e accademica; nel 1654 giunse nel Nuovo Mondo per divenire vescovo della diocesi di Quito, carica che ricoprì fino alla morte, avvenuta nel 1687. Per guidare e sostenere il clero della sua diocesi nello svolgimento della pastorale scrisse l'*Itinerario para parrocos de indios*, nel quale si trovano interessanti riflessioni circa il progetto, i problemi e le peculiarità della Chiesa cattolica nel Nuovo Mondo¹.

Lo scopo di questo lavoro è mostrare che la conversione degli indios era concepita come un'attività educativa, culminante nell'istruzione religiosa e nell'amministrazione del sacramento della penitenza, che, per essere attuata efficacemente, richiedeva l'impegno e la determinazione dei parroci. Nei secoli XVI e XVII la Chiesa cattolica dovette affrontare il problema delle riforme religiose europee, la sua riorganizzazione interna e i problemi connessi all'espansione globale delle attività missionarie; si affermò così il ruolo cruciale dell'educazione e della cultura quali strumenti per l'evangelizzazione e l'estensione delle frontiere geografiche della Chiesa². Adriano Prosperi sostiene

¹ L'*Itinerario para parrocos de indios* (d'ora in avanti cit.: *Itinerario*) è stato pubblicato per la prima volta a Madrid presso Joseph Fernández Buendía nel 1668. L'opera è divisa in cinque volumi nei quali sono affrontati problemi riguardanti la pastorale e la vita quotidiana del Nuovo Mondo. Ciascun libro è suddiviso in «tratados», a loro volta contenenti «secciones», che sono suddivise in paragrafi. Nel testo saranno utilizzate le seguenti sigle: lib. = libro, trat. = «tratado», sec. = «sección» e utilizzerò numeri per indicare i paragrafi. Per la realizzazione di questo lavoro ho utilizzato l'edizione: A. de la Peña Montenegro, *Itinerario para parrocos de indios*, a cura di C. Baciero, M. Corrales, J.M. García Añoveros, F. Maseda, 2 voll., Madrid 1995-1996. Per citare l'*Itinerario* utilizzerò anche i numeri di pagina attinenti a questa ultima edizione.

Occorre specificare che l'*Itinerario* non era destinato unicamente ai parroci degli indios, ma per la pastorale in generale. Ciò è specificato dallo stesso de la Peña: *Itinerario*, dedicatoria, p. 76. Sulla vita di de la Peña: M. Bandín, *El obispo de Quito Alonso de la Peña Montenegro*, Madrid, Csic, 1951.

Questo articolo nasce da alcune riflessioni scaturite dalle ricerche che ho condotto per realizzare la tesi di laurea magistrale: F.G. Locatelli, *L'itinerario di A. de la Peña (1596-1687). Teoria e prassi dell'evangelizzazione degli indios*, Tesi in Scienze Storiche, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Milano, Relatore Paola Vismara, a.a. 2010-2011.

² Sulla scuola di catechismo come strumento per la costruzione di società cattoliche: M. Turrini, «Riformare il mondo a vera vita christiana». *Le scuole di catechismo nell'Italia del Cinquecento*, «Annali dell'istituto storico italo-germanico in Trento», n. 8, 1982, pp. 407-489. Sul rapporto tra catechismo ed alfabetizzazione: X. Toscani, *Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», n. 1, 1994, pp. 17-36. Sulla funzione missionaria della scuola: R. Sani, «Ad Maiorem Dei Gloriam». *Istituti religiosi, educazione e scuole nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, eum, 2009. Sul ruolo dell'educazione e della scuola nell'età della Controriforma: G. P. Brizzi, *Strategie educative e istituzioni scolastiche della Controriforma*, in M. Asor Rosa (ed.), *Letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1983, [vol. I, *Il letterato e le istituzioni*] pp. 899-920. Sulle esperienze missionarie

che nel XVII secolo l'ideale missionario assunse un chiaro connotato educativo: parroci e missionari abbandonarono lo stile violento e «giudiciale» (di cui principale rappresentante era l'attività dell'Inquisizione) tipico del XVI secolo; l'attività di evangelizzazione, quindi, cominciò ad essere pensata e realizzata come la «costruzione di un rapporto didattico, di insegnamento, di affermazione della superiorità del proprio sapere»³. Il clero divenne consapevole del fatto che le vere conversioni avvenivano attraverso un lento sforzo educativo, del quale il parroco era il principale protagonista⁴. Louis Châtellier, seppur limitatamente al caso francese, ha rilevato come il progetto missionario della Chiesa posttridentina, che aveva attribuito speciale importanza alla pastorale parrocchiale, cominciò ad essere realizzato soltanto nel XVIII secolo, quando i seminari diocesani, previsti dal Concilio di Trento per la formazione del clero, entrarono regolarmente in funzione. L'opera di cristianizzazione dei laici nelle campagne fu realizzata in modo efficace nel momento in cui la Chiesa divenne in grado di istruire parroci capaci, a loro volta, di formare buoni cattolici⁵.

Prendendo le mosse dalle riflessioni contenute nell'*Itinerario* e prestando particolare importanza alla relazione tra il parroco e i suoi fedeli, si analizzeranno le problematiche religiose e culturali delle società del Nuovo Mondo; verrà messa in atto un'opera di riflessione sulle strategie, i problemi e le caratteristiche della pastorale; infine si terrà conto della funzione dell'istruzione religiosa e dell'amministrazione del sacramento della penitenza, quali strumenti per costruire società cattoliche. Per comprendere la rilevanza dell'oggetto di questo articolo, cioè il rapporto tra conversione ed educazione, è opportuno iniziare dal problema dell'ignoranza religiosa, della quale de la Peña denuncia, con grande rammarico, l'ampia diffusione.

1. *L'ignoranza religiosa nel Nuovo Mondo*

De la Peña nella sezione *Qué cosa sea párroco*⁶ mette in rilievo la centralità dell'istruzione religiosa durante la storia dell'evangelizzazione del Nuovo

nella Chiesa in Oriente: 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.

³ A. Prosperi, *Il missionario*, in R. Villari (ed.), *L'uomo barocco*, Roma-Bari, Laterza, 1991, pp. 186-187.

⁴ A. Prosperi, *Tribunali della coscienza. Inquisitori, confessori, missionari*, Torino, Einaudi 1996, p. 312.

⁵ L. Châtellier, *La religion des pauvres. Les missions rurales en Europe et la formation du catholicisme moderne: 16-19. siècle*, Paris, Aubier, 1993; trad. it. *La religione dei poveri. Le missioni rurali in Europa dal XVI al XIX secolo e la costruzione del cattolicesimo moderno*, Torino, Garzanti, 1994.

⁶ *Itinerario*, lib. I, trat. I, sec. I, pp. 77-83.

Mondo. I primi sacerdoti giunti nelle Indie per la conversione degli indios dovettero, in primo luogo, impegnarsi a insegnare i «misterios de nuestra santa fe», in quanto senza la previa formazione religiosa non avrebbero potuto amministrare alcun sacramento. Nei decenni successivi il secondo Concilio di Lima (1567-1568) stabilì che ogni giorno gli indios dovevano essere istruiti dai parroci, i quali, proprio a causa della «primera y forzosa ocupación» dell'istruzione dottrinale, erano chiamati «doctrineros» e le parrocchie di riferimento «doctrinas»⁷.

Sebbene nel Nuovo Mondo esistessero parrocchie e fossero presenti parroci, de la Peña denuncia, in diverse sezioni dell'*Itinerario*, la vasta diffusione dell'ignoranza religiosa. Si conosceva l'esistenza di popolazioni, dislocate in luoghi appartati delle Ande o nelle foreste amazzoniche, che non avevano mai saputo nulla del cristianesimo⁸. Il problema di maggiore gravità era l'emarginazione e lo stato di abbandono in cui versavano gli indios cattolici che vivevano nelle aree rurali: alcuni «pueblecillos» erano così distanti che raramente venivano raggiunti dal parroco; in tali condizioni di isolamento i fedeli non praticavano mai il sacramento della penitenza e non sapevano nemmeno in che cosa consistesse⁹; non disponevano di «enseñanza en lo moral y político», erano «faltos de todo punto de la instrucción y fe» perché nessuno «en su lengua materna, que ellos entienden, les expliquen lo que deben guardar y crear, de manera que hagan concepto de lo que dicen»¹⁰; la loro ignoranza era tale da non poter essere distinti dagli infedeli: «¿Que diferencia hay de un indio gentil a uno que se bautizó en la infancia y de allí pasó a la chozuela de un páramo, o a la cueva de un monte donde se cría con la torpeza de ingenio heredada de sus padres, y aumentada con la vida agreste, con manjeres groseros, con el mal ejemplo de los mayores, con andar desnudos a la destemplanza de los aires, con falta de enseñanza y doctrina, que son las cosas que entorpecen el entendimiento?»¹¹. In realtà, il problema dell'ignoranza religiosa era più

⁷ *Itinerario*, lib. I, trat. I, sec. I, 7, pp. 79-80. De la Peña avvisa i lettori dell'*Itinerario* di utilizzare indistintamente i termini *parroco* e *doctrinero*, «aunque estos nombres tienen distintas significaciones y formalidades en sus ministerios», per indicare tutti quei «sacerdotes que administran y sirven estas iglesias» del Nuovo Mondo. *Itinerario*, lib. I, trat. I, sec. I, 7, p. 80. De la Peña si basa sui Concili di Lima in quanto la diocesi di Quito era suffraganea dell'arcidiocesi di Lima. I concili celebrati in questa città erano assunti e rielaborati nei sinodi che si tenevano nella diocesi di Quito. Sul II e III concilio di Lima: W. Henkel O.M.I., *L'evangelizzazione nel II e III concilio provinciale di Lima*, in L. Vaccaro (ed.), *L'Europa e l'evangelizzazione del Nuovo Mondo*, Milano, Centro Ambrosiano, 1995, pp. 329-343.

⁸ *Itinerario*, lib. IV, trat. I, sec. I, 1, p. 322.

⁹ *Itinerario*, lib. I, trat. V, sec. IV, 1, p. 249.

¹⁰ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. IX, 1-3, pp. 564-565.

¹¹ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. IX, 1, p. 564. De la Peña per formulare questo interrogativo si basa sulle idee di Aristotele e Galeno. Sulla circolazione dei modelli culturali dell'epoca classica nelle Ande: S. McCormack, *On the wings of time. Rome, the Incas, Spain, and Peru*, Princeton, Princeton University Press, 2007.

ampio: non riguardava unicamente gli indios dei villaggi rurali, ma anche quelli residenti in centri urbani di maggiori dimensioni, nei quali erano presenti parroci e missionari ma nessuno si confessava, «y mueren todos sin este sacramento»¹².

De la Peña ritiene che l'esclusione religiosa degli indios fosse dovuta al cattivo funzionamento della società coloniale¹³. Afferma che i *doctrineros* erano i responsabili della pastorale, ma se «consideramos las cosas como pasan y practican el día de hoy en estas partes, no siempre tienen la culpa [dell'ignoranza religiosa] los curas»¹⁴. Nel Nuovo Mondo, in virtù della cooperazione tra Stato e Chiesa sancita dal patronato regio, l'educazione spirituale degli indios non era di esclusiva competenza degli ecclesiastici, ma doveva essere organizzata e garantita dagli «encomenderos», «corregidores» e «justicias». Nei fatti però questi funzionari pubblici non solo non adempivano il loro incarico educativo, ma abusavano del loro potere per sfruttare economicamente gli indios, che qualora avessero voluto usufruire dei servizi religiosi (come ad esempio messe, catechesi, amministrazione dei sacramenti...) non avrebbero avuto né il tempo, né le energie necessarie per potervi attendere¹⁵. Se i parroci avessero tentato di opporsi agli «encomenderos», questi si sarebbero serviti di tutti i mezzi a loro disposizione per conservare lo *status quo*. «Bien sé yo que si el cura o vicario aprieta en esta materia y manda por censuras que los encomenderos no impidan la doctrina [...] luego se levantan contra él los interesados y se ponen en arma para derribarlo con capítulos [...] y aun esto no es lo peor, sino que con armas ofensivas embisten al cura»¹⁶; per gli indios era quindi «forzoso faltar a la doctrina, misa y enseñanza cristiana; de que nace no saber algunos ni lo que han de creer, orar u obrar, que son los rudimentos del Evangelio»¹⁷.

Nella società coloniale non era dunque garantita l'istruzione religiosa degli indios, che erano abbandonati all'«educación de los padres», i quali insegnavano ai figli «errores y ritos de la gentilidad»¹⁸.

¹² *Itinerario*, lib. I, trat. V, sec. IV, 2, p. 250.

¹³ Sulla società coloniale cfr. R. Konezke, *América central e meridional*. Vol. 1: *La colonizzazione ispano-portoghese*, in *Storia universale Feltrinelli*, Milano, Feltrinelli, 1968 (Vol. 22/I), pp. 106-213 (ed. orig.: *Fisher Weltgeschichte*, Band 22: R. Konezke, *Süd- und Mittelamerika I. Die Indianerkulteren Altamerikas und die spanisch-portugiesische Kolonialherrschaft*, Frankfurt am Main und Hamburg, Fisher Bücherei, 1965).

¹⁴ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. VIII, 1, p. 562.

¹⁵ *Itinerario*, lib. I, trat. IV, sec. VI, 2, p. 223.

¹⁶ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. III, 5, p. 545.

¹⁷ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. VIII, 5, p. 563. Sul conflitto tra i ritmi del lavoro e l'esigenza di andare a messa: *Del primer precepto de la Iglesia que es de oír misa*. *Itinerario*, lib. IV, trat. II, pp. 339-356. Sul conflitto, che si profilò nell'ultima fase del medioevo, tra ritmi della vita religiosa e ritmi della vita laica: Cfr. J. Le Goff, *Nel medioevo: tempo della Chiesa e tempo del mercante*, in G. Araldi (ed.), *Gli orizzonti aperti. Profili del mercante medievale*, Torino, Paravia, 1997, pp. 13-28.

¹⁸ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. IX, 2, pp. 564-565.

De la Peña per errori e riti intende l'idolatria e la stregoneria, sulle quali discorre in due ampi trattati¹⁹. Definisce l'idolatria attraverso le parole di Tommaso d'Aquino: si trattava di un culto vizioso per il quale Dio non veniva riverito in modo adeguato, o al creato veniva offerto il culto che si sarebbe dovuto offrire a Dio²⁰. De la Peña sostiene che l'idolatria era diffusa nel Nuovo Mondo già prima dell'arrivo degli europei, perché il demonio era riuscito a manipolare gli indios, «gente fácil de engañar por ser insipiente y bruta y que no sabe resistir»²¹; nel XVII secolo era ancora diffusa tra gli indios battezzati, poiché continuando ad essere ignoranti «podemos presumir con fundamento que también las hay ahora»²². A parere del vescovo i riti idolatrici erano praticati dagli indios a causa della loro ignoranza e dei loro limiti intellettuali. Ogni uomo aveva naturalmente in sé gli strumenti mentali («luminae naturae») per conoscere spontaneamente l'esistenza di Dio, ma per giungere a questa coscienza era indispensabile «filosofar poniendo en forma silogismos y sacando por consecuencia la verdad». Gli indios non sapevano dedurre dalla causa soprannaturale l'effetto naturale, perché si trattava di un'abilità intellettuale che richiedeva «instrucción, doctrina y enseñanza», e così incappavano facilmente nell'errore dell'idolatria. Secondo questa prospettiva, la massima espressione dell'ignoranza e dell'arretratezza culturale era l'ateismo; de la Peña narra che alcuni missionari francescani scoprirono nel Dorado l'esistenza di alcuni indios, di etnia «omaguas» e «encabellados», totalmente privi di credenze religiose; ritiene che l'ateismo facesse di essi gli uomini più barbari della terra²³. Il vescovo sostiene che anche gli «hechizos», che erano arti o poteri di provocare danno a terzi in virtù di un patto espresso o tacito con il demonio²⁴, avessero origine nei limiti culturali e intellettuali. Gli indios praticavano riti per ottenere favori e per risolvere i loro problemi, ma, a causa della loro «simplicidad»²⁵, ignoravano il patto diabolico implicito, perché nulla sapevano né di «teología ni filosofía»²⁶.

Dalle descrizioni di de la Peña emerge che gli spagnoli pensavano ed agivano con la presunzione di essere portatori di un sapere superiore; ma, attraverso i contatti e gli scambi interculturali, si potevano accorgere dei limiti della propria

¹⁹ Si tratta del trattato *De la idolatria (Itinerario, lib. II, trat. IV, pp. 457-483)* e del trattato *De los hechiceros (Itinerario, lib. II, trat. V, pp. 485-508)*.

²⁰ *Itinerario, lib. II, trat. IV, prólogo, 1, p. 457.*

²¹ *Itinerario, lib. II, trat. IV, sec. 1, pp. 459-467.*

²² *Itinerario, lib. II, trat. IV, sec. II, pp. 467-470.*

²³ *Itinerario, lib. II, trat. IV, sec. III, 7-9, pp. 473-474.* Sul Dorado, mitica regione collocata ad oriente rispetto alla diocesi di Quito: M. Livi Bacci, *Eldorado nel pantano. Oro, schiavi e anime tra le Ande e l'Amazzonia*, Bologna, il Mulino, 2005. Sull'idea di frattura tra la realtà urbana, colta e cattolica, e la campagna, ove prevaleva l'ignoranza religiosa: Châtellier, *La religion des pauvres. Les missions rurales en Europe et la formation du catholicisme moderne: 16-19. siècle*, cit.

²⁴ *Itinerario, lib. II, trat. V, prólogo, 1, pp. 485.*

²⁵ *Itinerario, lib. II, trat. V, sec. II, 5, p. 491.*

²⁶ *Itinerario, lib. II, trat. V, sec. IV, 4, p. 495.*

cultura²⁷. Nel trattato *De los hechiceros*, che è quasi integralmente dedicato a descrivere le stregonerie e a come combatterle, esiste una sezione nella quale de la Peña si chiede «Si es lícito el modo de curar que comúnmente usan los indios, limpiando al enfermo con maíz, ají y cuyes»; molti indios usavano lavare i malati con mais, peperoncino e «cuyes»: si trattava di una pratica medica o di un rito magico? Il vescovo afferma che agli occhi degli spagnoli poteva sembrare un modo di curare sospetto perché «traído de la gentilidad» e perché il meccanismo di funzionamento appariva insensato. Ritiene però opportuno chiedersi se questa pratica fosse davvero un rito magico, poiché poteva trattarsi, più semplicemente, di una procedura medica che gli spagnoli non potevano comprendere – alcuni ingredienti utilizzati potevano avere proprietà naturali che gli indios conoscevano, ma che gli europei ignoravano – e, erroneamente, classificavano come «hechizo». Spesso, afferma de la Peña, «juzgamos que [gli «hechizos»] se hacen por arte diabólica» perché sfuggono alla comprensione razionale; ma, in realtà, «no es así»²⁸.

Occorre contestualizzare le considerazioni di de la Peña nel genere della casistica secentesca nel quale s’inserisce l’*Itinerario*, cui obiettivo era offrire indicazioni per migliorare la pratica della pastorale. “L’*Itinerario* non offriva soluzioni sicure e definitive, ma esponeva diverse opinioni, sulle quali i parroci potevano riflettere²⁹. La pluralità di *opiniones* era manifestazione delle inquietudini in un’epoca di cambiamenti, nella quale il mondo appariva complesso ed eterogeneo, mentre la fede diveniva un’esperienza sempre più intima e difficile da decifrare³⁰. Tuttavia, occorre ricordare che i dubbi e le «opiniones», che erano tipici del genere della casistica, riguardavano esclusivamente i problemi di applicazione concreta delle norme stabilite a

²⁷ Sul problema del rapporto tra culture durante le esperienze missionarie secondo la prospettiva dell’antropologia culturale: F. Cuturi (ed.), *In nome di Dio. L’impresa missionaria di fronte all’alterità*, Roma, Meltemi, 2004; N. Gasbarro (ed.), *Le culture dei missionari*, Roma, Bulzoni, 2009.

²⁸ *Itinerario*, lib. II, trat. V, sec. IX, pp. 502-503. De la Peña, per affermare le sue idee circa il rapporto tra magia e medicina, si ispira alle riflessioni di Martín Del Rio e Lessio. Sul rapporto tra teologia e medicina: E. Brambilla, *Corpi invasi e viaggi dell’anima. Santità, possessione, esorcismo dalla teologia barocca alla medicina illuminista*, Roma, Viella, 2010. Sulla demonizzazione delle culture da parte dei missionari: N. Gasbarro, *Il diavolo interculturale*, in Id. (ed.), *Le culture dei missionari*, cit., pp. 283-308. Le capacità di contenimento teorico e razionalizzazione offerte dalla teologia scolastica tracciarono d’innanzi alla realtà del Nuovo Mondo. Gli europei cambiarono il loro modo di interpretare la realtà e adottarono l’approccio etnologico: A. Pagden, *The fall of natural man. The American Indian and the origins of comparative ethnology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982; trad. it. *La caduta dell’uomo naturale. L’indiano d’America e le origini dell’etnologia comparata*, Torino, Einaudi, 1989.

²⁹ Miriam Turrini sostiene che i casisti, nel passaggio dal XVI al XVII secolo, cambiarono il modo di argomentare e di affrontare i problemi morali. Rinunciarono all’affermazione univoca della verità per dare spazio a una pluralità di opinioni, che potevano essere più o meno liberamente scelte: M. Turrini, *La coscienza e le leggi. Morale e diritto nei testi per la confessione della prima Età moderna*, Bologna, il Mulino, 1991, pp. 143-148.

³⁰ Prosperi, *Il missionario*, cit., p. 181.

Roma³¹. Mentre per quanto riguardava la Verità evangelica, cioè la fede, non v'erano dubbi³²: gli europei credevano di detenerne il monopolio e credevano di esserne i responsabili della diffusione, per la quale era necessario elaborare opportune strategie.

2. La civilizzazione degli indios, l'adattamento dei parroci

De la Peña, com'era opinione diffusa tra i suoi contemporanei esperti in materia di evangelizzazione, riteneva che il «doctrinero de indios» per cristianizzare dovesse previamente civilizzare³³. L'esigenza della civilizzazione fu affermata durante il II e il III Concilio di Lima (1567-1568 e 1582-1583): nel primo si stabilì che i missionari dovessero insegnare agli indios a vivere con «orden y policia y tener limpieza, honestidad y buena crianza» e a scandire i ritmi della vita quotidiana con la preghiera; nel secondo si ribadì l'importanza prioritaria di educare gli indios al «modo político y racional». Si doveva insegnar loro la necessità di recarsi a messa con il dovuto decoro e di mantenere pulite e ordinate le proprie abitazioni, nelle quali era bene riservare spazi appositi per l'alimentazione e per il riposo. De la Peña afferma che si trattava di insegnare accorgimenti che «ordenan y conducen a la vida racional de hombres y ayudan mucho a la fe y religión cristiana»³⁴: per svolgere l'attività missionaria era necessario imporre una base culturale – atteggiamenti mentali e comportamenti – di carattere europeo, sulla quale innestare il cristianesimo. Nel trattato «De los misioneros»³⁵ de Peña ribadisce la necessità di insegnare agli indios mestieri, costumi civili, preghiere, a leggere e scrivere perché «con estos medios temporales se abría la puerta para enseñarles las cosas espirituales»; e aggiunge che i «medios temporales» erano necessari per conquistare la stima, l'affetto e, quindi, la fiducia dei neofiti, affinché si aprissero alla fede – «la reciban de buena gana»³⁶.

³¹ Sui dubbi circa l'amministrazione dei sacramenti cfr. *Administrer les sacramento en Europe et au Nouveau Monde. La curie romaine et les dubia circa sacramenta*, numero monografico dei «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», vol. 121, n. 1, 2009.

³² De la Peña afferma che per fede «firmiter assentimur» a quanto viene insegnato dalla Chiesa. La «firmeza» che si acquisisce per mezzo della fede si distingue dall'opinione, «porque el hábito opinable, aunque hace entender las cosas de su objeto, no es con firmeza en el asenso, sino con duda y formidine». *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, prólogo, 1, p. 537.

³³ Sulla duplice attività missionaria e civilizzatoria: P. Borges, *Misión y civilización en América*, Madrid, Alhambra, 1987.

³⁴ *Itinerario*, lib. I, trat. IV, sec. X, pp. 227-228.

³⁵ *Itinerario*, lib. I, trat. X, pp. 309-342.

³⁶ *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. III, 4-5, p. 320. Sulla fiducia: P. Prodi (ed.), *La fiducia secondo i linguaggi del potere*, Bologna, il Mulino, 2007.

Era necessario conquistare la fiducia degli indios perché l'obiettivo dei missionari era inculcare nelle loro menti una verità indimostrabile. De la Peña afferma che essendo la fede soprannaturale richiedeva prove e argomentazioni altrettanto soprannaturali, cioè i miracoli. Cristo insegnò agli uomini che «la mayor prueba de la fe y la que hace creíbles sus misterios son los milagros que hacen los que la enseñan» e portò il vangelo «entre gente bárbara por medio de milagros», come fecero anche gli Apostoli. De la Peña è però consapevole del fatto che i «parrocos de indios» non avrebbero compiuto miracoli; come avrebbero potuto convincere gli indios?³⁷

I parroci dovevano ispirarsi al modello apostolico per imitarne non tanto i miracoli, quanto le virtù. In particolare «ha de estar el que trata de convertir infieles al evangelio muy apartado de la codicia de bienes temporales»; il disinteresse negli affari sarebbe stato «el argumento que persuade con toda eficacia» e avrebbero attirato gli indios al cattolicesimo:

Porque de lo contrario, entenderán los gentiles que no los buscan para Dios, sino que pretenden sus haciendas para aprovecharse de ellos, que es gravísimo inconveniente. Porque si no llegan ellos a imaginar esto, le cobran aborrecimiento [...] es necesario que [i parroci] no sean molestos y pesados en pedirles demasiado sustento – que llaman camarico –, sino contentarse [...] Y esta es una voz tan viva para predicar el evangelio y una prueba tan evidente de su verdad, que no pueden huir de ella³⁸.

De la Peña, nei capoversi successivi, sostiene che il parroco dovesse, in generale, condurre una «vida milagrosa entre ellos; porque con sus costumbres ha de confirmar la fe mejor que con razones»³⁹. Il «mayor milagro» e «la prueba más evidente de la fe católica» era vedere «al que la enseña ajeno de codicia, con descargo de las cosas temporales, mansos, humildes, mortificados y castos». I parroci dovevano assumere un buon comportamento giacché in questo modo avrebbero conquistato la fiducia degli indios – «autorizan la fe que predicán y ganan las atenciones y voluntades para que la reciban con amor»⁴⁰.

³⁷ *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. I, pp. 312-314. Sul problema del «silenzio di Dio», cioè l'assenza di miracoli durante l'attività missionaria: Prosperi, *Il missionario*, cit., pp. 196-202.

³⁸ *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. IX, 1-2, pp. 339-340. Sul pensiero economico dei teologi spagnoli, dei quali de la Peña cita le opere: P. Prodi, *Settimo non rubare. Furto e mercato nella storia dell'Occidente*, Bologna, il Mulino, 2009, pp. 230-242. Sull'usura, «tema esemplare» del dibattito sul denaro nella prima età moderna: P. Vismara, *Oltre l'usura. La Chiesa moderna e il prestito a interesse*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004.

³⁹ *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. IX, 5, p. 341. Sul concetto di miracolo: S. Boesch Gaiano (ed.), *Miracoli. Dai segni alla storia*, Roma, Viella, 1999.

⁴⁰ *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. I, 2, pp. 313-314. De la Peña ricorda che erano stati José de Acosta (in *De procuranda indorum salute*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1984-1987, cfr. lib. V, cap. 27) e Juan de Solórzano y Pereira (in *De indiarum iure disputatio sive de iusta Indiarum Occidentalium inquisitione, acquisitione et retentione, tribus libris comprehensa*, Madrid, Francisco Martinez, 1629-1632), cfr. 1. II., lib. III, cap. 18, n. 42) a sostenere la necessità che i parroci si comportassero bene.

Era necessario che il parroco avesse un comportamento corretto non solo per conquistare la fiducia, ma anche per insegnar loro come comportarsi. Il parroco aveva una notevole responsabilità: con il suo stile di vita avrebbe determinato quello dei suoi fedeli. De la Peña descrive il concetto attraverso una celebre frase tratta dal decreto «De residentia» del Concilio di Trento: «Integritas praesidentium salus est subditorum»; e prosegue, citando un altro passaggio del Concilio, evidenziando la funzione pedagogica dell'esempio del parroco: «Nihil est quod magis alios ad pietatem et Dei cultum assidue instruat, quam eorum vita et exemplum qui se divino ministerio dedicarunt. Cum enim a rebus saeculi in altiore sublati locum conspiciantur, in eos tanquam in speculum reliqui oculos coniciunt ex hisque sumunt quod imitentur»⁴¹.

Il parroco doveva essere un modello di comportamento per i fedeli, ma il suo principale compito era, soprattutto, insegnare oralmente la dottrina – il «ministerium verbi». Durante il Terzo Concilio di Lima si affermò l'idea che la fede, soprattutto tra i neofiti, si trasmetteva attraverso l'udito – «et fide ex auditum», come aveva insegnato l'apostolo Paolo (Romani 10: 17) –; fu stabilito quindi il principio «indi indice doceantur»⁴². L'attività missionaria doveva essere attuata mediante le lingue degli indios; e, del resto, de la Peña si chiede «¿Cómo es posible enseñar, predicar y confesar quien no sabe el idioma y lengua que hablan sus feligreses?»⁴³.

De la Peña denuncia come le prescrizioni normative fossero disattese. Alti prelati concedevano parrocchie senza assicurarsi che i «doctrineros» eletti conoscessero le lingue dei fedeli di riferimento e non si rendevano nemmeno conto del «pecado mortal gravísimo que cometen contra justicia [...] y atropellan leyes de naturaleza divinas y humanas, concilios provinciales, cédulas reales, que

⁴¹ *Itinerario*, lib. I, trat. I, sec. III, 7, p. 95. Sull'importanza della «buena vida y ejemplo»: *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. IX, pp. 339-342. Sulla costruzione della società cattolica: A. Biondi, *Aspetti della cultura cattolica postridentina. Religione e controllo sociale*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia*, Torino, Einaudi, 1981, [Annali 4], pp. 253-302. Sul ruolo del parroco quale mediatore tra le norme ecclesiastiche e la realtà della sua parrocchia: L. Allegra, *Il parroco: un mediatore fra alta e bassa cultura*, in Vivanti (ed.), *Storia d'Italia*, cit., pp. 895-947. Per convertire gli indios occorre inoltre che i parroci non solo assumessero essi stessi un buon comportamento, ma che conquistassero prioritariamente il consenso dei «capitanes, gobernadores y caciques», perché «componessero» gli indios ad essi sottoposti, che erano «obedientísimos a sus superiores». *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. III, 2, p. 319.

⁴² *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. V, 6, pp. 331-332. Sul dibattito circa la lingua di evangelizzazione: F. de Borja Medina S.J., *El conflicto en torno a la lengua de evangelización y sus implicaciones en el virreinato del Perú (siglo XVII), Il cristianesimo nel mondo atlantico. Atteggiamenti dei cristiani nei confronti dei popoli e delle culture indigeni. Atti della Tavola rotonda tenutasi a Montréal (martedì 29 agosto 1995) al XVIII Congresso Internazionale di Scienze Storiche*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1997, pp. 127-176.

⁴³ *Itinerario*, lib. I, trat. I, sec. IX, 4, p. 120. *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. V, 6, p. 331. De la Peña riponeva grande fiducia nella parola quale mezzo per l'evangelizzazione. Juan Carlos Estenssoro Fuchs sostiene che la Chiesa del XVII secolo avrebbe sopravvalutato il valore pastorale della parola, a dispetto di altre forme di comunicazione: J.C. Estenssoro Fuchs, *Del paganismo a la santidad. La incorporación de los indios del Perú al catolicismo (1532-1750)*, Lima, Ifea, 2003, p. 348.

tanto encargan el cuidado en esto»⁴⁴. Aggiunge che, a causa delle trasgressioni, molti indios conoscevano la dottrina unicamente in spagnolo e la ripetevano a memoria come pappagalli; mentre se si chiedeva loro di esprimere misteri e articoli di fede nelle loro lingue non sapevano dire nulla⁴⁵.

Non era facile esercitare l'attività pastorale in lingua nella diocesi di Quito, giacché si registrava un'elevata eterogeneità linguistica: si trovavano «casi en todos los pueblos lenguas distintas, diferente de la general del Inga»⁴⁶. In alcuni villaggi gli indios parlavano la loro lingua particolare ma, «con el comercio y trato que tienen con españoles y otros indios», avevano appreso qualche nozione dello spagnolo e qualche nozione del quichua; delle due lingue conoscevano «medianamente, con ser las más usadas» la terminologia e le espressioni pertinenti alle attività commerciali, agricole e amministrative delle quali si occupavano quotidianamente; mentre per quanto riguardava il sacramento della penitenza e i misteri di fede, «como no tratan de esas materias de ordinario, saben muchos menos en estos pueblos». Ancor più grave era la situazione delle donne e degli anziani, perché non partecipavano come i maschi adulti alle attività commerciali e agricole, ma trascorrevano le loro vite relegati in ambito domestico, così «totalmente ignoran los misterios de la fe y están sin confesarse jamás»⁴⁷. Infine, esistevano luoghi isolati, «como lo vemos en los Pastos, Barbacoas, Sucumbíos, Quijos, Puruayes y otras», ove gli indios parlavano unicamente la loro lingua particolare ben distinta dal quichua; e conseguenza di tale situazione era che i parroci non potevano esercitare il «ministerium verbi» o dovevano ricorrere all'interprete, figura che sollevava perplessità e sospetti circa la sua affidabilità nel rispetto del sigillo sacramentale⁴⁸.

De la Peña afferma che i parroci «deben poner toda sus fuerzas poniendo grande conato, aunque cueste desvelo y sudores, en aprender la lengua»⁴⁹. Non era sufficiente conoscerne una, ma dovevano divenire abili in tutte quelle utilizzate dai gruppi etnici dei quali si dovevano occupare⁵⁰. Il vescovo specifica che se si trattava di istruire gli indios di lingua quichua e aymara non era necessario conoscerle entrambe alla perfezione, giacché esistevano diversi testi che potevano essere utilizzati come base per comunicare e istruire in modo corretto;

⁴⁴ *Itinerario*, lib. I, trat. I, sec. XII, 7, pp. 130-131.

⁴⁵ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. XII, 1, p. 570.

⁴⁶ *Itinerario*, lib. IV, tract. III, sec. XI, 2, p. 367. Sulla pastorale nella lingua «general del Inga», ovvero il *quichua* (o *quechua*, o *kichwa*): A. Durston, *Pastoral Quechua. The History of Christian Translation in Colonial Peru, 1550-1650*, Notre Dame IN, University of Notre Dame Press, 2007.

⁴⁷ *Itinerario*, lib. V, trat. I, sec. VI, 8, pp. 464-465.

⁴⁸ Sull'ambiguità dell'interprete, potenziale minaccia per il sigillo sacramentale: *Itinerario*, lib. V, trat. IV, sec. XIII, pp. 616-619.

⁴⁹ *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. VII, 2, p. 334.

⁵⁰ De la Peña riteneva valida la proposta di José de Acosta: era sufficiente che il parroco conoscesse due o tre lingue. *Itinerario*, lib. I, trat. I, sec. XVI, 1, p. 142.

se si trattava di istruire indios di altre lingue il parroco doveva conoscerle con estrema precisione, perché con scarsa padronanza linguistica avrebbe rischiato di «enseñar algunos errores o decir proposiciones malsonantes y absurdas por falta de términos, por la cortedad de la lengua y por no saber la propiedad de los términos»; si trattava di errori che era «imposible o muy dificultoso y trabajo doblado» far dimenticare per insegnare la dottrina corretta⁵¹. I parroci dovevano destreggiarsi abilmente tra i diversi idiomi, «ni en lengua de pastos a los quillaincingas, ni con entrembas a los puquinas que la tienen diferente»: non potevano utilizzare la lingua di un gruppo con indios che ne usavano una differente. A ciò si aggiunga che dovevano utilizzare lingue diverse in base al sesso, ad esempio a «Guadachen y otras partes» i maschi conoscevano il quichua, mentre le donne, poiché escluse dal lavoro e dai contatti con l'esterno, parlavano un idioma diverso; in questo caso i parroci dovevano conoscere entrambe le lingue in modo sufficiente da saper confessare e istruire⁵².

De la Peña era dell'opinione che per l'apprendimento delle lingue indigene fosse fondamentale la determinazione dei parroci-maestri: «quando arde en el corazón el deseo de salvar almas, todo se atropella y allana». Il vescovo si riferiva al «Venerable Padre Maestro Francisco Rugi», gesuita italiano attivo nella diocesi di Quito nella prima metà del XVII secolo, che apprese sedici lingue indigene nelle quali tradusse il catechismo e le preghiere⁵³. Rugi non aveva badato al fatto che quelle lingue fossero diffuse soltanto tra esigue minoranze, «aunque fuesen veinte no más los de una parcialidad de lengua diferente, la estudió por no dejar sin remedio aquellos pobres por falta de instrucción»; e si impegnò a difendere i suoi indios dalle oppressioni degli «encomenderos» e degli spagnoli, «que los hacían reventar ocupándolos en bodegas y minas tan sin piedad, como si fueran de bronce». De la Peña termina la descrizione di Rugi con parole commosse, tanto da chiedere scusa al lettore per non essere riuscito a frenare l'entusiasmo durante la sua descrizione: «Perdone el lector esta digresión, que el afecto me embargó la pluma por la buena noticia que he tenido de su celo, virtud y caridad»⁵⁴. Si ha l'impressione che il vescovo, attraverso questa richiesta di perdono, volesse catturare l'attenzione dei lettori dell'*Itinerario* e imprimere nella loro memoria la figura del gesuita. L'esempio di Rugi metteva in evidenza quante energie si dovessero dedicare per apprendere le

⁵¹ *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. VI, 2, p. 332.

⁵² *Itinerario*, lib. I, trat. I, sec. XVI, 1, p. 142.

⁵³ Su Francisco Rugi: J. Villalba, J.L. Sáez, *Rugi Francisco*, in C.E. O'Neill, J.M. Domínguez (edd.), *Diccionario Histórico de la Compañía de Jesús*, Roma-Madrid, Institutum historicum societatis Iesu-Universidad pontificia Comillas, 2001, p. 3434. Sul ruolo dell'educazione nell'ambito della Compagnia di Gesù: P. Caiazza, *I gesuiti: pedagogia ed etica*, in G. De Rosa, T. Gregory, A. Vauchez (edd.), *Storia dell'Italia religiosa*, 3 voll., Roma-Bari, Laterza, 1994, Vol. II, *L'età moderna*, pp. 211-230. Sull'ideale missionario gesuitico: G. Imbruglia, *Ideali di civilizzazione. La compagnia di Gesù e le missioni (1550-1600)*, in A. Prosperi, W. Reinhard (edd.), *Il Nuovo Mondo nella coscienza italiana e tedesca del Cinquecento*, Bologna, il Mulino, 1992, pp. 287-308.

⁵⁴ *Itinerario*, lib. I, trat. I, sec. XVI, 2, pp. 142-143.

lingue degli indios; la nobiltà dello sforzo era tanto maggiore quanto più esigue erano le minoranze linguistiche di riferimento; la missione acquisiva senso non nella quantità di anime convertite, ma nell'impegno – così intenso che, allo stesso modo dei miracoli, sembrava eccedere le capacità naturali dell'uomo – dedicato alle minoranze e agli emarginati⁵⁵. Lo sforzo di adattamento linguistico sarebbe stato degno di maggior premio rispetto a quello ricevuto da coloro che avessero compiuto miracoli soprannaturali:

Que aunque merece mucho el soldado que milita y pelea valerosamente en la batalla a expensas y con armas de su rey, mucho más merece el que con sus propias armas y a su costa y gasto alcanzó con riesgo la victoria. Y así los que en tan glorioso empleo de convertir almas a Dios ponen sus vidas y el aprender la lengua, sin que Dios se la dé por milagro como a los Apóstoles, piensen que pelean con sus propias armas y consiguientemente merecen premios de marca mayor en el cielo⁵⁶.

Si ritiene che de la Peña attribuisse un valore considerevole all'adattamento linguistico perché l'educazione religiosa degli indios culminava in due attività basate sulla comunicazione orale, l'insegnamento degli articoli e misteri di fede e l'amministrazione del sacramento della penitenza.

3. *Insegnare la fede e amministrare la penitenza*

La Chiesa riteneva necessario che ciascun cattolico non solo conoscesse, ma che credesse negli articoli e misteri di fede; per cui gli indios dovevano essere istruiti nel corso della loro esistenza e, in particolare, durante l'infanzia. Il Sinodo di Quito del 1594 aveva stabilito che i minori di dieci anni partecipassero alla dottrina ogni giorno; una volta compiuti i dieci anni, le femmine potevano evitare di partecipare al catechismo quotidiano e, così, aiutare i genitori nel lavoro;

⁵⁵ De la Peña attribuiva alle minoranze un ruolo strategico per la definizione degli obiettivi della Chiesa; sosteneva (in merito alla facoltà di dispensare propria dei vescovi) che «aunque sean tres o cuatro en cada pueblo [...] el ser necesario para pocos tanto importa como para muchos, pues el daño espiritual y la condenación irreparable de uno sólo monta más que la pérdidas de coronas imperiales». *Itinerario*, lib. V, trat. I, sec. VI, 9, p. 465. Sulle minoranze, gli esclusi e gli emarginati del Nuovo Mondo quali obiettivi dell'attività missionaria: F.G. Locatelli, *De la Peña e l'evangelizzazione degli indios. Epicheia e matrimoni nel Nuovo Mondo*, «Memorandum. Memoria e historia em psicologia», n. 23, 2012, pp. 133-157, <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a23/locatelli01>> (ultimo accesso: 9 novembre 2012). Si può ritenere che i missionari si dovessero necessariamente adattare alle minoranze culturali e linguistiche perché così si sarebbe favorita l'inclusione di tutta l'umanità nel cattolicesimo. Sulla sfida dell'«Unum ovile et unus pastor» nell'Oriente del XVI secolo: 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*, cit., pp. 19-35.

⁵⁶ *Itinerario*, lib. I, trat. X, sec. VII, 5, p. 335. Sulla figura del santo: S. Boesch Gajano, *La santità*, Roma-Bari, Laterza, 1999.

mentre i maschi potevano farlo solo se conoscevano bene la dottrina; rimaneva però, per maschi e femmine, l'obbligo di partecipare alla messa nei giorni festivi⁵⁷. Occorreva concentrarsi sui bambini perché al compimento dei diciotto anni gli indios, per legge, diventavano «tributarios» e, quindi, sarebbero stati obbligati a lavorare come «gañanes o guardas de ganado»⁵⁸. Ciò significava che da questo momento in avanti si sarebbero dedicati esclusivamente al lavoro e, quindi, sarebbero stati privati del tempo necessario per recarsi alla «dottrina» e delle energie per coltivare la fede, «sin que tengan lugar en qué discurrir más que como sacudirán de sus flacos hombros tan pesada carga y fatiga»⁵⁹.

La fede era un requisito indispensabile per ottenere la salvezza: «Sine fide impossibile est placere Deo» (Ebrei 11: 6), si era ribadito durante il Concilio di Trento⁶⁰. Mutuando la definizione da Tommaso d'Aquino, de la Peña descrive la fede come una virtù teologica infusa da Dio, per la quale l'uomo assentiva fermamente alle cose rivelate dall'autorità divina e proposte dalla Chiesa. Dio infondeva nell'uomo «ex opere operato» l'«habitus» della fede, «donum Dei» (Efesini 2: 8), che non si otteneva mediante «estudios y diligencias humanas», ma era pur sempre oggetto dell'intelletto⁶¹. Gli indios per ottenere la salvezza dovevano apprendere – cioè «hacer juicio» – e credere esplicitamente che «hay Dios, que este Dios castiga a los malos y premia a los buenos; el tercero, que es uno en esencia y trino en personas; el cuarto, que la segunda persona que es el Hijo se hizo hombre y es juntamente Dios y murió por redimir al linaje humano»⁶².

Diversi teologi dibatterono sulla capacità di apprendimento e comprensione dei concetti inerenti alla fede da parte degli indios. Nel seno della Chiesa cattolica nacque un dibattito di particolare importanza che non riguardava unicamente i fedeli del Nuovo Mondo; ci s'interrogava su quali fossero i requisiti necessari per accedere alla salvezza: i cristiani dovevano avere fede esplicita o bastava quella implicita? De la Peña afferma che avere fede esplicita significava credere nei misteri di fede «en particular y en sí mismo»; per fede implicita si intendeva la conoscenza di un mistero in modo generico, come quando si credeva «todo lo que tiene y enseña nuestra Madre la Iglesia»⁶³. De la Peña approfondisce il problema, che era particolarmente importante nell'ambito delle conversioni in

⁵⁷ *Itinerario*, lib. I, trat. IV, sec. IX, 4, pp. 226-227. Si presume che de la Peña attribuisse maggiore importanza all'educazione dei maschi, perché sarebbero stati essi, e non le femmine, i futuri vertici nella famiglia e nella società.

⁵⁸ Sul lavoro degli indios nella società coloniale: Konetzke, *America centrale e meridionale*. Vol. 1: *La colonizzazione ispano-portoghese*, cit., pp. 161-203.

⁵⁹ *Itinerario*, lib. I, trat. IV, sec. VI, 2, p. 223.

⁶⁰ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. V, 3, pp. 550-551.

⁶¹ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, prólogo, 1, pp. 537-538.

⁶² *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. III, 2, pp. 543-544. I cattolici dovevano conoscere questi pochi concetti per salvarsi, ma erano obbligati *de iure divino* a conoscere anche il credo: *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. X, pp. 567-569.

⁶³ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, prólogo, 6, p. 539.

età adulta⁶⁴, riportando alcune tra le principali opinioni del dibattito. José de Acosta aveva affermato che i cristiani per ottenere la salvezza dovessero avere fede esplicita⁶⁵; qualificava come assurda e indegna di uomini dotti l'opinione secondo la quale tra gli indios per ottenere la salvezza fosse sufficiente la fede implicita⁶⁶. Al contrario di Acosta, alcuni teologi sostenevano che i cristiani scarsamente dotati potessero ottenere la salvezza anche soltanto con la fede implicita; si trattava dello stesso caso dei muti e sordi dalla nascita, giacché «no es creíble que pide Dios a ninguno mayor conocimiento en esta razón del que por su entendimiento puede alcanzar». Il problema era evidente relativamente al concetto di trinità: esistevano alcuni soggetti «tan rudos, que, por la rudeza de ingenio que tienen» non potevano comprenderlo («formar concepto»); per cui non poteva essere un requisito «tan necesario» per ottenere la salvezza, perché altrimenti tra gli indios ben pochi potevano accedervi⁶⁷.

De la Peña non credeva che gli indios non potessero comprendere i concetti dottrinali; sosteneva che, se opportunamente istruiti, sarebbero stati in grado di apprendere. Il parroco aveva il dovere di insegnare la dottrina in modo completo, «en materia tan grave soy de parecer que procure el sacerdote que trabaja el conversión de infieles por darles entera noticia del Encarnación del Verbo», perché il buon esito dell'istruzione non dipendeva dalle capacità di comprensione degli indios, ma dalla didattica: occorreva insegnare con lentezza, gradualità e in modo sequenziale, «como se lo digan con modo no es muy dificultoso entenderlo»⁶⁸. Per il concetto di Trinità si doveva insegnar loro che esisteva un unico Dio, che era Padre Figlio e Spirito Santo; era sufficiente che capissero «ser verdad lo que suenan estas palabras», mentre non era necessario che ne conoscessero il fondamento teorico, che era riservato ai teologi⁶⁹.

Perché era così importante che gli indios apprendessero i contenuti inerenti alla fede? Quale funzione avevano? Nella sezione «Si en los adultos es simpliciter

⁶⁴ De la Peña tratta il problema in modo esteso nella sezione *Del modo con que ha de proceder el sacerdote con los adultos que vienen a pedir el bautismo* (*Itinerario*, lib. III, trat. I, sec. XIV, pp. 55-59).

⁶⁵ De Acosta, *De procuranda indorum salute*, cit., lib. V, cap. 3 y 4, pp. 184-222.

⁶⁶ *Ibid.*, lib. V, cap. 4, p. 213.

⁶⁷ *Itinerario*, lib. III, trat. I, sec. XIV, 1-7, pp. 55-58.

⁶⁸ *Itinerario*, lib. III, trat. I, sec. III, 8, p. 58. «Ninguno puede haber tan torpe de entendimiento, que no pueda aprehender hombre y Dios. Luego podrá aprehender Dios hecho hombre, vestido de nuestra carne. Este es Cristo Jesús. Esto supuesto, pasar adelante predicándoles que el fin que tuvo para hacerse hombre, fue librarnos del pecado y darnos la vida eterna. Con que queda de paso entendido que Cristo es nuestro Salvador y Glorificador. Y luego darles a entender que fue concebido de una purísima Virgen por obra del Espíritu Santo, que nació y murió y luego resucitó y subió a los cielos, donde hay vida inmortal para los buenos. Con que queda en esto bien instruido». Sulla necessità della gradualità e pazienza nell'educazione degli indios: *Itinerario*, lib. I, tract. X, sec. V, pp. 329-331. Adriano Prosperi sostiene che il dibattito sulla fede implicita ed esplicita fosse espressione della necessità di una pastorale non basata sulle spedizioni missionarie, ma su di «un'organizzazione stabile e una strategia efficace». Prosperi, *Il missionario*, cit., p. 210.

⁶⁹ *Itinerario*, lib. III, trat. I, sec. XIV, 9, p. 58.

necesaria la fe para salvarse»⁷⁰ de la Peña equipara il battesimo alla fede: erano entrambi allo stesso modo necessari per ottenere la salvezza. Il parroco era dunque responsabile sia dell'amministrazione dei battesimi, sia dell'istruzione religiosa; se, per negligenza, non avesse voluto amministrare il battesimo, avrebbe causato un danno irrimediabile; lo stesso valeva se non avesse istruito nella fede, perché «es cierto que sin ella se han de condenar los adultos, si después del bautismo pecaron: porque para amar a Dios sobre todas las cosas, *ex natura rei* es necesario saber que hay Dios, y, si no lo saben, no pueden amarle sobrenaturalmente; sin amar no pueden salvarse; sin fe no hay amor sobrenatural: luego sin fe nadie se puede salvar, y se han de condenar»⁷¹. Gli indios dovevano conoscere articoli e misteri per acquisire coscienza dell'amore e, in caso di peccato, del dolore dovuti a Dio.

Nella Chiesa della prima età moderna si dibatté assiduamente sulle condizioni di conversione dei penitenti; si cercava di capire se, per ricevere l'assoluzione, dovessero provare attrizione o contrizione⁷². De la Peña descrive che il dolore – «cordis contritio» – era una delle materie prossime del sacramento e poteva essere avvertito in due modi: perfetto, cioè la contrizione, che «Est dolor peccatis propter Deum summe dilectum, cum proposito non peccandi»; e meno perfetto, in altre parole l'attrizione, che «Est dolor de peccatis propter turpidinem peccati vel propter poenas gehennae vel amissionis gloriae». Tanto il primo quanto il secondo erano sufficienti per la validità del sacramento⁷³; ciò che contava era che il dolore fosse soprannaturale, allo stesso modo della grazia che il penitente avrebbe ricevuto⁷⁴.

De la Peña afferma con dispiacere («Grandemente me lastima el corazón») che gli indios normalmente si confessavano senza provare né contrizione, né attrizione; giungevano cioè ai piedi del confessore senza le parti che essenzialmente componevano il sacramento⁷⁵. La penitenza era un atto di volontà per il quale l'anima aborrisce il peccato e presupponeva, come indicato dal Concilio di Trento, un «acto de entendimiento» con il quale si «conoce su malicia»; ma nella «gente ruda» – cioè la maggior parte degli indios – mancava la volontà di aborrire la colpa perché l'intelletto «no llega a conocer la malicia del pecado ni ponderarla»⁷⁶. De la Peña sostiene che «no hay que reparar

⁷⁰ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. V, pp. 550-552.

⁷¹ *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. V, 1-3, pp. 550-552.

⁷² Su attrizione e contrizione: J. Delumeau, *L'aveu et le pardon. Les difficultés de la confession XIII^e -XVIII^e siècle*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1990; trad. it. *La confessione e il perdono. Le difficoltà della confessione dal XIII al XVIII secolo*, Cinisello Balsamo, Edizioni Paoline, 1992; J.-L. Quantin, *Le rigorisme chrétien*, Paris, Editions du Cerf, 2001; trad. it. *Il rigorismo cristiano*, Milano, Jaka Book, 2002.

⁷³ *Itinerario*, lib. III, trat. III, Preambulo, 4-6, p. 72.

⁷⁴ *Itinerario*, lib. III, trat. III, Tratado del dolor que es parte material del sacramento de la penitencia, pp. 74-75.

⁷⁵ *Itinerario*, lib. III, trat. III, sec. III, 1, p. 78.

⁷⁶ *Itinerario*, lib. III, trat. III, sec. XIII, 1, p. 100.

mucho» sul fatto che «indios y negros bozales»⁷⁷ si confessassero senza essere contriti; perché si trattava di soggetti tanto limitati che, secondo la teologia morale, erano comunque giustificati.

«Pero», prosegue de la Peña, perché il sacramento fosse valido e utile («fruttuoso») era necessario il pentimento per le colpe del passato e il proposito di non tornare a commetterle. Il parroco doveva «instruirlos y excitarlos» a provare il dolore necessario: non era un compito facile, giacché il confessore doveva con «valor y pecho cristiano animarse a trabajar [...] sin desanimarse de ver los indios de tan corto talentos»⁷⁸, ma era importantissimo: «Hic labor, hic opus est. Este es el punto que pone en más cuidado a los doctrineros de conciencia. Porque quien en esta parte hace lo que debe, gana muchas almas para Dios y de sus manos tiene seguro el galardón que merece quien hace rectamente el oficio de apóstol»⁷⁹. L'autentica conversione consisteva nel provare amore per Dio e, qualora si fossero commessi peccati, provare dolore per averlo offeso.

Il confessore si doveva avvalere della predicazione per veicolare il dolore soprannaturale. In qualità di giudice, medico e maestro, doveva «abrir el entendimiento» degli indios, istruendoli sulla «malicia del pecado», perché la volontà lo aborrisse. Attraverso la predica si doveva spaventare gli indios, stimolare in essi il bisogno di aiuto e, così, condurli ai piedi del confessore⁸⁰.

Con la penitenza individuale, alla quale de la Peña dedica due ampi trattati⁸¹, l'attività missionario-educativa giungeva al culmine⁸². Tale sacramento era così importante che i parroci potevano usare la forza per punire gli indios che non si confessavano⁸³. De la Peña, in conclusione al trattato «Del confesor», spiega ai lettori come dovessero amministrare la penitenza: in primo luogo il confessore doveva lasciare dire all'indio tutti i peccati commessi, «por muy torpes y rudos

⁷⁷ I «negros bozales» erano i neri nati in Africa.

⁷⁸ *Itinerario*, lib. III, trat. III, sec. XII, 4, p. 99.

⁷⁹ *Itinerario*, lib. III, trat. III, sec. I, 1, p. 77.

⁸⁰ *Itinerario*, lib. III, trat. III, sec. XIII, p. 100-104. Nella proposta di de la Peña si ha l'impressione che la predicazione fosse subordinata alla penitenza. Ciò è confermato dal fatto che le sezioni dedicate a illustrare ai parroci circa come effettuare la predicazione – che sono intitolate *Modo de enseñar a hacer el acto de contrición a los rusticos que no saben* (*Itinerario*, lib. III, trat. III, sec. XIII, pp. 100-104) e *Instrucción a los curas para enseñar a los indios a tener dolor y arrepentimiento en el sacramento de la penitencia* (*Itinerario*, lib. III, trat. III, sec. XIV, pp. 104-106) – sono contenute nel trattato *De la penitencia* (*Itinerario*, lib. III, trat. III, pp. 71-111). Sulla predicazione: M. Morán, J.A. Gallego, *Il predicatore*, in R. Villari (ed.), *L'uomo barocco*, Roma-Bari, Laterza, 1991, pp. 139-178.

⁸¹ Ci si riferisce ai trattati *De la penitencia* (*Itinerario*, lib. III, trat. III, pp. 71-111) e *Del confesor* (*Itinerario*, lib. III, trat. IV, pp. 113-159).

⁸² Sul sacramento della penitenza: Delumeau, *L'aveu et le pardon. Les difficultés de la confession XIII^e -XVIII^e siècle*, cit.; R. Rusconi, *L'ordine dei peccati. La confessione tra Medioevo ed età moderna*, Bologna, il Mulino, 2002; Prosperi, *Tribunali della coscienza. Inquisitori, confessori, missionari*, cit.

⁸³ Il sinodo di Quito del 1594 autorizzava i parroci ad usare quarantaquattro frustate con gli indios che non si confessavano, cinquanta per i recidivi. *Itinerario*, lib. I, trat. IV, sec. XI, p. 229.

que sean, para que el discurso y materia de la confesión advierta todas las culpas que tiene y acerca de qué cosas les ha de ir preguntando y examinando»; in secondo luogo doveva «moverlos al dolor y arrepentimiento de los pecados, al propósito de la enmienda y aborrecimiento de las ofensas de Dios»; in terzo luogo doveva esaminare l'apprendimento e la comprensione della dottrina; infine il parroco doveva indicare quali comportamenti adottare, «aconsejarlos lo bueno y aficionarlo a la virtud»⁸⁴. Il confessore doveva condurre il penitente a riflettere sul proprio passato, a pentirsi per i peccati commessi e a scegliere di non peccare più. Il sacramento della penitenza era uno strumento irrinunciabile per educare e convertire gli indios: «Procure [il confessore] examinarlos, corregirlos, instruirlos y enseñarlos; que ellos aprenderán, si no les faltan maestros caritativos que los instruyan»⁸⁵. In questo modo il parroco avrebbe formato individui e collaborato alla costruzione di una società cattolica.

Conclusionione

Il vescovo de la Peña pensava all'evangelizzazione degli indios come a un'attività di tipo educativo. I parroci-maestri dovevano insegnare ai fedeli il catechismo e condurli finalmente al sacramento della penitenza. Perché l'evangelizzazione avesse esito, era necessario che i parroci fossero zelanti e determinati.

Nella società coloniale si verificavano abusi, conflitti e ingiustizie, a causa dei quali gli indios versavano in uno stato di emarginazione sociale e ignoranza religiosa. I parroci, seppur nelle difficoltà e nei dubbi che li assillavano circa la pratica della pastorale, avevano ben chiaro quale fosse il loro compito, cioè diffondere la verità cattolica anche nei più remoti angoli del Nuovo Mondo. Per compiere questo mandato, i missionari avrebbero dovuto insegnare costumi occidentali, mestieri, a leggere e scrivere agli indios per ottenerne la fiducia; assumere un comportamento virtuoso e studiare le lingue indigene; insegnare articoli e misteri di fede; e, infine, amministrare il sacramento della penitenza, utile per convertire le anime e cambiare i comportamenti.

In base alle analisi proposte, emerge che la missione presso gli indios era pensata come un'attività educativa graduale, culminante nell'istruzione negli articoli e misteri di fede e nell'amministrazione della penitenza, e incentrata sulla figura fondamentale del parroco. Nel progetto della Chiesa l'istituzione parrocchiale rivestiva un ruolo di primaria importanza: il parroco doveva non solo gestire gli spazi – la parrocchia e la chiesa – e i tempi – per partecipare alle messe, alla catechesi e l'amministrazione dei sacramenti – della comunità

⁸⁴ *Itinerario*, lib. III, trat. IV, sec. XX, pp. 157-159.

⁸⁵ *Itinerario*, lib. III, trat. IV, sec. XX, 3, p. 158.

che doveva guidare⁸⁶; ma, se necessario, doveva denunciare alle autorità quegli spagnoli che impedivano agli indios di partecipare alla vita parrocchiale⁸⁷. Il buon esito dell'evangelizzazione dipendeva totalmente dall'attività educativa e, quindi, dal parroco, dal quale la Chiesa esigeva impegno, virtù e determinazione: solo attraverso i suoi sforzi avrebbe cambiato i comportamenti degli indios e, soprattutto, inculcato nel loro «interior» la fede esplicita, l'amore e il dolore soprannaturali; ma, per educare, convertire e cambiare gli indios, occorreva che fosse in primo luogo il parroco a divenire un ottimo cattolico e ad adattarsi linguisticamente agli indios.

Si ha l'impressione che il plurisecolare processo di evangelizzazione del Nuovo Mondo non consistesse esclusivamente nell'imposizione della cultura occidentale (espressa dal binomio cristianizzazione e civilizzazione) agli indios, ma che fosse parte di un lento percorso di cambiamento culturale e religioso che riguardava tutti, a prescindere dalle appartenenze sociali o etniche⁸⁸. L'obiettivo principale della Chiesa era che tutti i membri della società apprendessero e fossero costantemente educati ad amare Dio, che doveva divenire il centro della vita individuale e sociale del Nuovo Mondo.

⁸⁶ Sul nuovo significato del tempo durante la prima età moderna: A. Prosperi, *Riforma cattolica, controriforma, disciplinamento sociale*, in De Rosa, Gregory, Vauchez (edd.), *Storia dell'Italia religiosa*, cit., Vol. II, *L'età moderna*, pp. 3-48, in partic. p. 46.

⁸⁷ I parroci avevano il dovere di denunciare le ingiustizie alle autorità: *Itinerario*, lib. II, trat. VIII, sec. III, 6-7, pp. 546-547.

⁸⁸ Sul concetto di 'disciplinamento' cfr. P. Prodi (ed.), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, Bologna, il Mulino, 1994. È lo stesso de la Peña a ricordare il valore generale dell'*Itinerario*, che era destinato a migliorare le condizioni di «todos los naturales de las Indias», tutti coloro cioè che, a prescindere dall'appartenenza etnica, erano nati nel Nuovo Mondo. *Itinerario*, Dedicatoria, p. 76.

Die Rousseauzeption auf deutsch- österreichischem Gebiet. Von Lessings Rezensionen bis Milde's Auslegung (1751-1813)*

Simonetta Polenghi
Department of Education, Catholic
University of the Sacred Heart, Milan
(Italy)
simonetta.polenghi@unicatt.it

Rousseau's reception in the Austro-German area. From Lessing's reviews to Milde's interpretation (1751-1813)

ABSTRACT: Recent historiographical interpretations have questioned Rousseau's influence on the Progressive education in Germany (*Reformpädagogik*), highlighting anti-Rousseauism in political and theological German thought. On this base, the article retraces the history of the reception, in German-speaking countries, of the Genevan philosopher's thought with specific attention to the early decades, in which the biography of Rousseau played a significant role, and to Kant's interpretation, purely theoretical. The article stresses that, although characterized by strong criticism particularly under a political and religious perspective, the Rousseau's reception was more effective under strictly pedagogical aspect, thanks mainly to Campe; whilst in the Habsburg Empire and Bavaria the attention focused on the issue of religious instruction, up to Milde's interpretation, influenced by Kant and Pestalozzi. In conclusion, the historiographical view which emphasizes the German political and theological anti-Rousseauism ends up diminishing excessively the influence that Rousseau had upon educators, from Campe to Salzmann, from Richter to Froebel and Pestalozzi – whereas the qualitative discontinuity between Rousseau's pedagogy and *Reformpädagogik* originates from the aporetic nature of the Genevan's thought itself.

EET/TEE KEYWORDS: Philosophy of Education; History of Education; Educational Theory; Germany; Austria; XVIII-XIX Centuries.

* Diese wissenschaftliche Arbeit und deren Veröffentlichung wurden von der Katholischen Universität im Rahmen der Förderung und Verbreitung wissenschaftlicher Forschung finanziert. Die Übersetzung wurde von Tanja Fiedermutz gemacht.

1. Rousseau und die Reformpädagogik: der historiographische Revisionismus

Jakob Robert Schmid schuf 1936, auf Grundlage objektiver Ähnlichkeiten, einen direkten Herkunftszusammenhang zwischen der Pädagogik von Ellen Kay, Ludwig Gurlitt, Berthold Otto, der deutschen Jugendbewegung und dem Pädagogikgedanken Rousseaus und ebnete damit einer Interpretationsrichtung den Weg, die lange anhielt¹. Bereits der Lehrer von Schmid, Edouard Claparède, hatte in Rousseau den Vater des Individualismus gesehen, der natürlichen Erziehung, des Aktivismus, der Kinderpsychologie und der Arbeitsschule². Juergen Oelkers hat 1989 hervorgehoben, dass der eigentliche Ursprung der Reformpädagogik im 18. Jahrhundert liege: die Wurzeln finden sich bei Rousseau und Pestalozzi, in der Philanthropie (und vorher noch bei Comenius)³. Heinz-Elmar Tenorth hat folgende historische Einteilung vorgeschlagen: die erste Phase der Reformpädagogikbewegung entsteht zwischen dem Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts; die zweite Phase fällt mit der Aufnahme der neuen Geistesströmung des 19. Jahrhunderts zusammen, zeitgleich mit dem Voranschreiten der Säkularisation; die dritte Phase öffnet sich am Beginn des 20. Jahrhunderts⁴.

Im Jahr 1996 hingegen hat Frithjof Grell die These, dass die Reformpädagogik auf Rousseau zurückgehe, widerlegt, indem er die politische und theologische Antirousseau-Haltung in Deutschland hervorhob und ihr eine zentrale Bedeutung in den ersten Jahrzehnten der Rousseauzeption zuordnete⁵. Auch Ehrenhard Skiera hat 2003, im Gegensatz zu Oelkers, eindeutig die qualitative Diskontinuität zwischen der Pädagogik Rousseaus im 18. Jahrhundert und der Pädagogik von Comenius und der der Reformpädagogik festgestellt. Skiera beharrt auf der Differenz zwischen der Reformpädagogik auf der einen Seite, die von der Unschuld des Kindes und der Notwendigkeit die Neigungen und die natürliche Entwicklung des Kindes zu respektieren zutiefst überzeugt ist und der Pädagogik Rousseaus auf der anderen Seite. Letztere ist nach außen hin völlig freiheitlich geprägt, basiert aber in Wirklichkeit auf Misstrauen, ständiger Kontrolle und sogar auf der Manipulation des Schülers⁶.

¹ J.R. Schmid, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire: étude historique et critique*, Neuchâtel [u.a.], Delachaux & Niestlé, 1936 (Hamburg 1973).

² E. Claparède, *J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance*, Genève, Imprimerie Albert Kündig, 1912; Id., *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel [u.a.], Delachaux & Niestlé, 1931, S. 130 ff.

³ J. Oelkers, *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim-München, Juventa-Verlag, 1989.

⁴ H.-E. Tenorth, *Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Weinheim [u.a.], Juventa-Verl., 1988. Vgl. auch Id., "Reformpädagogik". *Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen*, «Zeitschrift für Pädagogik», n. 6, 1994, S. 587 ff.

⁵ F. Grell, *Der Rousseau der Reformpädagogien: Studien zur pädagogischen Rousseauzeption*, Würzburg, Ergon-Verlag, 1996.

⁶ E. Skiera, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*,

Grell hat die ablehnende Haltung gegenüber Rousseau als Folge der Französischen Revolution und der Napoleonischen Kriege aufgezeigt. Die konservative Schicht akzeptierte in Deutschland Rousseau nicht, wohingegen in anderen Ländern immerhin einige Grundgedanken übernommen wurden. Die starken Ressentiments gegenüber Frankreich und der französischen Kultur im Allgemeinen stammten noch aus der Zeit der Napoleonischen Kriege und brachten Nationalismus und Patriotismus hervor. Die ablehnende Haltung gegenüber Rousseau war im Deutschland des 19. Jahrhunderts politisch motiviert⁷. Die enge Verbindung von Staat und Protestantismus begünstigte überdies nicht die Akzeptanz des Gedankengutes des gebürtigen Genfers. Der Politiktheoretiker und Rechtsphilosoph Friedrich Julius Stahl, Konservativer, Anhänger der Monarchie göttlichen Ursprungs und Berater König Friedrich Wilhelms IV., befasste sich eingehend mit den Schriften Rousseaus und bekämpfte ihn wegen des auf anthropologischem Pessimismus gegründeten Luthertums, das im Widerspruch zur Vision des Mannes aus Genf stand⁸. Im Jahr 1848 verschärfte sich der Widerstand gegen Rousseau. Stahl sah in ihm den Vorreiter der Revolution, den Feind des Legitimitätsprinzips und den Vater der Modernisierung.

Wenige Jahre vor 1848 jedoch entdeckte der liberale Pädagoge Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg den Reiz des Genfers und seines pädagogischen Naturalismus. Grell weist in seiner detaillierten Analyse allerdings nach, wie die Idee der Natur von Diesterweg bereits vor der Lektüre Rousseaus von ihm selbst entwickelt wurde und sich vielmehr auf die Philosophie von Leibniz bezieht⁹. Anhand der Analyse von Jean Starobinski, hebt Grell die Distanz zwischen der rousseauistischen Anthropologie und der im 18. Jahrhundert in Deutschland verbreiteten Anthropologie, die noch von Leibniz geprägt und im Grunde aristotelisch war, hervor. Bekanntlich hat Starobinski die rousseauistische Heuristik nicht als Abstraktionsprozess definiert, sondern als Prozess der Subtraktion und Negation¹⁰. Der Mensch im Naturzustand entspricht nicht dem Menschen der Vergangenheit oder dem idealisierten Menschen, sondern er ist ein anderes Wesen als der zivilisierte Mensch: er ist noch nicht der soziale Mensch, wie der soziale Mensch nicht mehr der natürliche Mensch ist. Für den *l'homme de la nature* ist weder das Sprechen noch das Denken natürlich – beides sind Charakteristika des sozialen Menschen. Die verschiedenen Fälle von in der Wildnis aufwachsenden Kindern, auf die sich die Forscherneugierde der Aufklärer konzentrierte, waren laut Rousseau der Beweis dafür, dass

München, Oldenbourg, 2003 (2. Ausgabe 2010).

⁷ Grell, *Der Rousseau der Reformpädagogen*, zit., S. 92-94.

⁸ F.J. Stahl, *Die Philosophie des Rechts*, Hildesheim [u.a.], Olms, 2000 (anastatischer Druck von 1878 Ausgabe, aber die erste Ausgabe ist von 1830-37).

⁹ Grell, *Der Rousseau der Reformpädagogen*, zit., S. 123-250.

¹⁰ J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard, 1971.

das Entstehen von Sprache an die Voraussetzung von Zivilisation gekoppelt sei. Starobinski unterstreicht folglich, dass der Mensch bei Rousseau auf der Grundlage dieser ontologischen Differenz, von der Geschichte verändert werde¹¹.

Äußerst verdienstvoll ist die Anmerkung von Fritz Osterwald, der im Jahr 2000 darauf hinwies, dass auch bei Rousseau der augustinianische Einfluss vorhanden sei und dass der rousseauistische Widerspruch zwischen einer auf das Individuum gerichteten Erziehung und einer nationalen, egalitären und totalitären Erziehung in Deutschland abgeschwächt worden sei. Der Grund hierfür seien Lessing, Kant und die Philantropen, die die Pädagogik des Genfers übernahmen und die liberalen und individuellen Inhalte in einer vom Augustinismus und Pietismus geprägten Rezeption, in der jakobinische Lektüre verboten war, hervorhoben¹².

Es ist somit notwendig, zur ersten Rezeption Rousseaus zurückzukehren, da diese die zwei darauffolgenden Jahrhunderte prägte und auf einen kulturellen *humus* fiel, der einige Gedankengänge des Genfers anderen vorzog. In diesem Zusammenhang spielte die theologische Komponente eine fundamentale Rolle: Augustinismus, Pietismus, Philantropismus, Leibnizsche Theodizee Konzeption, nicht atheistische Aufklärung und katholische Aufklärung kennzeichnen diesen Prozess.

2. Die erste Rezeption

Es war Lessing, der den politischen Rousseau im deutschsprachigen Raum einführte, indem er im April 1751 in einer Berliner Zeitung den ersten Diskurs rezensierte, der 1752 übersetzt wurde. Lessing war auch 1755 der erste Rezensent des zweiten Diskurs¹³. Der einflussreiche Dramaturg hielt den Primitivismus unvereinbar mit dem Vertrauen in die Vernunft und mit der optimistischen Geschichts- und Fortschrittsvision der Aufklärer. Dennoch bewunderte er die Weitsicht, den Antikonformismus und die Radikalität der Argumentationsweise des Genfers. Der Erste jedoch, der in aller Deutlichkeit einen existierenden Bruch zwischen der Anthropologie bei Rousseau und der klassisch theologischen feststellte, war der Philosoph Moses Mendelssohn, der

¹¹ *Ibid.*

¹² F. Osterwald, *Theologische Konzepte von Erziehung. Das Verhältnis von Fénelon und Francke*, in J.N. Neumann, U. Sträter (edd.), *Das Kind in Pietismus und Aufklärung*, Tübingen, Verl. der Franckeschen Stiftungen Halle im Max-Niemeyer-Verl., 2000, S. 90-94.

¹³ H. Jaumann, *Rousseau in Deutschland. Forschungsgeschichte und Perspektiven*, in H. Jaumann (ed.), *Rousseau in Deutschland: neue Beiträge zur Erforschung seiner Rezeption*, Berlin-New York, de Gruyter, 1995 (2. Ausgabe 2011), S. 5 ff., und U. Kronauer, *Der kühne Weltweise. Lessing als Leser Rousseaus*, *ibid.*, S. 23-45.

auf Anraten seines Freundes Lessing 1756 den *Diskurs über die Ungleichheit* übersetzte und diesem eine herbe Kritik beifügte. Im Zentrum seiner Kritik stand das Konzept der *perfectibilité*, das Rousseau dem Menschen im Naturzustand, der zufrieden und frei von Leidenschaften ist, gegenüberstellte. Für Mendelssohn, der sich in der Tradition von Leibniz verstand, war die *perfectibilité* hingegen bereits im Naturzustand des Menschen vorhanden und sie war harmonischer und integraler Bestandteil dieser. Zivilisation und Kultur sind somit die eurhythmische und progressive Entwicklung einer dem Menschen eigenen Fähigkeit als solche¹⁴.

Die allererste Rezeptionsphase Rousseaus bleibt letztlich mit Lessing verbunden: der Genfer wurde als fähiger Denker, Sophist und Verfasser von Streitschriften geschätzt. Faszinierend zum Lesen, provozierend, aber utopisch. Lessing schrieb 1751: «Kurz, Herr Rousseau hat Unrecht, aber ich weiß keinen, der es mit mehreren Vernunft gehabt hatte»¹⁵. Das Erscheinen der *Neuen Heloise* (bereits 1761 ins Deutsche übersetzt, dann 1785-86 und 1788), aber vor allem *Der Gesellschaftsvertrag* (1763 übersetzt, dann 1788, 1797 und 1800) und *Emile* (1762 übersetzt, dann 1789-91)¹⁶ veränderten die Sichtweise: Rousseau war nicht mehr nur ein polemischer Seiltänzer, er war auch ein Politiktheoretiker und Pädagoge und er war gefährlich: Die Kritik gegen ihn wurde aggressiver. Von *Emile* wurde vor allem das *Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars* gelesen und kommentiert, das die größte Aufmerksamkeit auf sich zog¹⁷.

Verurteilt, verbannt, sowohl von den Calvinisten als auch von den Katholiken kritisiert, rief Rousseau gemischte Gefühle hervor und in Deutschland war die Rezeption seiner Werke eng mit dem Urteil über seine Person verbunden. Die Meinungsunterschiede in Frankreich, die messerscharfen Urteile Humes bezüglich seines Charakters, jene von Voltaire und der Enzyklopädisten machten ihm die Front der Aufklärer zu Feinden¹⁸. In den Folgejahren verbreiteten sich immer mehr negative Anekdoten, die ihren Höhepunkt nach der posthumen Veröffentlichung der *Bekenntnisse* fanden. Die charakterlichen Fehler des Genfers, seine moralischen und sexuellen Schwächen, das Verlassen von fünf Kindern, seine psychotischen und paranoiden Züge belasteten die Rezeption seiner Werke und führten dazu, seinen ethisch-politisch-pädagogischen Diskurs zu diskreditieren¹⁹. Die Inkohärenz zwischen seiner Lebensführung und seiner

¹⁴ Herder hätte daraufhin (1772) unterstrichen, dass das Konzept der *perfectibilité* illusorisch war: wenn eine Fähigkeit nicht von Beginn an im Wesen vorhanden ist, kann sie sich auch nicht entwickeln: auch der hypothetische Mensch im Naturzustand muss die Möglichkeit besitzen zu sprechen. Grell, *Der Rousseau der Reformpädagogik*, zit., S. 279-289.

¹⁵ G.E. Lessing, *Gesammelte Werke*, P. Rilla (ed.), Bd. 3, Berlin, Aufbau-Verl, 1955, S. 418.

¹⁶ C. Süßenberger, *Rousseau im Urteil der deutschen Publizistik bis zum Ende der Französischen Revolution: ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte*, Frankfurt a. M., Lang, 1974, S. 59.

¹⁷ *Ibid.*, S. 206.

¹⁸ Eine analytische Beschreibung *ibid.*, S. 85 ff.

¹⁹ *Ibid.*, S. 115 ff.

moralischen und pädagogischen Diktate führte zu Missbilligung und bedrohte seine Philosophie, da sie auch seine Anhänger in Verlegenheit brachte, die ihn schließlich dadurch rechtfertigten, indem sie ihn für verrückt erklärten²⁰. Die verleumderische Kampagne gegen ihn basierte vor allem auf Anschuldigungen gegen ihn als Person, weniger gegen seine Werke.

Man darf allerdings nicht vergessen, dass es neben kritischen Stimmen auch enthusiastische Rousseauleser gab. *Der Brief an d'Alembert* (1757), der 1761 übersetzt wurde und *Die Neue Heloise* trafen in Deutschland auf ein lebhaftes Interesse und feierten große Erfolge dank des literarischen Talents ihres Autors²¹. Prinz Ludwig-Eugen von Württemberg begann eine Korrespondenz mit Rousseau. Die Prinzessin Galitzin erzog ihre Kinder nach dem Diktat von *Emile*²². Dennoch überwogen bis in die siebziger Jahre die kritischen Stimmen. Führende Vertreter der Aufklärung, angefangen bei dem freimaurerischen Literaten Cristoph Martin Wieland²³ bis hin zu dem schweizer Pädagogen und Philosophen Isaak Iselin und dem illustren Literaturkritiker Johann Christoph Gottsched klagten Rousseau des Primitivismus an. Rousseau war bis auf Ausnahmen kein Kultobjekt in Deutschland²⁴. Aber auch seine Befürworter gründeten selten ihre Meinung auf der Basis der gesamten und direkten Lektüre seiner Texte.

In der deutschsprachigen Schweiz wurde er hingegen, mit Ausnahme von Iselin, als Lehrer und Martyrer der Freiheit bejubelt²⁵. Im Jahr 1767 veröffentlichte der Schweizer Johann Heinrich Füssli, der der Gruppe der Jungen Patrioten von Zürich angehörte, in London, wohin er geflohen war, eine

²⁰ Besonders z. B. die Episode der Falschanklage gegenüber Marion erzeugte Widerspruch: Wie konnte Rousseau sich als Verfechter der Moral aufspielen? Wieland z. B. war von der Episode in den *Bekenntnissen* so bewegt, dass er die Hypothese hervorbrachte, sie wäre das Ergebnis seniler Phantasie, *ibid.*, S. 234.

²¹ J. Mounier, *La fortune des écrits de Jean-Jacques Rousseau dans les pays de langue allemande de 1782 à 1813*, Lille, Univ. de Lille III, 1979, S. 5-8 (2. Aufgabe Paris 1980). Gottsched war sehr kritisch, Mendelssohn und Lessing, obwohl sie den Wert der Eloise erkannten, gingen auf Distanz. Hamann verteidigte den Roman gegenüber der Berliner *Aufklärung* (*ibid.*, S. 14-15).

²² *Ibid.*, S. 21. Über die Befürworter des Genfers, *ibid.*, S. 26 ff. Der A. bemerkt, dass Rousseau von den deutschen Gebieten nicht besonders angezogen wurde: er wies die Einladungen Friedrich II., des Prinzen von Württemberg und der Herzogin von Sachsen-Gotha zurück und unterhielt keine langen Korrespondenzen mit deutschen Persönlichkeiten, S. 29.

²³ W. Erhart, "Was nützen schielende Wahrheiten?" *Rousseau, Wieland und die Hermeneutik des Fremden*, in Jaumann (ed.), *Rousseau in Deutschland*, zit., S. 47-78.

²⁴ Z. B. veröffentlichte 1778 der Literat Johann Georg Jacobi, Bruder des Philosophen Friedrich Heinrich, im "Teutschen Merkur" den Nachruf auf Rousseau, der ihn als Märtyrer der Freiheit und Freidenker darstellte, der sich den Enzyklopädisten entgegenstellte indem er den Primat des Gefühls vertrat. F. Volardt, *Die Romanprojekte Friedrich Heinrich Jacobis. Empfänglichkeit, Sprachkonzeption und Moralreflexion in der Auseinandersetzung mit Rousseau*, in Jaumann (ed.), *Rousseau in Deutschland*, zit., S. 79-100.

²⁵ *Ibid.*, S. 37, 30.

Apologie des Genfers (*Remarks on the Writings and Conduct of J.J. Rousseau*). Auf den Einfluss, den er auf Pestalozzi ausübte und der ausführlich erforscht wurde, wird hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen²⁶.

Ein besonderes Publikum bildete die weibliche Leserschaft. Sie schätzte allerdings weniger Rousseau als Philosophen und Beziehungstheoretiker, sondern vielmehr als Pädagogen und Moralisten. Das weibliche Publikum war keine geschlossene Front. Heide von Felden hat 4 verschiedene Typologien der Frauenrezeption identifiziert: die enthusiastische Rezeption, die allerdings nur von einer kleinen Gruppe ausging und in der sich die Verlobte Herders, Caroline Flachsland, befand sah ihn als Heiligen und Propheten, den es anzubeten galt²⁷; die gemäßigttere Aufnahme seitens der aufklärerischen Anhängerschaft schätzte seine Ethik, allerdings nicht die Verteidigung der Leidenschaften; die teilweise Ablehnung derjenigen, die vor allem für die weibliche Autonomie waren und schlussendlich die Ablehnenden. Im allgemeinen bevorzugten die Frauen die pädagogischen Themen, die der weiblichen Erziehung, der Gefühle, der Tugenden und 'benutzten' Rousseau indem sie sich selektiv bestimmter Teile seines Gedankensystems bedienten, natürlich nur derjenigen, die in Einklang mit ihren Anschauungen standen. Ein Rousseau also, der nur teilweise von den Frauen aufgenommen wurde und man kann sagen, dass er somit instrumentalisiert wurde²⁸.

Es sei jedoch daran erinnert, dass eine kritische Assimilation von *Emile* Aufgabe der Philantropen ist. Basedow begann seine erste Reflektion noch bevor er Rousseau kannte. Trotz einiger Berührungspunkte und der Wertschätzung, die Basedow für einige Teile seiner Pädagogik hegte, kritisierte er andere, darunter das Fehlen von Patriotismus²⁹. Es waren die Philantropen der zweiten Generation und vor allem J.H. Campe, die *Emile* endgültig in den Kreis der deutschen Pädagogik aufnahmen. Gegenüber der Dichotomie zwischen *homme* und *citoyen*, löste Campe den Widerspruch indem er die private und öffentliche Erziehung miteinander verknüpfte, zumindest für besondere Zielsetzungen. Auch Resewitz versuchte einen gemeinsamen Punkt zu finden, eine Brücke

²⁶ Es genügt der Verweis auf: A. Stein, *Pestalozzi und die kantische Philosophie*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1927, S. 26-52; F.-P. Hager, *Pestalozzi und Rousseau. Pestalozzi als Vollender und als Gegner Rousseaus*, Bern [u. a.], Haupt, 1975; D. Tröhler, *Das "Tagebuch über die Erziehung seines Sohnes": Pestalozzis frühe Auseinandersetzung mit Rousseau*, in F.-P. Hager, D. Tröhler (edd.), *Philosophie und Religion bei Pestalozzi. Pestalozzi Bibliographie 1977-1992*, Bern [u.a.] Haupt; 1994, S. 139-183; P. Stadler, *Pestalozzi. Geschichtliche Biographie*, 2 Bd., Zürich, Verl. Neue Zürcher Zeitung, 1988-1993; M. Soëtar, *Rousseau et l'idée d'éducation. Essai Suivi de Pestalozzi juge de Jean-Jacques*, Paris, Champion, 2012.

²⁷ Zit. von Mounier, *La fortune des écrits de Jean-Jacques Rousseau*, zit., S. 42.

²⁸ H. Felden, *Die Frauen und Rousseau: Die Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Schriftstellerinnen in Deutschland*, Frankfurt, New York, Campus Verlag, 1997.

²⁹ D. Tröhler, *Republikanismus und Pädagogik: Pestalozzi im historischen Kontext*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2006, S. 212-221; G.P.R. Hahn, *Basedow und sein Verhältnis zu Rousseau: Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, Plagwitz-Leipzig, Druck E. Stephan, 1885.

zwischen *Mensch* und *Bürger*³⁰. Trapp meinte, dass Rousseau nicht ein großes Buch über die Erziehung geschrieben hätte um einen Hottentotten, einen Neuseeländer oder einen Eingeborenen aus Feuerland zu formen, sondern einen Menschen als soziales Wesen³¹. Campe wandte die pädagogischen Prinzipien von Rousseau an und verbreitete sie in seinen Werken. Somit wurden sie auch einem breiteren Publikum von Erziehern und kleinbürgerlichen Eltern zugänglich³². Im August 1789 schickte er, ein enthusiastischer Liberaler der Revolution, von Paris aus, wohin er sich mit seinem Schüler Wilhelm von Humboldt begeben hatte, dem «Braunschweigischen Journal» seine Artikel, in denen er mit bewegenden Worten seine Wallfahrt zum Grab des ‘göttlichen’ Rousseau beschrieb, der damals in Ermenonville begraben war³³. Aber es war vor allem seiner Zeitschrift «Allgemeine Revision» zu verdanken, die in Deutschland und auch in Österreich verbreitet war, dass Campe dieses Werk vorantrieb, auch indem er zwischen 1789 und 1791 eine neue Übersetzung von *Emile* veröffentlichte³⁴. Er unterstützte eine rationale, affektive, physische und moralische Kindererziehung, die auf den Prinzipien der Medizin und der Ethik gründet. Auch A.H. Niemeyer stand mit seiner Erziehungstheorie des harmonischen Entwickelns unter dem Einfluss Rousseaus³⁵. Im allgemeinen waren die Rückbesinnung auf den natürlichen Erziehungsprozess und auf die Spontanität des Kindes Konzepte, die bereits bei Comenius und Locke präsent waren und durch die Lektüre von *Emile* nur verstärkt wurden. Ein Vertreter ersten Ranges der Berliner Aufklärung Friedrich Nicolai wies zum Beispiel die normale Methode von Hähn und Felbiger zurück, indem er sie bezugnehmend auf die Pädagogik Rousseaus und Basedows einer mechanischen Vorgehensweise und eines Auroritarismus anklagte³⁶.

Ab den neunziger Jahren jedoch, als Campe den *Emile* verbreitete, trug die, wie bereits oben erwähnte, durch die Napoleonkriege verursachte, antifranzösische Reaktion zu einer distanzierten Haltung gegenüber Rousseau bei³⁷. Es sei auch daran erinnert, dass die deutschen Jakobiner während

³⁰ W. Voßkampff, “Un Livre Paradoxal”. J.-J. Rousseaus «*Émile*» in der deutschen Diskussion um 1800, in Jaumann (ed.), *Rousseau in Deutschland*, zit., S. 104-105.

³¹ Mounier, *La fortune des écrits de Jean-Jacques Rousseau*, zit., S. 500-503.

³² Süßenberger, *Rousseau im Urteil der deutschen Publizistik*, zit., S. 138.

³³ *Ibid.*, S. 21; Mounier, *La fortune des écrits de Jean-Jacques Rousseau*, zit., S. 126-130.

³⁴ C. Kersting, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert: Campes “Allgemeine Revision” im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*, Weinheim, Dt. Studien Verlag, 1992, jetzt auch: S. Austermann, *Die “Allgemeine Revision”: pädagogische Theorieentwicklung im 18. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2010.

³⁵ P. Schmid, *Erzieherische Praxis und Bildungstheorie: der Pädagoge Niemeyer, in Licht und Schatten: August Hermann Niemeyer, ein Leben an der Epochenwende um 1800*, Halle, Verl. der Franckeschen Stiftungen zu Halle, 2004, S. 184 ff.

³⁶ J. Van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, S. 209.

³⁷ Süßenberger, *Rousseau im Urteil der deutschen Publizistik*, zit., S. 239, 263 ff; Mounier, *La fortune des écrits de Jean-Jacques Rousseau*, zit., S. 589-591.

der Revolution es vorzogen, in ihrer Volkspropaganda den ausländischen Denker zu ignorieren. Die Romantiker, Richter, Herder und Goethe jedoch standen ganz offensichtlich unter dem Einfluss Rousseaus. Grell bemerkt allerdings, dass die Theorie des Erziehungsprozesses als aktive und organische Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes, die in der deutschen Romantik, bei Goethe, bei von Humboldt und im Neuhumanismus, bei Ernst Moritz Arnim und bei Fröbel zu finden ist, nicht aus der Rezeption der rousseauistischen Anthropologie folge: diese vermutete Ableitung käme, seiner Meinung nach, von einem Interpretationsfehler. Die Anthropologie der Romantik stütze sich auf die Tradition von Leibniz, die wiederum auf der aristotelischen Doktrin der Entelechie basierte³⁸. Auch Pestalozzi teilte, trotz seiner Bewunderung für den Genfer, nicht den ontologischen Unterschied zwischen natürlichem und sozialem Menschen, da er glaubte, dass das Kind von Beginn an noch keine Ethik besitze, aber die Fähigkeit ein moralisches Gespür zu entwickeln: der erzieherische Prozess ermögliche es bereits im Kind vorhandene Potentiale in Aktion treten zu lassen³⁹.

W. Voßkampff hat außerdem hervorgehoben, wie ein harmonischer Prozess zwischen *perfectibilité* der Zivilisation und Naturzustand für Rousseau möglich sei. In Deutschland wird jedoch die *perfectibilité* zum Naturprinzip. Mendelssohn spricht von der inneren Harmonie des Menschen, Lessing spezifiziert, dass der Schöpfer allen Geschöpfen die Fähigkeit sich zu perfektionieren gibt. Das Konzept wird die Grundlage der neuhumanistischen *Bildung*: Individuum und Universal mensch stimmen im Idealismus überein⁴⁰.

3. Die Lektüre von Kant: Ethik, Theodizee, Pädagogik

Parallel zu der oben ausgeführten, oppositionellen Rezeption, bei der es um das Konzept der *perfectibilité* geht, entsteht die kantische Interpretation der Werke Rousseaus, die auf einem neuen, ausschließlich theoretischen Ansatz beruht und die unabhängig von seiner Biografie und somit frei von

³⁸ Grell, *Der Rousseau der Reformpädagogen*, zit., S. 290 ff.; P. Stadler *Pestalozzi: geschichtliche Biographie*, Bd. I, Zürich, Verl. Neue Zürcher Zeitung, 1988, S. 58-62; P. Korte, *Die Rousseau-Rezeption des frühen Pestalozzi*, in F.-P. Hager, D. Tröhler (edd.), *Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996*, Bern [u.a.], Haupt, 1996, S. 231-241.

³⁹ Es ist hier kein Raum um auf das Verhältnis zwischen Rousseau und Pestalozzi näher einzugehen, hierzu: F.-P. Hager, *Pestalozzi und Rousseau. Pestalozzi als Vollender und als Gegner Rousseaus*, Bern [u.a.], Haupt, 1975; D. Tröhler, *Das „Tagebuch über die Erziehung seines Sohnes“: Pestalozzis frühe Auseinandersetzung mit Rousseau*, in Hager, Tröhler (edd.), *Philosophie und Religion bei Pestalozzi. Pestalozzi Bibliographie 1977-1992*, zit., S. 139-183; A. Stein, *Pestalozzi und die kantische Philosophie*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1927, S. 26-52.

⁴⁰ Voßkampff, *„Un Livre Paradoxal“*. J.-J. Rousseau *«Émile»*, zit., S. 106-108.

seinen menschlichen Schwächen und seinem Elend war. Die Bewunderung, die der Königsberger Philosoph für Rousseau hegte und den Einfluss, den das *Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars* auf seine Gedankenwelt ausübte, ist bekannt⁴¹. Aber die Bedeutung Rousseaus für Kant ist nach der Veröffentlichung der kompletten Ausgabe der *Bemerkungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*, die Kant zwischen 1764 und 1768 verbreitete, durch G. Lehman 1942 verstärkt worden⁴². In den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts nahmen J. Schmucker und D. Henrich die kopernikanische Revolution genau in der Mitte des Jahrzehnts von 1760 vorweg, als Folge der Lektüre Rousseaus durch den Philosophen aus Königsberg, indem sie bis ins Detail die gesamten Fragmente erforschten⁴³. Der allgemeine Wille Rousseaus lieferte Kant eine Metapher für die Vernunft im allgemeinen, was dem Deutschen erlaubte eine Grundlage für eine neue Theodizee der Vernunft zu legen. Aus der Vernunft entsteht das Böse, soweit die Vernunft Freiheit ist. Die Vernunft kann sich selbst korrigieren⁴⁴. Das Böse entsteht nicht aus einer Verfehlung des Menschen, aus der Erbsünde, sondern es ist die Konsequenz der *perfectibilité*, beziehungsweise es ist eine Möglichkeit des freien menschlichen Willens. Die Rettung des Menschen ist auf moralischer Ebene möglich. John Passmore hat gezeigt, wie letztlich die Philosophie von Leibniz in Deutschland sowohl auf der naturalistisch romantischen Anthropologie als auch auf der kantischen und aufklärerischen Anthropologie beruht: beide Richtungen tendieren dazu sich erst in der Umsetzung zu realisieren und müssen somit noch vollendet werden⁴⁵. Die Version von Leibniz bezüglich der aristotelischen Doktrin der Macht und des Aktes existierte weiter. Gemäß Grell wurde sie von der Rousseau-Rezeption nicht so sehr wegen des Pessimismus gegenüber der Zivilisation bedroht, die dem Optimismus von Leibniz diametral entgegenstand und bereits bei Voltaire verhöhnt wurde, als vielmehr wegen der Idee, dass die Zivilisation nicht natürlichen Ursprungs wäre⁴⁶.

Die moralische Dimension, wie Kant sie verstanden hatte, band die Theodizee an die Pädagogik, allerdings gemäß neuen, diskursiven Modulen. Der optimistische Blick Rousseaus auf die Kindheit resultiert aus seiner Kritik an der

⁴¹ J. Bockow, *Erziehung zur Sittlichkeit: zum Verhältnis von praktischer Philosophie und Pädagogik bei Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant*, Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang, 1984.

⁴² *Kant's gesammelte Schriften*, Bd. 20, G. Lehmann (ed.), Berlin, Walter de Gruyter & Co, 1942.

⁴³ J. Schmucker, *Die Ursprünge der Ethik Kants in seinen vorkritischen Schriften und Reflektionen*, Mesenheim an Glan, Anton Hain, 1961; D. Henrich, *Über Kants früheste Ethik. Versuch einer Rekonstruktion*, «Kant Studien», n. 54, 1963, S. 404-431; Id., *Über Kants Entwicklungsgeschichte*, «Philosophische Rundschau», n. 13, 1965, S. 252-263.

⁴⁴ R.L. Velkley, *Freedom, Teleology, and Justification of Reason. On the Philosophical Importance of Kant's Rousseauian Turn*, in Jaumann (ed.), *Rousseau in Deutschland*, zit. S. 181-195.

⁴⁵ J. Passmore, *The perfectibility of man*, London, Duckworth, 1970.

⁴⁶ Grell, *Der Rousseau der Reformpädagogik*, zit., S. 256-258.

Erbsünde. In Wirklichkeit polemisierte er weder gegen die protestantische noch gegen die tridentinische Theologie, sondern vielmehr gegen die volkstümliche Version der Doktrin bezüglich der Erbsünde mit ihren pädagogischen Konsequenzen⁴⁷. Der Augustinismus mit seiner pessimistischen Anthropologie hatte das christliche Predigen des Mittelalters und der Moderne zutiefst geprägt («das Pastoral der Angst» von Delumeau)⁴⁸ mit einer Vulgata, die an die biologische Übertragung der Sünde von Adam und Eva über die Generationen glaubte und an eine natürliche Neigung des Kindes bereits im Säuglingsalter zum Bösen. Der Augustinismus wirkte sich stark im Protestantismus aus. Der Optimismus des Erasmus, das Menschenvertrauen des Hl. Thomas von Aquin und die tridentinische Doktrin der göttlichen Gnade waren dem finsternen, ontologischen Pessimismus des lutherischen und calvinistischen Deutschlands diametral entgegengesetzt⁴⁹.

Eine Ausnahme hiervon bildete die Vision des Comenius, die über Jahrhunderte hinweg weiterbestand und bei Francke, der Herrnhuter Brüdergemein⁵⁰ und bei Pestalozzi Früchte trug. Rousseau betrieb eine Säkularisierung der Theodizee indem er das Böse in die Geschichte brachte und es vom Menschen bezwingen ließ: der Mensch ist nicht böse, aber er ist es geworden. Die Genealogie des Bösen ist weder theologisch noch ontologisch, sondern historisch⁵¹. Diese Tatsache verschiebt in Wahrheit die Diskursebene indem diese säkularisiert und historisiert wird. Aber sie zeigt nicht die Differenz zwischen der ontologischen und historischen Dimension beziehungsweise wie Menschen, die an sich gut sind von Egoismus verdorben wurden. Im Grunde ist die Theodizee von Rousseau, wie Grell beobachtet, eine Form des Pelagianismus⁵².

Die zwei Interpretationen Rousseaus, die 'idealistische', die von Kant legitimiert wurde und die 'revolutionäre' von Marx und Engels hervorgebracht, sind beide im aporetischen Gedankengut des Genfers verankert. Die erste Version wertet die moralische Dimension auf und somit die freie Wahl des Einzelnen. Sie spiegelt sich in einer liberalen Pädagogik wider, die auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes achtet. Die zweite Version beinhaltet die rousseauistische

⁴⁷ *Ibid.*, S. 304-309, 313.

⁴⁸ J. Delumeau, *Le péché et la peur: la culpabilisation en Occident, 13.-18. siècles*, Paris, Fayard, 1984.

⁴⁹ Grell, *Der Rousseau der Reformpädagogien*, zit., S. 309-310.

⁵⁰ Vgl. S. Polenghi, *Scoperta dell'infanzia e cultura infantile: problemi di metodo*, in M. Ferrari (ed.), *I bambini di una volta: problemi di metodo. Studi in onore di Egle Becchi*, Milano, Franco Angeli, 2006, S. 107-122.

⁵¹ E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, Firenze, La nuova Italia, 1938 (1. Deutsche Auflag 1932).

⁵² Grell, *Der Rousseau der Reformpädagogien*, zit., S. 330. Gatti deckt mit großer Feinheit bei einigen Seiten Rousseaus die Präsenz von 'Schattenzonen' der menschlichen Seele auf, die eine Tendenz zum Bösen verbergen, deswegen wäre Verderbtheit möglich. Dies allerdings löst nicht die Aporetik des Genfes, sondern hebt sie noch hervor. Cfr. R. Gatti, *L'enigma del male. Un'interpretazione di Rousseau*, Roma, Studium, 1996.

Sehnsucht nach Gerechtigkeit, indem sie diese auf eine historische Ebene setzt und sie somit der revolutionären Dimension öffnet. Auf pädagogischem Gebiet zieht diese Version die kollektiv-staatliche Dimension vor, die bereits von der jakobinischen Pädagogik rezipiert wurde.

4. *Die Konzeption der Kindheit*

Wenn wir die metaphysischen und politischen Prämissen vernachlässigen und unsere Aufmerksamkeit auf *Emile* und *Die neue Heloise* lenken, können wir beobachten, dass diese zwei Werke eine unmittelbare Wirkung auf Intellektuelle, Pädagogen, Erzieher, aber auch auf Vertreter der Aristokratie und des deutschen Bürgertums hatten. Themen, wie die Spontanität des Kindes, die Entwicklung nach Phasen, die 'natürliche' Erziehung, das mütterliche Stillen, die Kritik am Ammendasein, die Praxis des Wickelns bis hin zur frühen und enzyklopädischen Erziehung, kurz die typischsten pädagogischen und innovativen Themen von Rousseau wurden Objekte der Aufmerksamkeit und der Reflexion. Abgesehen von den theoretischen und politischen Auffassungen des Autors, die zwar für die Philosophen relevant waren, aber weniger verbindlich für Erzieher und Eltern, waren Letztere mehr an den praktischen Effekten als an spekulativen Prämissen interessiert.

Egle Becchi hat mit der üblichen Feinheit einige Fälle von 'aufgeklärten' Vätern⁵³ veranschaulicht, die glühende Anhänger der Diktate des Genfers waren, mit dem sie Briefwechsel unterhielten, angefangen beim Prinz von Württemberg, «ein wahnsinniger im Grunde unkritischer Anhänger der Pädagogik Rousseaus»⁵⁴, bis hin zu Pestalozzi, der noch streng und in der die Spontanität wenig respektierenden traditionellen Pädagogik verankert war, Verfasser eines Tagebuchs über das Söhnchen Jacqueli⁵⁵, und die fünf deutschen Väter (unter ihnen der Schwiegersohn von Salzmann), die auf den Aufruf von Campe in der «Allgemeine Revision» im Jahr 1785 für Väter oder Erzieher reagierten und die ein Tagebuch über die «physische und moralische Führung des Kindes» zusammenstellten. Es sind Väter, die sich als aufmerksame Beobachter ihrer Kleinen zeigen und was noch erwähnenswerter erscheint, ihrer kleine Mädchen, von denen sie Tag für Tag die Fortschritte verfolgen. Sie informieren sich über die entstehende Kinderheilkunde, sie übernehmen die Pflege noch vor der Erziehung der Kinder und entmachten somit Ehefrau und Gouvernanten und sie führen ein Tagebuch über die physische Entwicklung ihrer Kinder. Die

⁵³ E. Becchi, *Otto papà illuminati*, in E. Becchi, M. Ferrari (edd.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009, S. 319-360.

⁵⁴ *Ibid.*, S. 334.

⁵⁵ Tröhler, *Republikanismus und Pädagogik*, zit., S. 223 ff.

politischen Überzeugungen haben bei diesem pädagogischen Interesse keinen Einfluss – wie in Italien Pietro Verri, obwohl er Kritiker des republikanischen Rousseaus war, die Normen von *Emile* bei der Aufzucht und Betreuung seiner Tochter Teresina anwandte.

Das Regime der ‘natürlichen’ Aufzucht des Kindes, mit wenigen Kleidern, mit freien Gliedmaßen, kalten Bädern, Sonnenlicht und Freiluft erlebte den Durchbruch bei den Gebildeten – einige Ratschläge waren in Wahrheit bereits bei anderen Autoren präsent, angefangen bei Locke und beim Pietismus, der die Aufmerksamkeit auf die psychisch-physische Entwicklung des Kindes gelenkt hatte, und die Praxis der tagebuchförmigen Beobachtung und Blickrichtung angeregt hatte⁵⁶.

5. Die Rezeption in Österreich und Bayern und die Frage der Religionserziehung

Im Register der von der Studienhofkommission in Wien verbotenen Bücher waren die Werke Rousseaus seit 1763 präsent, unter ihnen *Emile*. Joseph II. führte eine Laizisierung der kirchlichen Zensur durch und so wurde 1783 das neue Register um 3/4 reduziert. Von Rousseau verblieben nur *Die neue Heloise* und *Die Briefe vom Berge*. Trotz der wiederholten Proteste des Kardinals Migazzi, der ausdrücklich Rousseau, zusammen mit Voltaire, Boyle und Hume als zu verbotende Autoren nannte, intervenierte nicht einmal Leopold II. Das Veto der Zensur fiel endgültig während der französischen Revolution, als der Genfer bereits als klassischer Autor der Politik und Pädagogik emporgestiegen war⁵⁷. Im katholischen Bayern waren die Werke Rousseaus verboten, aber es ist zu betonen, dass sie auf jeden Fall im Umlauf waren, entweder durch direkten Kauf oder dank des Imports, vor allem aus Holland. Im katholischen Umfeld wurde das Thema der religiösen Erziehung, welches durch *Emile* revolutioniert wurde, besonders wahrgenommen.

So schlug der Kirchen- und Schulreformer Basedow eine Universalreligion vor, in der nicht so sehr die Bibel, sondern eher die Vernunft das Fundament des religiösen Gewissens sein sollte. Basedow hatte spezifiziert, dass man das Gedächtnis von Kindern nicht mit unverständenen Wörtern füllen dürfe, sondern es gelte Ideen mittels eines sokratischen und rationalen Dialogs zu konstruieren, die der natürlichen Ordnung entsprächen⁵⁸. Im Jahr 1780 hatte Salzmann ein Buch über die effizientesten Mittel, wie man Kindern Religion

⁵⁶ J.N. Neumann, U. Straeter (edd.), *Das Kind in Pietismus und Aufklärung*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 2000.

⁵⁷ Süßenberger, *Rousseau im Urteil der deutschen Publizistik*, zit, S. 79-81.

⁵⁸ S. Hornung, *Johann Bernhard Basedow und sein Philantropin in Dessau*, München, Grin Verlag, 2002, S. 27-30 über Rousseaus Einfluss.

unterrichtet, veröffentlicht (*Über die wirksamsten Mittel, Kinder die Religion beizubringen*), wiederaufgelegt 1787 und 1806, in dem er die sokratische Unterredung als korrekte Form präsentierte⁵⁹.

In Bayern und Österreich stand dieses Thema im Zentrum der pädagogischen Debatte. Der bayrische Theologe und Pädagoge Johann Michael Sailer, später Bischof von Regensburg, vertrat im Gegensatz zu Rousseau und Basedow die Meinung, dass Kinder bereits in den ersten Jahren durch das Evangelium unterrichtet werden sollten, indem dieses ihnen mit dem Herzen vorgelesen werden sollte. Erst wenn sie größer sind, sollten die Kinder auch mit der Vernunft an das Evangelium herangeführt werden. Man dürfe jedoch nie zulassen, dass das Kind das Evangelium nur mit den Augen der Vernunft lese. Vitus Anton Winter verband die sokratische Methode mit dem Prinzip der Auswahl und folgte damit Rousseau⁶⁰: Sailer kritisierte diese 'erwachsene' Interpretation der sokratischen Methode. Gemäß Sailer sollte der Katechist eine dem Kind verständliche Sprache benutzen und die Religion als Geschichte präsentieren, wobei spekulative Überlegungen vermieden werden sollten. Das Kind folgt der narrativen Logik: man sollte das Leben Jesu lehren um Gefühl und Vernunft gleichzeitig zu wecken. Fundamentales Instrument im formativen und religiösen Prozess ist das Beispiel, nicht der Syllogismus⁶¹. Sailer verhielt sich somit in offener Antithese zu Rousseau, der, wie Cassirer herausstellte, ganz energisch den erzieherischen Wert des Beispiels negiert und damit einen Angelpunkt der griechisch klassischen und später christlichen Pädagogik abstritt⁶².

F.M. Vierthaler, der wichtigste österreichische Erzieher und Pädagoge am Ende des 18. Jahrhunderts, bewahrte, auch wenn er sich gedanklich auf den Spuren der Aufklärer befand, eine feste Verankerung in der katholischen Pädagogik und darüber hinaus in der griechischen und lateinischen Philosophie. Der Verdienst Vierthalers war es, die Essenz der sokratischen Didaktik zurückzugewinnen, indem er sie vom Schematismus und rationalistischen Verzerrungen, die für einen kindlichen Geist unverständlich waren, befreite und daraus ein lebendiges Erziehungsinstrument der Ethik und Religion machte⁶³. Vierthaler empfahl zur Anregung des Geistes und Herzens der Kinder den Gebrauch von Erzählungen, Märchen, Gedichten und Sprichwörtern. Die Fabel, als älteste Erzählform trägt eine Weisheit in sich, die das Herz anspricht und es ist auch eine narrative Form, die von Kindern geliebt wird, weil sie gewohnt sind, Objekte zu beseelen und

⁵⁹ R. Lachmann, *Der Religionsunterricht Christian Gotthilf Salzmanns: ein Beitrag zur Religionspädagogik der Aufklärung*, Bern, H. Lang, 1974.

⁶⁰ V.A. Winter, *Religiös-sittliche Katechetik*, Landshut, Weber, 1818.

⁶¹ J. Hofmeier, *Seelsorge und Seelsorger. Eine Untersuchung zur Pastoraltheologie Johann Michael Sailers*, Regensburg, Friedrich Pustet, 1967, S. 54-59.

⁶² Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, zit., S. 119.

⁶³ Vgl. H. Rothbucher, *Franz Michael Vierthalers "Geist der Sokratik". Ein Beitrag zur Geschichte der 'sokratischen Methode'*, Inaugural-Diss. der Phil. Fakultät, Salzburg, 1966; W. Beranek, *Die psychologischen und bildungstheoretischen Grundlagen der Didaktik Vierthalers*, Phil. Diss., Wien, 1970.

mit Tieren zu sprechen. Vierthaler widersprach hier Salzmann und Rousseau, die den erzieherischen Wert von Fabeln verneinten, und er gewann hingegen die traditionelle Pädagogik zurück, die die Wurzeln im klassischen Zeitalter hatte⁶⁴.

Sinn und Zweck von Erziehung war für Vierthaler das Entwickeln von Moral durch die religiöse Erziehung. Im Gegensatz zu Rousseau und Salzmann war Vierthaler der Meinung, dass eine religiöse Erziehung nicht erst mit 16 Jahren vorgenommen werden sollte, wenn der Schüler im Vollbesitz seiner logischen Fähigkeiten ist, sondern sie sollte ab der Geburt beginnen. Die Wahrheit des Christentums ist in der Tat bereits Kindern verständlich (Christus selbst hat je nach Zuhörer verschiedene Sprachregister benutzt), weil sie zum Herzen spricht und nicht nur zur Vernunft. Episoden aus dem Leben Jesu und die Gleichnisse sind besonders für den Geist der Kindes geeignet, das konkrete Beispiele braucht. Wie Sailer lehnte Vierthaler das rationale Unterrichten von Religion für Kinder ab. Im Gegensatz zu Rousseau beobachtete er, dass der Gott der Vernunft der Gott der Philosophen ist, er ist die rationale Ursache der Welt, aber nicht ihr Vater. Auch für ihn ist es weniger das Vernunftdenken, das die Kinderseele bewegt, als vielmehr das Beispiel⁶⁵.

Der bedeutendste österreichische Pädagoge des 19. Jahrhunderts war Vincenz Milde. Er hatte 1806 den ersten Lehrstuhl für Pädagogik im Habsburgerreich inne und war Autor des *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen* (1811-13), ein Werk das von 1814 bis 1848 per Gesetz im ganzen Reich verbreitet war. Milde, der ab 1823 Erzbischof von Wien war, präsentierte ein weites und gefestigtes pädagogisches System, getragen von einer vertieften Kenntnis der erzieherischen, medizinischen, philosophischen und psychologischen Literatur der Zeit. Als Erbe des Josefismus, aber weit von den rationalistischen Exzessen entfernt, präsentierte er ein wissenschaftliches und modernes Erziehungssystem, das sich an der Ethik orientierte und vom Kantianismus geprägt war⁶⁶. Milde schätzte Rousseau, las ihn aber im Licht der kantianischen Kategorien⁶⁷. Er unterschied zwischen Legalität und Moralität: der erste Begriff bezieht sich auf das Äußerliche, der zweite auf das Innerliche. Die Idee des Gerechten war in der Tiefe der menschlichen Seele als reines Vernunftprodukt präsent. Noch bevor die Eltern das Kind erziehen, ist es die

⁶⁴ Rothbucher, *Franz Michael Vierthalers "Geist der Sokratick"*, zit., S. 77.

⁶⁵ *Ibid.*, S. 76-82.

⁶⁶ W. Brezinka, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert*, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 1, 2000, S. 29 ff.; Id., *La pedagogia come disciplina universitaria e la formazione degli insegnanti nell'Impero austriaco (1804-1918)*, in S. Polenghi (ed.), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, SEI, 2012, S. 7-8; I.M. Breinbauer, G. Grimm, M. Jäggle (edd.), *Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft*, Wien, Lit, 2006.

⁶⁷ K. Wotke, *Vincenz Eduard Milde als Pädagoge und sein Verhältnis zu den geistigen Strömungen seiner Zeit*, Wien, Braumueller, 1902, S. 152-153.

Natur selbst, die das Kind dazu beruft, Mensch zu sein: Milde zitierte Rousseau indem er hier seiner Unterscheidung zwischen Natur und Kultur folgte, zwischen rationaler Moral und Gesetzen der Gesellschaft⁶⁸. Aber Milde verankerte die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder in ihrer Natur, gemäß einer christlichen, aristotelischen und leibnizianischen Anthropologie, die Körper und Geist eng aneinanderband. Indem er Prinzipien des Aktivismus vorwegnahm, wandte er in der Didaktik den Puerzentrismus von Rousseau an und zeigte den Sinn und Zweck der *Selbstbildung*, ein Konzept das ursprünglich von Kant kommt: man muss dem Schüler die Fähigkeit vermitteln sich selbst zu erziehen und selbst seine Neigungen, die in der menschlichen Natur bereits vorhanden und von Gott gegeben sind, zu entwickeln. Milde hielt es für möglich, gleichzeitig den Menschen und den Bürger zu formen, da die Moralerziehung der Dreh- und Angelpunkt des formativen Prozesses sowohl des *Menschen* als auch des *Bürgers* wäre⁶⁹.

Abschluss

Abschließend sei gesagt, dass die Rückverfolgung von Grell dazu tendiert, das theoretisch theologische Umfeld dem erzieherischen vorzuziehen, indem er den Einfluss Rousseaus auf die Pädagogen, von Campe bis Salzmann von Richter bis Pestalozzi und Fröbel, an die zweite Stelle setzt⁷⁰. Wenn es stimmt, dass die aufschlussreichste philosophische Lektüre von Kant war und wenn politische Motive die gesamte Rousseau-Rezeption auf deutschem Gebiet behinderten, so ist es am Ende auch wahr, dass die Aporizität seiner Philosophie ein vollständiges Aufnehmen seiner Schriften unmöglich machte, abgesehen von einigen enthusiastischen und unkritischen Anhängern. Seine 'individuelle' Pädagogik trug dort bessere Früchte, wo sich Natur und Kultur nicht überschneiden, sondern wo sich das Konzept der natürlichen Erziehung entwickelte, wie bei Campe, bei Pestalozzi und bei Milde. Dieser formative Prozess, der phasenweise und harmonisch stattfindet, respektiert die Fähigkeiten, die bereits im zu Erziehenden angelegt sind. Es stimmt, wie Grell sagt, dass diese Interpretation weder die Anthropologie Rousseaus noch seine Pädagogik respektiert – auch bei *Emile* handelt es sich viel mehr um eine vorschreibende und nötigende Erziehung als eine naive Lektüre denken lassen könnte. Der

⁶⁸ H. Holstiege, *Die Pädagogik Vincenz Eduard Mildes 1777-1853*, Wien, Wiener Domverlag, 1971, S. 131-132.

⁶⁹ E. Adam, *Merkwürdigkeiten- Die Erziehungsphilosophie Vincenz Eduard Mildes im Kontext Zeitgenössischer Strömungen*, in Breinbauer, Grimm, Jäggle (edd.), *Milde revisited*, zit., S. 48; Brezinka, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert*, zit., S. 246-247.

⁷⁰ Grell, *Der Rousseau der Reformpädagogik*, zit.

Erzieher lässt Emile nach außen hin eine scheinbare Freiheit und kontrolliert und manipuliert ihn bis zur Hochzeit mit Sofie. Unter diesem Gesichtspunkt ist die korrekteste Hermeneutik jene von Marx und Engels bezüglich der öffentlichen Erziehung.

Der Widerspruch ist also weniger in der Rezeption zu suchen als vielmehr in den einzelnen Seiten des Genfers bereits enthalten.

The civics textbooks in the late Ottoman Empire: children of Islam and the Homeland

Betül Açıkgöz
Department of History, Fatih
University, Büyükçekmece, Istanbul
(Turkey)
bselimoglu@fatih.edu.tr

ABSTRACT: The content of the civics books was one of the most apparent terrains of the battle between the secular and Islamic discourse. The Ottoman contextualization of the translated civics books, which was demanded by the state policy, incorporated an Islamic discourse in the textbooks. This article reveals the adaptation of 'duty' into the Islamic discourse and traces the tensions of secular and religious discourse shaping the Ottomanist ideology. The content of civics formulates the citizenry based on religious morals on the one hand, and it pursues the discourse of 'civilization', which ends in a secular standpoint on the other. The focus on the economic backwardness of the East, the reasons and solutions for it are also presented as part of the civics education. The article also stressed the turning point from a theological epistemology to the Darwinist path in school knowledge, noting that the state-sanctioned textbooks became, within the pedagogical claims, the terrain of this clash of ideas abridged from the political atmosphere. The facts, that the 'ignorant' and 'lazy' people did not have value and honor, that they were useless for their soul and the homeland, were common teachings in character education. A self-reliant, entrepreneur, courageous and determined man was designed and placed in opposition to what 'old' understanding of education yielded. Children were directed to develop an economic interest in world affairs. The ways of capital accumulation, the political conditions created by imperialism and liberal economy were presented as vivid examples, which generally drew the contrast between the economic progress in Europe and the Ottoman state. Hence, the basis of a bourgeoisie of Muslim Ottoman identity was inculcated in this context.

EET/TEE KEYWORDS: Civics; Textbook; Islamism; Nationalism; Political Education; Turkey; XX Century.

In the Unionist period (1908-1918), pedagogical considerations became the most essential criteria in the evaluation of textbooks. The search for new methods in teaching the social sciences dominated the agenda and purpose of the educational journals. For this reason, the period generally can be

regarded as one of pedagogical enlightenment, though most textbooks failed in the application of the educational theories of instruction. Actually, the badly constructed and incomplete paragraphs, confusing statements and disorder in page layout and the disorganization of the content in total accompanied the deficiencies in pedagogics, such as the common use of inappropriate examples which were more convenient to the perception of the adults rather than children. What is more, the political agenda of civics textbooks hardly let pedagogy to become the first consideration.

The civics books generally were far from giving the feeling that they had been written for children, setting aside the use of addresses such as «my little children». The texts addressed to all children at the beginning of the civics books without gender separation, but the authors' inconsistencies demonstrate the preference of male students, who much more exceeded the number of the female students in schooling. «Little gentlemen» or only «Gentlemen» was widespread, besides the phrases of «My little children», «My little friends», and only «My children». Male children were configured as miniatures of adults rather than reserving their specialties of the childhood period as a result of the characteristic of the perception of childhood in the 1910s.

Most of the civics textbooks were written in the form of teachers' lectures. In other words, the narratives look like typed lectures, like a father – the often prescribed image for a teacher – speaking to his son. In this sense, the textbooks presented the subjects more like a sermon rather than a text in modern ordering and narration. Due to the speech format, what lacked was generally the normative narration. The integrity of the lines was broken easily by the speaker's (the teacher) emotional fluctuations on certain political or social issues. The words of resentment in cases of misfortune in the past or the bad policies of statesmen or Muslims' misbehaviors often appeared in the text. Another problem is the badly-composed paragraphs. For example, obeying the parents, the importance of making a family budget and the harms of bachelorhood are ordered as consecutive sentences in one paragraph without well-established cause and effect relationship¹. Ali Seydi's textbook (1915), which gives an impression of having been written in a rush, best epitomizes the disorder prevailing throughout the textbooks.

The general thematic disorder observed in almost all textbooks gives the idea that the textbooks were not yet controlled strictly with respects to the content order, titles or physical peculiarities. It was only the Republican civics textbooks in late 1920s which developed a more modern form and a normative language distancing the text from the preaching format. Orhan Fuat's textbook stands as an example in its modern character; yet in a few pages he, too, tends to follow

¹ A. Seydi, *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, Dersaadet, Artin Asadoryan Matbaası, 1331 [1915] (*Mekatib-i rüşdiye, idadiye, sultaniye ve darülmüalliminlerde tedris edilmek üzere tertip edilmiştir*).

the preaching format by addressing little gentlemen. Yet, notwithstanding his incongruent design, the modern style of his textbook is discerned easily from the speech-based (preaching) narration among the other texts.

Assessing the technical and methodological novelties in theory and application, this article intends to delineate the inconsistent character of the Second Constitution Period with respect to perceptions and adaptations of the civics course into Ottoman socio-political and economic context that witnessed several wars as a result of which the change of maps, politics and sociology forcibly violated the fixed time and space notion of the existing curriculum. The research of this article tried to include as many civics textbooks as possible in order to reach to a sufficient comprehension of the multifarious ruptures in terms of the content between the texts. It is because making an analysis on randomly chosen textbooks from certain years might lead to a misleading impression and hasty results about the character of the primary school texts in the period.

The curriculum of 1913 defined the civics course as a lecture designed to arouse moral values and feelings in the first and second grades, while the formation of a government and city life with the technical details of state institutions was focused on in the upper grades². The curriculum of 1913 fixed the name of the civics course in this title: *Lectures of on Morality, Religion, History and Civilization* (Musahabat-ı Ahlakiye, Diniye, Tarihiye, and Medeniyye). The weekly hours of the course began with three hours in the first grades and went on with two, two, one, one and one in the following grades. As seen, the hours diminished as the grades of the students went up. Ali Seydi, despite appreciating the Constitutional regime's introduction of civics in the curriculum, found the hour of this course insufficient since it was useful to contemplate the taught subjects in the following hour³. When classified by year of publication, many textbooks emerged following 1909, when the Unionists got the hold of the power from Sultan Abdulhamit, with the exception of two textbooks published in 1908⁴. It is possible to observe different manifestations of civics education that were adapted from the European educational models.

The titles of the textbooks give the implication of the unofficial changes due to the kaleidoscopic political agenda of the 1910s. The choice of words used in the titles of the textbooks reflects the author's change of discourse accordingly with the changing circumstances. What is conspicuous in the titles is the change of «civics» into «morals» and into «homeland» in the last phase. The «civics» period, of which was seen in the first tendencies of the authors just after the new

² *Mekاتب-i İptidaiye Ders Müfredatı*, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1329 [1913].

³ A. Seydi, *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, Dersaadet, Artin Asadoryan Matbaası, 1329 [1913] (*Mekاتب-i riüşdiye ve idadilerde tedris edilmek üzere tertip edilmiştir*) (introduction).

⁴ M. Hazık, *Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Matbaa-ı Amire, 1324 [1908]; S. Faik, *Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Karabet Matbaası, 1324 [1908].

regime was announced and no description of the course was made in the official curriculum, represented the concern of a ‘civilization’ which was welcomed without national and religious constraints.

The change from «civics» into «morals» resulted from the new curriculum in 1913. The curriculum’s description of the course reflected the confusion of subjects with a moral emphasis, as seen in its long title: *Lectures on Morality, Religion, History and Civilization* (Musahabat-ı Ahlakiye Diniye, Tarihiye, Medeniye). With this title, the course aimed to incorporate social studies in a complete way so as to create a new morality. Following 1913, although the titles still varied, a unification of titles was ensured around the central key word, «morals». Within the supposed moral depression and the disappointment of the Western civilization, the state policy seems to have resorted to moral education besides civil education. The last phase dated to the beginning of the 1920s with titles using the word «homeland»: *Knowledge of the Homeland* (Malumat-ı Vataniye)⁵. The essential characteristic was manifested in the national citizenship based on a common law, in which a secularizing and science-based discourse took place in contrary to the decreasing religiosity. The ideas of state formation and homeland consciousness became the central imposition in textbooks in addition to a detailed knowledge of the machinery of town, city, county, state and national government⁶. In this transformation of knowledge, the religious references and content of moral values became indistinct while the formation of state, society and citizenship was grounded on sociological and historical elucidation, namely on a social Darwinist path.

This article pursues the discursive views in content of the civics textbooks of primary school children. The authors’ contrasting conceptions of the terms morality, duty and civilization demonstrate the failure in forming consistent school knowledge. The textual analysis of the textbooks is based on the years between 1913 and 1921, taking into consideration the previous and following years in comparison to the main skeleton of the chosen years.

⁵ M. Emin, *Malumat-ı Vataniye*, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1340 [1924]; M. Sadullah, *Malumat-ı Vataniye ve Medeniye*, İstanbul, Şirket-i Mürettebiye, 1340 [1924]; O. Fuad, *Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye*, İstanbul, İkdam Matbaası, 1924; M.A. Taylan, *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, İstanbul, Kütüphane-i Hilmi, 1926.

⁶ Üstel noted that while the citizenship was regarded as being members of a family in the textbooks of the Second Constitutional period, in the Republican years, especially after the 1926 curriculum change, civics books focused on the state more by affiliating citizens to the state only. F. Üstel, “*Makbul Vatandaş*” *ın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul, İletişim, 2005, p. 134.

1. *Theoretical Discussions on Civilization and Religion*

The analysis on the textbooks between 1908 and 1926 provides the chance to observe the epistemological evolution during the period. The gradual change was manifested in the use of concepts such as civilization, progress, morality and religion within the attributed contextual meanings. The attempts at making the content of the religious education compatible with modernity reversed the case, so that while there was an attitude of legitimizing religion with secular knowledge in the textbooks on religion, the textbooks on civics exposed quite the opposite by justifying the knowledge via religion until the 1920s. Contingencies and political tension barred the settlement of the educational philosophy in the textbooks. Thus, a study of civics textbooks can reach conclusions only if the variety of textbooks under examination includes the texts at political turning points in 1908, 1913 and 1921.

The Ottoman contextualization of translated civics books led the way to a synthesis. In this sense, the civics textbooks are observed to have resulted in an Islamic adaptation of the Kantian morality, which aimed to raise autonomous individuals who carried out their rationally defined duties. Working for the perfection of one's self and the happiness of others could summarize the end of the Kantian doctrine. In his view, morals were not a medium to reach God or the other world, rather they were the goals in themselves; duty was to be done for it was a duty⁷. Morals were considered to as integrated into Islam by the writers such as Ali Kemal, Ali Seydi and Muslihiddin Adil in the high school textbooks which were originally replicated from the Abdurrahman Şeref's *İlm-i Ahlak*, considered as the basis of the authored morality books⁸. In this dominant point of view, religion and morals existed together so that disbelief paralleled immorality, as seen in Muslihiddin Adil's articulations in his textbook for high schools⁹.

Morals independent from the religious standpoint were expressed and rooted by the radical wing westernist intellectuals such as Baha Tevfik, Abdullah Cevdet and Ahmet Nebil¹⁰. Baha Tevfik did not fail to criticize the reproduction of Islamic morality in Kantian disguise, a view that led his criticism on the existing curriculums¹¹. What he meant by the 'new morality' exceeded the impact of Kant and reached a more materialist and utilitarian philosophy, rejecting any ecclesial background. Kant, whose insight on duty created a substantial impact

⁷ E. Butro, *Avrupa Medeniyetinin Ahlak Kökleri*, trans. Rahmi Balaban, İzmir, Cumhuriyet Basımevi, 1940.

⁸ *Ibid.*, p. 64.

⁹ H. Erdem, *Son Devir Osmanlı Düşüncesinde Ahlak (Tanzimattan Cumhuriyete Kadar)*, İstanbul, Dem, 2006, p. 77.

¹⁰ *Ibid.*, p. 305.

¹¹ B. Tevfik, *Yeni Ahlak ve Ahlak Üzerine Yazılar*, ed. Faruk Öztürk, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002, p. 4.

on the Ottoman intellectuals formulating religious morals, was counted as an old-fashioned philosopher failing to represent the novelty in Western philosophy in the 1910s¹². Kant's insistence that «God and an immortal soul are necessary postulates of morality»¹³ was challenged by the secular ethics, as MacIntyre writes, according to which «we must understand moral forces in their rational nakedness, that is, in their true nature stripped of all symbols»¹⁴.

Ali Seydi, one of the members of the council of Ottoman History, tried to reach a synthesis through the adaptation of the old and new theories of morals with the judgments of Islam. His book, *Religious Morality: Constructed on the Theoretics of Duties* was originally written as a textbook yet not chosen in the competition for the morals textbooks though he was one of the popular textbook writers. He argued that the meaning of «religious morality» (*Ahlak-ı Dini*) was confusing because there cannot be a judgment that the principles and codes of morals fall into conflict with religious morality. Therefore, he commented that «what the Ministry of Education aimed at while adding this course to the programs last year was not well understood»¹⁵. He stated that morality could not take the place of religion since it was secular and did not offer anything for the Hereafter. However, religion both comprised moral provisions and values and provided people with felicity in both worlds. The remarks in the book reveal his aim overtly: «I wrote a piece of work to show that all of the moral codes, that the Europeans brought to the present perfection by amending and purifying [...], appropriate completely well with our exalted Islamic provisions, and to prove that none of the modern progress and development remain out of the encirclement of Islam»¹⁶.

He defined morals as the medium of education, which taught the worldly and spiritual duties and thus provided happiness in the two worlds¹⁷. The synthesis comprised the modern sciences of psychology and pedagogy supported by Islamic moral principles derived from religious sources from which he resorted to 111 hadiths and 76 Quranic verses¹⁸. The duties were, as usual in elementary textbooks, divided into three: religious (beliefs and practices), personal (the body, mind and morality), social (to the family of the Prophet, religion and nation, citizens, all humanity, animals and the environment) with a more Islamic emphasis. The state-sanctioned textbooks did not have a special focus on the

¹² *Ibid.*, p. 31.

¹³ W. Watts Miller, *Durkheim, Morals and Modernity*, Montreal, Routledge, 1996, p. 207; A. MacIntyre, *A Short History of Ethics, A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, London, Routledge, 1998, p. 196.

¹⁴ *Ibid.*, p. 142.

¹⁵ Seydi, *Vezaif Nazariyesi Üzerine Mürettip Ahlak-ı Dini*, İstanbul, Kanaat, 1329 [1913] (Mukaddime).

¹⁶ *Ibid.*, p. 2.

¹⁷ *Ibid.*, p. 3.

¹⁸ H.K. Kanal, *Ali Seydi Bey'in Ahlak Düşüncesi*, MA Thesis, Marmara Üniversitesi, 2010, p. 142.

family of the Prophet and the caliphates, however. The book rejected the notion of nationalism and sought to create an Islamic entity of consciousness. The rights of the non-Muslims were only understood and interpreted as much as the Islamic regulation about non-Muslims made possible¹⁹. Terming the religious obligations as ‘duties’ seems to have been nothing else than putting Islamic precepts into a Kantian mould.

In what follows lay the efforts of the Ottoman textbook writers to solve out the predicament of Western civilization superimposed on an Islamic/Ottoman background. The textbooks affirming a civil life with an Islamic penchant and the textbooks presenting knowledge based on scientific and rational thinking will be differentiated with respect to their approaches to civilization, Islam, Ottomanness and progress, recognizing the years of their production. The article identifies the turning point from a theological epistemology to the sociological theory in school knowledge as well as noting that the state sanctioned textbooks became, within the pedagogical claims, the terrain of this clash of ideas distilled from the intellectual thought in the chaotic atmosphere of the Second Constitutional Years.

In Ali Seydi’s *Vezaif-i Medeniye*, his synthesizing opinions were put into practice for the elementary level. The textbook started with the introduction of a nine-year old child, Sadi, who «is the smartest, the most hardworking, the cleanest, the tidiest and the best-mannered student of all the class»²⁰. As soon as he gets up, he performs his praying to God. Finishing the praying, he says: «Oh, my God, what a beautiful thing is worshipping to you. My heart filled with light. I feel a great relief»²¹. Thus, carrying out his responsibility of servitude to God, he goes to the garden silently if the weather is good, he breathes fresh air, and does some gymnastic by holding onto the branches of the trees. Sadi has got a table of good deeds and misdeeds in which he notes his actions in a day. He thanks God for the good deeds he did, and feels regret for the bad things²². Thus, the individual first of all was linked to God, before everything. Yet, the physical education is not neglected in the early morning side by side with the religious performance in Sadi’s life.

The second point the book stressed was the duties towards his parents. The emphasis on respect for the family just after God seemingly went in parallel with the order of respect and gratitude defined in Quran. On the other hand, belonging to the state came only after these two spheres, God and family. The author set up the vision of the state through a student and his school. The school was the microform representing the state in the book. The ideology of Ottomanism was perpetuated by giving space to songs of the country titled

¹⁹ Seydi, *Vezaif Nazariyesi Üzerine Mürettip Ahlak-ı Dini*, cit., pp. 76-78.

²⁰ Seydi, *Vezaif-i Medeniye. Mekatib-i İptidaiye Şakirtlerine Mahsus*, İstanbul, Kanaat Kütüphanesi, 1328 [1912], p. 1.

²¹ *Ibid.*, pp. 6-7.

²² *Ibid.*, p. 9.

«We are the Ottomans». It refers to the ancestors as Ottomans. «Turks» or «Turkish» did not appear in the book. As ethnic signals, the words «Greek» and «Armenian» were used once. It is observed that the society was constituted on a binary of Christians and Muslims, but united under Ottomanism.

Although the last pages of the book inform about the government, ministries, and parliament, the stress of the book is on the army institution. Sadi said that the students should learn military tasks so that they did not get in trouble in the future. It would make them feel ready to be trained as soldiers. The Armenian and Greek children also were added to the conversation as supporters of Sadi's ideas about the army. It is reported that the Christian children liked the idea of military service very much. Sadi donated his watch to the navy and it was stressed once again that «both our souls and our properties belong to our state and nation»²³. The book turned the story of a nine-year old child into that of a little commander when Sadi became captain of all his friends at the end.

Sadi was interested in politics, too. He taught his friends the meaning of equality, freedom, and constitutional parliament. One of the days he loved the best was July 10 and we learn from him that this was a festival where people got together in the Hill of *Abide-i Hürriyet* and where people with flags in green and red colours greeted the Sultan²⁴ and celebrated the acceptance of Constitutional regime by watching the performances of the army²⁵.

As can be seen from Seydi's textbook, which was sanctioned as an elementary school textbook, the government tried to carry out two duties simultaneously at the turn of the nineteenth century: enlightening and moralizing²⁶. Civics lessons comprised the goal of «moralizing the modern man» against the ills of the liberties arising from the Enlightenment. The synthesis which the conservative modernists pursued seemingly became a widespread influential policy of the state on the philosophy of the social sciences education in the period between 1913 and 1921²⁷.

The consciousness of a 'national' bond stood at the core of the crisis, which passed through the different phases in the 1910s. The national consciousness was drawn upon much broader entities in the first phase and one such word to articulate this consciousness was «civilization». The notion of time and

²³ Seydi, *Vezaif-i Medeniyet: Mekatib-i İptidaiye Şarkirtlerine Mahsus*, cit., p. 25.

²⁴ The first and only place the sultan was mentioned.

²⁵ It is observed that the author utilized some symbols like the Ottoman flag, the national anthem and the festival of July 10 to make the state visible. The festival of July 10 had been accepted in 1908 named "*İd-i Milli*" in the parliament, and was celebrated until 1922. Ziya Gökalp expressed the significance of such symbols for the maintenance of Ottoman nationalism: «The power and solidarity of the Ottomans will get strengthened as long as the number and variety of the festivals or the days of commemoration increased». M. Türkahraman, *Türkiye'de Siyasal Sosyalleşme ve Siyasal Sembolizm*, İstanbul, Birey Yayıncılık, 2000, p. 147.

²⁶ H.A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life, Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988, p. 53.

²⁷ Ş.F. Ahmet Hilmi, *Taklitle Medeniyet Olmaz*, İstanbul, Bedir, 1962.

how it was valued in the textbooks plays a crucial role in this construction of «our civilization». The past was believed to have staged the great civilization of Ottomans; and the present was given as a regretful short temporary span of time in which the real civilization and resurrection of Ottomans would be achieved through adherence to the original values embedded in religion and customs. In the words of Mehmet Ziya, one of the members of Great Assembly of Education in 1921: «Since we have forgotten our past and the imperial civilization, we are deprived of the truth of education to a degree»²⁸. Another author in *Yeni Nesil* journal envisioned the past as the only power «making the river flow»²⁹.

The eclectic understanding of morality and the matter of «an indigenous civilization» in the Ottoman context led to the manifestation of confusing concepts and terms. Muallim Cevdet called the educators to ask questions to fix an appropriate content for Ottoman children: «What deficiencies do we have as Ottomans? From what occasions, beliefs, and thoughts should our children be kept from?»³⁰. He called for an inquiry to find out what kind of upbringing and education the enemies of the Ottomans implemented for their children so that the program of this ‘imported’ course could be modified. For both political and economic goals, the national and religious consciousness should be instilled in children: «Make them feel that they are Turkish and Muslim»³¹. The Ottoman state, the meaning of the Caliphate and the guarantee of state over the non-Muslims who lived in peace with the Muslims were some of the subjects that Muallim Cevdet admonished the teachers of this course to accentuate.

Similarly, Satı Bey emphasized the significance of the civics course in its being a kind of moral indoctrination which raises patriot people having knowledge of the institutions, legislations and system of the state³². He explained that he meant the values accepted by the family and the state and the religion all together. In order to create citizens, all other courses in the program should be utilized so that the moral messages sanctified by both state and religion were conveyed to the children³³. He urged them not to disregard any of «the circumstances which create[d] an opportunity to serve moral education»³⁴. After exemplifying how the moral education might be incorporated into social science classes like history and geography, he continued with mathematics:

²⁸ M. Ziya, *Musahabe-i Milliye: Asar-ı Eslafa Hürmet Edelim*, «Yeni Nesil», vol. 1, n. 1, 1337 [1921], p. 3.

²⁹ A. Şükrü, *Yeni Hayat ve Genç Nesil*, «Yeni Nesil», vol. 1, n. 2, 1337 [1921], p. 1.

³⁰ M. Cevdet, *Mekاتب-i İptidai Ahlak ve Malumat-ı Medeniye Dersleri Programı Etrafında*, «Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası», vol. 1, n. 2, p. 280.

³¹ *Ibid.*, p. 285.

³² Satı, *Terbiye-i Ahlakiye ve Vataniye*, «Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası», vol. 1, n. 2, p. 67.

³³ Satı, *Derslerde Tesirat-ı Ahlakiye*, «Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası», vol. 2, n. 18, p. 210.

³⁴ Satı, *Terbiye-i Ahlakiye ve Vataniye*, cit., p. 69.

Let's organize a 'moral' Math class. A child went out with his father, the father gave five pennies to a poor but honourable man they came across. Then, they saw a donation box, and the father put 10 pennies in it. Then, they entered a store to buy new clothing for the boy. They paid 30 pennies. Since his shoes seemed good, they did not buy new shoes. Yet his sister's shoes were worn out. They bought a pair of new shoes for her. The father paid 10 pennies. How much did they spend in total?³⁵

The use of Math for moral ends was regarded as pedagogically and scientifically appropriate for children: «Here is a Math class that does not violate Math. However, it provides moral benefits such as real thrift, the love of homeland, and a sense of economy»³⁶. In this way, on the theoretical level, the educators envisaged a moral program which had its roots in the indigenous needs of 'Ottoman civilization' project for the civics education.

2. *Blending Islamic Roots with Western Merits*

The historical construction of the term «civilization» marked the aristocratic superiority over the bourgeoisie, the clash between the bourgeoisie and the working classes, and the superiority contests at the international level consecutively in the later centuries. The transfer of civilization to the East dated back to the Napoleon's invasion of Egypt in 1798. The genealogy of the term «civilization» in the Ottoman context can be traced in Şemsettin Sami's *Kamus-ı Turki*, articles and in the books of various intellectuals. For the most part, the concept is defined in two ways: the formation of communities, law and order; and benefitting from the merits of science, technology, industry and trade, in other words, progress³⁷. The Tanzimat reformers regarded civilization as a «renewal of morals», which referred to the aim of protection from the evils of modernity. However, the fear of modernity that came with the impact of Romanticists such as Rousseau made Ottoman intellectuals divert civilization to a more moralistic ground, which was suspicious especially about the liberties demanded by the Enlightenment. The impending evils suggested an eclectic and ambivalent attitude to modernity and the compensation of the probable ills with dignified moral values.

The term «Islamic civilization» used frequently in the Hamidian period emerged as result of this ambivalence about civilization and modernity. Conservative modernization of the Hamidian period prolonged the eclecticism of the Tanzimat period and the civics textbooks of the Young Turk Period

³⁵ *Ibid.*, p. 70.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ R. Güler, *Tanzimattan II. Meşrutiyete "Medeniyet" Anlayışının Evrimi*, Ph.D. diss., Marmara Üniversitesi, 2006.

were by no means meaningful without the recognition of this tension produced over the term. For example, one of the textbooks introduced students to the unjustifiable invasion of Tripoli on the pretext of transferring civilization: «They [the Europeans] were claiming as such: “You could not civilize those places, we will expand civilization to Africa. Hence, we will provide for the wealth and felicity of the people there”. Of course, these were some non-sensical statements»³⁸. The call for Muslim solidarity was based on the invasions in Balkans and Tripoli. The book, calling for Islamic union, clearly violated the curriculum under title of the *Treatment of the Foreigners* in which the students were to be informed about the principle of equality formally³⁹. The Abolition of the Capitulations in 1914 also took its place in this anti-imperialist framework in the book⁴⁰.

Islamic civilization inevitably was produced against the civilization, which was necessarily western and imperialist. The examination of civics books confirms Güler's evaluation that «Ottoman intellectuals tried to prevent the spread of destructive psychology among both intellectuals and society, with the thoughts that the East is the cradle of the civilization»⁴¹. What was taught to the children was a «civilization of their own», part of which was recognized and tolerated to have been influenced by the merits of the Western civilization. What is more, the Islamic civilization was even superior to the West since the virtues determined by the centuries-long Western civilization had already existed in Islam theoretically and in the Ottoman past in practice. Especially, tolerance, equality, freedom and consultation were part of Islamic belief and Ottoman history⁴².

The concept of «Islamic civilization» bore manifold problems as well as caused theoretical discussions. İlber Ortaylı interpreted it as a secularizing concept which caused Ottomans to assess themselves not with an interior interest but by an exterior Western look in the course of time⁴³. In other words, Islam and what was Islamic was evaluated only to the extent it contributed to what was modern⁴⁴. Thus in the narration and composition of school subjects, differences and conflicts tended to be lost from sight in the school knowledge; instead, the search for the adaptability, compatibility and appropriation of the indigenous designed the content, and simultaneously resulted in the reproduction of the

³⁸ H. Natan, M. Sadullah, *Yeni Musahabat-ı Ahlakiye, Diniye, Medeniye, Tarihiye* (Devre-i Aliye, Birinci Sınıf), İstanbul, Şirket-i Mürettebiye, 1333 [1917], p. 159.

³⁹ *Ibid.*, p. 160.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 162.

⁴¹ Güler, *Tanzimattan II. Meşrutiyete “Medeniyet” Anlayışının Evrimi*, cit., p. 172.

⁴² L. Stoddard, *1914-1921 I. Cihan Harbi Sonrasında İslam Alemi: Bir Medeniyet Sorgusu ve Arayışı*, haz., Kamil Yeşil, İstanbul, Kaknüs, 2002, p. 158.

⁴³ Güler, *Tanzimattan II. Meşrutiyete “Medeniyet” Anlayışının Evrimi*, cit., p. 185.

⁴⁴ İ. Kara, *İslamcı Söylemin Kaynakları ve Gerçeklik Değeri*, in A. Yasin (ed.) *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, İslamcılık 6*, İstanbul, İletişim, 2005, p. 44.

Islamic values and morals in the western sense which could be seen as both the secularization and revitalization of the convention.

The Ottoman curriculum of civics was thus diverted from the western models of textbooks. The description of the universe and mankind indispensably produced a new mould of 'duties' conducted to centres of belonging. Ali İrfan's book, *Education of Man and Civilization* posed the fact in which man is configured as a celestial entity, which generally found his expression in the discrepancy between the spiritual and material sides of human beings, of which the former was meticulously taken into consideration against the modern materialist imperatives. The question of «Who are we?» was answered within this holistic image of man in religion: «We, human beings, are the most precious and valuable among the live and inanimate creatures of God. We are even more favourable and superior than angels»⁴⁵. Man, who was interpreted as a work of art in the religious circle of living beings, certainly conflicts with an envisagement of man in the Enlightenment ideology. The sultan and the state denominated the celestial existence in the worldview above. The children were taught why they should love the Sultan in these lines:

Why do we love the Sultan?

[...]

Because he is the caliph of the Prophet, the representative,
The testimony of the three hundred million Muslims on Earth
Because he is the Sultan of thirty million Ottoman,
He carries the throne, honour and glory of the ancestors⁴⁶.

The religiosity in the description of man converged with the reason and rationality of the Enlightenment. Human intellect, constituting one branch of the modern education, was appreciated as a gift of God⁴⁷. The celestial point of view did not necessarily result in avoidance of the material value and gains of this world. This might be read as part of the synthesis reached as a result of the intellectual quest in the Second Constitutional period. Human reason had gained much importance because civilization and progress sprang of it: «Utilizing all things with our wishes, making the universe obey our pleasures, in short, founding communities, governments, living with perfect felicity (*kemal-i saadet*) and welfare are all thanks to our reason»⁴⁸.

⁴⁵ A. İrfan, *Terbiye-i İnsaniye ve Medeniye*, İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1329 [1913], p. 3. (*Maarif Nezaretinin son programına tevfikân ve gayet açık ve sade bir lisan ile muharir olup nur seydegan vatana hayat –ı insaniye ve içtimaiyeyi talim eder*). For similar statements, S. Faik, *Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Karabet Matbaası, 1324 [1908], p. 3.

⁴⁶ Authored by İbrahim Alaattin in Osman Fahri, *Musahabatül Ahlakîye, Sıhhiye, Tarihiyye, Medeniye*, İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1332 [1916], p. 15. (*Maarif-i Umumiye Nezaretinin teşkil ettiği bir ve iki derslane ve muallimli mekatib-i iptidaiyenin devre-i ula müfredat programına muvafık olarak tertip edilmiştir*).

⁴⁷ İrfan, *Terbiye-i İnsaniye ve Medeniye*, cit., p. 4.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 5.

The civics books from 1913 to 1926 unanimously suggested on three categories regarding the term «duty»: personal duties (to the body, spirit, mind, intelligence and honor), social duties (to the family, country, humanity and civilization) and religious duty (to God)⁴⁹. Religious duty, which made up one of the circles of duties, came the last following the material duties such as the importance of wealth, which opened the worldly progress and point of view possibly. To İrfan, man progressed and was civilized by carrying out civic duties:

In brief, man is able to do whatever he imagines. To get what you want and to live in comfort, thus to get rid of the savageness, is only possible by civic duties. So, what is civics? It is all of the things to be accomplished in order to have a prosperous life by civilizing and leaving barbarity⁵⁰.

To Seydi's textbooks of 1913, the aim of the course was: «To teach man his humanity, the glory and merit of being a man, and what his personal and social duties are about»⁵¹. He stated that western civilization had progressed with morality, which was acquired through a proper education.

The push towards enlightenment, civilization and progress was resisted by the identity crisis, in the narration of Osman Fahri. The reluctance to change was disclosed within dichotomy of the 'self' and the 'others':

Each nation has customs of its own and they are worthy at its own sight. They are irrevocable because they identify that nation. If a nation spoils its customs, that means, it does not want to resemble itself. It definitely imitates other nations. Imitation should be abstained from, avoided. Losing your own identity means becoming the slaves of others⁵².

The authors' approaches to the relation between religion and civilization varied in form and degree with respect to their personal choices. The conception of 'duty' was overtly designated as Islamic in a textbook which began with *Besmele*⁵³ and had no author name. Duty was introduced directly within the religious framework: «The duties to God are the most blessed and important duties. It is to do what God commands and to avoid what he prohibits. These are the duties which constitute the basis of all other duties»⁵⁴.

⁴⁹ The placement of the duties to God varies in the textbooks accordingly with the author's respect of the secular worldview. For example, as seen above in Ali Seydi's *Vezaif-i Medeniye*, the child was taught his duties starting with the morning prayers in the day. However, most authors preferred to place the religious duties in the last page since, as justified by some authors, the religious duties were going to be taught in detail in the course of religion.

⁵⁰ İrfan, *Terbiye-i İnsaniye ve Medeniye*, cit., p. 12.

⁵¹ Seydi, *Vezaif Nazariyesi Üzerine Mürettip Ahlak-ı Dini*, cit., p. 3.

⁵² O. Fahri, *Musahabatül Ahlakiye, Sıhhiye, Tarihiyye, Medeniye*, İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1332 [1916], p. 106. (*Maarif-i Umumiye Nezaretinin teşkil ettiği bir ve iki derslane ve muallimli mekatib-i iptidaiyenin devre-i ula müfredat programına muvafık olarak tertip edilmiştir*).

⁵³ It is to say «In the name of God, the Merciful, the Compassionate».

⁵⁴ n.a., *Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, [Vezir Hanında 48 nolu Matbaa], 1327 [1911], p. 7 (*Umum Mekatib-i İptidaiyelerin ikinci ve üçüncü senelerinde tedrise elverişli surette tertip*

Haydar and Ziya's *The New Knowledge of Civics* also exemplifies the narrative of civics with a religion-based epistemology. The subject matters in the book were presented with Islamic references either from the hadiths (Prophet Muhammed's sayings) or the Quran on thirty occasions. The textbook nearly lost its distinctive character as a civics course book due to so many religious references. To give an example, the importance of solidarity between family members was supported first with two hadiths: «A despicable man is one who leaves his family in misery» and «Those rich people whose families are wretched are not our brothers»⁵⁵. He underlined the religious authority over the moral values, by saying, «Gentlemen, as you see how family is significant and sacred in the sight of law of Islam»⁵⁶. He added concluding remarks on the function of family in Shariah (the Islamic laws). This legitimization process certainly served not only the reproduction but also the strengthening of the religious discourse. The author compromised civilization and religion and used both terms side by side in his texts: «In the old times people sold their kids like slaves, if they wanted they even killed them. The law of Islam, the civilization and the humanity abolished all of these evils»⁵⁷.

The agency given to civilization and religion in the same line is apparent throughout the book. It is indiscernible to what 'civilization' referred, yet it is understood that 'civilization' connotated the economic and intellectual progress of Western Europe. This word seems to have served for the 'pedagogical' articulation of western values, so that the Ottoman pride and hope were not hurt. Thus, besides pedagogical considerations, this euphemism made the expected tension and predicament between the East and West easier to negotiate in the context of civics.

The duties to family, relatives, inheritance, justness, private property, entrepreneurship and equality were emphasized with religious references in Ali Seydi, too⁵⁸. Islam and reason were used in the same line: «Religion, reason and conscience lead us to do this. [...] God commands us to be characterized by justice and benevolence. Wisdom (*akıl*), reason (*hikmet*) and rationality (*mantık*) necessitated this, too»⁵⁹. Some subjects were crystallized in historical terms with the periods of the Four Caliphates. Seydi presented the duty to God as the most encompassing of all duties surrounding man. The man was imagined in relation to God, before all ties and belongings in parallel to his theoretical ideas discussed above:

edilmiştir).

⁵⁵ Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Kanaat Kütüphanesi, 1330 [1914], p. 5 (*Mekاتب-i rüşdiyyenin ikinci senelerinde okutulmak üzere programa muvafık olarak yazılmıştır*).

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*, p. 8.

⁵⁸ Seydi, *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, Dersaadet, Artin Asadoryan, 1331 [1915], p. 9, p. 79 (*Mekاتب-i rüşdiyye, idadiye, sultaniye ve darülmualiminlerde tedris edilmek üzere tertip edilmiştir*).

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 32, 70.

Wherever we go in the world, we witness that people of these places -even if they are savages (*vahşi-*) we see that they believe in the existence of a Creator. The more the civilization progresses, the more the feeling of pioussness gets strength, whereas the bigotry (*taassub*) is lessened. The feeling of divinity is so exalted that they perceive disbelief as equal to their death. Here, the duties carried out to the Creator are called religious duties⁶⁰.

Not only the discourse of duties, but also the centre to which the sanction was imposed and the responsibility oriented arose from the Islamic belief system. Parents who did not educate their children well were held responsible to God and humanity. The narrative did not intend a citizenship based on state and law power directly⁶¹. Instead, ‘humanity’ as a version of ‘civilization’ counterbalanced the religious discourse. Haydar’s quest for congruence between the laws of Islam and the imperatives of the ‘civilization’ were exposed clearly in these lines, historically predating Islam’s merits over ‘civilization’: «The exalted Islamic law showed the sacredness and inviolability of family to people almost 1300 years ago»⁶².

Islam preached the principle of consultation, parliamentary regime, national sovereignty, the greatest of all principles, 1300 years ago. Yet, it is regretful that Muslims have drifted apart these principles in the course of time, and they got so miserable⁶³.

Here, Haydar and Ziya agreed on Ali Seydi’s conception of morality in which he argued that Islam encompassed what ‘civilization’ had just found out in modern times.

The lines above depicting how religion predated what the ‘civilization’ had formed over centuries articulate the substantial defence of religion against the thesis of the correlation between religion and socio-economic backwardness. Thus, the credibility, righteousness and universality of Islam were claimed upon its ability of correspondence with the contemporary knowledge. It is evident that religion still played a crucial role in the imagination of the Ottoman community in the Second Constitutional Period according to these authors. The resurrection of the Empire, the restoration of morality and the renewal of education all were bound strictly with the revival of religion, which was manifested in the demarcation of ‘true religion’ from the «old superstitious, violated religion» (*hurafat*). The same was observed in the textbooks on religion on the harmony of religion versus science dichotomy⁶⁴.

⁶⁰ Seydi, *Musahabat-ı Ahlakiye* (Devre-i Aliye, Birinci Sene), İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1336 [1920], p. 9 (*Maarif nezaretini celilesince bilumum mekatibde tedris edilmek üzere kabul edilmiş ve bu kere tashihat ve tadilat icrasıyla yeniden tab olunmuştur*).

⁶¹ Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, cit., p. 6.

⁶² *Ibid.*, p. 5.

⁶³ *Ibid.*, p. 38.

⁶⁴ B. Açıkgöz, *Penetration of the Scientific Discourse into Textbooks of Religious Instruction in the 1910s in the Ottoman Empire*, «History of Education & Children’s Literature», vol. 8, n. 1, 2013, pp. 537-579.

The ‘civilizations’ of the East and West found some more explicit comparisons in Ali Seydi’s textbooks. One major thesis told students that western civilization owed a great deal to the East while the second one highlights that the present and even future ‘civilization’ would be unavoidably and irreversibly Western. He reflected the implications of an understanding of history which culminated in Western civilization⁶⁵. Seydi discussed the dichotomy of religion and civilization by carrying it onto geographical entities of the East and West⁶⁶. He articulated his foresight that the superiority of western civilization could be long term. He argued that when the earlier people were destroyed; their civilizations were, too. Yet, western civilization seems to last permanent since it was the culmination and compilation of many states. He regretfully stated that the compulsory direction for Ottomans in order to progress was to the Western civilization, although «we, the nation of Ottomans, taught everyone everything once upon a time»⁶⁷. He explained the reasons of direction to the West as follows:

Yet today, European civilization has become the civilization of science; and consequently, it is released from the threats of losing its power and domination with the stagnation and decline of a few governments or people. Because the contemporary European civilization is not the product of one people, every nation and people surviving today has a claim, share and help over it. Therefore, accepting the components of European civilization has no drawbacks, but maybe benefits, provided that they are religiously and culturally compatible with us⁶⁸.

The author tried to overcome the disquiet and uncanny character of following the ‘others’ in the sight of the new generation with the conviction that all civilizations from the East and the West melted into the same pot and made up it. He gave some concrete examples to persuade students the merits of the ‘civilization’ which is overtly put as inevitably ‘Western’ in the present time. He exemplified his positive viewpoint with the humanitarian projects in Europe, such as the compassionate organizations or regulations helping the poor in order to create a favourable existence for all people in the world⁶⁹. By disregarding the inner and foreign political crises which later on had turned out an anti-Westernist attitude as a result of the Balkan wars, he sustained to set up a dialogue with the Europe. He continued to exalt European civilization with reference to the rights of the foreigners in a country:

No need! History shows us that there are great differences between our time and the time three or four centuries ago. In previous times, a man who travelled to a foreign country had

⁶⁵ H. Asena Demirer Akmaner, *Batıda Medeniyet-İçi Hakimiyet Mücadelesi ve Medeniyet- Dışı Düşman Tasavvuru*, Ph.D., diss., Marmara Üniversitesi, 2007, p. 138.

⁶⁶ Seydi, *Vezaif Nazariyesi Üzerine Mürettip Ahlak-ı Dini*, cit., p. 18.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 16.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 19.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 25.

to hide his foreignness. If not, he was harmed and humiliated. Now it is not like this [...]. What is wanted from civilization is to create this situation. However, against those who unjustly attack our nation, country and society, our first duty is to silence them in a plausible way, if they do not give up, cutting off our communication. Our reaction and anger should be restricted to those people's personalities, without extending it to their sect, race, and nation. It is because the principle of pedagogy orders it to us⁷⁰.

Ali Seydi presented the life styles of the East and West with concrete examples. In contrast to the above-mentioned authors, he adopted the Orientalist point of view which counted backwardness ingrained in the morality and the character of the East: «We, the Eastern people, are erratic and feeble-minded»⁷¹. He commented:

If a civilized European tells you, «Let's meet at five tomorrow at so and so place», you will find that man at the exact hour and minute there no matter what happens. We, on the other hand, do not take such occasions seriously. However, is this behaviour appreciable?⁷²

Life styles of Europeans were most frequently referred to in Ali Seydi's books. The etiquettes, manners and customs in eating and dressing were detailed. He appreciated the customs of foreigners (*frenkler*), which were counted as compatible with national requisites. In detail, he gave information about in what ways a table was prepared for a meal, how to behave if invited somewhere, what to do while eating, and how to shave. To give some examples, biting bread was not appropriate or fish was not eaten with a knife⁷³. On the other hand, those European customs which were improper to the Ottoman also were touched upon.

The West was turned into an object of desire both in economic and moral terms in Ali Seydi's textbooks. Giving a new character formation and changing the Eastern way of upbringing described one of the distinctive aims of the civics course. Raising hard-working and rich patriots who had self-esteem and pride seems to have been the ultimate end of civics books. Ali Seydi, who made his concluding remarks by praying to God⁷⁴, motivated children to be productive with questions such as follows:

What device have you invented to be beneficial to the humanity, nation or family so far? What law have you added to the present science? With what capital did you enterprise at a work and double your money?⁷⁵

⁷⁰ *Ibid.*, p. 26.

⁷¹ Seydi, *Musahabat-ı Ahlakiye* (Devre-i Aliye Birinci Sene), İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1336 [1920], p. 19. (*Maarif nezaretini celilesince bilumum mekatibde tedris edilmek üzere kabul edilmiş ve bu kere tasbihat ve tadilat icrasıyla yeniden tab olunmuştur*).

⁷² *Ibid.*, p. 19.

⁷³ Seydi, *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, cit., pp. 108-111.

⁷⁴ Seydi, *Musahabat-ı Ahlakiye* (Devre-i Aliye, Birinci Sene), cit., p. 64.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 22.

The textbook of Ali Seydi introduced Europe and modernization as less problematically compared to the other writers even though he supported relying on the Islamic roots, which were already ‘compatible’ with Western thoughts. The criticism of imperialism highlighted in Haydar-Ziya and Cevad’s texts was turned into a language criticizing the East with an Orientalist perspective as Seydi’s. Notwithstanding the minor variations, the authors whose textbooks have been discussed in this section display a common treatment of civic and moral knowledge interpreted with Islamic background. Religion, no matter if it was utilized for the legitimization or for the formation of local identity, still played an important role in constructing the minds and identities of children in the 1910s.

The duties were considered in three parts, one of which belonged to God. The textbooks⁷⁶ examined in this part demonstrated the adaptation of civics knowledge into Islamic context was not seen in harmony; yet the celestial system and power were perceived as part of the state power. To end with the most explicit epitome depicting the period, a duty was taught within the various

⁷⁶ A. Cevad, *Musahabat-ı Ahlakiye, Sıbhıye, Medeniye, Vatanıye ve İnsaniye*, İstanbul, Kütüphane-i İslam ve Asakir, 1330 [1914] (*Mekاتب-i İptidaiyenin beşinci ve mekاتب-i sultaniye sunuf-ı iptidaiyesinin dördüncü senesine mahsustur*); Ali Haydar, A. Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Kanaat Kütüphanesi, 1330 [1914] (*Mekاتب-i rüşdiyenin ikinci senelerinde okutulmak üzere programa muvafık olarak yazılmıştır*); Ali İrfan, *Terbiye-i İnsaniye ve Medeniye*, İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1329[1913] (*Maarif Nezaretinin son programına tefikan ve gayet açık ve sade bir lisan ile muharir olup nur seydegan vatana hayat –ı insaniye ve içtimaiyeyi talim eder*); Ali Seydi, *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, Dersaadet, Artin Asadoryan, 1329 [1913] (*Mekاتب-i rüşdiye ve idadilerde tedaris edilmek üzere tertip edilmiştir*); Ali Seydi, *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, Dersaadet, Artin Asadoryan Matbaası, 1331 [1915] (*Mekاتب-i rüşdiye, idadiye, sultaniye ve darülmualleminlerde tedaris edilmek üzere tertip edilmiştir*); Ali Seydi, *Musahabat-ı Ahlakiye* (Devre-i Aliye Birinci Sene), İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1336 [1920] (*Maarif nezaretini celilesince bilumum mekاتبde tedaris edilmek üzere kabul edilmiş ve bu kere tashihat ve tadilat icrasıyla yeniden tab olunmuştur*); Mithat Sadullah, *Sualli Cevaplı Malumat-ı Medeniye Dersleri*, İstanbul, Mürettebin-i Osmaniye Matbaası, 1328 [1912] (*Yedi senelik mekاتب-i idadiyenin ikinci ve üçüncü sınıflarıyla, mekاتب-i rüşdiyenin ikinci ve üçüncü senelerinde tedaris edilmek üzere tertip olunmuştur*); n.a., *Malumat-ı Medeniye*, Dersaadet, [Vezir Hanında 48 nolu Matbaa], 1327 [1911]; Mehmed Abdülkadir, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye*, İstanbul, Keteon Bedrosyan, 1326 [1910] (*Maarif Nezareti celilesinin tanzim ettiği son programa muvafık olmak üzere tertip edilmiştir*); Selanikli Faik, *Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Karabet Matbaası, 1324 [1908] (*Mekاتب-i İptidaiyenin üçüncü senesinde tedaris edilmek ve son programa muvafık olmak üzere tertip edilmiştir*); H. Natan, Mithat Sadullah, *Yeni Musahabat-ı Ahlakiye, Diniye, Medeniye, Tarihiye* (Devre-i Aliye, Birinci Sınıf), İstanbul, Şirket-i Mürettebiye, 1333 [1917]; Ali Seydi, *Vezaif-i Medeniyet: Kısm-ı Evvel*, Dersaadet, İkdam Matbaası, 1328 [1912] (*Mekاتب-i iptidaiye şakirtlerine mahsustur*); A.Rıza, *İptidailere Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye*, İstanbul, Nefaset Matbaası, 1331 [1915] (*Maarif Nezareti celilesinin mekاتب programına tefikan tertip ve umum mekاتب iptidaiye üçüncü senelerinde okunması resmen kabul olunmuştur*); Osman Fahri, *Musahabat-ı Ahlakiye, Sıbhıye, Tarihiyye, Medeniye*, İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1332 [1916] (*Maarif-i Umumiye Nezaretinin teşkil ettiği bir ve iki dersbane ve muallimli mekاتب-i iptidaiyenin devre-i ula müfredat programına muvafık olarak tertip edilmiştir*).

sanctions: «the tax imposed by the government is obliged both by the Sharia (the Islamic laws), the law, and morality»⁷⁷.

3. *Teaching Identities through Economy: Muslims versus non-Muslims*

To what extent the Ottoman textbook writers disclosed the imperialist policies and colonialism of European countries and in what context they situated the negative image of western civilization is worth examining in the political ambience of the Unionist period when the Balkan Wars and the Great War altered the course of ideological agenda.

The critical judgments and the tension with ‘civilization’ were disclosed more openly on the matter of economic progress in the textbooks during the 1910s. Yet, textbooks published in the 1920s lacked the comparisons regarding the progress and economic growth of the West. The books of Nazım [İçsel], Orhan Fuat, Muslihiddin Adil Taylan and Mithat Sadullah emphasized issues of accumulating wealth and studying hard; yet, the colonial relation between the East and the West disappeared.

The broad cover of the subjects in civics textbooks gives the impression that they were not only written for students at the elementary level, but the fathers of the students were targeted, too. Textbooks, which provided the means to convey the formally established baggage of knowledge into houses, reached not only a child but his family, too. As stated in the guideline (1913), the imposition of ‘getting prepared for life’ was the major purpose in education. Envisioning children as adults appeared as the inevitable result of this goal no matter how unpedagogical the imposition of some responsibilities was for a child. In both ways, textbooks were by no means to be read only as texts of elementary level. Economy manifests in the textbooks ranging from the livelihood of a family at the micro level to the economic war between imperialist powers and the Ottoman state. For example, Ahmed Cevad reminded the students about the high possibility of their parents’ passing away before students died, since parents were much older. He taught them to get ready for any case of misfortune. In order to be prepared for such a possibility, «every child should find a way of a livelihood, work, occupation or property. If a child does not consider this important, he comes to feel regretful by suffering from abject poverty not long before»⁷⁸. Thus, the scope of knowledge in civics covered all life cycles of a student in elementary school which is mostly the first and last phase of schooling for many in the last decade of the Ottoman Empire. Earning a livelihood was presented as a matter to be stressed about for the students of 1910s. The authors

⁷⁷ Seydi, *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, cit., p. 52.

⁷⁸ Cevad, *Musahabat-ı Ahlakiye, Sıhbiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, cit., p. 59.

detailed the trouble of livelihood stretching from the family to the state level. The Ottoman child pedagogically was taught to care about the economy and he inevitably found the backwardness of the East and the enchanting riches of the West in his school agenda and childish imagination.

The civic textbooks established a strong relation between being equipped with a lot of knowledge and being a useful man: «Whoever has lots of knowledge is honoured, needed, useful and great. Or at least he has the potential to be great. Whoever is without knowledge and education is insignificant, dishonoured and he is of very little benefits to himself and the homeland»⁷⁹. The background of the frequently repeated ‘knowledge and usefulness’ relationship was exposed in the comparisons of the Europeans and Ottomans. The usefulness was linked to the amount of capital which the individuals accumulated. Civics textbooks manifested how liberal economy was incorporated to the elementary school content. Europe owed its success to the construction of a sense of economy given in children’s education: «the sense of economy is given to children in the cradle, in the arms and at school. Families show children some epitomes about economic life everyday [...]. Today, in these great territories of the Ottoman Empire, there are a few men deservedly to be called rich, since we lack the opinion of economics»⁸⁰. While the curriculum plans included «showing compassion to needy people»⁸¹, Ali Seydi recommended blaming the poor and the beggars on the streets. On the other hand, the relation between poverty and laziness was questioned on the conflict that «our farmers work hard, but somehow they earn less»⁸². However, he did not elaborate on imperialism. The means of enrichment was shown with interesting questions:

How many of those magnificent houses on the shore and chalets you see around belong to officers, how many to tradesmen and business men? If you ask, you will discern that a man must definitely be either a farmer or a tradesman or craftsman in order to be rich⁸³.

The economic stagnation and the territorial losses in the past centuries which allegedly had resulted from the accumulation of ‘lack of knowledge’ invoked the ‘repossession’ missions loaded on the youth in the present time. The intensive indoctrination leads one to draw such a proposition: The children were to learn many things as quickly as possible, if not, they would not only fail, but they would destruct themselves, not only themselves but their family and nation too:

The European nations have dominated the others today; they have shared Africa and substantial territories of Asia. As for those who could remain independent, their economic

⁷⁹ *Ibid.*, p. 57.

⁸⁰ Seydi, *Musahabat-ı Ahlakiye* (Devre-i Aliye, Birinci Sene), cit., p. 24.

⁸¹ *Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı*, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1329 [1913].

⁸² Seydi, *Musahabat-ı Ahlakiye* (Devre-i Aliye, Birinci Sene), cit., p. 25.

⁸³ *Ibid.*, p. 27.

gains and profits have been exploited, too. For example, all the trains, tramways, steamships and mines belong to them, and are run by them. The greatest stores, banks belong to the Europeans, too. Although it is our homeland, all its wealth and properties are obtained by them. Europeans got these great forms of exploitation from us, not through war, but with science (*ilim*). We lack the ability and science to construct trains. For this reason, we are doomed to lose the profits of the investments that we have had the Europeans do⁸⁴.

The image of imperial Europe, the colonies in Asia and Africa and the semi-colonial independents such as the Ottoman Empire drew the political and economic map of the world in the child's mind. The exploitation created in the informal colonial system was underlined rather than shedding light upon the large spaces of colonialism in different regions. Another considerable remark is that the texts generally depict how the Europeans had progressed instead of highlighting the disastrous results for colonized people. At this point, the authors treated the issue pragmatically rather than making ethical judgments. The reason why they focus so much on the steps of European progress was to show the shortest ways of making fortune to the Ottoman children. In this sense, in some paragraphs, the colonial imperialism of Europe on the Asian and African continents was affirmed. To Haydar and Ziya, becoming a slave was the natural and legitimate result of ignorance and lack of hard work. The exploitation of the poor people in colonies was presented as the inevitable result of the laws of nature. The narration taught with what kind of education Europeans had become successful within the social Darwinist rationality: «Because the English are learned (*malumatlı*) and diligent people. The law of the world is this, my kids: A big fish always swallows the little»⁸⁵. Thus «the subordinates of the Ottomans», such as the often cited Africans took place in cases of admonitions, in which Ottoman students were cautioned against the worst and last phase of the European expansion and capitalism.

Ahmed Cevad's text differed from others with its remarks on political economy and the proposal of accumulating legitimate capital. The pejorative results of the fortune-making were drawn within the critical frame against capitalism. The idea of becoming wealthy was affirmed only if it was «moral and national». Wealth which had no national or moral consideration turned into a power that suppressed poor people and produced injustices. The case of the Ottoman Empire is given to the notice of students in a relation in which the rich were the foreigners (*ecnebiler*) and their power and capital brought 'manifold harm' to the Ottomans. Criticizing the imperialist capitalism of Europe earned on the cheap labor of the poor, he expressed no hopes about the change of the existing capitalist system in the future, saving hopes in the Hereafter: «Even the law is unable to do anything against these tyrants. Their giving account of their

⁸⁴ Cevad, 1330 [1914], p. 57.

⁸⁵ Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, cit., p. 41.

deeds and being punished are left to the Hereafter»⁸⁶. The moral and national rich should pay the taxes and take into consideration the share of the homeland and the poor. He argued that Islam led the formation of a bourgeoisie provided that they had social responsibilities⁸⁷.

The difference between the East and West is summarized in one word, 'progress', which the authors repeatedly wrote about as the enchanting transportation vehicles such as train, steamship, airplanes as well as factories. Since the progress of Europe was held in the context of its results on behalf of the Ottoman Empire, the antinomy of 'us' and 'foreigners' became indispensable:

They have been constructing companies by gathering, and thanks to this, they set up a new trade house and a factory, and a train or a new bank. All industrial and commercial establishments have been acquired by them. We have not yet opened our eyes and dared to compete with them⁸⁸.

As you see, we buy food, clothes and almost everything we consume from foreigners. Our five pennies that we earn with so many hardships all flow into the pocket of the foreigners. They worked and progressed whereas we sat lazily in a corner like the wretched⁸⁹.

[...] a nation, which fails to improve its industrial, agricultural and commercial capabilities and lacks factories, finds itself unable to preserve its being⁹⁰.

Ali Necati's earlier written book had traces of anti-imperialism side by side the often repeated image of the Ottoman citizenship which embraced Christians and Jews warmly. He described the homeland that consisted of people with common benefit, yet somewhere else the homeland was taught as a territory «moulded with the blood of martyrs»⁹¹, which connoted an Islamic discourse. The preface of his book called for the teachers to be responsive to the present economic situation of Muslims: «Teachers, let's think what we were and what we came to be. What do we have in the book we read which was invented by our thought and study, in the room in which we sat or in the clothes we wore? [...] You need to know physics, chemistry, calculation and mathematics in order to produce this piece of paper [...] some other nations know these, and they produce and market to us. They have become richer and we have been impoverished»⁹².

⁸⁶ Cevad, *Musahabat-ı Ahlakîye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, cit., pp. 153-154.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 155.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 81.

⁸⁹ Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, cit., p. 23.

⁹⁰ Nazım [İçsel], *Yeni Musahabat-ı Ahlakîye, Diniye, Tarihiyye, Sıhhiyye ve Medeniye*, cit., p. 21.

⁹¹ A. Necati, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakîye*, Trabzon, Mihailidi Mat., 1327 [1911], pp. 12, 15, 64. (*Mekatibe mahsus olup usul-u idare ve hayat-ı içtimaiyemize dair gayet müfid mebahisi havidir. Yeni programa tevfikten umum mekatibde tedrisi tensib edilmiştir*).

⁹² *Ibid.*, p. 3.

Ahmed Cevad's lines below went beyond reifications of trains, planes and ship, which were as attractive as toys in the minds of children. He set forth the Ottoman budget figures in comparison to those European countries. The economic problems were introduced to the comprehension of the students in all of its details. The contradistinction in developed and undeveloped countries was drawn on concrete calculations. The author intended to warn about the economic war exceeding the dimensions of the war on arms. He once again encouraged students to find out the ways of making a fortune against the imperialist Europe:

A gigantic army and productive navy are necessary in order to have a confident and distinguished status in the international arena. Each year great nations spend hundred millions of liras. As for us, we only have a budget of 29 million lira. One-third of this goes for the payments of debts to European countries. We have to get by with 19-20 million liras in our country. Of what is this result? Because we are backward in crafts, trade and agriculture, in short, in civilization [...] on one hand, we should get ready for military service [...] on the other, it is vital to take a step in the ways of wealth in this civilization with all our power⁹³.

Illustrating the economic conditions with the most concrete states, students were expected to be «learned as quicker as possible». Realizing that all of this knowledge would be conveyed to a child's mind, he articulated his hope that only a «conscientious and good-hearted» (*vicdanlı ve iyi kalpli*) child would give an ear to his calls for missions about the state and economy. Students were made realize that the economy was the main predicament that created a huge gap of wealth and progress between 'us' and 'them'.

The idea of 'entrepreneurship' constituted one crucial component of the new character education in which willpower, perseverance and diligence shaped the new man. The children of 'other countries' were presented to epitomize the imperatives of the new character required by the civilization.

There are young people who succeed in completing their education enduring great hardships in the other countries. They get a government job in trade offices, banks, factories, yet they do not restrain from contemplating plans of new businesses in the future to earn money from their own business and capabilities. Such people are called 'people having entrepreneurship' (*teşebbüs-i şahsi*). Here are those who deserve the idioms such as 'making a living from rocks' and 'turning soil into gold'⁹⁴.

Not only the poor but also the rich did need knowledge on how to make more fortune. The duty of being diligent and accumulating money interested the wealthy people more than any other. Having a store opened by the family or finishing a 'high school of trade and business' was not that important. He

⁹³ Cevad, *Musahabat-ı Ahlakiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, cit., p. 132.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 80.

advised to know the business environment, bankers and banks very well and he added: «Fortune is never considered too much. No matter how much the wealth is, one should work to enhance it. It must be spent for the goodness and welfare of the homeland and nation if fortune exceeds the needs of the owner»⁹⁵.

The idea of self-enterprise was consolidated with details in comparison of the East and West, with unknown geographies. The knowledge of the material world also was supported with the content of the geography books in order to create awareness about how to increase wealth⁹⁶. Modern Europe was presented to students with visual illustrations. The texts urged children to the duty of producing, profiting, accumulating money, at last being beneficial to the country. Children seemed to get their portion of 'save the country' duty through making it progress to the European level. The child learned how men of different lands had become successful, which hardly had a correspondence to the interests of children.

One of the messages conveyed through civics about economy was that the Ottomans were behind their time. However, backwardness was restricted to the economy and science, whereas the indigenous cultural and religious peculiarities were meticulously defended against the foreign. The reasons behind poverty are thus detailed in these books. In Haydar and Ziya, the backwardness had several reasons. He pointed out the detriments of traditional education, which obstructed the production-oriented education to raise «extroverted, self-confident and provident» children: «For example, parents expect their children to be literate in order to become an officer or policeman; and to get 'that much' salary instead of telling them to study hard, learn reading and writing and earn money with concern for business on your own enterprise»⁹⁷. He complained that the families did not raise children with tasks and responsibilities. One of the textbooks posed questions at the end of the presentation of this subject as such: «Would you prefer a government job or trade when you graduate? Why? If you cannot become a state officer, what other jobs do you imagine having?»⁹⁸.

In three textbooks by Ali Seydi, enrichment had a crucial place. He taught the meaning of competition as the basis of wealth accumulation. He tried to discriminate competition from jealousy to ascribe a constructive value to it⁹⁹. If there was no competition, «we would have bought a fez for a hundred instead of ten pennies»¹⁰⁰. He explained how competition worked to lower prices: «If

⁹⁵ *Ibid.*, p. 60.

⁹⁶ "My son, Geography teaches the world." Tüccarzade İbrahim Hilmi, *Çocuklara İlk Coğrafya*, İstanbul, Kütüphane-i İslam ve Askeri, 1325 [1909] (*Mekatib-i İptidaiye Şakirdanına Mahsus olmak üzere tertip edilmiş ve gayet açık bir lisan ile yazılmıştır. 35 şekil ve 1 haritayı havidir*), p. 24.

⁹⁷ Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, cit., p. 24.

⁹⁸ Cevad, *Musahabat-ı Ahlakiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, cit., p. 83.

⁹⁹ Seydi, *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, cit., p. 66.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 67.

one fez seller gives a high price, we go and buy from the other»¹⁰¹. Criticizing the monopolies, the means and principals of free market economy constituted part of teaching. The state opened schools not to train officers, but to raise educated people. He argued the common point that the idea of being a state officer was not a good idea¹⁰². He continued with the historical background that the Turks in the Ottoman state demanded only the state administration; and thus they became poor since they fell far from the means of accumulating capital:

Relying on the government and national treasury are other reasons for poverty. Children, it has been three years since the Constitutional reform was made. Yet, still we haven't been able to accomplish any considerable changes in industry and agriculture [...]. We see that Christians have outstripped Muslims in respect to wealth and life quality [...]. Muslims and specially Turks relied on the government. They said «we are the governing nation», they kept the positions in state offices and served for the country. However, they fell poorer than other people since it is not a salary but agriculture, trade and industry that make one rich¹⁰³.

It was often emphasized that employment expectations from the Ottoman state would continue the economic disaster the Muslims faced since it was deemed that it augmented the disadvantageous situation on behalf of Muslims.

The last of the reasons which was taken into consideration here was the fatalism in religious education. At this point, the content of civics and religion textbooks made common causes on the wrongness of religious indoctrination favouring unbeneficial and afterlife-oriented knowledge conflicting with science: «He sits in idleness and never studies, falls into poverty, gets in trouble and says “It is the will of God” or “one never overreaches the destiny” or “Deceitful world! No matter, whether you work or not”»¹⁰⁴.

The progressed nations were cited as the English, French, American, German and Japanese people¹⁰⁵. About the power of England it was said, «Governance of three hundred million people despite their [limited] geography which consists of two islands»¹⁰⁶. On the other hand, he reprimanded the Ottomans' importing wheat despite «the agricultural wealth». The underdevelopment of Ottoman lands was based on English imperialism, which found its discourse over *ecnebiler* ('foreigners')¹⁰⁷.

Textbooks, opposed to the Ottomanist ideology, taught the means of creating national economy and bourgeoisie with the anti-imperialist propensities in the books¹⁰⁸. On one side, the authority of law, the constitution and citizenship

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*, p. 88.

¹⁰³ Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, cit., p. 25.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 25.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 26.

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 27.

¹⁰⁸ Zafer Toprak, “*Türkiye’de Milli İktisat*” (1908-1918)”, Ankara, Yurt Yayınları, 1982.

were constructed in the pages of the civics books; on the other, the Muslim versus Christian capital constituted the part of the discourse on the issues around civilization, economy and development. The only exception to this inconsistency was Rıza's textbook in which the writer did not refer to enmities between Muslims and non-Muslims, whereas he emphasized fraternity, homeland, brotherhood and equality. He limited the relations of the two groups in the tolerance shown to non-Muslims and their misuse of this tolerance of the state and said that, as a result, Muslims had become impoverished¹⁰⁹.

Overall, textbooks produced after the 1913 curriculum unanimously had the inconsistent discourses. It is evident that these books were written for Muslim students in the Empire to teach them how to view the social and economic affairs in the presence of 'others'. For Zürcher, the inconsistency, drawn in this article, was the consistent behaviour of the Young Turks from the very beginning, before the 1908 Constitutional regime: «It was not disillusionment with the reactions of the Christian minorities that made them turn from Ottomanism to nationalism after 1908»¹¹⁰. He wrote: «It was defined in a particular and antagonistic relationship between Muslims who had been on the losing side in terms of wealth and power for the best part of a century and Ottoman Christians who had been the winners»¹¹¹.

4. *Forms of Consciousness in the Disguise of Ottoman Citizenship*

The constantly changing borders of the Ottoman Empire made it difficult for the authors and publishers to conform to a political agenda. The inconsistencies in the definitions of 'homeland' and 'nation' display the difficulty in dealing with the theoretical configurations. As discussed above, the economic consciousness aroused in the civics textbooks seems to have been one of the major initiatives leading the tension of the different layers of 'we' in the narrations. Although the formal definition of Ottomanness was apparent, the secret 'we' spoke through the lines in the subjects of economy and politics. It was of vital importance to see these various forms of 'we' within their tensions and convergences in the texts. The authors addressed to various layers of the consciousness, ranging from imagining a pluralist community to instilling a Muslim identity that sheltered the hopes of a regeneration and progress against the reality of the backwardness caused by the 'enemies'.

¹⁰⁹ A. Rıza, 1331 [1915], p. 42.

¹¹⁰ Erik J. Zürcher, *Young Turks, Ottoman Muslims and Turkish Nationalists: Identity Politics 1908-1938*, in *Ottoman Past and Today's Turkey*, ed. by Kemal Karpat, Leiden-Boston-Köln, Brill, 2000, p. 174.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 173.

As a general tendency, Ottomanness was presented as an upper identity over the ethnic entities. Haydar and Ziya taught to prioritize the Ottoman identity over Turkish, Arab, Albanian, Armenian and Jewish patterns: «We belong to a common nation, which is Ottoman»¹¹². They tried to consolidate this state of belonging through the comparisons of ‘Ottomanness’ to the imperialist civilization. Ottomanness was mostly constructed with the statements beginning with ‘in old times’. The Ottoman courage and manfulness challenged the European colonialism in these narrations:

When they had been shaking the world with their swords and lances once upon a time, if they had changed the nationalities, beliefs, customs and everything in the conquered lands, they could have done it. Yet, they did not condescend to it, they did not depart from the provisions of Islam, they did not treat their captives as captives. They never gave up the justice and humane behaviour. No such great nations have existed so far in the world. Here are the histories standing there¹¹³.

Ali İrfan’s definition of ethnicity and nation, which corresponded to the upper identity and sub-identity, paralleled this idea. Ethnicities were epitomized with those being Turk, Circassian, Georgian, Kurd and Arab. Nation was defined as such: «The congregation of one or more ethnicities renders a nation and they are called with one name. We are called Ottoman. The reason for this is that our first leader was called Osman»¹¹⁴. The emphasis was put on the conviction that a nation consisted of plural number of people. Dr. Hazık’s text taught in a more precise way: «nation is never ever composed of only one people (*kavim*)»¹¹⁵.

This identity was filled with the pride of a glorious past in which it had been Ottomans’ turn leading the world and it was more just and humanitarian compared to the present day powers. The past served to be more functional than the present time in arousing a consciousness since the ‘gorgeous history’ was ascribed as a standpoint of self-reliance to extinguish the present backwardness. The numbers and statistical data were mostly added to such narrations. «The Ottomans ruled over 120 million people in the past while they are now failing to protect themselves even»¹¹⁶.

Belonging to the past was emphasized with references to the ancestors and their life styles. The way to progress was seen in the past, which was the terrain of refuge. An account of the past was documented and lessons from the past events were retrieved. The manifestation of the past identity was drawn from the pride of the magnificent years: «Our past is so glorious. The history of the

¹¹² Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, cit., p. 30.

¹¹³ *Ibid.*, p. 32.

¹¹⁴ İrfan, *Terbiye-i İnsaniye ve Medeniye*, cit., p. 14.

¹¹⁵ Dr. Hazık, *Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye*, İstanbul, Keteon Bedrosyan Matbaası, 1328 [1912] (*Umum Mekatib-i rüşdiyelerin üçüncü senesinde tedris edilmek üzere*), p. 40.

¹¹⁶ Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, cit., p. 41.

Ottoman nation is full of incidents to be scribed with golden pens in history»¹¹⁷. Yet, the realization of “backwardness” and the psychology of belatedness cannot be separated from the Ottoman nation formation in the first quarter of the twentieth century. It is evident that this political and economic ambience easily led to the consciousness of present time:

At one time, our nation was the strongest of its contemporaries, its morals were nice. For this reason, they progressed a lot. At the time when their morals deteriorated, they became ignorant and so did the homeland. The other nations worked non-stop, but we were frozen and fell into a lull like the winter tar. Because we fail at studying, our country has become devastated and ruined. Those nations that are not educated cannot survive. Gentlemen, my lads! Listen to these statements with a tremendous care never forget them. Time is merciless. Those nations which do not study, cannot keep the pace; they are captured, defeated and at last laid in all ruins. It is not enough to say «our fathers did so, our ancestors progressed, won in the wars so and so». The time is the time of progress, the age of science and technology. Let's not stop and let's strive like the other nations or even more than them. Let's save ourselves, or absolutely we will be defeated¹¹⁸.

The narration of the glorious history was broken with a notice of mistakes and the reasons for underdevelopment: «Yet afterwards, ignorance, violation of morality, despotism and tyranny oppressed, crushed, and yielded us this situation»¹¹⁹. Ali Haydar and A. Ziya added their Islamist view to these reasons with this statement: «Muslims who forget and failed to obey the gorgeous principles of Shari'a (the Islamic laws) have lagged behind the other nations»¹²⁰. Natan and Sadullah expressed the similar statements in 1917 (1333):

As we see in history, those people who did not obey the commands of God were doomed to many disasters [...] We obey the laws brought by our Prophet upon him the blessings [...] A man who does his religious duties with the utmost care does not fail to do his other duties. Yet, it is evident that a man who does not carry out his duty to God cannot do the duties to his own self, government, homeland and humanity¹²¹.

This emphasis on the deterioration of religious ties and the advent of the calamity seems to have had a considerable impact, still in the Second Constitutional period. In this context of divinely punishment, the anti-imperialist tendency turned into Islamism directly in some textbooks. The picture of the oppressed Muslims was given and all Muslims were called to unite in Haydar and Ziya's textbook. Thus the last chapter of the book turned out that the word «Ottoman», which was taught as the identity of all people in the Empire, covered only the Muslims:

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 43.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 42.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 43.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 53.

¹²¹ H. Natan, Mithat Sadullah, *Yeni Musahabat-ı Ahlakiye, Diniye, Medeniye, Tarihiye* (Devre-i Aliye, Birinci Sene), İstanbul, Şirket-i Mürettebiye, 1333 [1917], p. 165.

There are 350 and maybe 400 million Muslim people. Despite their population, the most suppressed are Muslims. A lot of Muslims are mourning under the yoke of other nations. Let's hold on to each other very tightly. Let's gather our hearts and obey the orders of Islam¹²².

O my glorious Ottoman children who are the hope of the country! Study, be courageous, and always go ahead. The bright future is waiting for you; this wretched nation awaits many things from you¹²³.

By 'we' Ahmed Cevad clearly meant Muslims in the Ottoman frontiers. The narration made the conflict between Muslim and non-Muslims explicit with the emphasis on Islam. For this reason, the narration turned into the defense of being Muslim. The tolerance of the Ottomans about not forcing the non-Muslims to convert their beliefs at their strongest periods was noted as one of the liberties to be appreciated¹²⁴. Just after this, it also was stated that Islam came out ahead from its mild policy towards the non-Muslims because although Christian missionaries worked everywhere, could not succeed converting Muslims. America was cited as a place where Islam was spreading very fast. That every year 40,000 people converted to Islam in America was noted in the lines of textbooks in 1910s¹²⁵. The interpretation was that Islamic tolerance on the liberty of belief returned various profits to Muslims.

To summarize, there was a perception of nation which consisted of subsets, for this reason it is hard to say that the civics books proposed a consistent ideological background for Ottoman nation and citizenship. The textbooks began with the emphasis and praises of pluralism and drew an Ottoman nationalism encompassing all religious groups; yet they ended either with Ottoman-Muslim proto-nationalism or a larger Islamism. For example, the pluralism and the equality of the Constitutional regime were exemplified with the implementation of the compulsory military service for non-Muslims. Yet, the author added the historical note about the military service and once again reminded the case of non-Muslims in the past as such:

In the past, only Muslims joined the army service. The non-Muslims could not. A sum of money was taken from them for military service. This is so malicious [...] could the honour of military service ever be sold with money? When a war broke out, only Muslims went to fight and hundreds of thousands of them were martyred, thousands and hundreds of thousand children lost their families. On the other hand, non-Muslims continued to engage in trade, agriculture and industry. They earned money and lived securely in this country. The killed and harmed always were the Muslims¹²⁶.

¹²² Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, cit., p. 56.

¹²³ *Ibid.*, p. 58.

¹²⁴ Cevad, *Musahabat-ı Ahlakiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, cit., p. 167.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 168.

¹²⁶ Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, cit., p. 20.

Despite the religious and economic conflict between Muslims and non-Muslims, all the textbooks recommended children to love non-Muslims and live with them in fraternity. Yet, this was presented as a religious obligation which required respect and tolerance for non-Muslims, instead of a common ground, which was based on constitutional rights and citizenship. Haydar and Ziya wrote, «In short, we should love all our citizens, and we should be brothers with them. We should respect the rights of all people, be it Muslim or non-Muslim. All is our brothers. They are given under our protection by God. It is forbidden to misappropriate»¹²⁷.

Another point that led to the sense of an inconsistent nation was apparent in the image of the equivocal homeland which the territorial losses at the continuing wars were considered temporary. The imagination of Ottoman geography was inconsistent with the political realities in the textbook lines in the Hamidian period, too¹²⁸. The territories and Muslim population in the Balkans created the crisis of definition. The authors brought forth different remarks about whether they were considered part of the homeland or not. One common way said that the Muslims living in the lost lands were brothers; and their lands were included in the homeland. The homeland was a spiritual union of Muslims in two ways: The independent homeland and the captured homeland¹²⁹. The captured homeland was presented with the sorrows of the Muslims, thus the Islamist point of view prevailed in the narrations¹³⁰:

This separation was bitter enough to make both us and our unfortunate brothers who were doomed to the disaster of separation appreciate the homeland. They are, now, being suppressed by the oppression of the cruel Greeks, Bulgarians, Serbians, Montenegrins, French, Italians and Russians who have invaded their lands¹³¹.

Ahmed Cevad tried to prove that people of the Balkans and North Africa had no links with the invaders while the Ottomans had strong historical foundations. For him, the people of these lands still identified as Ottomans. In addition to the common past, there were common religious ties as well as the common customs and language between the free homeland and the captured land¹³².

The borders of the state were drawn according to the borders before 1878 in one of the 1913 published book. In Irfan's textbook, it was noted that these lands

¹²⁷ *Ibid.*, p. 21.

¹²⁸ «Especially, all geography textbooks emphasized the temporary status of this occupation and place of the region within the Ottoman territorial division. Tunis was another example of this feature. Although Tunis was under the French occupation after 1881, it was displayed within Ottoman borders». Ö. Akpınar, *Geographical Imagination in School Geography during the Late Ottoman Period 1876-1908*, MA Thesis, Bogazici University, 2010, p. 117.

¹²⁹ Cevad, *Musahabat-ı Ahlakiye, Sıhhiye, Medeniye, Vatanıye ve İnsaniye*, cit., p. 108.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 109.

¹³¹ *Ibid.*, p. 108.

¹³² *Ibid.*, p. 10.

had Muslims in the majority. İrfan even taught the geographical peculiarities of the lost lands in details of the climate and vegetation in these provinces¹³³. In Cevad, the lost lands and 'homeland' gained meaning in connection to Islamic unity. The way to save the captured homeland was discussed and people in the 'homeland' were kept responsible with the feeling and hope of saving the captive lands; and the anger and hatred towards the enemies thus became part of the teaching in the civics. Despite the demographical changes after the Balkan Wars, the components of the Ottoman nation were listed in 1914 as Turks, Arabs, Albanians, Kurds, Lazs, Circassians, Armenians, Greeks, Bulgarians and Jews united, and made it Ottoman the official language¹³⁴. It is clear that the Balkan defeat in 1912 was not taken into consideration in the textbooks written following the Balkan Wars. On the other hand, one of the books showed that students were oriented to scratch out the names like Salonika which no longer an Ottoman territory in 1915. The systematic scratching out of names gives the idea that most probably the paragraphs related to the lost lands had been sorted out by the teacher¹³⁵. However, the fact that some other textbooks gave information on the latest change in the borders showed the authors' preferences and flexibility in their approach to the limits of homeland and nation.

Turks as a sub-set of the Muslim identity were created with the presentation of their roles in the Ottoman past. Some textbooks increased the tone and emphasis on the Turks:

Those who founded the Ottoman state were Turks. Turks have struggled to protect these lands for almost six hundred years. They are the strongest and the most populated among the Ottomans. Yet, whatever ethnicity they have, all are called Ottoman today and they all have the same laws and legislation¹³⁶.

The continuation of the narration violated the balance between being Turk and Ottoman. The author detailed as such: «Turks are the most courageous, the most patriotic and the great-hearted among all nations. They are dispersed around the world with names like Turk, Tatar, Kipchak, Mongol, Nogais, Tonguz, Circassian, Kyrgyz and Hungarian»¹³⁷. The result of the Balkan Wars was influential in the emergence of Turkist ideology. However, the emphasized Islamist discourse, on the one hand, the Ottomanism on the other, created a confusing case. The pluralist Ottomanism which was supported with references to Islam was connected to Turks in the last instance¹³⁸.

In Ahmed Cevad, the understanding of nation was based on an Islamic discourse, too. After long teaching of what a nation was like, he summarized

¹³³ İrfan, *Terbiye-i İnsaniye ve Medeniye*, cit., p. 46.

¹³⁴ Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, cit., p. 16.

¹³⁵ Seydi, *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, cit., p. 90.

¹³⁶ Haydar, Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, cit., p. 16.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 31.

¹³⁸ *Ibid.*

that the conception of nation in Islam was better since it was more inclusive: «With one word, the nation and religion are one in Islam»¹³⁹. The book defined 'nation' on the word Ottoman, however this Ottomanness was never given in an ethno-secular ground. Ottomanness was built up upon Islam most of the time. The non-Muslim entity was apparent in the lines only as 'others', at statements on their wealth or liberties in the history and the present situation¹⁴⁰.

It is evident that the textbooks searched for ways to legitimize the plurality of Ottoman nation. Ali Seydi taught that the common points of the people in the modern nation states and explained the Ottoman nation with its specialties. He wrote,

people in other countries belong to one ethnicity, race, morality and customs; in short they resemble each other in many respects. This resemblance strengthens their union [...] yet not in every country do all people belong to one nation. They all do not speak one language, their morals and customs differ. Despite this, the individuals of that nation love each other; their youth respect the elderly, the elderly help and protect the youth because their feelings about the homeland are the same [...]¹⁴¹.

The civic duty required one to know about significant past incidents, to keep them in mind. For this reason, the prominent characters of history were presented in part of the civics books. Beginning with Osman Gazi the sultans were taught. The following topics are Orhan Gazi, Yıldırım Beyazıt, the invasion of Tamerlane, Çelebi Mehmet and the conquests with Fatih Sultan Mehmet, the abolition of the Janissaries, the Tanzimat, the First and Second Constitutions, and the reactionary incident of March 31¹⁴². The success in restoring the constitution was given as a proof that the Turks would rise again¹⁴³.

It is explicit that the authors had difficulty to adapt to the modern conception of nation into the plurality of the Empire. The case of the Ottoman Empire, the frontiers of which underwent redrawing a few times before an elementary school student graduated, made the textbooks fail in giving clear definitions or illustrations.

5. *The advent of the secular school knowledge: 1921-1926*

The conception of duty and citizenship based on religious realm began to be remoulded on law in some of the textbooks at the beginning of the 1920s, leaving out the ambiguous character which reproduced the Western theoretics

¹³⁹ Cevad, *Musahabat-ı Ahlakiye, Sıbbiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, cit., p. 111.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 130.

¹⁴¹ Seydi, *Musahabat-ı Ahlakiye* (Devre-i Aliye, Birinci Sene), cit., p. 34.

¹⁴² Seydi, *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, cit., p. 85.

¹⁴³ *Ibid.*

with Islamic morals through a discourse based on a secular filtration. For example, Ahmed Cevad defined duties as things to be carried out since they were 'good' and to be refrained because they were 'bad'¹⁴⁴. He did not elaborate on the basis of the 'good' and 'bad', yet he emphasized that «the most unerring guide in defining a duty is reason and judgment»¹⁴⁵. He explained in detail why only conscience was not enough in defining duties with examples: «If we make a child think over every action from his childhood, he is not mistaken and gets no difficulty in differentiating the good from the bad»¹⁴⁶. However, the lines between the duty concept and religious obligation remained indiscernible and ambivalent in between the political messages and Islamist propensities of the textbook as seen in economy and identity issues.

A book written by Nazım [İçsel] in 1921 marks the beginning of the philosophical change in its treatment of morals and civics in the scope of this study. He did not follow the official sequence of subjects in the curriculum. The introduction of the book presented a reading passage which did not take place in the curriculum. The reading passage, (*Kıraat*,) which was informally placed in the beginning of the book was noteworthy. It recounted the evolution of humanity from the state of primitive wilderness to civilized communities. *Kıraat* gave information about the primitive peoples by depending on the positive results extracted from archaeological excavations. It had been 100,000 years since people made up communities. The narration describing the first people brought up a contrasting point of view to the knowledge based on the religious education. This book published in 1921, heralds the turning point at which is the change of philosophy occurred towards a secular construction in the late 1920s: «In the past, people used to live in gatherings of three-five in number in miscellaneous climates in wild. The first people lacked even the ability to speak and everything, except their poor intelligence and wild feelings»¹⁴⁷.

The text which recounted primitive people who communicated with signs, and lived in hunting in caves was accompanied by the illustrations of wild seemingly half-dressed human figures. It was written beneath the figures of the first people that they «endured many difficulties in order to survive and prolong [their] species against hunger, thirst, the effects of changing climates and the attacks of the powerful animals in the surrounding»¹⁴⁸. The narration of the first people continued with new knowledge directly contrasting with the religious knowledge established with God's creation and perfection of men through the prophets. The half-dressed women and men sitting around the fire

¹⁴⁴ Cevad, *Musahabat-ı Ahlakiye, Sıbbiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, cit., p. 6.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 7.

¹⁴⁶ *Ibid.*

¹⁴⁷ Nazım [İçsel], *Yeni Musahabat-ı Ahlakiye, Diniye, Tarihiyye, Sıbbiyye ve Medeniye*, cit., p. 5.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 6.

exemplified their wild lives¹⁴⁹: «They slaughtered their prey with their teeth or killed them by hitting their heads with sticks»¹⁵⁰.

The evolution from savageness to civilization had already taken place in the books published between 1908 and 1913. Yet, details about the wild life and mankind, such as the phases of the evolution, had not been elicited¹⁵¹. Hence, for sixth grades students in 1921 there were two different narration from two authors: One was the religious epistemology and worldview nourished from revelation; the other focused on an evolutionary process rooted in the study of nature, which provided the archaeological excavation and empiric findings.

The secular narration focused on the formation of communities from primitiveness to civilization while the religious one was on the disbelief and belief of the peoples, either destroyed by God's punishment or progressed thanks to their submission to their faith. Community was formed as the result of agricultural activities. People helped each other so as not to suffer hunger in winter. The women sat at home and men looked for food outside homes, which configured the gender roles¹⁵². The nomadic period ended and people started to progress in terms of reason and morality. This led to the establishment of towns. Wars were an indispensably part of life; since the struggle for survival left no other chance; the weak were beaten by the powerful as a rule. Since the weaker tribes had little possibility to survive under these conditions and since the law was that the fittest survived, «communities consisting of strong and dominant individuals came into being»¹⁵³. The greater the progress was, the greater the need for security, laws and justice increased among men. What follows these was the formation of states, governments and officers¹⁵⁴.

Following the reading passage which did not take in the curriculum, students were taught about the importance of community life with striking and comprehensible examples: «Imagine, one morning you go out of your home, you see the streets are emptied, and people are deported! What would you

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 7.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹⁵¹ Some of the textbooks introduced the civics knowledge within the phases of *Vahşet*, *Bedeviyet* and *Medeniyet* are as follows: Mehmed Abdülkadir, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakkiye*, İstanbul, Keteon Bedrosyan, 1326 [1910] (Maarif Nezareti celilesinin tanzim ettiği son programa muvafık olmak üzere tertip edilmiştir); Selanikli Faik, *Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Karabet Matbaası, 1324 [1908] (Mekاتب-i İptidaiyenin üçüncü senesinde tedris edilmek ve son programa muvafık olmak üzere tertip edilmiştir); H. Natan, Mithat Sadullah, *Yeni Musahabat-ı Ahlakkiye, Diniye, Medeniye, Tarihiye* (Devre-i Aliye, Birinci Sınıf), İstanbul, Şirket-i Mürettebiye, 1333 [1917]; Mehmed Hazık, *Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1324 [1908]; Mithat Sadullah, *Suallı Cevaplı Malumat-ı Medeniye Dersleri*, İstanbul, Mürettebin-i Osmaniye Matbaası, 1328 [1912] (Yedi senelik mekatib-i idadiyenin ikinci ve üçüncü sınıflarıyla, mekatibi rüşdiyenin ikinci ve üçüncü senelerinde tedris edilmek üzere tertip olunmuştur).

¹⁵² Nazım [İçsel], *Yeni Musahabat-ı Ahlakkiye, Diniye, Tarihiyye, Sıhbiyye ve Medeniye*, cit., p. 8.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 10.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 9.

do?»¹⁵⁵. He drew the attention to the need for a communal life. The break with religion reflected on İcşel's explanation of administration of states. In the past, the prophets had been political leaders, but now there was no need for them. He implied that state and religion should be separated in modern times since the rule of one person turned into tyranny¹⁵⁶. The content of civic education was directed by the sociological thought¹⁵⁷. The state and its configuration as a result of sociological needs dominated the content of the books in the 1920s.

In the books published after 1921, the relation between child and state was more important than the celestial ties. Mehmet Emin's textbook for high school students confirmed the remarks about the elementary school curriculum. The family and state was associated in the sight of students and the necessity of the state was emphasized as such:

For example, we are sure that nobody can steal our money. If someone does steal, we immediately call the police and they safeguard us [...] This means that as our family protects us in childhood, we have some state institutions to prevent any kind of assault and injustice in our adulthood [...] In addition, it is the same institution that opens schools to educate everyone, and therefore make us get more benefits from life in the further years. It is the state which constructs roads and ensures us more profits. This means that there are some institutions and officers who make us live in comfort and security¹⁵⁸.

The ideas that people were born in debt to their community and they had to pay for it replaced the indebtedness and thankfulness to God's blessings: «What would you do if you landed on an isolated island?» and the «Benedictions of the Community to the Individual» titles replaced the blessings of God in religious narration¹⁵⁹.

Individualism was strictly impeded with the indebtedness to the society and state: «The question "why do I earn money?" should be replied with "I work both for myself and my nation"»¹⁶⁰. It was strongly stressed that individual happiness and welfare could be reached through the well-being and soundness of the nation. The nation was also used as a control vehicle of conscience. It took the place of religion as a control center. The book elaborated on it in these lines: «The place of Knowledge of the Homeland (*Malumat-ı Vataniye*) among the other studies: It is morals that examine human behavior. Knowledge of the Homeland was part of morality since it taught us some part of these

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 13.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 27.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 13.

¹⁵⁸ Emin, *Malumat-ı Vataniye* (liseler ve muallim mektepleri için), İstanbul, Matbaa-i Amire, 1340 [1924], pp. 3-4.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 14.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 7.

duties [...] It acknowledged the legislation of the state»¹⁶¹. Individuals needed a community not to be exploited as seen in the relation of the ‘wild’ Africa to the ‘civilized’ Europe:

For example, if you compare the tribes in Africa, Australia and America, which still lives in the wild, to the civilized people, you see that these civilized people are superior to these tribes [...] Even today’s civilized European people came out of the era in which they ate man, used guns made of stone and tools made of bones in the most ancient times¹⁶².

Emphasizing that even Europeans transformed wilderness into civilization through community best expressed the progressive history of achieving civilization. The information given about the evolutionary process, cause and effects in beginning agriculture, founding communities and creating civil life in Taylan’s text went parallel to the narration of Nazım [İçsel]. The needs increased as the civilization progressed. The subjects of progress were frequently epitomized by the inventions of trains, ship, factories and airplanes: «Gentlemen, everyday, you hear that a new machine and a new airplane have been invented»¹⁶³. On the other hand, the primitive people and their needs were restricted with their capabilities. They did not know what rights meant; they understood nothing except eating and drinking. However, today’s people thought about each other more. Civilization was glorified through these lines: «My lads! Be happy that you live in the present time. To be a contemporary man means to love rights and freedoms»¹⁶⁴.

The author told children that life was a battle; hence he warned that the battle of life necessitated working hard and competing against others. The fatalist philosophy was directly criticized as in the 1910s and opposed with a new worldview. An ideal man depicted in the book was of diligent, perseverant and determined with the willpower to manage solidarity and cooperative work. These were in harmony with the frequently mentioned characteristics of the ideal generation in the manuscript of 1915 explained in detail¹⁶⁵. This depiction of ideal generation overlapped with the manuscript of 1915 except the stress on religious education in it.

Taylan’s textbook, the latest published text taken into consideration in the scope of this study, discussed ‘religious duties’ too. To him, conscience, public opinion, health, law and religion are the guardians of duty. Religion forced man into the worldly responsibilities reminding him of the rewards and punishment

¹⁶¹ *Ibid.*, pp. 8-9.

¹⁶² Taylan (Darülfünun Mukayeseli Hukuk İdare Müdürü), *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, İstanbul, Kütüphane-i Hilmi, 1926 (*Mütehassis komisyonun raporu üzerine milli talim ve terbiye dairesinin 1926 numarası ve 24 Ağustos tarihli kararı ile mekteplere kabul edilmiştir. İlk Mektep Dördüncü sınıf*), p. 6.

¹⁶³ Taylan, *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, cit., p. 17.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 12.

¹⁶⁵ See Chapter 1.

mechanisms in the Hereafter. The responsibility felt by the conscience was greater than his responsibility to the laws¹⁶⁶. The division of duties which comprised the duty to God continued to take place in Taylan's textbook of 1926. The secularized knowledge based on 'change' and evolution instead of 'eternality' was posed side by side with the religious patterns of thoughts. This reflects the continuity of the previous period in the lines of the textbooks before strict unification policy was implemented by the Republican bureaucrats.

6. *Imagining an ethno- secular community: breaking away with religion*

It is appropriate to consider the period following 1920 in itself regarding the identity of 'us'. The foundation of the Ankara government was felt very neatly in the narration of the textbooks. Nazım [İçsel] depicted the state as a community with «a strong government and regime, just legislations, a definite territory which is independent and sovereign, and people serving for the same goal». The nation was «all people belonging to the same government and sharing the same religion and ethnicity»¹⁶⁷. The formation of a state required not only territories as focused on most textbooks, but also a government, independence and a community. The definition of nation primarily was bound to belonging to the same government while religion and ethnicity were taken as more flexible ties. Citizenship received a special emphasis at the end of a long string of wars, which caused various political and social changes. For this reason, the post-1920s textbooks discussed here display a considerable interest in instilling the idea that the place of birth might not be one's homeland. The territories in which the ancestors resided once might not be one's homeland. Orhan Fuat described the place of birth and homeland like this:

For example, I – as a Turk, son of Turk – might have been born in [...] Bagdad or Aleppo where my family had been for a short time. But these lands cannot be my homeland, because these lands are governed by other governments today. The majority of the people living there belong to different ethnicities and nationalities from mine. Nobody acknowledges me as a citizen there. They do not let me interfere in any political and administrative affairs of their country¹⁶⁸.

To Orhan Fuad, being from the same town should not be exaggerated in making of a nation. The regionalist tendencies were conspicuously cautioned against. Orhan Fuat defined citizenship as the share of rights among different

¹⁶⁶ Taylan, *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, cit., p. 28.

¹⁶⁷ Nazım [İçsel], *Yeni Musahabat-ı Ahlakiye, Diniye, Tarihiyye, Sıhhiyye ve Medeniye*, cit., p. 17.

¹⁶⁸ Fuad, *Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye*, İstanbul, İkdam Matbaası, 1924, p. 8.

religious and ethnic groups under the same law while nationhood encompassed Turks living on the lost territories between 1912 and 1922. Sharing the happiness and sorrows of Turks outside Turkey was the mark of the consciousness of nationhood¹⁶⁹. If the citizens shared the nationhood at the same time, this was considered as the most beautiful situation, those who shared both nationhood and citizenship should be treated the best. The text, which detailed the articles of the Constitution, presented the huge entity of state to the students. The details included much annoying and non-essential knowledge.

The homeland is not the place of birth in the book by Muslihiddin Adil Taylan. According to him, the defined nation in the homeland was Turkish nation: «All citizens who live in Turkey and have been in Turkish character are called Turk»¹⁷⁰. Such expressions were intensively used to exalt Turkishness: «The great and acute intelligence of the Turks has given many works to the civilization»¹⁷¹. The period between 1926 and 1930 could be shown as the preliminary era of the construction of the Turkish-ness in the Turkish History Thesis in the 1930s¹⁷².

Mehmet Emin's textbook for high schools confirmed the ideas made at the elementary level. He gave 'we' clearer in that the religious unity was no longer considered as part of the 'we'. Nation was the aggregate of people with the same feelings, common goals and interests. He also commented that the elements constituting nation were controversial. To him, there were some common points, though; for example, «the valuable monuments and the common customs [...]. Why some communities were inclined to have a determined goal and purpose?»¹⁷³. He answered that the effect of territory and climate played a role; however the common point of sharing the same territory was not seen enough to become a nation. For this reason homeland was different and did not signify any territorial commonness: «On the contrary, the concept of homeland today expresses a spiritual love and belonging rather than a material one»¹⁷⁴. Homeland in old times was regarded as the place of birth where one's ancestors were buried. Now its meaning is broadened. He tries to give a new conception adaptable with the new situation which required loving everywhere 'accommodated' by Turks. The outer Turks were thus replaced in the definition of 'we' after 1923. Despite having a role in nation making, race was seen as such: «A nation consisted of generations coming from the same race from the beginning rarely exists»¹⁷⁵. He fixed the problem of ethnicity based

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 14.

¹⁷⁰ Taylan, *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, cit., p. 53.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 39.

¹⁷² Seydi, *Yurt Bilgisi* (Dördüncü Sınıf), İstanbul, Kanaat Kütüphanesi, 1929; Ali Seydi, *Yurt Bilgisi* (Köy Mekteplerinin ve İlkmekteplerin Üçüncü Sınıfına Mahsustur), İstanbul, Kanaat Kütüphanesi, 1929.

¹⁷³ Emin, *Malumat-ı Vataniye* (liseler ve muallim mektepleri için), cit., p. 10.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 11.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 13.

on the Turkish national feelings: «If a person esteems himself as coming from the same origin and have the same feeling and goal in his conscience, there is no doubt that he belongs to that nation»¹⁷⁶. The common benefit in the future was the excitement and goal of people who had to hold on to each other in order to survive¹⁷⁷. The effect of religion in making up nations was held as the esteem of old peoples who regarded religion as the only or the most important tie among people. The author, who found a relation between the worldly happiness and nation formation, thought that the national feeling had the aim of providing the world happiness:

The national sense and religious sense are confused. Yet, these two senses are totally different from each other. National sense requires wishing our nation to be free and happy in the world. The religious sense sets one's sight on the happiness of the other world through the practices and beliefs counted as right. Therefore, religious sense impelled man to such activities that the goal is not to be something in the world; it is rather to reach the felicity of the other world. Yet the goal we direct with the national sense is all profane. If we do what the national sense requires, we aim to provide the worldly happiness and welfare to our nation¹⁷⁸.

The author taught that the religious sense obstructed the nation formation and material well-being. The Renaissance in Europe was described as the process of differentiation between the religious and national senses. Civilization was taken with a point of view affirming it on merits to humanity. To overcome the conflict between the humanistic and national senses, it was underlined that without a national sense it was impossible to develop a humanistic one.

Conclusion

Although textbooks went through an epistemological change from 1908 to 1926, between two curriculums, most themes remained unchanged, such as the significance given to progress in the material world. The teachings, that the ignorant and lazy people did not have any value or honour, that they were useless for their soul and the homeland, were still teachings in character education¹⁷⁹. Another common point was the importance of state organs. For example, the municipal services occupied a considerable part in some textbooks¹⁸⁰. Some titles were as such; keeping the streets clean, repairing the

¹⁷⁶ *Ibid.*

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 15.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 17.

¹⁷⁹ Taylan, *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, cit., p. 37.

¹⁸⁰ Hüseyin Hıfzı, *Malumat-ı Medeniye* (Mekatibi rüşdiye ve idadi), İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1326[1910], pp. 23-54. The governance of provinces which is considerably boring for

pavements, constructing neat houses, building hospitals for the poor, lightening the streets at night, controlling the sellers in the bazaars and sellers for the advantage of the people. The bureaucratic foundations of a government and the technical details on its institutions occupied most of the space in textbooks between 1908 and 1913, and increased in amount in the 1920s. The question of the necessity for a state brought up the issue of community¹⁸¹. The government was explained upon its most visible institutions such as law, police, gendarme, army and other state officers. The establishment of a government was presented as an imperative of the community life where the stronger people tended to dominate the weaker. Hence, the state was called a power which protected the weak against the powers (enemies) both inside and outside¹⁸².

The Islamic character in duty conception and the tension in the flow of the prevailing religious discourse and secular knowledge were the main concern in this article. The examination of the textbooks published between 1908 and 1913, called the 'liberal' period in this study, was restrictive to reflect the religious tone. The textbooks published in this short term liberal atmosphere of the Constitutional regime differed from those published after the government control issued an authorization on textbooks in 1913. What marked the textbooks published between 1913 and 1921 lay in the religious character in the conception of duties and citizenship derived from Kantian morals. The textbooks in the years between 1908 and 1913 were produced within this liberal atmosphere and had a more secular penchant than post-1913. The books of Cezmi, Hıfzı, Hazık and Behiç were marked as not comprising a part such as «duties to God»¹⁸³. The imagination of man out of the universe of God prevailed in the texts while all of the later published books (until 1926) configured "man and his duties" within the context of the «Supreme Being of God» (*Cenab-ı Hakka karşı vazifeler*) according to the curriculum of 1913. Similarly, the use of hadiths (the sayings of Prophet Muhammed) and the Quran did not take an explicit degree in the formation of this secular discourse. Duties were revealed as the requirement in the context of the formation of the community, state, government and laws in these texts. At this point, the secular worldview in some of the pre-1913 textbooks bore resemblance to

children lasts for 31 pages in the book.

¹⁸¹ Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye* (Mekاتب-i İdadi), Dersaadet, Kanaat Kütüphanesi, 1327 [1911].

¹⁸² Nazım [İçsel], *Yeni Musahabat-ı Ahlakiye, Diniye, Tarihiyye, Sıbbiyye ve Medeniye*, cit., p. 16.

¹⁸³ Hüseyin Hıfzı (Necmi Terakki mektebi ve gazetesi müdürü), *Malumat-ı Medeniye* (Birinci Kısım), Dersaadet, Tefeyyüz kütüphanesi, 1326 [1910] (*Yeni program mucibince mekatibi iptidaiyede tedris edilmek üzere tertip edilmiştir*); Dr. Hazık, *Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye* (*Umum mekatib-i rüşdiyelerin üçüncü senesinde tedris edilmek üzere*), İstanbul, Keteon Bedrosyan Matbaası, 1328 [1912]; İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye Dersleri*, İstanbul, Artin Asodaryan, 1328 [1912]; Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye* (Mekاتب-i İdadi), Dersaadet, Kanaat Kütüphanesi, 1327 [1911].

the general peculiarities in the post-1920 period, while years between 1913 and 1921 signified a more religious character accompanied by the Ottoman-Muslim identity. The curriculum of 1913 reflected the inculcation of two duties simultaneously at the turn of the nineteenth century: enlightening and moralizing mankind. The Unionist education policy proposed ‘moralizing the modern man’ against the ills of liberties arising from the enlightenment. For this reason, the content of civics was imbued with Islamic morality, which was also evident in the emphasis on morals in the original title of the civics course and books, called with *Musahabat’ül Ahlakiye, Diniye, Tarihiye, Medeniye* (Lectures on Morality, Religion, History, Civilization).

Bibliography

Primary Sources (Textbooks and Articles in Educational Journals)

- A.Rıza, *İptidailere Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye*, İstanbul, Nefaset Matbaası, 1331 [1915] (*Maarif Nezareti celilesinin mekatib programına tevfiikan tertip ve umum mekatib iptidaiye üçüncü senelerinde okunması resmen kabul olunmuştur*)
- A. Şükrü, *Yeni Hayat ve Genç Nesil*, «Yeni Nesil» vol. 1, n. 2, 1337 [1921], pp. 1-2
- Ahmed Cevad, *Musahabat-ı Ahlakiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, İstanbul, Kütüphane-i İslam ve Asakir, 1330 [1914] (*Mekatib-i İptidaiyenin beşinci ve mekatib-i sultaniye sunuf-ı iptidaiyesinin dördüncü senesine mahsustur*)
- Ali Haydar, A.Ziya, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Kanaat Kütüphanesi, 1330 [1914] (*Mekatib-i rüşdiyenin ikinci senelerinde okutulmak üzere programa muvafık olarak yazılmıştır*)
- Ali İrfan, *Terbiye-i İnsaniye ve Medeniye*, İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1329 [1913] (*Maarif Nezaretinin son programına tevfiikan ve gayet açık ve sade bir lisan ile muharir olup nur seydegan vatana hayat –ı insaniye ve içtimaiyeyi talim eder*)
- Ali Necati, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye*, Trabzon, Mihailidi Mat., 1327 [1911] (*Mekatibe mahsus olup usul-u idare ve hayat-ı içtimaiyemize dair gayet müfid mebahisi havidir. Yeni programa tevfiiken umum mekatibde tedrisi tensib edilmiştir*)
- Ali Seydi, *Vezaif-i Medeniye. Mekatib-i İptidaiye Şakirtlerine Mahsus*, İstanbul, Kanaat Kütüphanesi, 1328 [1912]

- , *Vezaif-i Medeniyet: Kısım-ı Evvel*, Dersaadet, İkdam Matbaası, 1328 [1912] (*Mekatib-i iptidaiye şakirtlerine mahsustur*)
- , *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, Dersaadet, Artin Asadoryan Matbaası, 1329 [1913] (*Mekatib-i rüşdiye ve idadilerde tedris edilmek üzere tertip edilmiştir*)
- , *Vezaif Nazariyesi Üzerine Mürettip Ahlak-ı Dini*, İstanbul, Kanaat, 1329 [1913]
- , *Terbiye-i Ahlakiye ve Medeniye*, Dersaadet, Artin Asadoryan Matbaası, 1331 [1915], *Mekatib-i rüşdiye, idadiye, sultaniye ve darülmualiminlerde tedris edilmek üzere tertip edilmiştir*)
- , *Musahabat-ı Ahlakiye* (Devre-i Aliye, Birinci Sene), İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1336 [1920] (*Maarif nezaretini celilesince bilumum mekatibde tedris edilmek üzere kabul edilmiş ve bu kere tashihat ve tadilat icrasıyla yeniden tab olunmuştur*)
- , *Yurt Bilgisi*, İstanbul, Kanaat Kütüphanesi, 1929 (*Dördüncü Sınıf*)
- , *Yurt Bilgisi*, İstanbul, Kanaat Kütüphanesi, 1929 (*Köy Mekteplerinin ve İlkemekteplerin Üçüncü Sınıfına Mahsustur*)
- Dr. Hazık, *Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye*, İstanbul, Keteon Bedrosyan Matbaası, 1328 [1912] (*Umum Mekatib-i rüşdiyelerin üçüncü senesinde tedris edilmek üzere*)
- H. Natan, Mithat Sadullah, *Yeni Musahabat-ı Ahlakiye, Diniye, Medeniye, Tarihiye* (Devre-i Aliye, Birinci Sınıf), İstanbul, Şirket-i Mürettebiye, 1333 [1917]
- Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye* (Mekatib-i İdadi), Dersaadet, Kanaat Kütüphanesi, 1327 [1911]
- Hüseyin Hıfzı, *Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1326 [1910] (*Mekatibi rüşdiye ve idadi*)
- Hüseyin Hıfzı (Necmi Terakki mektebi ve gazetesi müdiri), *Malumat-ı Medeniye* (Birinci Kısım), Dersaadet, Tefeyyüz kütüphanesi, 1326 [1910] (*Yeni program mucibince mekatibi iptidaiyede tedris edilmek üzere tertip edilmiştir*)
- İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye Dersleri*, İstanbul, Artin Asodaryan, 1328 [1912]
- M. Cevdet, *Mekatib-i İptidai Ahlak ve Malumat-ı Medeniye Dersleri Programı Etrafında*, «Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası», vol. 1, n. 2, pp. 280-285
- Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı*, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1329 [1913]
- Mehmet Abdülkadir, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye*, İstanbul, Keteon Bedrosyan, 1326 [1910] (*Maarif Nezareti celilesinin tanzim ettiği son programa muvafık olmak üzere tertip edilmiştir*)
- Mehmet Emin, *Malumat-ı Vataniye*, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1340 [1924]
- Mehmet Hazık, *Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Matbaa-ı Amire, 1324 [1908]

- M. Ziya, *Musahabe-i Milliye: Asar-ı Eslafa Hürmet Edelim*, «Yeni Nesil», vol. 1, n. 1, 1337 [1921] pp. 3-4
- Mithat Sadullah, *Malumat-ı Vataniye ve Medeniye*, İstanbul, Şirket-i Mürettebiye, 1340 [1924]
- Mithat Sadullah, *Sualli Cevaplı Malumat-ı Medeniye Dersleri*, İstanbul, Mürettebin-i Osmaniye Matbaası, 1328 [1912] (*Yedi senelik mekatibi idadiyenin ikinci ve üçüncü sınıflarıyla, mekatibi rüşdiyenin ikinci ve üçüncü senelerinde tedris edilmek üzere tertip olunmuştur*)
- Muslihiddin Adil Taylan (Darülfünun Mukayeseli Hukuk İdare Müdürü), *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, İstanbul, Kütüphane-i Hilmi, 1926 (*Mütehassıs komisyonun raporu üzerine milli talim ve terbiye dairesinin 1926 numerosu ve 24 Ağustos tarihli kararı ile mekteplere kabul edilmiştir. İlkemektep Dördüncü sınıf*)
- n.a., *Malumat-ı Medeniye*, Dersaadet, [Vezir Hanında 48 nolu Matbaa], 1327 [1911]
- n.a., *Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, [Vezir Hanında 48 nolu Matbaa], 1327 [1911] (*Umum Mekatib-i İptidaiyelerin ikinci ve üçüncü senelerinde tedrise elverişli surette tertip edilmiştir*)
- Nazım [İçsel]. *Yeni Musahabat-ı Ahlakiye, Diniye, Tarihiyye, Sıbhıyye ve Medeniye*. İstanbul, Kütüphane-i Hilmi, 1337 [1921] (*Maarif Vekaleti Celilesi tarafından zükur ve inas mekatib-i iptidaiye ile sultani iptidaiyelerinde tedris olunmak üzere kabul edilmiştir*)
- Orhan Fuad, *Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye*, İstanbul, İkdam Matbaası, 1924
- Osman Fahri, *Musahabatül Ahlakiye, Sıbhıyye, Tarihiyye, Medeniye* (İstanbul, Tefeyyüz Kütüphanesi, 1332 [1916] (*Maarif-i Umumiye Nezaretinin teşkil ettiği bir ve iki derslane ve muallimli mekatib-i iptidaiyenin devre-i ula müfredat programına muvafık olarak tertip edilmiştir*))
- Pir Hazarizade Abdüssamed Fahri, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye* (İdadiye ve sultanîyeler için), İstanbul, Cihan Matbaası, 1331 [1915]
- Satı, *Terbiye-i Ahlakiye ve Vataniye*, «Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası», vol. 1, n. 2, pp. 67-88
- Satı, *Derslerde Tesirat-ı Ahlakiye*, «Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası», vol. 2, n. 18, pp. 207-212
- Selanikli Faik, *Malumat-ı Medeniye*, İstanbul, Karabet Matbaası, 1324 [1908] (*Mekatib-i İptidaiyenin üçüncü senesinde tedris edilmek ve son programa muvafık olmak üzere tertip edilmiştir*)
- Şehbenderzade Filibeli Ahmet Hilmi, *Taklitle Medeniyet Olmaz*, İstanbul, Bedir, 1962

Tüccarzade İbrahim Hilmi, *Çocuklara İlk Coğrafya*, İstanbul, Kütüphane-i İslam ve Askeri, 1325 [1909] (*Mekatib-i İptidaiye Şakirdanına Mahsus olmak üzere tertip edilmiş ve gayet açık bir lisan ile yazılmıştır. 35 şekil ve 1 haritayı havidir*)

Secondary Sources

- Açıköz, B., *Penetration of the Scientific Discourse into Textbooks of Religious Instruction in the 1910s in the Ottoman Empire*, «History of Education & Children's Literature», vol. 8, n. 1, June 2013, pp. 537-579
- Akmaner, H.A.D., *Batıda Medeniyet-İçi Hakimiyet Mücadelesi ve Medeniyet-Dışı Düşman Tasavvuru*, Ph.D. diss., Marmara Üniversitesi, 2007
- Akpınar, Ö., *Geographical Imagination in School Geography during the Late Ottoman Period 1876-1908*, MA Thesis, Bogazici University, 2010
- Baha Tevfik, *Yeni Ahlak ve Ahlak Üzerine Yazılar*, F. Öztürk (ed.), Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002
- Butro, E., *Avrupa Medeniyetinin Ahlak Kökleri*, trans. by Rahmi Balaban İzmir, Cumhuriyet Basımevi, 1940
- Erdem, H., *Son Devir Osmanlı Düşüncesinde Ahlak (Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kadar)*, İstanbul, Dem, 2006
- Giroux, H.A., *Schooling and the Struggle for Public Life, Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988
- Güler, R., *Tanzimattan II.Meşrutiyete "Medeniyet" Anlayışının Evrimi*, Ph.D. diss., Marmara Üniversitesi, 2006
- Kanal, H.K., *Ali Seydi Bey'in Ahlak Düşüncesi*, MA Thesis, Marmara Üniversitesi, 2010
- Kara, İ., *İslamcı Söylemin Kaynakları ve Gerçeklik Değeri*, in Y. Aktay (ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, İslamcılık 6*, İstanbul: İletişim, 2005, pp. 34-47
- MacIntyre, A., *A Short History of Ethics, A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, London, Routledge, 1998
- Miller, W.W., *Durkheim, Morals and Modernity*, Montreal, Routledge, 1996
- Stoddard, L., *1914-1921 I. Cihan Harbi Sonrasında İslam Alemi: Bir Medeniyet Sorgusu ve Arayışı*, K. Yeşil (ed.), İstanbul, Kaknüs, 2002
- Türkkahraman, M., *Türkiye'de Siyasal Sosyalleşme ve Siyasal Sembolizm*, İstanbul, Birey Yayıncılık, 2000
- Toprak, Z., *"Türkiye'de Milli İktisat" (1908-1918)*, Ankara, Yurt Yayınları, 1982

Üstel, F., “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde: II.Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, İstanbul, İletişim, 2005

Zürcher, E.J., *Young Turks, Ottoman Muslims and Turkish Nationalists: Identity Politics 1908-1938*, in K. Karpaz (ed.), *Ottoman Past and Today’s Turkey*, Leiden-Boston-Köln, Brill, 2000

«Moulding the peasant masses to make our Italy into a Nation». Ottavio Gigli and the National Association for the Founding of Rural Infant Schools, from the struggle against illiteracy to nation-building (1866-1873)

Part One*

Anna Ascenzi
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism, University of
Macerata (Italy)
ascenzi@unimc.it

Roberto Sani
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism, University of
Macerata (Italy)
sani@unimc.it

ABSTRACT: Having gathered a rich collection of archive and printed material, the authors retrace the origins and significant developments of the National Association of Rural Infant Nurseries, the society founded in Florence in 1866 by the Roman man of letters and educationalist Ottavio Gigli with the support of some of the most distinguished figures of the political and cultural life of the newly unified state: Terenzio Mamiani, Carlo Matteucci, Bettino Ricasoli, Gino Capponi and Niccolò Tommaseo. The National Association of Rural Infant Schools was received with considerable favour by national public opinion and it generated a huge movement of support for the creation of *nursery schools* for the education of peasant children, especially in those rural areas where elementary schools founded as a result of the Casati law (1859) proved to be of little effect in addressing the problem of widespread illiteracy and completely

* The second and final part of this contribution will be published in the next issue of «History of Education & Children's Literature» [vol. 9, n. 1, 2014].

ineffective in containing the massive scale of school absenteeism. The Association became the prime mover in a robust campaign for the radical reform of the Casati legislation regarding primary education and – based on the Anglosaxon model – for a greater presence of private initiatives and voluntary associations which were an expression of civil society.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Rural School; Nursery School; Illiteracy; Private Funds; Italy; XIX Century.

Introduction

Towards the end of 1865 the Roman man of letters and educationalist Ottavio Gigli, having moved to Florence at the start of the 1850s, took on the role of promoting an ambitious *Programma per la fondazione di Asili rurali per l'Infanzia* ('Plan for the founding of Rural Infant Schools'), around which he gathered some of the most distinguished political and cultural figures of the newly unified state, including two former education ministers Terenzio Mamiani¹ and Carlo Matteucci², the writers and educationalists Gino

Roberto Sani is the author of the first and fourth paragraphs of the current article, and Anna Ascenzi is the author of the second and the third paragraphs; the *Introduction* and the *Conclusions* are the fruit of a joint work by the two authors.

Archives and abbreviation: ACS = Archivio Centrale dello Stato (State Central Archives, Rome); AMCR = Archivio del Museo Centrale del Risorgimento (Archives of Central Museum of Risorgimento, Rome); ASIF = Archivio Storico dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Historical Archives of the National Institute of Educational Documentation, Innovation and Research, Florence); ASR = Archivio di Stato di Roma (State Archive, Rome); ASV = Archivio Segreto Vaticano (Vatican Secret Archives, Vatican City); ASVR = Archivio Storico del Vicariato di Roma (Historical Archives of the Vicariate of Rome); BNCF = Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze (National Central Library in Florence, *Manuscripts and rare books Section*); BCF = Biblioteca Comunale «Aurelio Saffi» in Forlì (Municipal Library in Forlì, *Piancastelli Collection*); BNBM = Biblioteca Nazionale Braidense di Milano (Braidense National Library in Milan, *Manuscripts and rare books Section*); BNCR = Biblioteca Nazionale Centrale di Roma (National Central Library in Rome, *Manuscripts and rare books Section*); BOP = Biblioteca Oliveriana di Pesaro (*Mamiani Archive*); MI = Ministry of the Interior; MPI = Ministero della Pubblica Istruzione [Ministry of Public Education]; CSPI = Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione [Upper Council of Public Education]; b./bb. = busta/buste [*folder/folders*]; doc./docc. = documento/documenti [*document/documents*]; f./ff. = fascicolo/fascicoli [*file/files*]; reg./regg. = registro/registri [*volume-register/registers*].

¹ Terenzio Mamiani to Ottavio Gigli, Florence 20 February 1866, in ASIF, «Ottavio Gigli» Archive, b. 15 (Letters to Ottavio Gigli), Letters by Terenzio Mamiani (1799-1885). Terenzio Mamiani, as we know, was minister of education in the third ministry presided over by Camillo Benso di Cavour, from 21 January 1860 to 23 March 1861.

² Carlo Matteucci to Ottavio Gigli, Florence 28 December 1865, in ASIF, Fondo «Ottavio Gigli», b. 15 (Handwritten letters to Ottavio Gigli), Letters by Carlo Matteucci (1811-1868). Carlo Matteucci, as we know, had been Minister of Education in the first Ministry presided over by Urbano Rattazzi, from 31 March to 8 December 1862.

Capponi³ and Niccolò Tommaseo⁴, and finally Bettino Ricasoli, who had taken the helm of the nation after Cavour's early demise and who, soon afterwards, was once again called upon to lead the national government⁵:

One of Italy's most important needs – thus says the *Programma* developed by Ottavio Gigli – is to redeem the masses, which must be part of national renewal. The civil institutions constitute the most solid foundation of the political edifice, as governments are not an end in themselves, but they represent a superior moderator of rights and social interests. One of the principal rights and interests is unquestionably the education and instruction of all classes, especially those who are greatly or altogether lacking in such education and instruction. It is a painful truth that, in its countryside, Italy can count 13,110,027 illiterate people, and it is also true that we should neither expect everything from the rulers of the state, nor should we protest without considering the political issues, and overlook eminently moral and social works, that must be encouraged even more or at least on a par with the political constitution of the nation.

The *Programma*, that came into being a few months after the publication of the results of the *Matteucci Enquiry* on the state of public education in the kingdom of Italy⁶, vigourously underlined the necessity to accompany the work of the «Italian Government» with an broad initiative that placed «all citizens who loved their country with hardworking love» at the forefront, and whose primary aim was the «foundation of rural nurseries and schools» in order to render «the people of the country instructed and educated», that is, to bring the alphabet and elementary education to the agricultural populations:

Moved to action by such thinking – stated the *Programma* –, and observing that in the more populous towns and *comuni* education and instruction of the common people is underway in various forms and for infant nurseries, we believe we should propose a project which assists and completes all this educational work promoted by the Italian Government, by calling the attention of all those citizens who love their country with hardworking love, to their need to be instructed and educated as people of the country and to the great utility to our people that would derive from the founding of rural nurseries and schools. The reason why we, the undersigned, invite those who approve the project we are proposing to support us with their participation, is that, thus reunited, we will be able to form a promoting committee for the education and instruction of the people of the country. In every Italian province still other similar committees will be established, which, whilst having the greatest possible freedom of action, will work in loving and civil concord with the committee that

³ Gino Capponi to Ottavio Gigli, Florence 30 December 1865, in ASIF, «Ottavio Gigli» Archive, b. 15 (Handwritten letters to Ottavio Gigli), Letters by Gino Capponi (1792-1876).

⁴ Niccolò Tommaseo to Ottavio Gigli, Florence 26 September 1866, in ASIF, «Ottavio Gigli» Archive, b. 15 (Handwritten letters to Ottavio Gigli), Letters by Niccolò Tommaseo (1802-1874).

⁵ Bettino Ricasoli to Ottavio Gigli, Florence 1 August 1866, in ASIF, «Ottavio Gigli» Archive, b. 15 (Handwritten letters to Ottavio Gigli), Letters by Bettino Ricasoli (1809-1880). Ricasoli, who had been called upon for the first time to lead the national government following Cavour's death, from 12 June 1861 to 3 March 1862, occupied the position of Prime Minister from 20 June 1866 to 10 April 1867.

⁶ Cf. *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano, Stamperia Reale, 1865.

will be formed here, in order to make possible the creation of a benefit throughout Italy for which the new generations will be grateful to us.

Hence the invitation to «all those citizens» who wished to «make themselves useful to the nation» to subscribe at least one share «of two liras every year» and to take part in the constituting «permanent committee» appointed to put the *Programma* into effective practice:

We thus propose – as the final part of the document specified – that every citizen who responds to our call, should make the small sacrifice of subscribing one share of two liras every year, and that each of them should have the right to participate in the selection of the permanent and definitive Committee, that shall bestow to the entire nation a benefit that is of great necessity to those people whom everyone claims to love but whom not everyone loves diligently. May our invitation become dear to all Italians! We will be happy to have conceived and organised a project that may go on to be one of the greatest glories of our renewal⁷.

Having been signed, not only by Ottavio Gigli, but also by the above-mentioned Gino Capponi, Carlo Matteucci, Terenzio Mamiani and Bettino Ricasoli, the *Programma per la fondazione di Asili rurali per l'Infanzia* was made public in the press and represented the manifesto around which the society that promoted the rural infant schools was constituted in the weeks that immediately followed. Apart from working as a coordinating organism between the adherents and sympathisers, the society took steps to activate and directly involve private individuals and local authorities in the initiative:

The education of the people – says a notice distributed by the organising Society in the summer of 1866 – is recognised by all as the primary need of a free Italy. But whilst education's diffusion is proceeding quickly in the towns, in the country, where the great majority of the population lives, this is not the case. There, everything is moving extremely slowly, even the participation of the Government, the Provinces and the *Comuni*. And it is precisely in the country that the need is much greater. One of the main reasons for which elementary education in the country is so slow to progress with all the schools open in nearly all *Comuni*, is that children are not prepared at that age, when parents would be happy to send them to school, and that the most suitable means are not chosen for the various conditions of the villages. A general law, a decree, a regulation issued by the Ministry are not sufficient to provide popular education in the countryside. What is required is spontaneous initiative, constant attention and local action by all the most illuminated and patriotic people, who participate in the promotion of this work of redemption.

The special reference, by the promoting Society, to an institution like the «rural nurseries» was due to the inefficiency and general ineffectiveness in small

⁷ *Programma per la fondazione di Asili rurali per l'Infanzia*, in *Associazione Nazionale per la fondazione di asili rurali per l'Infanzia*, Firenze, Tip. Mariani, 1866, pp. 13-14. The final version of the *Programma* that was circulated and edited in the main national newspapers and periodicals was signed by Gino Capponi, Bettino Ricasoli, Carlo Matteucci, Terenzio Mamiani and Ottavio Gigli.

villages and agricultural areas observed in the primary grade elementary schools founded according to the Casati law:

In the country – the promoting Society’s notice went on to state – nurseries that accept children of between four and eight years are more useful than schools for those between ten and twelve, to which parents are unenthusiastic to send their children, as they see them as many little farmhands removed from jobs in the fields. Open a children’s nursery in every village, in every group of dwellings, and you will see not only that the parents are very happy that their children are being kept there, but also that they are willing to contribute a given share of crops for maintenance of the children and the nurseries. Looking after the youngsters is an advantage for country families because it provides the adults with the time to attend to their jobs. Accompany that custody of the children with instruction in reading, writing and preliminary calculations and you will have made possible for those children a further education at the other schools, both in the afternoons and on holidays, which will thus make it complete. In this way the rural nurseries, that in ten years should be found throughout Italy, will be the real preparation for popular education⁸.

The fact that primary grade elementary schools founded in agricultural areas turned out to be wholly inadequate in dealing with illiteracy and in meeting the particular educational requirements of the peasant population had emerged unequivocally during the previous months in the responses to the «Questions regarding teaching and popular education» posed by the provincial school inspectors in the ambit of the above-mentioned *Matteucci Enquiry* (1864). In particular, those relating to questions n. 1 and 2, which dealt respectively with the levels of «attendance by children of elementary schools» and the main causes «of absenteeism by elementary school pupils», painted a decidedly dramatic picture of the conditions of «teaching and popular education» in rural areas, not only in the south, but to a certain extent throughout the whole peninsula.

As regards school attendance, for example, in the province of Turin the situation was such that «in most rural *comuni*, half, or two-thirds of pupils abandon school in the months of April and May. Whilst the schools in the mountains are completely deserted». A similar situation was recorded in the province of Milan where «Rural elementary schools in the summer often see very few pupils, especially at times of greatest work in the country. Parents wish to obtain a perceptible and available advantage, albeit very slight, from the limited strength of their children, without caring for the greater advantages that they can derive from instruction and education».

In the same manner, in the province of Lucca, «at times of farm activity in general there is a large reduction in the attendance of children at the village schools and at some schools in the main *comune* towns. [...] Due to these constant and irremediable circumstances, in the country a good number of children came to school and studied hard for a certain period, and then disappeared, and

⁸ *Società promotrice della fondazione di Asili rurali per l’Infanzia. Avvertenza*, in *Associazione Nazionale per la fondazione di asili rurali per l’Infanzia*, cit., pp. 7-9.

others who were missing before re-appeared, and so on and so forth according to the farming and industrial rotation». And if in the area around Naples and in the rest of Campania the situation appeared even worse, to the point that, as was laconically underlined by the local school inspector, «The elementary schools are hardly attended both in the summer and the winter», in Sicily and Sardinia problems reappeared that had already emerged elsewhere, such that, in Palermo, «in summer pupil attendance diminishes in rural schools, because in farming villages the fathers, in that season, use their children to help in the country, or to work for landowners as farm labourers»; just like in Cagliari, where «the elementary schools in general are not well attended. And country schools in the summer are practically deserted»⁹.

If this, then, was the peninsula's dramatic situation it was necessary to take the plunge and encourage greater participation by individual citizens, local administrators, authorities and institutions around a project that was both «simple» and «ambitious»: that of «founding and promoting rural nurseries where there were none», in order to spread «the intellectual instruction and moral education of the growing generation, [...] thus increasing the strength and with the strength the wealth of the nation»:

Our promoting society – stated the final part of the notice issued in August 1866 – intends precisely to take this action as designated by the law. It is a centre, to which all information flows, and which provides advice and help; but it acts by means of the personal action of all the members in all the provinces of the State. The recognition of what has been done, what is being done and what is being contemplated, made public in all the councils, as well as the encouragement and the help to those who wish to become involved; the local promulgation conducted at meetings held frequently in various parts of Italy; the approaches by the Society made to the Government, to the representative bodies of provinces and towns and to school authorities or others, and individual actions by every member will certainly facilitate greatly a successful launch of the project. Example, emulation and results obtained and found will do the rest. [...] For as long as there are villages in Italy which do not have their own nursery school, the Society will not fail in its purpose and will transform itself. Its purpose could range from evening and holiday schools that aim to compensate for missed instruction, and to complete what has been received by the children; the publication and distribution in the country of reading books to the people; the foundation of circulating libraries in each *comune*, and the provision of everything that could serve directly or indirectly the education of the people. But a good base needs to be laid for the whole of popular education, by gathering into the rural nurseries those children who represent the most numerous class in society, which includes workers' martyrs and the defenders of the nation¹⁰.

At this point, before examining the various stages of the implementation of the plan for the instruction and education of the farming population through the creation of rural nurseries, it would seem opportune to focus our attention,

⁹ *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, cit., pp. 418-419 and 421-422.

¹⁰ *Società promotrice della fondazione di Asili rurali per l'Infanzia. Avvertenza*, cit., pp. 10-11.

firstly, on the remote origins of the initiative, destined, as had been seen and as would be seen even better, to inspire keen participation, on a national level, by an extremely significant part of the moderate authorities and to involve, provincially and locally, large sectors of prominent figures and landowners, and, secondly, on the biography and on the philanthropic and educational activities and experiences conducted until then by Ottavio Gigli, namely he who, from the very start, had been marked out as the creator and main mover behind this initiative.

1. *A restless man of letters and educator between a papal Rome and a Florence that was capital of the kingdom of Italy: Ottavio Gigli from the night schools for craftsmen to rural infant schools*

Descended from an ancient family of the Anagni and, originally, the Sezze nobility, Ottavio Gigli was born in Rome in April 1816¹¹ and, while still very young, after completing his literary studies under the tutelage of the philologist Pietro Del Rio, he started attending the Capitoline circle of classicists which saw the participation, amongst others, of Paolo Costa and msgr. Carlo Emanuele Muzzarelli, whose secretary he then became, as well as the exclusive cenacle of scholars – including Orazio Antinori, Achille Gennarelli, Luigi Masi, Paolo Mazio, Diomede Pantaleoni and Aurelio Saffi – who gathered, from 1837, around the American consul George W. Green, who was a lover of Italian history and correspondent and friend to Carlo Botta and Gino Capponi.

¹¹ An organic and documented biography of Ottavio Gigli is not yet available. About him see: G. Calò, *Ottavio Gigli e i suoi corrispondenti toscani*, «Buletino senese di storia patria», n. 10/11 (1951-1952), pp. 2-16 (then republished in Id., *Pedagogia del Risorgimento*, Firenze, Sansoni, 1965, pp. 616-630); A. De Angelis, *Ottavio Gigli collezionista, letterato e patriota*, «Capitolium», vol. 2, n. 11, 1953, pp. 347-352; A. Gambaro, *Carteggio inedito Ferrante Aporti-Ottavio Gigli*, in A. Gambaro, G. Calò, A. Agazzi, *Ferrante Aporti nel primo centenario della morte, con documenti e carteggi inediti*, Brescia, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, 1962, pp. 169-195; G. Forlini, *Problemi filologici nelle lettere di Pietro Giordani a Ottavio Gigli e di Ottavio Gigli ad Angelo Pezzana*, «Archivio Storico per le Province Parmensi», vol. 28, 1976, pp. 413-456; L. Volpicelli, *Prima storia degli asili infantili a Roma*, Roma, Armando, 1977, pp. 31-74; R. Sani, *I periodici scolastico-educativi e il dibattito sull'istruzione nello Stato Pontificio*, in G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 147-170; 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. 707-771; M. Cattaneo, *Gigli, Ottavio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1925- , Vol. 54 (2000), pp. 688-690; R. Sani, *Le Scuole notturne per gli artigiani nella Roma pontificia (1818-1870)*, in R.M. Borraccini, G. Borri (edd.), *Virtute et Labore. Studi offerti a Giuseppe Avarucci per i suoi settant'anni*, 2 vols., Spoleto, Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo, 2008, Vol. II, pp. 939-984.

In 1838, Gigli published his first and important philological and literary work: a collection of unpublished letters by the celebrated Jesuit writer Daniello Bartoli and by his correspondents in the Company of Jesus¹². The work, received positively by the critics, was to form the prelude to what in all effects can be considered his most comprehensive literary task: the creation of the «Sacred classical library or collection of published and unpublished religious works between the 14th and 19th centuries», started in Rome in 1840, picking up a project originally planned by Antonio Cesari¹³. The «Biblioteca» began with the printing of the *Prose di Feo Belcari edite ed inedite* (1843-1844) and with *Vite di diciassette confessori di Cristo del padre Gio. Pietro Maffei della Compagnia di Gesù* by Father Gio. Pietro Maffei of the Company of Jesus (1843-1844), and then continued with the publication of *Della città di Dio di santo Aurelio Agostino* (1844), of *Opere edite ed inedite del P. Domenico Cavalca* (1846), of *Le meditazioni di S. Bonaventura sulla vita di Gesù Cristo* (1847) and of the monumental collection of the *Opere edite ed inedite del Cardinale Sforza Pallavicino* (1844-1848). After the forced interruption due to the political vicissitudes of the Roman republic and the successive restoration of papal power, the «Biblioteca» saw a significant recovery when Gigli permanently moved to Florence, as is testified by the texts and works of erudition which he started to publish in the mid-1850s: including *Studi sulla Divina Commedia* by Galileo Galilei, Vincenzo Borghini and others (1855), the fine edition of *I sermoni, le lettere ed altri scritti inediti o rari*, and then the *Novelle* by Franco Sacchetti (1857 and 1860)¹⁴.

¹² *Lettere inedite e rare del P. Daniello Bartoli raccolte e pubblicate per la prima volta insieme ad altre di celebri gesuiti al medesimo da Ottavio Gigli*, Roma, Tip. Salviucci, 1838.

¹³ See the ambitious plan of works that were to be published in the *Biblioteca classica sacra* in *Manifesto d'associazione alla Biblioteca classica sacra o sia Raccolta di opere religiose edite ed inedite dal secolo XIV al XIX ordinata e pubblicata da Ottavio Gigli socio dell'Istituto storico di Francia*, Roma, Tip. Salviucci, 1942.

¹⁴ *Prose di Feo Belcari edite ed inedite, sopra autografi e testi a penna raccolte e pubblicate da Ottavio Gigli*, Roma, Tip. Salviucci, 1843-1844, 5 vols.; *Vite di diciassette confessori di Cristo del padre Gio. Pietro Maffei della Compagnia di Gesù*, Roma, Tip. Salviucci, 1843-1844, 5 vols.; *Della città di Dio di santo Aurelio Agostino, volgarizzamento del buon secolo ridotto alla sua vera lezione col confronto di più testi a penna e stampati da Ottavio Gigli Romano*, Roma, Tip. Salviucci, 1844; *Opere edite e inedite del Padre Domenico Cavalca riscontrate su' migliori codici e pubblicate da Ottavio Gigli*, Roma, Tip. dei Classici Sacri, 1846; *Le meditazioni di S. Bonaventura sulla vita di Gesù Cristo secondo la lezione del codice dello Smunto citato dagli Accademici della Crusca, a cura di Ottavio Gigli*, Roma, Società Editrice Romana, 1847; *Opere edite ed inedite del cardinale Sforza Pallavicino. Edizione corretta e accresciuta sopra i mss. Casanatensi, a cura di Ottavio Gigli*, Roma, Tip. dei Classici Sacri (subsequently: Società Editrice Romana), 1844-1848, 4 vols.; *Studi sulla Divina Commedia di Galileo Galilei, Vincenzo Borghini ed altri, pubblicati per cura ed opera di Ottavio Gigli*, Firenze, Le Monnier, 1855; *I sermoni, le lettere ed altri scritti inediti o rari di Franco Sacchetti, raccolti e pubblicati con un discorso intorno la vita e le sue opere per Ottavio Gigli*, Firenze, Le Monnier, 1857; *Le novelle di Franco Sacchetti pubblicate secondo la lezione del codice borghiniano con note inedite di Vincenzo Borghini e Vincenzo Follini per Ottavio Gigli*, Firenze, Le Monnier, 1860.

From the end of the 1850s Gigli was a valued contributor to some of the capital's liveliest artistic and literary periodicals, including «Il Tiberino» (1833-43), «Lo spigolatore» (1834-36), «L'ape italiana delle belle arti» (1835-40) and «Il positivo» (1848-49)¹⁵, to cite only the main ones. In the new climate of relative freedom of the press which emerged with the election of Pope Mastai Ferretti he championed a number of important initiatives and, from November 1847, he became director of the political and cultural daily newspaper «L'Unione» (1847-48), in whose columns he vigorously supported the institutional and political reforms introduced by the new pontiff in ecclesiastical domains along with their initial backing of the cause of Italian independence¹⁶. «His admiration for Pius IX – recalled Massimo Cattaneo – inspired Gigli to promote and administer the publication of the pamphlet *Le feste del popolo romano dal giorno 17 luglio 1846, al 1° gennaio 1847*, which contained writings by various authors which exalted the new course of the papacy»¹⁷.

The same period of time saw the constitution, by Gigli, of the *Società nazionale per le strade ferrate dello Stato pontificio* ('National company for the railways of the Papal States'), 1847, intended to favour the development of a modern rail network in the ecclesiastical domains by means of private capital and the creation of widespread shareholding on the Anglosaxon model¹⁸. The *Società nazionale*, whose co-founders included personalities of the calibre of Marco Minghetti and Roman aristocrats of clear liberal orientation such as the Princes Cosimo Conti and Tommaso Corsini, used the newspaper «La locomotiva» as their press organ, which was founded and directed by Ottavio Gigli himself¹⁹.

¹⁵ On these newspapers see: O. Majolo Molinari, *La stampa periodica romana dell'Ottocento*, 2 vols., Roma, Istituto di Studi Romani, 1962, Vol. I, *ad vocem*; and D. Bertoni Jovine, *1 periodici popolari del Risorgimento*, 3 vols., Milano, Feltrinelli, 1959-60, Vol. I, *ad vocem*.

¹⁶ Cf. F. Fonzi, *I giornali romani dal 1846 al 1849*, in F. Fonzi, V.E. Giuntella (edd.), *Mostra storica della Repubblica Romana del 1849*, Roma, Libreria dello Stato, 1949; and especially F. Fonzi, *1 giornali romani del 1849*, «Archivio della Società Romana di Storia Patria», vol. 72, n. 1, 1949, pp. 98-120.

¹⁷ M. Cattaneo, *Gigli, Ottavio*, cit., p. 688. Cf. O. Gigli, *Le feste del popolo romano dal giorno 17 luglio del 1846 al 1 gennaio 1847 in onore dell'amatissimo sovrano Pio IX*, Roma, Tip. dei Classici Sacri, 1847.

¹⁸ Cf. O. Gigli, *Strade ferrate nello Stato Pontificio. Progetto della Società Principe Conti e Compagni, col quale gli utili si dividono a tutto beneficio del popolo*, «L'Artigianello», vol. 2, n. 33, 15 August 1846, pp. 257-259; A. Alessandri, *Strade ferrate nello Stato pontificio. Conversazione intorno il Progetto nazionale del principe Conti*, «L'Artigianello», vol. 2, n. 37, 12 September 1846, pp. 289-296.

¹⁹ Founded and directed by Ottavio Gigli, as mentioned above, the weekly «La locomotiva. Giornale per gli azionisti delle strade ferrate italiane e d'altre società industriali» ('La locomotiva. Giornale delle strade ferrate, delle compagnie industriali e dei lavori pubblici') came into being on 21 January 1847 and ceased publication a few months later, on 19 August of the same year. Cf. O. Majolo Molinari, *La stampa periodica romana dell'Ottocento*, 2 vols., Roma, Istituto di Studi Romani, 1962, Vol. I, *ad vocem*.

In the wake of Pius IX's election to the papacy, however, Ottavio Gigli's main and most dedicated efforts were directed towards the promotion of a series of initiatives aimed at favouring popular instruction and infant education in Pontifical Rome²⁰. Since the end of the Italian restoration period, as we know, notable impulse had been provided by the pontiffs and by the Vicariate of Rome to professional and craft instruction, especially by means of the creation of veritable schools of art and trade inside the workhouses and reception centres for orphans and «precarious» youths of the capital. It should be remembered on this issue that the need to provide craft employment assistance to young people housed in these centres was dealt with by the commission appointed in 1825 by Leo XII to conduct the apostolic visit to the Capitoline school for girls²¹, underlining the opportunity to entrust the professional training of girls who had already received elementary instruction to «honourable and wise Mistresses of art»: «In this manner – stated the commission – knowing the young woman, at a certain age, who *must* be left to her own devices, the responsibility should certainly be taken to provide her with adequate professional training, by means of which she can earn her own honest living»²².

As for boys, the new course began with the initiatives undertaken at the same juncture by canon Giovanni Maria Mastai Ferretti as director, between 1818 and 1823, of the orphanage known as *Tata Giovanni* and, subsequently, as president, between 1825 and 1833, of the *Ospizio Apostolico di S. Michele a Ripa Grande*²³. Alongside the elementary education traditionally given in the aforementioned welfare establishments the future Pontiff had inserted a few professional courses, including subjects like geometry, line drawing and others that were destined to provide «all the knowledge necessary for a good artist», also establishing a series of agreements with craftsmen from areas near the hospices to provide positions as apprentices to those young people who were about to leave school and to those who had already left in search of work²⁴.

The context of the strategy to favour the development of professional education in the capital also saw the broad support given by the Roman

²⁰ Sani, *Istruzione e istituzioni educative nella Roma pontificia (1815-1870)*, cit., pp. 707-771.

²¹ *Rilievi su i Conservatorj*, s.d., in ASV, S.C. Visita Apostolica, b. 150, f. 314, pp. 123-131; and *Inconvenienti principali che indistintamente incontransi in tutti li pubblici stabilimenti così detti Conservatorj*, s.d., *ibid.*, pp. 133-137.

²² *Inconvenienti principali che indistintamente incontransi in tutti li pubblici Stabilimenti così detti Conservatorj*, cit., p. 136. On the changes introduced after 1825, see records contained in *Degl'Istituti di pubblica carità e d'istruzione primaria in Roma. Saggio storico e statistico di Monsig. D. Carlo Morichini Romano vice presidente dell'Ospizio Apostolico di S. Michele*, Roma, Nella Stamperia dell'Ospizio Apostolico presso Pietro Aurelj, 1835, pp. 90-97.

²³ On Mastai Ferretti's work as director of these institutes see C. Falconi, *Il giovane Mastai. Il futuro Pio IX dall'infanzia a Senigallia alla Roma della Restaurazione (1792-1827)*, Milano, Rusconi, 1981, pp. 188-192 and 587-591.

²⁴ Cf. A. Serafini, *Pio Nono. Giovanni Mastai Ferretti dalla giovinezza alla morte nei suoi scritti e discorsi editi e inediti*. Vol. I: *le vie della provvidenza divina (1792-1846)*, Città del Vaticano, Tipografia Poliglotta Vaticana, 1985, pp. 194-210.

authorities to the so-called night schools for craftsmen which, having started back in 1819 due to private initiative, were then funded by the *Commissione de' Sussidi* ('Commission for Subsidies') and classified, from 1837, under the *Pio Istituto per le Scuole Notturne di Religione*, which was directly managed by the Cardinal Vicar *pro tempore*²⁵.

These schools were destined to provide religious and elementary teaching and real professional training to young people from the popular classes who were already precariously employed – as trainees or apprentices – in the craft workshops of the city. Particularly from the 1840s the schools significantly increased in number along with an ever greater growth in registered attendees: from three schools with little more than one hundred pupils in 1835, the number went up to 13 with more than 1,400 in 1851 and then reached 14 with 2,050 in 1868²⁶.

Ottavio Gigli's efforts, from the middle of the 1840s, were certainly not unconnected to the success of this initiative, in the renewal of teaching methods and in the preparation of new and more efficient teaching materials and textbooks for the *Scuole notturne*. As a friend and correspondent of Ferrante Aporti and Raffaello Lambruschini, of whose ideas on pedagogy and teaching he had become one of the most ardent and convinced supporters in Pontifical Rome, Gigli had created, in January 1845, the weekly journal «L'Artigianello. Letture morali, religiose ed istruttive per le Scuole Notturne» ('The small Artisan. Moral, religious and educational reading for the Night Schools'), that he directed until it finally ceased publication in September 1848²⁷.

Financed with a contribution by the members of the *Pio Istituto per le Scuole Notturne di Religione* and by a large group of supporters – including cardinal Luigi Brignole, monsignor Carlo Emanuele Muzzarelli, monsignor Carlo Luigi Morichini and Salvatore Anau, apart from the most prestigious names of Roman aristocracy²⁸ – «L'Artigianello» was distributed free of charge to the pupils of the *Scuole notturne* and sold by monthly subscription at the very limited price, and therefore easily accessible to craftsmen's families, of 5 *baiocchi*. Publication of the journal, adopted from the start as a reading text in the *Pio Istituto* schools, certainly originated from one of the problems that weighed most heavily on the teachers and directors of the *Scuole notturne*, namely the great lack of books that were suitable for the specific requirements of craft education.

Indeed, the texts that were being used in the Pontifical primary schools proved largely inadequate for the purpose. In a great many cases they were written in obscure language, were expensive and, above all, were fundamentally

²⁵ On these schools now see Sani, *Le Scuole Notturne per gli artigiani nella Roma pontificia (1818-1870)*, cit., pp. 939-984.

²⁶ *Ibid.*, see Appendice n. 1, p. 975.

²⁷ Sani, *I periodici scolastico-educativi e il dibattito sull'istruzione nello Stato Pontificio*, cit., pp. 147-170.

²⁸ See the list in the first issue of «L'Artigianello», published in Roma on 4 January 1845.

extraneous to the world of young workers, in terms of subject-matter²⁹. The books used up until then in the *Scuole notturne* – apart from the *Dottrinella* by card. Roberto Bellarmino there was the syllabary by Louis Boggiany, the Italian grammar by Father Francesco Soave and the arithmetic course by Luigi Coletti³⁰ – also did not include a specific reading text: the works of Giuseppe Taverna, Salvatore Muzzi, Cesare Cantù and Luigi Alessandro Parravicini³¹ were used for this purpose.

On this matter it became necessary to define a system which collected the best of the works for young people by these authors, but which also contained readings and considerations that were specifically aimed at the world of craftsmanship and that provided useful cultural and technical information.

These were the criteria that inspired Gigli's «L'Artigianello», whose weekly journals, apart from a series of moral stories and dialogues taken from works by the best-known writers for young people or written by the director himself, included columns and articles relating to sacred and civil history, craft technology, hygiene, natural history, arithmetic and geometry, customs and biographies of «saintly craftsmen» and benefactors of humanity³². Significant space was also given by the weekly publication to the problems of the craft sector and to the activities of the *Scuole notturne*³³.

In the article which opened the first issue of «L'Artigianello», Gigli effectively summarised not only the character and aims of the initiative, but also the basic reasons that inspired the members of the *Pio Istituto* in the encouragement of craft and popular education:

Maybe there is no-one – affirmed Ottavio Gigli – who, upon hearing a consideration of the crimes that are committed by the lower classes, does not deplore their ignorance that

²⁹ On the textbooks being used in the popular schools of Roma and in the various provinces of the Papal States, see R. Sani, *Istituti religiosi e istruzione popolare nella Roma pontificia: aspetti di una modernizzazione scolastica ed educativa*, in C. Covato, M.I. Venzo (edd.), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato pontificio a Roma capitale. L'istruzione primaria*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 17-44 (now republished in Id., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, pp. 159-196).

³⁰ *Dottrina cristiana breve composta per ordine di papa Clemente VII dal Rev. Padre Roberto Bellarmino, della Compagnia di Gesù, poi Cardinale di S. Chiesa, riveduta ed approvata dalla Congregazione della Riforma*, Roma, Tipografia Aurelj, 1826; *Sillabario francese adattato alla tenera età da Luigi Coletti*, Roma, Tipografia Mordacchini, 1837; *Compendio di grammatica italiana disposta in forma di dialogo ad uso de' fanciulli di Francesco Soave*, Roma, Tip. Marini e Morini, 1818; *Nuovo brevissimo corso di aritmetica per uso specialmente de' negozianti e computisti, composto dal maestro Luigi Coletti*, Roma, Tipografia Salviucci, 1824. The *Sillabario* translated and adapted by the *maestro regionario* Luigi Coletti was the one by Boggiany.

³¹ Sani, *I periodici scolastico-educativi e il dibattito sull'istruzione nello Stato Pontificio*, cit., pp. 159-160.

³² Cfr. O. Gigli, *Prefazione*, «L'Artigianello», vol. 1, n. 1, 4 January 1845, p. 8.

³³ Sani, *I periodici scolastico-educativi e il dibattito sull'istruzione nello Stato Pontificio*, cit., pp. 162-170.

constitutes its principal source, and who does not wish to share even with them those advantages from which we were able to benefit, education and instruction. If they could be led out of their condition we may not complain of so much immorality and social offences, nor would we see so many lives left in the prisons and on the gallows. It was a holy thought to reunite in the nocturnal schools those craftsmen who form such an important part of society, and to provide them with the religious and moral education that was of benefit to the condition that they had chosen. In order to help them with their instruction [...] my thought was to publish these *Letture* ['Readings']. [...] The subject-matter they contain [...] refers to useful issues, and all this information will not be presented in high-sounding language, [...] but by offering balanced instruction, the aim is to improve men's minds in order for them to manage their affairs, govern their families and know their duties towards God, towards themselves and towards Society. [...] This is our purpose, these are our hopes³⁴.

In parallel with the publication of «L'Artigianello», Ottavio Gigli founded the «Biblioteca delle Famiglie», a collection of educational works and of primary and popular education manuals. One of his main ambitions was to provide the *Scuole notturne*, and more in general the various types of primary schools that existed in the capital, with a series of modern teaching tools, particularly suitable for the instruction of young working class people. Between 1846 and 1848, in this regard, in the context of the «Biblioteca delle Famiglie», apart from *Elementi di pedagogia ossia Della ragionevole educazione de' fanciulli* by Ferrante Aporti³⁵, other manuals were published that went on to be adopted by the schools of the *Pio Istituto*: the *Sillabario e alfabeto figurato* by Gigli, the *Elementi di aritmetica pratica e teorica secondo il metodo del Pestalozzi* by Vitale Rosi, the *Metodo per adoperare fruttuosamente l'abbecedario e sillabario* by Aporti, the *Letture per i fanciulli* by the future minister of Ferdinand II, Luigi Dragonetti, and the *Primi elementi di grammatica italiana*³⁶.

Alongside the distribution and teaching support for the *Scuole notturne* for craftsmen, from the second half of 1847 Ottavio Gigli took it upon himself to promote and drive a series of initiatives in favour of the education and instruction

³⁴ Gigli, *Prefazione*, cit., pp. 7-8.

³⁵ *Elementi di pedagogia ossia Della ragionevole educazione de' fanciulli del cavaliere abate Ferrante Aporti*, Roma, Tip. della Società Editrice Romana, 1847. On the publication of this important work by Aporti in the «Biblioteca delle Famiglie» see the letter from Ferrante Aporti to Ottavio Gigli of 15 February 1847, published in A. Gambaro, *Ferrante Aporti e gli Asili nel Risorgimento. II. Documenti memorie carteggi*, Torino, s.i.e., 1937, p. 534.

³⁶ *Sillabario e alfabeto figurato con massime e racconti compilato da Ottavio Gigli*, Roma, Tip. dei Classici Sacri, 1846; *Elementi di aritmetica pratica e teorica compilati secondo il metodo di Pestalozzi da un suo allievo ed ora modificati con applicazioni allo scopo morale da Vitale Rosi*, Roma, Tip. dei Classici Sacri, 1846, 2 vols.; *Metodo per adoperare fruttuosamente l'abbecedario e sillabario ad uso dell'infanzia e definizione delle parole in esso contenute del cavaliere abate Ferrante Aporti*, Roma, Tip. della Società Editrice Romana, 1847, 3 vols.; *Letture per i fanciulli tratte dalle opere dei migliori scrittori moderni italiani raccolte e pubblicate dal marchese Luigi Dragonetti*, Roma, Tip. della Società Editrice Romana, 1847, 2 vols.; *Primi elementi di grammatica italiana*, Roma, Tip. della Società Editrice Romana, 1848. On the «Biblioteca delle Famiglie» founded and directed by Gigli see *Società editrice Romana sotto la ditta Gigli e Compagni per la pubblicazione di alcune opere utili e morali e per l'esercizio d'uno stabilimento tipografico*, cit., pp. 5 and 8-9.

of the popular classes that was well received by the Roman aristocracy and in the capital's more illuminated ecclesiastical circles. We are referring primarily to the founding, in November of the same year, of the *Società per la propagazione de' libri utili e morali da donarsi al povero* ('Society for the propagation of useful and moral books to be given to the poor'), an association «whose purpose is the distribution of useful books» in order to promote «public education, to teach and familiarise the people, and inform them of the higher moral sense so that the sentiment of human dignity may be regained», which included amongst its supporters Prince Tommaso Corsini, Padre Gioacchino Ventura, Monsignor Carlo Emanuele Muzzarelli, Massimo d'Azeglio, Paolo Costa and Diomedeo Pantaleoni³⁷.

Gigli himself, along with certain figures of the clergy and Roman aristocracy of moderate liberal sentiment, was one of the main founders, in June 1847, of the *Società degli Asili Infantili di Roma*³⁸, which, after the celebrated sentence handed down in 1837 by the Holy Office to these institutions which until then had prevented expansion into the Papal States³⁹, became promoter of the creation of the first Apertian infant nursery in the capital's populous Trastevere district⁴⁰.

According to the director of «L'Artigianello», furthermore, the nursery opened in Trastevere was to represent only the first in a series of infant nurseries founded in line with the Apertian model. With the backing of the ecclesiastical

³⁷ Cf. *Società per la propagazione de' libri utili e morali da donarsi al popolo*, «L'Artigianello», vol. 3, n. 47, 20 November 1847, pp. 570-571.

³⁸ On the origins and work of this association, apart from the *Statuto della Società degli asili Infantili di Roma*, Roma, Tip. della Società Editrice Romana, 1847 (which, at pp. 21-30, also presents in the appendix the *Norme di regolamento interno*), see the documentation kept in ASVR, Records of the Secretary of the Vicariate (1836-1874), Miscellaneous, Various correspondence relating to the infant nurseries in Rome (1847). Cf. also the information contained in *Fondazione di una società per gli asili infantili in Roma*, «L'Artigianello», vol. 3, n. 25, 19 June 1847, pp. 196-197. Among the promoters and principal movers of the *Società degli Asili Infantili di Roma*, other than Gigli who became the secretary, the following should be recalled: the Princes Tommaso Corsini, Michelangelo Gaetani, Alessandro Torlonia, Camillo Aldobrandini, Filippo Doria and Cosimo Conti, Monsignor Giovanni Rusconi, Abbot Paolo Theodoli, Marquis Orazio Antinori, Luigi Masi, Cesare Lanciani, Giovan Pietro Campana, Giuseppe and Paolo Costa.

³⁹ On the question of infant nurseries in the Papal States see, in particular, F. Aperti, *Scritti pedagogici e lettere*, introd. by A. Gambaro, ed. by M. Sancipriano and S.S. Macchietti, Brescia, La Scuola, 1976, pp. 120-125 and 467-475; and L. Volpicelli, *Prima storia degli asili infantili a Roma*, Roma, Bulzoni, 1977, pp. 8-12.

⁴⁰ Apart from the reconstruction, often lacking in precision and proper documentation, offered in Volpicelli, *Prima storia degli asili infantili a Roma*, cit., pp. 85-94, see: *Primo rapporto alla Società degli Asili Infantili in Roma*, «L'Artigianello», vol. 4, n. 8, 19 February 1848, pp. 57-59; and *Una visita di Pio IX all'Asilo infantile di Trastevere il giorno 30 marzo*, «L'Artigianello», vol. 4, n. 14, 1 April 1848, pp. 107-109. On the vicissitudes experienced by the *Società degli Asili Infantili di Roma* after the fall of the Roman republic and the reinstatement of the Pontifical government, as well as on the changes introduced in the educational and didactic activities of the *Asilo infantile di Trastevere*, see the *Relazione della Sacra Visita degli Asili Infantili* (1849) and the rest of the as yet largely unpublished documentation conserved in ASVR, Schools, information about the *Scuole notturne* and infant nurseries present in Rome (1850-1852).

authorities and the fundamental contribution of private charity these nurseries were to enable the education and primary instruction not only of the children from the popular classes that lived in the various urban districts of the capital but also of those from peasant families living in small villages and agricultural communities spread throughout the Roman countryside, where the population lived in a state of such abandonment and moral squalor that the work of the rural nurseries was indispensable and urgent:

Educational charity – complained Ottavio Gigli in the columns of «L'Artigianello» – is generously given in the towns and little in the country. But in the country, [...] what has been done, for the benefit of the real people of the country, which is comparable with the luxury of the charity of townfolk? Nothing or very little. Those poor country people that are to come in the next generations! [...] In the country very few will enjoy the advantages that our century offers for the education of the masses. My view is that nurseries for poor children are more necessary in the country than in the town. It should therefore be easier to take steps to create these schools and they should be more numerous in every municipality according to size and population, whereby even a particularly populated district of a municipality should not be deprived of its own nursery school, specially adapted for a rural context, both for starting and leaving age, and for special education of the heart and specially agricultural instruction.

Ottavio Gigli was convinced that effective educational reform could not be founded only with the sole involvement and financial support of local administrators and agricultural funds, but that it necessarily had to imply the direct commitment and economic participation of the beneficiaries themselves, i.e. the heads of the families of the children that were accepted into and educated at the infant nurseries. He therefore defined an organic and articulated plan which reflected the Roman scholar and educator's sympathies for private initiative for schools found in the Anglosaxon world; a plan, as we shall see, that was to be subsequently repropounded, albeit with the variations and essential adaptations that were dictated by changed political and social conditions:

To demonstrate how easy I would find it – wrote again the director of «L'Artigianello» – to set up a nursery in the country, suffice it to observe the composition of the country population. It is made up of a small number of landowners and a great many countryfolk and peasants. If we leave nurseries to be managed by the owners, there will never be many, and very few just as we see today. We should leave nurseries in the hands of the peasants, and allow them together to maintain the schools without them being aware of it, or in a way that the cost and charges are not a burden to them. The countryman, the peasant, all those who work the earth have their share from each harvest, or at least they have produce that is used to pay the peasants their reward for the harvest by means of a *quota rusticale*. [...] if the parish priests were to make an agreement with the landowners and respective *comuni* to open infant schools, and were to oblige the heads of peasant families to donate a small quantity of their harvest share in exchange for the advantage that they would have from seeing their children educated, would it not be easier to have many schools in the country, and would education not be promoted just as much in the country as it is in towns?⁴¹

⁴¹ Cf. *Progetto per facilmente aprire le scuole di carità per l'infanzia anche nelle campagne*,

In the first months of 1848, however, the important political changes that were taking place in Rome inevitably overshadowed all other questions, including schools and education. Gigli clearly underlined this in the pages of «L'Artigianello», where he stated: «Times are afoot where the attractions of public life to which we were unexpectedly called by the new order of things absorb the thoughts of everyone [...] to the concerns of politics»⁴².

In September 1848, as already mentioned, just like other newspapers that were involved on the same front, also «L'Artigianello» stopped publishing and thus the brief, albeit significant experience of the educational school periodicals in the Papal States came to an end⁴³. Behind the closure lay the director Ottavio Gigli's decision, in the climate of great enthusiasm following the concession by Pius IX of the *Statuto fondamentale pel governo temporale degli Stati della Chiesa* ('Fundamental statute for the temporal government of the Church States') dated 14 March 1848⁴⁴, to stand as a candidate in the electoral college of Sezze for the Chamber of Deputies. Once successfully elected, he was called upon to take the role of secretary to the provisional office of the presidency and, subsequently, he was appointed secretary of the legislative assembly. In this role, along with other illustrious figures (Massimo d'Azeglio, Gioacchino Ventura, Giuseppe Massari, Francesco Dall'Ongaro etc.), he was one of the signatories, on 23 March 1848, of the appeal by the Roman *Circolo* to Pius IX for him to support, in Rome, a «National Parliament» or «Italian Diet» which would receive «representation of all the States of Italy»⁴⁵.

What convinced Gigli, a few months later, to interrupt his parliamentary activity was, as we know, the call by the head of the government Pellegrino Rossi, in October 1848, for him to direct the new Central Office of Statistics which, in accepting a proposal made by the Roman scholar and educator himself, was instituted within the Ministry of Trade:

In order to re-establish order in the administration and indicate certain useful reforms that our times require – wrote Ottavio Gigli as he recounted the events that brought him to institute the Office –, as no statistical information could be found anywhere, I presented a plan I had devised to the Pro-Secretary of State Monsignor Corboli with which I showed him the necessity for this science [statistics] if we were sincere about trying to create the happiness of our State. He did not believe he could give effect to the request and spoke to me about maritime statistics. This in no way deterred me from wishing to found the office,

«L'Artigianello», vol. 4, n. 18, 29 aprile 1848, pp. 142-144.

⁴² O. Gigli, *Ai Protettori e Promotori dell'Artigianello*, «L'Artigianello», vol. 4, n. 1, 1 January 1848, pp. 1-2.

⁴³ Sani, *I periodici scolastico-educativi e il dibattito sull'istruzione nello Stato Pontificio*, cit., pp. 147-170.

⁴⁴ On this subject see A. Ara, *Lo statuto fondamentale dello Stato della Chiesa (14 marzo 1848). Contributo ad uno studio delle idee costituzionali nello Stato pontificio nel periodo delle riforme di Pio IX*, Milano, Giuffrè, 1966; and G. Martina, *Pio IX (1846-1850)*, Roma, Università Gregoriana, 1974, pp. 197-224.

⁴⁵ Cf. G. Calò, *Ottavio Gigli e i suoi corrispondenti toscani*, cit., pp. 9-10.

and once nominated to our Parliament, with various MPs talking about the necessity for a study of social science and statistics [...] a motion was tabled asking the Chamber to found an Office of Statistics, [...] but the adjournment on that day read by Minister Fabbri, interrupted the bill⁴⁶.

Of particular interest was the text of the petition prepared by Gigli himself and which he presented to the Chamber with Antonio Bianchini and Giacomo Manzoni, in order to illustrate the benefits that would derive to the Papal States government from the creation of an efficient Office of Statistics:

Does public education – he stated – not also merit the most diligent investigation? Do we know how the various public educational institutions, the schools, boarding schools, universities, academies and training centres are divided by age, by sex or by establishment? Do we know the institutes, the literary societies and finally the public libraries and the press? Statistically we do not know the truth, and for as long as those people who have constantly stood against it remain in the Ministry of Education, we will not only know nothing of what is necessary to conduct our office, but we will also not see the growth of schools for the poor, nor an increase in the number of university teaching posts, nor additions to the recent works contained in public libraries. [...] I am addressing You, so that this shameful disgrace may cease, whether it derive from ignorance or ill will, that we may be able to show that the Roman Assembly, wishing to reform the State on the basis of the real happiness of the people, may protect this office which will place in its hands with mathematical evidence the moral, economic and political condition of our country. In this way we will show that laws are not made to deal with immediate needs, but that provisions are matured, thus directly establishing our greatness, which cannot be hoped for if the great sources of public wealth are not inspired and distributed with science and honesty⁴⁷.

Not at all discouraged by the forced setting aside of the bill, Gigli returned to the task in the following weeks, putting pressure, this time directly on the head of the executive, Pellegrino Rossi, to whom he was bound by solid ties of friendship:

Once Pellegrino Rossi had come to power – continued the scholar and educator –, I came to him with my request. He had conducted such studies, and in his work on Political Economics he remembered having praised real statistics and how much the other sister field owed so much to it. I accompanied the question with a note of recollections, and it was not difficult for he who had the right soul and a mind experienced in these studies to become a warm supporter of my thinking. The proof of this was that the first ordinance he issued in assigning various responsibilities to Ministers, he specified an obligation to the Ministry of Trade to keep statistics of some of the most important areas of science. But in thus doing he had not entirely satisfied my thinking, because I returned to him to ask him to complete the benefit that he was doing for our country and to establish with us a general system of statistics using real scientific principles. He received my argument favourably, and told me he would act accordingly in a brief time. Meanwhile the Minister of Trade proposed

⁴⁶ *Dell'Ufficio Centrale di Statistica. Rapporto del direttore Ottavio Gigli all'Assemblea Costituente Romana*, Roma, Tip. Società Editrice Romana, 1849, p. 3.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 13-15.

to put my thoughts onto paper regarding the way to found a Central Office of Statistics, and I prepared a report containing 34 demonstration models which explained the method and means I would use. This served as the basis for the ordinance dated 26 October [i.e. concerning the creation of the Office]⁴⁸.

Having been confirmed in his role as Director of the Central Office of Statistics even after the arrival of the Roman Republic (9 February 1849), and although in the wake of Pius IX's flight to Gaeta he had assumed a very low profile with regard to the new political turn, at its fall Ottavio Gigli was made the object of strong political accusations by the restored Pontifical government: «The reaction, after the return of the Pope, could not have avoided him. He was arrested on 24 August 1850, after a search and the seizure of documents and correspondence, on the charge of liberal activities and excessive involvement with Aurelio Saffi, incarcerated in the *Carceri Nuove* and from there, at the beginning of September, transferred to the dungeon known as *La Buffa* in Castel Sant'Angelo»⁴⁹.

After being released at the start of October «following the suspension of the criminal proceedings against him»⁵⁰, Ottavio Gigli stayed for a few more months in Rome before moving permanently to Florence at the beginning of 1851. In the capital of the grand duchy, for the whole of the 1850s, he stayed away not only from politics but also from initiatives for the growth of education and popular instruction, concentrating almost exclusively on philological and literary studies, as is testified by important works published in the ambit of the abovementioned «Sacred classical library or collection of published and unpublished religious works between the 14th and 19th centuries»⁵¹.

The renewal by Gigli of a direct and organic commitment to education occurred in the period immediately following the unification and fully reflects the intention to promote, through education and schools, the «regeneration» of the popular classes, thus making it possible to associate them with the new unified state and to create a fresh, common «national spirit». «In order for us to assure an equally happy future for our children, safe from all envy and foreign tyranny – wrote the Roman scholar and educationalist on the subject to Giuseppe Garibaldi in February 1862 – we need to convey morals, and instruct our people: and if there is a need for a million rifles, there is no less a need for a million schools»⁵².

April 1862 saw the opening in Florence of the weekly journal «Letture serali pel popolo. Giornale di educazione e istruzione morale e civile» ('Evening

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 4-5.

⁴⁹ Calò, *Ottavio Gigli e i suoi corrispondenti toscani*, cit., pp. 10-11.

⁵⁰ Cf. R. Archivio di Stato di Roma (ed.), *Stato degli inquisiti della Sacra Consulta per la rivoluzione del 1849*, Roma, R. Istituto per la Storia del Risorgimento, 1937, *ad indicem*.

⁵¹ See *supra*, note 14.

⁵² Letter by Ottavio Gigli to Giuseppe Garibaldi, Firenze 22 February 1862, in AMCR, Carte Giuseppe Garibaldi, n. 73.

readings for the people. Journal of moral and civil education and instruction')⁵³, founded and directed by Ottavio Gigli, which right from the start was received very favourably and became, in the space of a few years, one of the most widely-read educational and popular periodicals in the peninsula⁵⁴. The *Programma*, compiled by Gigli himself, of which about twenty thousand copies were circulated, clearly defined the basic aims that the weekly journal set for itself:

A great deal has been done – wrote the director of «*Letture serali pel popolo*» – to give Italy liberty and independence; but we cannot say, amid so many marvels of military valour and civil discernment, that we have reached what we wished for. [...] Some will say, that the army should be strong and ready for war, that uniform and homogeneous laws should fortify the internal system, that trade and industry should grow, that finance should find a way of not borrowing and should turn to national wealth, that there should be agreement between parties to be respected and feared. But there is also another necessity, let us recall, that we do not not think of as we should, and it is the pivot of this whole enterprise we are trying to get moving, that is the life of the Nation. This consists of illuminated intelligence and hearts that are educated in virtue. We have detested and broken with the past, [...] the sentiment of what is true and right brought us to this, it has made us Italians with the words *Italy must be*, but has the harm that came to us from the fallen dominions ended as if by magic by simply proclaiming ourselves to be a nation? Let us not deceive ourselves. [...] If we are so certain that the lowest and most numerous classes are in a state to be returned to the benefits of morality and education that, as Romagnosi said, this is their right by natural law; if the masses constitute the most sacred part of the Nation because they are the most worthy as well as being the most wretched, how can we in this Italian renewal stand idle and fail to direct all our cares to such a noble cause? Neither the shared attentions of governments, nor of private individuals and the clergy are enough to give life and order to this concept of intellectual and moral redemption.

⁵³ Published in Florence «on the press of Felice Le Monnier», the periodical «*Letture serali pel popolo. Giornale di educazione e istruzione morale e civile*» opened on 26 April 1862 and, starting with the issue of 30 July 1864 (vol. 3, n. 1) it changed its title and subtitle to: «*Letture serali per il popolo. Giornale di educazione e istruzione morale, civile e politica*». For a series of reasons that will be mentioned further on, from February 1865, under instructions from Ottavio Gigli, who stayed on as director, the writing office and administration were transferred from Florence to Milan and the editor-in-chief became Pacifico Valussi. The «*Letture serali pel popolo*» permanently ceased publication in August 1865.

⁵⁴ In the article *Ringraziamento ai diffonditori di queste Letture* [Thanks to the distributors of these readings], «*Letture serali pel popolo*», vol. 1, n. 6, 31 May 1862, on pg. 45 it reads: «In about one month these readings have two thousand associates». This information was reiterated a few weeks later in the letter sent by Ottavio Gigli to Carlo Matteucci 20 June 1862, in ACS, MPI, General Direction of Staff, Personal Dossiers 1860-80, f. *Gigli Ottavio*. In a circular letter on headed notepaper «*Letture serali pel popolo. Giornale di educazione e istruzione morale e civile*» and destined «To the Heads of the *Comuni* and to Heads of families», Ottavio Gigli wrote: «For six months these readings have been all around Italy, and more than three thousand promoters take steps to circulate them in every place: this is proof that they have turned out useful just as we had wished» (printed document, undated, but November or December 1862, in ASIF, «Ottavio Gigli» Archive, b. 5 («*Letture serali pel popolo*»), Miscellaneous 1862-1865.

The vast and multiform work of teaching the alphabet and popular education initiated in the various pre-unification states during the period of the *Risorgimento*, as Ottavio Gigli underlined, had had the unquestionable merit of starting the «moral and civil redemption» of the urban and rural masses of the peninsula, which, however, far from being complete, needed more efforts and, especially, an entirely new approach compared to the inspiration and driving force behind the educational and scholastic initiatives of the previous phase:

No part of Italy had finer men for the virtue of their souls and illuminated and hard-working talent than those in Tuscany: they were able to see these ills that we now lament, and they sought to alleviate them: they resolved by means of journals to convey sound pedagogical principles, moral tales, the virtues of citizens, every type of school; they showed the necessity of normal schools, and provided the names of all the institutions of educational instructions abroad and in Italy, and they founded and furthered the cause of nurseries, evening schools, mutual aid and savings banks. The most popular journals fed the people with the bread of intellect and the rules of healthy morality. The names of the directors and contributors of the journals *La Guida dell'Educatore*, *The Letture popolari*, and the *Letture di famiglia* won posthumous fame and recognition; In Lombardy-Venetia where the government did not oppose but favoured elementary education, many eminent men gave proof, in charity and in letters, of their indefatigable will to do good and to spread the word about it, and this is what occurred in the Roman provinces. [...] But so much astuteness, so many civil virtues, so much work for charity, what was it all worth upon final completion of this national benefit? [...] Now that the times have come in which many of these worthy men have education and public instruction in their hands, they have passed useful laws, founded normal schools, but this work will always be ineffective unless all good men, all those who want to make Italy into a Nation that eternally remains, join together into a single will, into an action that enables this regeneration of souls and intellects.

If, therefore, the education and instruction of the popular classes continued to be the great aim, especially in villages and rural and mountain areas, it was also true, as the director of «Letture serali pel popolo» observed, that the achievement of such a demanding and ambitious task could not be entrusted to the state alone, or to local governments and administrations, but it had to represent the fruit of «voluntary action by citizens», it had to arise from the direct and broad involvement of civilised society which, like in England, made up the principle «guaranty of seeing the future growth of education of the people»:

The municipal schools, the infant nurseries, the evening and Sunday schools – underlined Gigli on the matter – thus constitute all the means for solving the great problem, but they must be reunited, and moved by a promoting and directive action that cannot be elsewhere than in the majority of citizens, who aim to do good not only in the towns and in populous village but also in the country and wherever there are men who can be useful citizens and Christians for the nation. [...] We should not even minimally depart from the fundamental principle of citizens' voluntary action. [...] We are not referring to the English example in order to mimic foreign nations, but because it is the most suitable for assisting us to succeed with the people, just as in England.

However, concluded Ottavio Gigli, «citizens' voluntary action», which was one of the most original and important elements of English politics and society, the direct and large-scale involvement of the associations and of private individuals in the spread of popular education and instruction, a characteristic of the English civil tradition, represented a custom that in Italy was very far from being established. This led to the necessity to promote, through the «Letture serali pel popolo», a new and widespread civil and pedagogical awareness; to prepare the ground, in essence, for the birth of a «national society» that, on the model of the «English Societies», could take it upon itself to involve Italian citizens in a great work of regeneration and of the «intellectual and moral redemption» of the «lowest and most numerous classes» through literacy and education:

We must therefore conclude – he wrote – that if a national Society gathered its meagre resources, if it were able to benefit from all help available, and if it received money or houses from country landowners, payments in kind or in cash from peasants, which is possible, and likewise from craft workshop overseers, from the municipalities, which would reap rich rewards in making their people healthier, more moral and educated, if some help were given; if finally every honest citizen were allowed to contribute, even with one *franc* a year, who has any doubts that we would not obtain the same glorious achievement as the English Societies? [...] But in order to unite such forces and lead them almost like armed legions of warriors against ignorance and vice, we would need to raise an insignia that united us, that made us known and I would say almost counted. [...] This is the purpose set by this Journal, which we believe is relevant to every honest man who was born in Italy, who wants to see it as its own master and happy⁵⁵.

The plan to give life to a «national Society» that was able to involve «all those who want to make our Italy into a Nation» in a great work of «redemption of the masses» through education and schools was repropoed almost constantly throughout the course of 1862 by «Letture serali pel popolo». In May of that year, for example, in an article that spoke highly of circulars that had been issued by Carlo Matteucci the new Minister of Education on the subject of combatting illiteracy and the introduction of popular education, the director of the journal once again referred to a «National Society for the education of the people», and reiterated his conviction that it was only by means of a single-minded and united effort by «the unified forces of the whole nation» that «ignorance could be overcome» and that «the civilisation of the lowest classes» could be encouraged:

Whilst we wish that the law could provide for the increased presence of education, and whilst we recognise that the action of the government, and that of the municipalities, has been of great use – he stated –, we must in all truth say that it appears not to be sufficient to convey order and life to these elementary teaching institutions. As this proposal seeks to

⁵⁵ O. Gigli, *Letture serali pel popolo*. *Giornale di educazione e istruzione morale e civile*. *Programma*, Firenze, Tip. Le Monnier, 1862, pp. 1-4.

involve the united forces of the whole nation, to participate in the creation of such a great cause, it is essential that citizens from all walks of life lend a hand, and thus the need for a *National Society* for the education of the people whereby everyone gathers this assistance and directs it to one end. We hope that this Society will soon emerge to the glory of Florence that has always led the way with useful institutions whose purpose was the good of Italy⁵⁶.

Further and important explanations regarding the «indispensable function» that a «National Society for the education of the people» would have in Italy were contained in two articles published by Ottavio Gigli in «Lecture serali pel popolo», in June and October 1862 respectively. In the first, he referred to a circular promulgated by minister Matteucci about the state of elementary education in the Tuscan provinces to denounce what he defined the «serious shortcomings» and «patent contradictions» that were responsible for the school system, along with the cynicism and grave lack of real awareness of the importance of disseminating a knowledge of the alphabet and elementary education in the most wretched tiers of the population that continued to be typical of many municipal administrators and local notability:

On 1st June the Minister of Education – wrote Ottavio Gigli – sent a circular to the political, school and town authorities in the provinces of Tuscany. He informs us that with a population of 1,815,243 inhabitants there are only 561 public town male teachers, and 178 female teachers, whilst in civilised countries there should be at least one male and one female teacher for every thousand souls. The law of 10 March 1860, which regulated elementary education and which obliged the *Comuni* for every thousand souls to have one school for boys and one for girls, was not acted upon apart from in a small number of Municipalities. [...] Well done to our honourable Minister; but who would believe that faced with such patriotic, opportune and necessary reasoning, there were those who found it absurd and impossible? But it is so. We spoke to a few of those who prefer eternal ignorance, and they are to be found in the Municipalities. They shout at the tops of their voices that they are Utopias, that the *little schools* here and there are quite sufficient, and that with this they intend to create Italy. In talking about another circular issued by the Minister, we noticed the necessity to diminish the number of inhabitants requested by law where a school had to be opened. Now we say that in Tuscany the population is so sparse that schools should be founded only where it is possible according to the local area and numbers of pupils, with different teaching and timetable from those of the town schools, having to adapt to rural traditions and customs. But in order to succeed in this very sacred purpose the participation of citizens is needed from every province, joined together in a Society that uses all the best means to found as many schools as possible. We believe that in this way, by putting citizens' charity to its best use, we would greatly alleviate the municipalities and the Government of very heavy costs⁵⁷.

In the second of the two articles recalled above entitled *Elementary Education and Minister Matteucci*, the director of «Lecture serali pel popolo» showed his

⁵⁶ G. [O. Gigli], *Il Ministro dell'Istruzione e le due recenti circolari intorno l'istruzione primaria*, «Lecture serali pel popolo», vol. 1, n. 4, 17 May 1862, pp. 30-31.

⁵⁷ O.G. [O. Gigli], *L'istruzione elementare. Circolare del Ministro dell'Istruzione Pubblica*, «Lecture serali pel popolo», vol. 1, n. 8, 14 June 1862, pp. 70-71.

full agreement with the ideas expressed in previous months by the occupier of Palazzo della Minerva regarding the development of popular education in Italy. In particular, Ottavio Gigli emphasised the clear awareness shown by Matteucci of the rigidity and unworkable nature of the relevant measures contained in the Casati law and the notable effort made by the Minister to help the legislation in force at the time to adapt to the various different situations that were present in the Country:

We who wish to gain nothing from power – Gigli declared – and we wish it only to be useful to the country, when we find those who use it, whether they be a minister or a private citizen, we believe that it is our duty to make it a theme of our readings. Prof. Matteucci who is now the Minister of Public Instruction, knew both in theory and in practice what educational legislation should usefully be introduced, and leaving aside secondary and university education, we recall some of his circulars that show how much poor people owe to him. The Minister knew that a law which unified education, albeit good in terms of its objectives, could not be useful in practice as every Italian province had its own traditions and customs which, if not catered for carefully and capably, removed the effect of the law itself. The Minister knew how important it was to maintain the unity of the law and he proposed, in a number of circulars, to adapt it to the various towns and villages by granting the relevant commissions the power to do so.

Following the article, Ottavio Gigli highlighted the ministerial circular of 15 September 1862, in which Matteucci had drawn the attention of local school authorities to the «great importance», for «the literacy and elementary education of the people», of institutions like «Infant nurseries, especially in small and remote areas»: «If care is taken to add those teachings that are normally given at the first level of schooling», read the Minister's conclusions, «the cost will be reduced and youngsters will already acquire greater instruction than usual at a younger age. Courses will thus be made briefer, and the same management will suffice for several classes or schools, the same building will house both nurseries and primary schools»⁵⁸.

⁵⁸ «The undersigned – the ministerial circular of 15 September 1862 went on to state – wishes to instill in Provincial and Town Councils the same profound belief that he has in the great benefit of these unified schools and the advantage for the Municipalities of constructing and owning a modest but suitable building for nurseries and elementary schools. A Municipality [*Comune*] in which a structure is built with the inscription: *Asilo e Scuole elementari* [Nursery and elementary schools], and where poor children can find a healthy room in which to gather and pray and to acquire primary notions, and where there is a lawn in which to play and run, is a shared wealth of the nation, and it will not delay in demonstrating the benefits of its intelligent charity. The undersigned shall never forget that his first duty is to excite, encourage and in all manners to call for the creation of infant nurseries and schools for children of the people, evening and Sunday schools for poor adults, and he will not tire of repeating that there is no money better spent than that given by the Government to help poor Municipalities in the founding of elementary infant schools, and especially in the extension and perfecting of existing schools which are sure to prosper if assisted and protected in their creation» (C. Matteucci, *Circolare sull'istruzione ed educazione popolare*, in *Raccolta di scritti politici e sulla pubblica istruzione con lettera a Gino Capponi di Carlo Matteucci Senatore del Regno*, Torino, Stamperia dell'Unione Tipografico-Editrice, 1863, pp. 176-179).

Minister Matteucci's reference to the potentially strategic role for the growth of popular instruction and education that, in the «smallest and most remote» areas of the peninsula, «infant nurseries» could have played if suitably adapted for the purpose, even though not wholly original – as it had already been formulated on many occasions before by the occupier of Palazzo della Minerva⁵⁹ – constituted, according to Ottavio Gigli, a key point, as it confirmed Matteucci's desire to «adapt» the rigid and unpractical measures contained in the Casati law relating to elementary and popular education «to the changing needs of conditions and places».

According to the director of «Letture serali pel popolo», however, it was a dangerous illusion to believe that the «arduous battle» for the essential «regeneration of the masses through education and schools» capable of «giving useful citizens to the nation» could be fought – and won – by the government and local administration alone, without the participation of a great many «private citizens» who represented «the flower of intelligence and patriotism» and who yearned to «see our Nation educated in the virtues»:

This is the most useful task that a citizen can perform for the nation – wrote Ottavio Gigli –, as its future lies wholly in the education and instruction of the people. Without this basis unity, liberty and independence cannot last, and the more hearts and minds the Kingdom of Italy finds that are familiar with their rights and responsibilities, the more it will triumph against all enemies, whether internal or external. Nor will the Minister, who is wise enough to listen willingly to those who love Italy as much as he, tire of repeatedly hearing what we have very lengthily discussed in this Journal. The masses in Italy are in no position to be able to understand this intended benefit, whilst the *Comuni* who have that ability are themselves still indolent or ignorant, and they only care for material costs and do not consider morals and ideas, that, when well-administered, are the most precious treasure they

⁵⁹ See, for example, C. Matteucci, *Discussione nel Senato sulla legge dell'Istruzione elementare. Torino 19 marzo 1861*, Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1861, pp. 5-6. Carlo Matteucci was soon to return to this topic in the celebrated *Letter to Marquis Gino Capponi*: «In one of my circulars I particularly urged the *comuni* to start the construction of a building upon which is written, *Asilo infantile e Scuola elementare* [Infant nursery and Elementary school], and to entrust both institutions to female teachers, because I have great faith in this type of coupling and because new, clean premises that are suitable for children's health are certainly a monument of civility and charity and a great stimulus and example for the people. When one travels in France and England, who today are well ahead in terms of elementary education, the freshly constructed school buildings that one comes across so often in small communities are a real comfort against the squalor of those rural populations» (in *Raccolta di scritti politici e sulla pubblica istruzione con lettera a Gino Capponi di Carlo Matteucci Senatore del Regno*, cit., p. xi). See, finally, the open letter to Raffaello Lambruschini dated 25 October 1862, in which Matteucci states: «As there is thus no incompatibility in this union of nursery with elementary school, indeed as both derive reciprocal benefit from it, I would like the resulting school to have, so to speak, two classes, taught by a teacher and an assistant, where children would be kept just like in a nursery and where they would stay for two years more in order to receive elementary instruction» (*Sulla convenienza di adoprare le maestre nel primo periodo della istruzione elementare maschile. Risposta di Carlo Matteucci a una lettera dell'abate Raffaele Lambruschini*, 25 October 1862, in C. Matteucci, *Raccolta di scritti varii intorno all'istruzione pubblica*, 2 vols., Prato, Tip. F. Alberghetti e C., 1867, Vol. II, pp. 300-301).

can have. But amongst these ills, there is also some good. There are those generous people who are willing to stand beneath a flag that calls for the unification of all the living forces of the nation in order to combine intelligence with money, and thus attain the great aim of helping the Government in the emancipation of minds. These generous souls, just like in England, could take on the name of *Società Nazionale*, which, as we said, having within it the flower of intelligence and patriotism, could do much more than the orders from the Ministry, which need people to carry them out and to convey them to the Municipalities and to their authorities⁶⁰.

In the conclusive part of the article, Ottavio Gigli went even further and, whilst on the one hand he took for granted the imminent foundation of the oft-mentioned «*Società Nazionale per l'istruzione del popolo*», on the other he urged the occupier of Palazzo Minerva, Carlo Matteucci, with whom there were undoubtedly numerous points of agreement regarding the best way of promoting the cause of popular education⁶¹, to support the plan to unite and bestow an aspect of civil commitment to the many citizens who wished to «be useful to the country»:

These thoughts – concluded Gigli – will show our readers that we wish to see our nation educated in the virtues: and the Minister will be recognised as one of the most zealous proponents of such a benefit. And we are sure that his wisdom will not refuse to lend a hand to our proposal to found in Italy this great *national society*, which upon assuming the task, should find all good men united in protecting it, the first of them being the Minister. Shortly we hope to propose a *Statute*, with the names of some of the founders of the society. Will our readers reject the opportunity to join and to spread the word about it? We believe that when that happens the flag will be raised by the three thousand who ardently assist these readings, and that they will stand together in a phalanx with us to combat ignorance and vice⁶².

⁶⁰ O. Gigli, *L'educazione elementare e il Ministro Matteucci*, «Letture serali pel popolo», vol. 1, n. 27, 25 October 1862, pp. 211-213.

⁶¹ It was not by accident that in May 1864, in an article written in the form of an open letter which wished for the speedy return of Carlo Matteucci to the position of Minister of Public Education, Ottavio Gigli expressed himself as follows regarding the approach and position taken by the former occupier of Palazzo Minerva: «You also explained in your excellent letters to Capponi how to achieve that ideal of English and Belgian education, that will for us remain a wish and an objective for a long time to come. [...] It was not today, when working for the benefit of the poor is now so highly regarded, that I supported this good work, I did it when the mere act of wishing it was met with relentless persecution and hatred. My *Artigianello*, a journal that lasted four years under the clerical government, and that throughout the state championed the cause of Evening Schools and Infant Nurseries, is proof of that. Now, just like before, it is foremost in all my thoughts and feelings, so much so that I love and revere anyone who shows himself to support it. And I cannot fail to count you amongst them as you gave so many demonstrations of your ardent love for Italy. [...] This is why I generate votes so that either someone who is exactly like you comes to power or that you return to your position to direct this part of the administration of which I know of no other that is both so important and so neglected» (O. Gigli, *All'illustre Sig. Commend. Matteucci Senatore del Regno*, «Letture serali pel popolo», vol. 2, n. 49, 7 May 1864, p. 390). Cf. also O. Gigli, *Il nuovo Ministro dell'Istruzione*, «Letture serali pel popolo», vol. 3, n. 11, 8 October 1864, pp. 84-85).

⁶² Gigli, *L'educazione elementare e il Ministro Matteucci*, cit., p. 214.

From the first months of 1862, just when the «Letture serali pel popolo», were being published, Ottavio Gigli was dealing personally with the creation of a «rural infant nursery» in the area of Castello, in the municipality of Sesto Fiorentino, a few kilometres from the regional capital of Tuscany⁶³. The initiative grew out of Gigli's specific desire to create an institution which, whilst generally following Aporti's model of nursery, was also characterised as a «school-nursery», which could provide both boys and girls with basic instruction, besides an education.

In the pages of «Letture serali pel popolo» Gigli gave an account of the characteristics and aims of the rural infant nursery that was being created in Castello and Quarto in a series of open letters addressed to Raffaello Lambruschini. In the first of these, published in May 1862, the author dwelt extensively on the fundamental role that rural infant schools, suitably modified from a didactic and organisational point of view and adapted to the specific needs of the agricultural populous, could play in the fight against illiteracy and in the introduction of popular instruction and education in the countryside:

Honourable friend – wrote Ottavio Gigli –, I promised that I would talk to you about the Country Nurseries, and about the one in Castello that I am hoping to open shortly. [...] You know that in procuring this benefit for my fellow man my only concern was to render myself of service by examining the best means to succeed in this sacred task. And I would like to declare to you what kind of ideas led me to give life, order and internal regulation to this institution. Firstly I considered that if until now in Italy there was an intention to free the poor in their infancy from vice, danger and ignorance, with ineffable benefit for the lowest classes, and contentment of mind for those who endeavoured to assist with national charity, such charity was only present in a few towns, and for thousands of men, whilst there were millions and millions who, with the same need, were equally entitled to it. Amongst these forgotten souls, you will agree with me, are the inhabitants of the country, those good peasants who have in their hands the treasure of our lives, namely the fields. There have been few examples in Italy of benefactors who thought about them; and I know but two, the Princess Belgioioso in the village of Locate, who showed how this institution transformed those who were almost beasts into men, and the other is our Salvatore Anau in the Infant Nursery in Paviole di Canaro: he studied these institutes a great deal, and he sought a lot of advice. But these examples were proposed to great landowners in order for them to become the educators and mentors of their own farm workers. In their management and teaching method these Nurseries were similar to the others apart from some slight variations, but as regards the economic means needed to

⁶³ Destined for the peasant communities of the villages of Castello and Quarto (the latter being the location of Villa di Pratello, where Ottavio Gigli lived with his family), the rural infant nursery had been built thanks to the popular support which Gigli himself had been coordinating since 1861. On this subject see O. Gigli, *Invito di sottoscrizione per un Asilo infantile rurale in Castello ed in Quarto, Dalla Villa di Pratello a Quarto li 30 settembre 1861*, printed document, in ASIF, «Ottavio Gigli» Archive, b. 4 (*Asilo Rurale di Castello e Quarto*), Correspondance and various (1861-1867). On this rural nursery and on the school and educational institutions supported by Gigli, in cooperation with the town authorities and some local landowners, in the area of Sesto Fiorentino, see Z. Bicchierai, *Dell'istruzione elementare nella Provincia di Firenze. Rapporto letto il 6 di ottobre 1866 al Consiglio Provinciale sopra le scuole*, «Nuova Antologia», vol. 2, n. 4, February 1867, pp. 382-390.

replicate them, the only way was to turn to the generosity of the founders. But such a growth in the number of Nurseries was more of a wish than a hope. Some of my thoughts on this should thus rejoice at seeing so many Institutes opening in many country areas, but they are possible only under certain conditions that I shall go on to explain.

In reproposing some of the arguments he had already put forward in his *Plan for the easy opening of children's charity schools also in the country*, illustrated in April 1848 in the pages of «L'Artigianello»⁶⁴, Gigli in essence relaunched the proposal for «collective action by good and generous people» that aimed to involve in the creation of rural nurseries not only local administrators and owners of agricultural assets, but also heads of families whose children would be received and educated at infant nurseries:

Our various provinces have had different governments – the director of «*Letture serali pel popolo*» went on to write –, and this has been the case for centuries: origins, habits and customs along with the laws that confirm them distinguished each province with its own characteristics. Therefore, regarding our question, the land divisions and the laws that regulate them by ownership, provided, according to different interests and geographical position, variety of both crops and workers' contracts; and you are well aware that there are the *giornanti* [i.e. daily workers] who grow crops at the owner's expense, and the *terziari* who have a third of the produce under different conditions and lastly the *mezzaioli* [i.e. metayers] who share the produce with the owner and who are the best-to-do among the people in those conditions. It is this diversity between them that shows us that we cannot use the same means everywhere to establish schools. As such schools are found to be necessary in the great estates held by a few, it would render impossible any local action by benefactors, of whom there are none and who have no direct interest. Whilst the single owner, however wealthy he may be, would never take such an expense upon himself. Nor would the poor people, who have to live day by day, ever be able to meet this need, if they could perceive it. These provinces therefore require what I have proposed, that is, that the collective action by good and generous people, who do exist in Italy, to gather together under one flag, and provide the necessary assistance. The Government would act slowly, at enormous expense, and with many obstacles, which would be easily removed by citizens themselves if they became directly involved⁶⁵.

One year after the launch, in April 1863, the Roman scholar and educator published in «*Letture serali pel popolo*» two more open letters to Raffaello Lambruschini, who had by then become «general school inspector», in which, starting with the nursery he had founded himself in the Castello area, he was careful to describe the characteristics and qualities of rural nurseries for the introduction of the alphabet into country communities:

Dearest friend – wrote Gigli –, I wrote to you about my resolve to found a rural infant nursery in Castello, about my thoughts, and hopes for success. I can now bring you the good

⁶⁴ See the aforementioned *Progetto per facilmente aprire le scuole di carità per l'infanzia anche nelle campagne*, «L'Artigianello», vol. 4, n. 18, 29 April 1848, pp. 142-144.

⁶⁵ O. Gigli, *Degli asili infantili in campagna e degli istituti di istruzione educativa e di patria beneficenza in Castello* (1), «Letture serali pel popolo», vol. 1, n. 6, 31 May 1862, pp. 44-45.

news that my wish is now a reality, and that the good deed has been active since 9 March with the hope that others of a similar nature will follow. You will nonetheless permit me briefly to describe the concept that led to the creation of this first rural nursery in Tuscany, and the means used in the task, which may be useful for others who set out to do the same. Where the peasant shares the takings equally with the owner, as in the case of the *mezzeria* [metayage], he can be both beneficiary and benefactor. Thus, as soon as he discovers how useful education is for his children, he willingly participates in making such a benefit possible. In addition to which, as children's young age makes them useless and often nothing but a hindrance, he is happy to get them out of the house and entrust them to the care of a teacher, whilst his wife can work more easily not having to look after them. [...] The owners were no less generous, and the town authorities too came to assist and finally our magnanimous King, upon my request for one of his houses and for a subsidy, assisted me greatly on both counts. [...] You know how statistics that are used to show the numbers of people who have been instructed at least to read and write can be false in their generality, as they do not distinguish town from country, but calculate the average of the population overall and thus do not provide information about the extreme, almost bestial, ignorance that is present in some of our provinces. We therefore need to start with a real statistic if we wish to motivate the nation to turn to our cause, and it would be better to act at once, as this is the greatest need that the nation has. [...] For now I can tell you that in this *comune* of Sesto, of which Castello and Quarto are a part, teaching is being given to ten percent. You can therefore see that there is still a lot to do to bring the ninety percent to join the society of intelligent men, *ninety* percent that remain amid the corruption that leads to ignorance and sloth.

Further on in the letter, Ottavio Gigli mentions certain amendments that he made to the statute of the rural nursery in Castello and Quarto in order to contain the running costs and to adapt it to the specific requirements of farming areas:

A country nursery – wrote Gigli – must be different from a town nursery. It is not a question of shortage but of sheer beggary; thus, whilst the cost of soup is high, it is necessary. In the country I saw that there are many amongst the poor who can afford to feed their children; for them, just the school is enough, along with all the necessary material that is free of charge. You will see how much money is saved, and from that saving how the nurseries can multiply. I will show you in the statement of accounts, which will be in my other letter, the outlay costs for the instruction and education of 80 children, and you will see that it costs very little, if one does as I did, there is a saving in everything. [...] In a place where there have never been schools it is natural that there are a lot of children of over 4 years of age who are in need of this benefit; and how can it be refused them? We have therefore accepted children of between 4 and 8 years old: considering that, once these have been instructed, there will come a time when children will be received in the real age of infancy. [...] The instruction given is as in the nurseries of Florence, and with the same methods and rules changed only in the ways I mentioned before as well as in other ways of which I will speak to you when you come to visit the nursery. [...] Think about multiplying these nurseries that are the real and only type of country school. Add this to the many benefits for the poor, because it will make your name immortal⁶⁶.

⁶⁶ O. Gigli, *Degli asili infantili rurali e di quello di Castello e Quarto* (2), «Lecture serali pel popolo», vol. 1, n. 50, 4 April 1863, pp. 398-399.

In the third and last open letter to Raffaello Lambruschini published in «Letture serali pel popolo», at the end, after providing a detailed account of all income and expenditure relating to the creation and running of the rural nursery in Castello and Quarto, Ottavio Gigli urged the illustrious Tuscan pedagogue and educator to support the fight for the spread of rural infant schools in the country, which he deemed the only educational institution that was capable of «defeating illiteracy» and of «morally, intellectually and physically renewing the multitudes»:

The time has come to demonstrate, through multiplied schools in all parts, – wrote the author –, that good and hardworking people put facts before theory: and that a school that gives 100 illuminated citizens to the nation is worth more than all those ingenious proposals, which, having no effect, go down in history only in the tardy and useless memory of grandchildren. The *Nursery* is the school that should be preferred to all others in rural communities; it is the only one that can morally, intellectually and physically renew the multitudes, who, by knowing how to read, write and count have already gained a great deal. The rest will be done by good readings. Let us leave aside abstruse methods and useless plans; a small number of simple but clear concepts will arouse that spontaneous uniformity of thought and feeling of which we are in great and urgent need in order to bring the nation of Italy into being. Let us all participate in this endeavour, and you more than any other, to encourage and create schools that are not *municipal* [i.e. of the *comuni*], which are useless in the villages and country communities, but rather rural nurseries⁶⁷.

The open letters to Raffaello Lambruschini published in «Letture serali pel popolo», as we have seen, went well beyond the simple description of the characteristics and aims of the newly created infant nursery in Castello and Quarto. Indeed, this nursery was to represent the reference model for the creation, in the rural communities of the peninsula, of a new kind of school which would be able to combine the characteristic functions of the Aporti infant nursery with those of the traditional ‘little alphabet schools’ (aimed to teach «a small number of simple but clear concepts»). This was thus a school that was destined to replace, in villages and agricultural areas, the failing and inefficient lower elementary schools created by the municipalities following the provisions of the Casati law.

For the time being, however, the calls made by Ottavio Gigli from the columns of «Letture serali pel popolo» to «multiply these nurseries that are the real and only type of country school» were met with scant approval in Tuscan pedagogical and scholastic circles, as became clear the following year, for example, at the Pedagogical Congress held from 4 to 10 September 1864⁶⁸.

⁶⁷ O. Gigli, *Degli asili infantili rurali e di quello di Castello e Quarto* (3), «Letture serali pel popolo», vol. 1, n. 51, 11 April 1863, pp. 405-406.

⁶⁸ Among the points on the agenda of the Pedagogical Congress in Florence in September 1864 there were at least two, the number 3 and the number 5, that made specific reference to the subject of popular literacy and schooling, especially in rural areas: «3. Whether in the existing elementary schools instruction is adequate to serve the development of the whole person and how teachers can

Raffaello Lambruschini himself, whilst he had previously concurred with and supported some of the initiatives and battles conducted by Gigli, did not fail to voice his doubts regarding the proposal to replace the lower primary schools with the rural infant schools⁶⁹.

In the same months, the idea of a great «collective action of good and generous men» that aimed at informing public opinion about the issues of the education and instruction of the rural masses and at encouraging literacy and the creation of popular schools in the rural communities of the peninsula was relaunched by the members of the Italian Pedagogical Society, the association that was founded and presided over by Giuseppe Sacchi⁷⁰, who, in March 1864 in Milan, decided to form the National Association for Popular Instruction in Italy⁷¹.

In an open letter sent to Ottavio Gigli and published in «Lecture serali pel popolo» in April 1864, one of the promoters of the Association, Pacifico Valussi, thus described its origins and purpose:

Dear Gigli – he wrote –, you know that last autumn at the Pedagogical Congress in Milan the idea that we both had been working on for a considerable time started to take shape, that of founding a *Society to promote elementary education in Italy*. A special commission was appointed to draft a Statute which last night was discussed in an assembly of learned people, called upon by the commission itself, presided over by our well-deserving Lucchi, at Mr. Stampa's institute of education. [...] The general association for elementary education

be encouraged to fulfill this important task. [...] 5. Elementary schools in rural areas» (*Congresso Pedagogico di Firenze*, «Lecture serali pel popolo», vol. 3, n. 3, 13 August 1864, p. 23). On the outcomes of the Pedagogical Congress in Florence and on the great disappointment that they will have caused for Ottavio Gigli, see: E.C., *Il Congresso Pedagogico fiorentino*, «Lecture serali pel popolo», vol. 3, n. 8, 17 September 1864, pp. 57-59; and O. Gigli, *Le omissioni del Congresso Pedagogico. Lettera diretta all'avv. E.C.*, «Lecture serali pel popolo», vol. 3, n. 9, 24 September 1864, pp. 68-69.

⁶⁹ On this matter see the writings of Raffaello Lambruschini in *Per l'apertura delle Conferenze Magistrali il 27 agosto 1864 in Firenze. Discorso dell'Ispettore Generale Raffaello Lambruschini*, «La Gioventù», vol. 5, n. 3, 1864, pp. 222-233; then republished in R. Lambruschini, *Scritti politici e di istruzione pubblica raccolti e illustrati da Angiolo Gambaro*, Firenze, La Nuova Italia, 1937, pp. 698-712.

⁷⁰ Founded by Giuseppe Sacchi in 1860 as the *Società o Associazione Pedagogica in Milano* (cf. *Statuto dell'Associazione Pedagogica in Milano*, Milano, Tip. Salvi e C., 1860), two years later, in 1862, it took on the new name of *Società Pedagogica Italiana in Milano*. The association's press organ was the journal «*Patria e famiglia. Giornale dei Congressi pedagogici italiani e della Società nazionale per l'istruzione*», published from 1861 in the capital of Lombardy and directed for many years by Sacchi himself. On the origins and work of this association, see: A. Martinazzoli, *Giuseppe Sacchi educatore*, Milano, Tip. Agnelli, 1910; E. Bignami, *Giuseppe Sacchi e la pedagogia del Risorgimento*, «*Rivista pedagogica*», vol. 28, n. 2, 1935, pp. 252-279; *ibid.*, n. 3/4, pp. 367-429.

⁷¹ On the origins (1865) and the first hard-fought developments of this association, that in 1866 changed its name to *Associazione nazionale per l'istruzione del popolo della campagna*, see: P. Ravasio, *Dell'istruzione primaria e delle scuole rurali: osservazioni e proposte dell'Associazione Pedagogica Italiana*, Milano, Stab. G. Civelli, 1877; and A. Sangalli, *Parole pronunciate il 26 marzo 1891 in commemorazione del comm. Giuseppe Sacchi*, edited by the *Comitato degli Asili Infantili di Campagna in Milano* [Committee for the Country Infant Nurseries in Milan], Milano, Stab. Tip. della Riforma finanziaria, 1891.

had already seen the beginnings of support at the Pedagogical Congress. Now it needs to be extended throughout Italy. The signatories will undertake to pay for three years and every three years thereafter, *one lira a year*, as a minimum contribution. Without wishing to exaggerate the results that we hope for from this participation, it appears to us that it will not fail to produce some millions, if it shows itself to be effective at the outset. [...] The Society's main field of action will be almost exclusively in the country. I thank God that the Italian towns have all willingly embarked upon the path of civil renewal. All have founded schools, or are currently founding them, or will certainly found them, driven by public opinion and favoured by the co-habitation and the better conditions of the urban *comuni*. The countryside is in a different condition, and the statistics relating to elementary education represent a situation that is of little consolation in northern Italy, where instruction is more widespread, much worse in central Italy, including your marvellous Tuscany, and they present an extremely bleak picture in southern Italy.

Further on in the article, Valussi focuses on explaining the ways in which the newly constituted *Associazione nazionale per l'istruzione popolare in Italia* proposed to work to introduce education and instruction of the people in the «rural *comuni*» of the peninsula:

Taking as valid the principle which has already been verified in the free nations – the author specified –, where good work is often done by spontaneously created associations, it was thus wisely decided that the Society would limit its intervention to the *rural Comuni* where there is the greatest need. [...] it was established that the Society must help the infant nurseries in the country that are created, and support them, as much as is in your power to do so, but without ever taking the place of local action, which would be dangerous and beyond the means of such an association; that it should supply the schools with furnishings and teaching materials which more often than not are lacking and which are much appreciated; that it should donate or have collated or buy instructive books, and distribute them free of charge, or at cost price; and that it should reward outstanding teachers. Working within these specified limits the Society will definitely produce excellent results. Ever since the Pedagogical Congress in Milan the desire to do good works became rather excessive, producing an abundance of *votes*, which were destined to stay as they were, whilst the important thing was to hone down the action into something *practical and positive*. I am sure that our association, and in particular the provincial committees, will focus greatly on the rural schools for adults. We also need to think about the present generation that still needs to take advantage of education. [...] When the association is operative, I ask you to place your *Lettere serali* into full contact with its committees, inasmuch as publicity helps to spread good ideas⁷².

In the published reply to the open letter from Pacifico Valussi, Ottavio Gigli expressed his strong appreciation for the initiative, without failing to claim the birthright of the project which now seemed to have found its worthy creators in the group of philanthropists and educationalists gathered around Sacchi and the *Società Pedagogica Italiana* over which he presided, and, also, to challenge those who, in the pedagogical and educational circles of Florence and Tuscany,

⁷² P. Valussi, *Una buona novella*, «Lettere serali pel popolo», vol. 2, n. 44, 2 April 1864, pp. 345-346.

had been indifferent towards such an important undertaking, when they had previously not raised any objections to it:

Dear Valussi – wrote the director of «Letture serali pel popolo» –, I am truly delighted to publish your letter because I see that people are finally coming down from the clouds, as you correctly said, in order to do something useful and practical. The fact was that rural communities were living in extreme ignorance. [...] The project of which you write, which is supported by good-hearted people, was advocated by myself. I made the very same proposals which could not have been conceived by those who live in the midst of those schools that exist, and you know how many are lacking, that is to say out of three million children, two million are left uneducated by our venerable Italian government. [...] With our *Letture* I took steps to publicise this sacred idea, and by founding the *Rural Nursery in Castello* I tried to show how Tuscan peasants could be both *beneficiaries* and *benefactors*, as they share half the produce of the land with their landowners, and thus with very limited resources it was possible to ennoble Tuscany with such institutions: I had hoped that others would follow suit according to my example; that many rich landowners would see the benefit of providing them for their farms. But nobody followed my example. I only met with obstacles where I could have hoped for help. [...] Thus the new *association* should also study these problems and propose *practical* remedies, and the best way would be to stand before the Court of public opinion that does not distort or corrupt and there to present all these scourges, with the benefit of hindsight, and without bitter words, and thereby oblige the government, or the school authority not to sit idly by but to listen⁷³.

One year later, in February 1865, Pacifico Valussi once again reported, in the pages of «Letture serali pel popolo», on how the the founding of the *Associazione nazionale per l'istruzione popolare in Italia* was faring, without forgetting to point out how necessary and urgent it was for the association to find consensus in the light of the problematic results that had emerged from the recent *Matteucci Enquiry* on the condition of state education in the peninsula:

The statistics regarding elementary education in Italy – wrote Valussi – contain both encouraging and disappointing factors: encouraging, because they show what great progress is being made year by year, to the extent that the difference between 1865 and 1859 is astonishing, that so much has been achieved in such a short time regarding the creation of schools where they were lacking; but also disappointing, because there is still so much to be done, because in many places *everything* still needs to be done. [...] The Government and the *Comuni* are doing a great deal: and it is worthy of a free people that the spontaneous initiative of citizens and their association make up for what cannot be done by the Government and the *Comuni*, with a view to obtaining the fruits of liberty for whose slow ripening we are impatient, as we cannot wait so long for the light of citizens' civility to grow little by little in the country, if we wish for the claim of the unity of 22 *million* Italians to cease being a falsehood, the very claim that became commonplace in our parliamentary and journalistic rhetoric. [...] The *Società pedagogica italiana*, whose head office is in Milan, initiated an *Associazione nazionale per l'istruzione popolare in Italia*, and by means of its Committee also formed a Statute for its general structure.

⁷³ O. Gigli, *Una buona novella*, «Letture serali pel popolo», *ibid.*, pp. 346-348.

Later on in the article, Valussi again stressed the realistic aims and the limited but prudent objectives that the Association had set for itself, without failing to highlight the critical aspects that the promoters of the initiative had pointed out, the first of which being the lack, at that time, of «provincial committees», which were to assume a key role in the strategies and operations of the association:

The general organic Statute – as the contributor to «Letture serali pel popolo» specified – began with the idea that it was in the common and reciprocal interest to have a single *National Association* for the whole of Italy; but it did very well to consider that in order to work really effectively societies needed to be spontaneously created in every province, which had particular areas in which to act, where resources could be found. The *Associazione nazionale* should thus operate as the link between the *Provincial Associations* that were appearing in Italy. But these associations needed to be made to appear. [...] In Milan the Statute for the Provincial Society has already been drafted and is under scrutiny in order for the membership, which was opened privately, to be opened as soon as possible to the public. The *National Association* did well to follow the example of the English, who are very capable at forming associations, to establish a specific purpose, without being too vague or unspecific or to claim to do everything or to replace the mandatory actions of the *Comuni*, but rather to assist in what they do. [...] Thus, the *Association's* purpose is to *promote instruction in the country*, not just by founding schools but by extending subsidies to infant nurseries, which are more needed and easier to create in rural communities, with the help of country folk themselves, and even more useful than primary schools themselves; to supply primary schools with the necessary school furnishings, which are often completely lacking; [...] to provide books to pupils and to distribute good elementary books free of charge or at the lowest cost; [...] to encourage, by means of subsidies and prizes, the most diligent teachers, who are useful for the aims of the association⁷⁴.

Also in February 1865, in a kind of *coup de théâtre* Ottavio Gigli published an open letter to Pacifico Valussi, where he proposed to his friend and contributor to take on the directorship of «Letture serali pel popolo» and to move the offices of the journal he had founded and directed until then from Florence to Milan. Gigli's reasons for this surprising proposal were based on a series of reasons, the first of which related to the opportunity, for the Florentine weekly, to be able to take «more direct and beneficial action in other parts of Italy» and to accompany and support, substantially and more effectively, the work of the *Associazione nazionale per l'istruzione popolare in Italia* that was in the process of being founded. Gigli's letter also revealed the re-emergence of the bitterness and disappointment he had felt previously, due to people's insensitivity to the fight against the illiteracy in rural communities which had been reported until then in pedagogical and educational circles in Tuscany:

⁷⁴ P. Valussi, *Istruzione ed associazione*, «Letture serali pel popolo», vol. 3, n. 30, 18 February 1865, pp. 236-238. The text of the *Regulations* of the Milan Provincial Committee of the *Associazione nazionale per l'istruzione popolare in Italia*, to which Valussi refers, is included in *Regolamento del Comitato Provinciale di Milano*, «Letture serali pel popolo», vol. 3, n. 35, 25 March 1865, pp. 237-238.

My dear Valussi – wrote Ottavio Gigli –, my journal *Letture serali*, now three years old, has done good work, and I take the liberty of saying this as the number of both schools and educational friends around it has grown manifold. But it could have done even more if I been able to make the ground where I cast the first seed more fertile; Tuscany has a name and is noble by nature, and it would become known for studies and practical works if it were, in practice, to introduce education and instruction for the people. Much was written there, when the others were silent, but now that others are talking and doing, in Tuscany they are doing nothing and saying little. [...] It is thus in Tuscany that there is a need to educate a generation, before the nobles and the people hear, and help the nation in this renewal. In order for the *Letture* to act more directly and with more benefit on the other parts of Italy, I thought it better for the journal to be published in Milan, and that you, who in the course of your work hold in your hands the best journals that are published in Italy and abroad, should take on its directorship, which will certainly be more to my advantage. [...] Therefore please accept my offer; in giving you what is almost like a son to me and which, for its own good, must be with you, I will not abandon it in love, and will do whatever I can. [...] I have wished to tell you these things so that my friends too are aware of my intentions⁷⁵.

Having accepted Gigli's proposal⁷⁶ and having at the end of February transferred to Milan the editing office of «Letture serali pel popolo»⁷⁷, Pacifico Valussi made the weekly journal which had opened four years previously in Florence into the press organ of the *Associazione nazionale per l'istruzione popolare in Italia*, about whose developments it contributed to informing a broad readership through the precise reports contained in its pages, until the decision, taken in August 1865, to permanently discontinue publication⁷⁸.

It is worth recalling, on this subject, that in an open letter to Ottavio Gigli and published in April 1865 in the weekly journal, Pacifico Valussi was still highly optimistic about the choices that were being made in order to spread and support the establishment of the Milanese Association in Italy:

⁷⁵ O. Gigli, *Per i soci delle Letture Serali*, «Letture serali pel popolo», vol. 4, n. 3, 25 February 1865, pp. 201-202.

⁷⁶ On this subject Pacifico Valussi wrote: «Dear Gigli, with your offer you give me the greatest proof of trust and friendship that a man could desire; as, by entrusting me with *Letture serali per il Popolo* which you created and affectionately nurtured for three years, so that it deservedly acquired a good name in Italy, you are like a father who wishes to encourage his son to venture out from the protection of the domestic walls, for whom the time has come to make his own life, recommends him to a friend to whom he knows he can pass some of his authority, because he is inspired by the same principles. I accept the offer, which honours me, albeit no mean task, but which cannot be refused. [...] I accept the offer; not only because you reassure me that you will continue in your hardworking affection for *Letture serali*, but also due to the cooperation of those colleagues from the various parts of Italy, whom I learnt to appreciate in your journal» (P. Valussi, *Per i soci delle Letture Serali*, «Letture serali pel popolo», vol. 3, n. 31, 25 February 1865, pp. 202-203).

⁷⁷ Unlike previous issues, in fact, issue vol. 3, n. 31, 25 February 1865, of «Letture serali pel popolo. *Giornale di educazione e istruzione morale, civile e politica*» showed the Tipografia Internazionale at via S. Zeno 3 in Milan as the editing office.

⁷⁸ Issue vol. 4, n. 3, 12 August 1865, of «Letture serali pel popolo. *Giornale di educazione e istruzione morale, civile e politica*» proved to be the last one published.

Dear Gigli – he wrote –, you were present, so to speak, at the birth of the *special regulations* which, led by the principles established in the *General Organic Statute*, were created by the *Milan Provincial Committee*, with the aim of *promoting popular instruction in country communities*, and you saw it printed in *Letture serali*. In those defined regulations you saw the particular aims that the institution gives itself. As the founder of a *rural infant nursery* yourself, and as a supporter of this institution in your journal, it must have been a pleasure for you to see that the first aim is to *promote and assist the institution of free infant schools*; which we too consider to be the cornerstone of primary instruction in the country, and which may not be so difficult to create where that *man of good will* is to be found, called upon by you, who can find those who can subsidise the work and provide advice and resources. [...] Now I shall tell you briefly what was done at the first general meeting of supporters gathered at the initial presentation of the foundation. [...] The first announcement given to us by Sacchi regarding the institution was that the first 250 supporters had signed for more than a thousand shares⁷⁹.

A few months later, however, the reports published in «Letture serali pel popolo» concerning the activities of the *Associazione nazionale per l'istruzione popolare in Italia* assumed ever more preoccupied tones, whilst a growing pessimism with regard to the real prospects and future of the association started to show through in the reports published by Valussi. In an open letter to Ottavio Gigli which appeared in the journal in July 1865, for example, he wrote:

Dear Gigli, will have seen in *Letture serali* that the national society for promoting education in the country is gaining ground in public opinion and that something is being done. I reported news of the Provincial Committees that have started to work, of the first external action of the Milanese Committee and of its first general assembly which has just taken place. [...] You were present for the discussion of the statute, that the Milanese Committee established for their province on the basis of the General Organic State [...] I have to confess, it seemed strange to me to see one of those worthy men who know things and know how to do things, but who do not know everything and do not do everything, shrug his shoulders and exclaim in the tone of a disgruntled and spiteful prophet, that our *Society* was born dead, and that it would never manage to do anything⁸⁰.

In fact, the bleak forecasts made by «disgruntled and spiteful prophets» were to reveal themselves to be anything but unfounded. Despite the efforts of Giuseppe Sacchi and the other members of the Italian Pedagogical Society, the *Associazione nazionale per l'istruzione popolare in Italia* was not able to establish itself outside the province of Milan⁸¹, and, whilst continuing to work

⁷⁹ P. Valussi, *Primi passi della Società nazionale per promuovere l'istruzione popolare nelle campagne*, «Letture serali pel popolo», vol. 3, n. 36, 1 April 1865, pp. 241-243. But see also P. Valussi, *Sugli intendimenti della Società nazionale per promuovere l'istruzione nelle campagne. Al Prof. Amato Amati*, «Letture serali pel popolo», vol. 3, n. 39, 22 April 1865, pp. 265-267.

⁸⁰ P. Valussi, *Società nazionale per promuovere l'istruzione nelle campagne*, «Letture serali pel popolo», vol. 3, n. 49, 1 July 1865, pp. 353-354.

⁸¹ The only provincial committee created outside Lombardy, at least until the end of 1865, was that of Perugia, promoted by the director of the local technical schools Prof. Raffaele Rossi, who, in July 1865, was able to count on about 300 members who had signed for an overall total of 700 shares. Cf. *La Società nazionale per l'istruzione del popolo nelle campagne*, «Letture serali

for many more years to come in support of rural nurseries in the Milan area, failed completely to achieve the objective of promoting and coordinating a vast and organised philanthropic and educational movement on a national scale⁸².

Most probably, the resounding and sudden failure suffered by the Milanese initiative should be linked to Ottavio Gigli's decision, towards the end of 1865, to put aside the objections that until then had held him back and to make himself the promoter, as has already been said, of an ambitious *Plan for the Foundation of Rural Infant Schools*, by gathering very prestigious figures in order to launch it – such as Carlo Matteucci, Terenzio Mamiani, Gino Capponi, Niccolò Tommaseo and Bettino Ricasoli – who were involved in various ways in the promotion of popular instruction and education and had always been in favour of the direct participation of private initiatives in this context⁸³.

(*End of the first part*)

pel popolo», vol. 4, n. 3, 12 August 1865, p. 408. Subsequently, 1866 saw the creation of the provincial committees of Como and Siena. On this see *Società promotrice della fondazione di Asili rurali per l'Infanzia. Avvertenza*, cit., p. 9.

⁸² Cf. A. Sangalli, *Parole pronunciate il 26 marzo 1891 in commemorazione del comm. Giuseppe Sacchi*, edited by *Comitato degli Asili Infantili di Campagna in Milano*, cit., pp. 7-9.

⁸³ On this, Ottavio Gigli wrote: «After our *Risorgimento*, which gave us unity, liberty and independence we needed to find the way in which the law could consolidate our conquests. But as such a law had to be general and uniform, it assailed the habits and customs of the various provinces. [...] Thus the law, in defining only one single form of school, overlooked the fact that it could not cater for the customs and diverse conditions of the inhabitants and farm workers in our rural communities; and by not allowing variety, it was impossible for citizens' charity and for the large number of associations to help with public teaching. This iniquity and this shortcoming in our law was seen by an exceptionally wise man, who for a brief period was the Minister of Public Education, namely Count Terenzio Mamiani, who, in article 14 of the provisions of that law, admitted the cooperation of all classes of citizens for schools of different types, in order to assist in totally or partially satisfying the obligations that the law imposed on the *Comuni*. [...] Matteucci and Mamiani, who managed the Ministry, recognised these flaws; and if they had remained for longer they would have solved the problem, as they tried to do. Both of them wanted to replace male teachers with female teachers, and before anyone else Mamiani, who with the introduction of female teachers for early education and with more variety in the types of schools, initiated the great reform in elementary education. This is why when I proposed this Association for Rural Nurseries, they identified the seeds for the school reform that they intended to bring about, just like Capponi, who for 30 years had applied the same principles in his precious thoughts on education. Inestimable value was bestowed on these opinions with the approval by Tommaseo who amply discussed and held as efficacious the principles of country infant education which followed the course of nature» (*Studi e propositi dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia. Il drozzamento delle plebi agricole e l'Asilo-Scuola, scritti editi e inediti di Carlo Matteucci, Gino Capponi, Terenzio Mamiani, Bettino Ricasoli, Niccolò Tommaseo, Ottavio Gigli*, Firenze, Tip. di Giovanni Polizzi and C., 1870, pp. IV-VII).

«A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole». Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all'indomani della legge De Sanctis

Paolo Alfieri
Dipartimento di Pedagogia, Università
Cattolica del Sacro Cuore, Milano
(Italy)
paolo.alfieri@unicatt.it

«About the real purpose of physical education in schools». Emilio Baumann and handbooks to be used by primary school teachers after De Sanctis' Law

ABSTRACT: The analysis of syllabuses to be used by primary school teachers has allowed a survey concerning the beginning of the process about how physical education, which became compulsory subject in Italian schools due to a Law passed in 1878, has been shaped as a real school subject. Such a new kind of sources has revealed the outstanding contribution given by Emilio Baumann to the building of an educational school background of physical education. The originality of the theoretical suggestions he made out in Bologna between 1870s and 1880s joining his experience as a teacher with his studies as a doctor, did not fade out after being charged director of «Regia Scuola Normale di Ginnastica» [*Royal School of Gymnastics*] in Rome: on the contrary Baumann's observations introduced in teachers' books, offered physical education new opportunities to reinforce its own epistemological roots founded on pedagogical and scientific knowledge and to point out his own methodology with more coherent accuracy.

EET/TEE KEYWORDS: Gymnastics; Textbook; Primary School; Educational Policy; Italy; XIX Century.

Introduzione

Sulla copertina del volume di Suzanne Stewart-Steinberg *The Pinocchio Effect. On Making Italians*, edito a Chicago nel 2007, campeggia

un'illustrazione tratta dalla *Meccanica Umana*, un'opera scritta nel 1882 dal noto ginnasiarca Emilio Baumann. Nell'indagare i complessi meccanismi che portarono alla costruzione del «moderno soggetto italiano post-liberale»¹, la studiosa statunitense si sofferma anche sul movimento ginnastico nazionale e, come lascia presagire l'immagine posta sulla copertina del libro, presenta la citata pubblicazione di Baumann. Dell'opera si sottolinea la scrupolosa analisi scientifica a cui l'autore aveva sottoposto i movimenti dell'uomo che, sottratti ai condizionamenti entropici della natura, dovevano essere controllati, gestiti e corretti. In questa analisi, la ginnastica è ritenuta un «apparato ideologico» gestito da un «padrone burattinaio», cioè Baumann stesso e, più in generale, il maestro o il professore, propaggini di un sistema statale che aspirava a manovrare i processi di socializzazione politica. Secondo la studiosa statunitense, la proposta del ginnasiarca era, in sostanza, un chiaro riflesso della parte più direttiva del progetto educativo di Francesco De Sanctis, cioè quella in cui la sua riflessione pedagogico-civile insisteva sulla necessità di un «impulso dall'alto» per garantire la formazione fisica e morale dei cittadini².

Il lavoro della Steinberg – che risulta significativo anche perché costituisce una rarissima eccezione rispetto al diffuso silenzio da parte dei ricercatori stranieri sulla storia dell'educazione motoria nel nostro paese – si inserisce nel novero delle indagini elaborate su questo tema da alcuni studiosi nostrani, dai cui scritti emerge «l'intento di dimostrare che l'associazionismo ginnastico del tempo libero e la ginnastica praticata a scuola ebbero un posto di rilievo nel processo di nazionalizzazione degli italiani»³. In effetti, come è noto, nel corso dell'Ottocento, la «scoperta del corpo» e della sua educabilità si saldò

¹ S. Stewart-Steinberg, *The Pinocchio Effect. On Making Italians, 1861-1922*, Chicago, University of Chicago Press, 2007 (ed. it.: *L'effetto Pinocchio. Italia 1861-1922. La costruzione di una complessa modernità*, a cura di A.M. Paci, Roma, Elliot, 2011, da cui si cita la p. 35).

² *Ibid.*, pp. 204-217. Sul progetto educativo di De Sanctis, ci si limita a segnalare i recenti contributi di B. Quadrio, *Francesco De Sanctis educatore nazionale: La scienze e la vita come testo programmatico*, «History of Education & Children's Literature», vol. 6, n. 2, 2011, pp. 59-79 e Id., *La Storia di De Sanctis e il progetto di educazione nazionale*, *ibid.*, vol. 7, n. 2, 2012, pp. 97-112.

³ G. Gori, *La ginnastica*, in A. Arisi Rota, M. Ferrari, M. Morandi (edd.), *Patrioti si diventa: luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 102. Tra gli studi citati da Gigliola Gori, oltre al noto volume di G. Bonetta (*Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milano, Franco Angeli, 1990), che costituisce senza dubbio un riferimento imprescindibile nell'ambito della storia dell'educazione del corpo nell'Italia post-unitaria, meritano di essere ricordati, per il periodo preso in esame dal presente contributo, i seguenti lavori: M. Di Donato, *Indirizzi fondamentali dell'educazione fisica moderna*, Roma, Studium, 1962; G. Gori, *Educazione fisica, sport e giornalismo. Dall'unità d'Italia alla prima olimpiade dell'età moderna*, Bologna, Pàtron, 1989; S. Pivato, *Ginnastica e Risorgimento, alle origini del rapporto sport/nazionalismo*, «Ricerche storiche», n. 19, 1989, pp. 249-279; Id., *Far ginnastica e far nazioni*, in A. Noto, L. Rossi (edd.), *Coroginnica. Saggi sulla ginnastica, lo sport e la cultura del corpo. 1861-1991*, Roma, La Meridiana, 1992, pp. 32-43; P. Ferrara, *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*, Roma, La Meridiana, 1992.

con la progettualità politica e pedagogica della borghesia, che individuò nella costruzione di una coscienza patriottica collettiva uno degli obiettivi centrali del proprio protagonismo sociale e civile. Infatti, la diffusione della ginnastica nel nostro paese trovò la sua principale giustificazione nell'ideale del cittadino-soldato, addestrato fin da bambino a diventare un valoroso combattente. Al contempo, essa si intrecciò con il mito della degenerazione fisica del popolo, contro la quale la classe dirigente poté contare sull'apporto del movimento igienista. Inoltre, la «specifica geografia culturale» dell'Italia, che frappose non pochi ostacoli agli intenti dei governi post-unitari, accentuò i caratteri ideologici del loro impegno a favore della ginnastica nazionale⁴. Per queste ragioni, le principali ricerche finora effettuate su questo argomento si sono soffermate prevalentemente sulla ginnastica nei suoi rapporti con le intenzionalità politiche liberali, con l'esercito, con la divulgazione scientifica, con l'etica *selfhelpista*, con la pedagogia positivista e con l'immaginario educativo del tempo⁵.

In tutti questi percorsi di indagine, la storiografia ha insistito soprattutto su un aspetto principale, e cioè sull'accesa conflittualità tra le due più rilevanti correnti di pensiero a proposito della ginnastica che si affermarono in Italia nel secondo Ottocento, quella sorta a Torino grazie al magistero di Rodolfo Obermann e quella bolognese, animata soprattutto da Emilio Baumann. Questa rivalità, a cui di seguito si dovrà fare qualche cenno, ha giustamente sollecitato l'interesse degli studiosi, che hanno visto nella contrapposizione tra le istanze etico-militaristiche provenienti dalla scuola piemontese e quelle civili e innovatrici portate avanti dal polo emiliano un fattore determinante per gli sviluppi dell'educazione fisica nel nostro paese. In particolare, se si esaminano le ricerche svolte sulla ginnastica scolastica dopo la promulgazione della legge De Sanctis del 1878 – argomento al quale si dedica anche il presente lavoro – si nota come la conflittualità tra Felice Valletti e Baumann, a quel tempo massimi esponenti dei due indirizzi, occupi uno spazio preponderante, che ha dato maggior rilievo ad alcuni aspetti, e segnatamente a quelli più marcatamente ideologici, come la dialettica teorica tra le due fazioni e i rapporti di potere tra le loro figure rappresentative, rapporti caratterizzati del predominio delle posizioni neo-obermaniste su quelle baumaniste⁶.

⁴ Bonetta, *Corpo e nazione*, cit., pp. 13-20.

⁵ Di tutti questi aspetti si è ampiamente occupato Bonetta, *Corpo e nazione*, cit. In particolare, sulle relazioni tra ginnastica ed esercito, si vedano soprattutto S. Giuntini, *Sport, scuola e caserma dal Risorgimento al primo conflitto mondiale*, Padova, Centro Grafico Editoriale, 1988; M.P. Ulzega, A. Teja, *L'addestramento ginnico-militare nell'esercito italiano (1861-1945)*, Roma, Fusa, 1993. Inoltre, sull'apporto della cultura medico-igienista e suoi legami con l'etica borghese, si consulti F. Cambi, *I medici-igienisti e l'infanzia: controllo del corpo e ideologia borghese*, in F. Cambi, S. Uliveri (edd.), *Storia dell'infanzia nell'età liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 53-80.

⁶ Sulla scia della tradizione storiografica italiana a proposito dell'educazione fisica nell'età liberale, insiste su tali aspetti anche uno dei più recenti contributi su questo tema: N.S. Barbieri, *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo. Lineamenti di storia dell'educazione fisica*,

Pur senza trascurare tale antagonismo e il quadro istituzionale in cui esso era inserito, il tema della dell'educazione fisica nella scuola italiana dell'età liberale richiede di essere ulteriormente approfondito, seguendo le orme tracciate dalla più recente ricerca storico-pedagogica. Ci si riferisce, in particolare, agli orizzonti dischiusi dalla storiografia sulla *cultura scolastica*, che ha individuato nella *storia delle discipline* uno dei suoi più stimolanti centri di interesse⁷. Come è noto, questi studi si propongono di gettare luce sulle pratiche educative messe in atto all'interno dell'ambiente scolastico e su come, in quel contesto, prendessero forma le strategie didattiche delle diverse materie previste dai programmi scolastici. Al pari delle altre discipline, anche la ginnastica merita di essere sottoposta al vaglio di indagini capaci di integrare l'analisi delle teorie pedagogiche e delle proposte politico-scolastiche con la ricostruzione delle dinamiche che si verificavano tra i muri delle aule e delle palestre.

In questa prospettiva, è molto utile il ricorso a nuove tipologie di fonti, tra le quali un posto rilevante è occupato dalla manualistica per la scuola. Tale risorsa documentale, infatti, consente di descrivere la «trama della vita scolastica» e di cogliere come in essa si declinassero i modelli formativi e le modalità di trasmissione dei diversi saperi⁸. Per quanto riguarda la ginnastica, l'indagine può essere avviata a partire dai testi ad uso dei maestri elementari, cioè quei libri che accompagnavano la formazione specialistica e la prassi didattica degli insegnanti chiamati a cimentarsi con la nuova disciplina. In particolare, il saggio prenderà in esame quella che può essere considerata la manualistica ufficiale, vale a dire i testi che, come si vedrà, rappresentarono la più autentica applicazione della normativa a proposito dell'educazione fisica scolastica. Dopo l'analisi dei manuali di Valletti che, in qualità di Ispettore Centrale per la Ginnastica presso la Minerva, fu chiamato dal Ministero dell'Istruzione a garantire l'attuazione della legge De Sanctis, il saggio si soffermerà soprattutto sull'apporto offerto in questo ambito da Baumann.

Padova, Cleup, 2002, pp. 237-247, 267-269.

⁷ Un recente esempio di questi studi è rappresentato, in Italia, dal volume di P. Bianchini (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, oltre al recentissimo articolo di D. Elia sulla cultura materiale della scuola in relazione all'educazione ginnica (F.D.A. Elia, *Giuseppe Pezzarossa's (1880-1911) gymnastic equipment workshop*, «History of Education & Children's Literature», vol. 7, n. 1, 2012, pp. 465-484). Sulle origini e sui successivi sviluppi degli studi sulla *cultura scolastica*, avviati soprattutto grazie alle note riflessioni di Dominique Julia, si veda J. Meda, «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. 6, n. 1, 2011, pp. 253-279, cui si rimanda per ulteriori riferimenti bibliografici su questo tema anche all'interno del dibattito europeo.

⁸ G. Chiosso, *Introduzione*, in Id. (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, p. 6. Sulle recenti prospettive di indagine storiografica a proposito della manualistica scolastica, si veda A. Ascenzi, *The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research prospectives*, «History of Education & Children's Literature», vol. 6, n. 2, 2011, pp. 405-423.

L'opera del ginnasiarca assume una singolare rilevanza innanzitutto perché essa fu l'esito di un'efficace compenetrazione tra la sua esperienza di insegnante e la sua formazione scientifica. Egli, dopo un pluriennale impegno come docente nella scuola elementare e come istruttore di ginnastica in alcuni istituti secondari, conseguì la laurea in medicina, che gli permise di arricchire le pregresse competenze pedagogico-didattiche con le conoscenze acquisite soprattutto nel campo dell'anatomia e della fisiologia.

Inoltre, centrare l'attenzione su Baumann, e in particolare sul suo contributo all'educazione fisica nella scuola italiana negli anni successivi alla legge De Sanctis, consente di iniziare a colmare una lacuna storiografica. Infatti, le ricerche finora effettuate su questa figura hanno preso in esame il periodo in cui egli operò a Bologna, contesto in cui poté formulare più compiutamente le proprie teorie e sperimentarle nelle scuole della città⁹. A ciò si aggiunga che chi si è occupato di Baumann ha considerato solo marginalmente quanto la sua esperienza nel capoluogo felsineo abbia trovato spazio nella ginnastica scolastica degli anni successivi; anzi, come si vedrà più diffusamente, i medesimi studi concordano nell'affermare che, dopo la nomina del ginnasiarca a direttore della Regia Scuola Normale di Ginnastica di Roma, avvenuta nel 1884, le originali istanze del suo metodo abbiano registrato una battuta d'arresto, se non una definitiva censura, dovute alle pressioni governative cui esse dovettero adeguarsi.

Il presente lavoro, invece, si prefigge di documentare come, grazie a Baumann, la manualistica ad uso dei maestri abbia contribuito al progresso della ginnastica educativa, che, divenuta materia obbligatoria in virtù del provvedimento desanctisiano, muoveva i suoi primi passi come disciplina scolastica. Per questo, lasciando sullo sfondo i 'fili invisibili' di natura ideologica o istituzionale di cui hanno parlato la Steinberg e i ricercatori italiani, il saggio non si soffermerà tanto sulle riflessioni teoriche o sulle proposte tecniche elaborate dal ginnasiarca – in parte già indagate e in parte ancora da studiare attraverso un più scrupoloso confronto con i testi originali – quanto piuttosto su come i contenuti della sua proposta siano stati recepiti e divulgati nei testi destinati alla preparazione dei maestri e, quindi, come essi abbiano concorso ad elaborare una specifica cultura scolastica a proposito dell'educazione fisica.

⁹ Il più esaustivo e specifico contributo sul periodo bolognese di Baumann è il saggio di M. D'Ascenzo, *Alle origini delle attività sportive nella scuola italiana: la ginnastica "razionale" di Emilio Baumann (1860-1884)*, in R. Farné (ed.), *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*, Milano, Franco Angeli, 2010, pp. 194-215.

1. *I manuali di Felice Valletti*

Nella circolare n. 556 del 24 agosto 1878, con cui venivano diramati ai Prefetti Presidenti dei Consigli Scolastici Provinciali i programmi per i corsi autunnali di ginnastica riservati ai maestri elementari sprovvisti dell'apposita patente per l'insegnamento della nuova disciplina, il ministro De Sanctis affermava che a «tempo debito» sarebbe stato approntato un «Manuale», in cui dovevano essere esposte «le norme» a cui informare tale insegnamento e dovevano essere «descritti e illustrati con figure gli esercizi da praticarsi nelle dette scuole». La stessa missiva disponeva che insegnanti di questi corsi si attenessero, nel frattempo, «alle regole date nel *Manuale di ginnastica educativa secondo il sistema di Rodolfo Obermann*, pubblicato nel 1873 dalla Società Ginnastica di Torino»¹⁰. Il documento ministeriale attesta che, già nei mesi immediatamente successivi alla promulgazione della legge sull'obbligatorietà della ginnastica, la questione della manualistica scolastica si imponeva come una priorità da affrontare affinché la nuova disciplina potesse trovare effettivo spazio nel lavoro dei docenti. Infatti, il *Regolamento*, i *Programmi* e le *Istruzioni* emanati dal Ministero facevano solo pochi cenni a qualche suggerimento operativo¹¹ ad uso dei maestri elementari, i quali, anche quelli già patentati, necessitavano di potersi servire di ulteriori sussidi per arricchire la propria professionalità e per disporre di indicazioni didattiche più dettagliate.

L'urgenza di andare incontro a questo bisogno era avvertita soprattutto dai vertici dell'amministrazione scolastica. Essi, come si evince dalla circolare citata, non nascondevano la volontà di ancorare l'applicazione della legge De Sanctis alla tradizione obermanista, come era già avvenuto nei *Programmi*, stesi con il determinante apporto di Felice Valletti, che di quell'orientamento era ormai divenuto il massimo rappresentante. Egli, dopo aver percorso una brillante carriera nella Società Ginnastica di Torino e nel movimento ginnastico nazionale, riuscì a farsi spazio nella burocrazia apicale della Minerva¹². Nel 1879, fu nominato Ispettore Centrale della Ginnastica presso il Ministero,

¹⁰ La circolare è riportata in M. Viotto, *Storia antologica dell'educazione fisica in Italia. Testi, leggi, istituzioni*, Milano, Vita e Pensiero, 1983, pp. 178-185. L'istituzione di corsi autunnali «per i maestri già in servizio» che non avevano sostenuto «un esame intorno alla conoscenza dei precetti della ginnastica educativa» era stata prevista dall'art. 5 della legge De Sanctis (n. 4442 del 7 luglio 1878).

¹¹ Il *Regolamento*, i *Programmi* e le *Istruzioni* furono emanate con il R.D. n. 4677 del 16 dicembre 1878; per un'analisi di questi documenti, si veda M. Gotta, *Lineamenti storici dell'educazione fisica in Italia attraverso le disposizioni e gli ordinamenti scolastici*, in Id., *Leggi e ordinamenti dell'educazione fisica nella scuola italiana (dal 1860 al 1915)*, Roma, Ministero della P.I.-I.S.E.F., 1957, Vol. I, pp. XVI-XVII.

¹² Su Valletti si veda M. Di Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*, Roma, Studium, 1984, pp. 150-151. Sul sodalizio ginnastico piemontese, cfr. *Monografia della Società ginnastica di Torino e statistica generale delle scuole di ginnastica in Italia, anno 1871-1872*, Torino, Botta, 1873.

grazie alle pressioni del conte Ernesto Ricardi di Netro, che era stato il primo presidente del sodalizio ginnastico piemontese¹³. Guadagnando per Valletti un incarico così prestigioso, il nobile intendeva far sì che l'associazione subalpina conservasse l'influenza che già aveva esercitato su De Sanctis anche sul neoministro Coppino, i cui primi provvedimenti a proposito dell'educazione fisica sembravano minacciare la primazia a livello nazionale dei seguaci di Obermann. Si pensi, ad esempio, alla decisione, assunta dal ministro poco prima della nomina di Valletti, di erigere in diverse città italiane nove scuole magistrali maschili di ginnastica, scalzando così il monopolio della Società di Torino, che, dal 1874, era stata l'unico ente a cui il governo aveva riconosciuto la facoltà di formare gli insegnanti di educazione fisica da destinare agli istituti secondari¹⁴.

Valletti non disattese le aspettative nutrite nei suoi confronti dal polo torinese, impegnandosi soprattutto nella divulgazione della lezione obermanista, che, dalla sua posizione istituzionale, doveva essere riconosciuta come la più autorevole interpretazione metodologica delle istanze provenienti dalla recente normativa sulla ginnastica scolastica, a partire dalla scuola primaria. Infatti, appena assunta la carica di Ispettore Centrale, egli si affrettò a pubblicare la quarta edizione riordinata del suo *Manualetto di ginnastica secondo i principi di R. Obermann per le scuole elementari, normali maschili e femminili e per gli asili d'infanzia*. Il testo era, per ammissione dello stesso autore, un rimaneggiamento di uno scritto pubblicato con il medesimo titolo nel 1875, a cui, nella nuova versione, erano stati aggiunti «molti esercizi pratici e la spiegazione dei Programmi Governativi» per il grado inferiore della scuola elementare¹⁵. Infatti, il libro, che si presentava come una giustapposizione di

¹³ Valletti assunse questo incarico nel 1879, ma il decreto ufficiale di nomina fu emanato nel 1881 (cfr. P. Ferrara, *L'Italia in palestra*, cit., p. 105). Su Ricardi di Netro e sulla sua influenza nei confronti di De Sanctis, anche in relazione ai contenuti della legge sull'obbligatorietà della ginnastica, si veda A. Magnanini, *La ginnastica a base della formazione militare del cittadino: «Dell'educazione nazionale» di Ernesto Ricardi di Netro*, in G. Genovesi (ed.), *Formazione nell'Italia unita: strumenti, propaganda, miti*, Milano, Franco Angeli, 2002, vol. II, pp. 70-87.

¹⁴ Le nove scuole magistrali, situate a Bari, Bologna, Catania, Firenze, Napoli, Padova, Palermo, Roma e Torino, furono istituite con il R.D. del 22 maggio 1879. La decisione di Coppino era frutto di un lungo dibattito, avviato durante il V Congresso Federale della Federazione Ginnastica Italiana del 1874, quando Baumann aveva chiesto di poter aprire anche a Bologna una scuola di perfezionamento per l'insegnamento della ginnastica come quella eretta nello stesso anno a Torino. L'istanza del ginnasiarca aveva acuito le già accese tensioni tra il polo emiliano e quello piemontese e aveva determinato, in seno all'assemblea, la netta scissione tra le due fazioni antagoniste, che avrebbero poi costituito due distinte associazioni, la Federazione delle Società Ginnastiche Italiane, fedele all'orientamento bolognese, e la Federazione Ginnastica Italiana, legata alla tradizione obermanista. Nel 1878, Baumann era tornato sulla questione, inviando al Ministero il suo *Progetto per una Scuola Magistrale di Ginnastica* (edito a Bologna dalla Tipografia Militare nel 1877). Alla petizione si unirono anche esponenti di altre società ginnastiche della penisola, tanto che, dopo una serie di indagini, Coppino approvò la proposta di istituire le nove scuole (cfr. Ferrara, *L'Italia in Palestra*, cit., pp. 98-103).

¹⁵ F. Valletti, *Ill.mo Sig. Commendatore Conte Ernesto Riccardi di Netro*, in Id., *Manualetto*

diverse sezioni piuttosto che come un'opera organica, oltre alla trascrizione letterale della legge De Sanctis, del *Regolamento* e delle *Istruzioni*, era composto da alcune indicazioni metodologiche ed igieniche e da concrete esemplificazioni delle esercitazioni ginnastiche da far eseguire agli allievi.

Nelle *Avvertenze*, rivolgendosi ai maestri, Valletti ricordava loro la necessità di «seguire la legge di gradazione dal noto all'ignoto, dal facile al difficile» e, pertanto, li invitava ad introdurre la ginnastica ricorrendo ai «più semplici esercizi elementari», tipici della ginnastica fra i banchi, come battere le mani, flettere le dita, alzarsi in piedi e altri movimenti di facile esecuzione, nonché ad opportune strategie per aiutare gli alunni a «distinguere bene la destra dalla sinistra». Nelle prime lezioni, inoltre, era opportuno che gli scolari riuscissero a riconoscere l'importanza del «movimento collettivo, uniforme, promosso da un volere unanime e concorde», assunto fondamentale della ginnastica educativa di derivazione obermanista. Dopo aver trasmesso questi prerequisiti, gli insegnanti potevano procedere alla scelta degli esercizi che dovevano essere, oltre che «semplici», anche «convenienti» ed «estetici». Solo se informato a tali criteri, infatti, ogni atto ginnastico, in virtù della propria «particolare caratteristica», avrebbe sviluppato negli allievi qualità come «scioltezza, energia, forza, grazia, precisione, dignità di portamento, esattezza di posizioni»¹⁶. Durante le esercitazioni, poi, i maestri dovevano ispirarsi al principio della progressione, così come aveva insegnato Obermann nelle sue *Norme per l'insegnamento progressivo della ginnastica*, che, peraltro, Valletti riportava integralmente nel *Manualetto*¹⁷. Così, il docente doveva far eseguire per primi i movimenti «simultanei» e «collettivi», le cui ripetizioni dovevano essere gradatamente aumentate di numero, per poi passare a quelli «successivi» ed «alternati». Il rispetto di questa norma assicurava, al contempo, la varietà della lezione, che poteva essere ricercata anche all'interno di ogni esercizio attraverso il cambiamento dell'ordine dei singoli gesti che lo componevano, del ritmo e della disposizione degli studenti nello spazio. Tali attenzioni, secondo Valletti, evitavano il rischio che la ginnastica si riducesse a mero automatismo, poiché le continue variazioni degli atti motori obbligavano lo studente a mantenere desta l'attenzione, favorendo così la sua «attività mentale»¹⁸.

Una siffatta impostazione della lezione procurava anche benefici all'organismo dei ragazzi. Infatti, la semplicità e la varietà degli esercizi, compiuti «con ordine e progressione», concorrevano, secondo il *Manualetto*, a «conservare l'equilibrio delle forze ne' vari sistemi de' muscoli e l'armonia del loro sviluppo». Inoltre, se si voleva che giovasse alla salute degli allievi, era indispensabile che la ginnastica, pur facendo leva su «quelle forze» che

di ginnastica secondo i principi di R. Obermann per le scuole elementari, normali maschili e femminili e per gli asili d'infanzia, Torino, Paravia, 1879.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 4-6.

¹⁷ *Ibid.*, pp. 197-203.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 9-12.

suscitavano «nel fanciullo il bisogno irresistibile di muoversi», non generasse «stanchezza». A questi suggerimenti, Valletti aggiungeva altre indicazioni di natura igienica a cui i maestri dovevano attenersi. Bisognava, ad esempio, dissuadere gli alunni dallo stare troppo tempo «a piedi giunti», per scongiurare il rischio che potessero «contrarre abitudini viziose nel camminare»; non si doveva permettere ai ragazzi di bere se erano sudati, di rimanere a lungo con le braccia conserte, di appoggiare il petto contro il banco durante la lettura e la scrittura. Si suggeriva, inoltre, di far svolgere, soprattutto in inverno, esercizi delle mani, delle dita e degli «avampiedi», di «rinnovare l'aria della classe» e di omettere tutti quei movimenti che sollevassero polvere. Infine, gli insegnanti erano invitati a ricordare agli allievi l'importanza della «nettezza» e a raccomandare ai genitori di «non chiudere i corpicini dei loro fanciulli in abiti troppo stretti», per evitare – assecondando «questa avvertenza data da tutti i medici e gli igienisti» – che contraessero molte malattie. Le norme igieniche esposte da Valletti erano, in sostanza, un elenco di prescrizioni che dovevano essere rispettate in nome del dettato proveniente dalla cultura medico-igienista, a cui, però, non erano riservati che rapidissimi cenni. Il manuale non si curava di far comprendere ai maestri le ragioni scientifiche sottese a quei precetti, ma si premurava principalmente che quelle avvertenze fossero messe in atto.

La medesima preoccupazione ispirava anche le prescrizioni che il testo proponeva a proposito del ruolo dell'insegnante. Il maestro, nel corso delle lezioni, doveva collocarsi in un punto dal quale potesse essere visto dalla scolaresca e dal quale egli stesso la potesse «a sua volta controllare con lo sguardo». Da quella postazione, il compito fondamentale che gli era affidato era quello del «comando», un comando «chiaro, breve» e ben distinto nei suoi tre momenti, «preparatorio», «d'avvertimento» e «d'esecuzione». La prima di queste fasi mirava a far disporre gli allievi nella posizione adatta ad iniziare l'attività scelta. In seguito, il docente dava il comando d'avvertimento, in cui egli doveva enunciare l'esercizio e le modalità di svolgimento per poi farne una dimostrazione. Solo a questo punto si poteva passare al comando d'esecuzione che segnalava l'inizio dell'esercitazione, le cui parti iniziali erano scandite dalla voce o dal battito di mani dell'insegnante¹⁹.

Come si nota, il manuale assegnava al maestro un ruolo direttivo, che consisteva essenzialmente nel garantire la composta sistemazione degli allievi, nel dare avvio all'azione ginnica e nel segnare il ritmo dei movimenti. Secondo Valletti, non era nemmeno indispensabile che fosse l'insegnante a fare la dimostrazione dell'esercizio; in questo, infatti, egli poteva essere sostituito da uno studente tra i più abili della classe, il cosiddetto «monitore». Questa figura, in cui «intelligenza e docilità» dovevano unirsi a «maggior prestantza di corpo, maggior franchezza, maggiore attitudine al comando», possedeva i tratti dello studente modello, da additare come esempio ai compagni. La presenza

¹⁹ *Ibid.*, pp. 7-8.

del monitore rispondeva ad un altro principio attraverso cui doveva prendere forma l'insegnamento della ginnastica, quello della «emulazione», secondo il quale al maestro era richiesto di «segnalare l'allievo, il banco o la sezione» che avevano manifestato doti o abilità che meritavano di essere imitate²⁰.

Anche nel suggerire questa norma di natura educativa, il manuale si limitava ad esporre chiare indicazioni su come il maestro dovesse agire, piuttosto che approfondire le ragioni pedagogiche che dovevano ispirare la sua azione. La preoccupazione principale di Valletti era quella di dotare i docenti di una serie di schemi di metodica da applicare nel contesto scolastico, tanto che la parte più corposa del suo testo, ben 169 pagine su 211, era riservata alla presentazione degli esercizi e dei giochi ginnastici previsti dalla normativa ministeriale. Essa consistevano in lunghi elenchi di posizioni e movimenti da far eseguire alle classi²¹. Allo stesso modo, nelle sezioni *Osservazioni particolari sui vari esercizi della ginnastica* e *Guida allo svolgimento dei programmi di ginnastica*, il libro, anche grazie a numerose illustrazioni, non andava oltre ad una descrizione degli atti motori e delle loro fasi di esecuzione o, tutt'al più, indicava la caratteristica propria di ciascun esercizio²².

La medesima impostazione si riscontrava nel *Manuale di ginnastica per le scuole e gli educandati femminili e per gli asili e i giardini d'infanzia*, fatto stampare da Valletti nel 1881. Il testo ambiva a presentarsi come un'opera maggiormente sistematica rispetto alla pubblicazione del 1879. Il titolo, infatti, non parlava di un *Manualetto* ma di un *Manuale*, che, peraltro, non si rivolgeva indistintamente a tutti gli insegnanti, ma solo alle maestre, in quanto si occupava in modo specifico dell'educazione fisica delle ragazze. In realtà, il nuovo volume si differenziava dal precedente soprattutto per la sua struttura editoriale, composta non più da contributi tra loro giustapposti, ma da veri e propri capitoli di un unico libro, in cui si distingueva nettamente la sezione dedicata ai criteri generali a cui doveva ispirarsi l'insegnamento, posta all'inizio del manuale, da quella riservata alla spiegazione degli esercizi. Tuttavia, al di là di questo aspetto, il testo del 1881 palesava una chiara

²⁰ *Ibid.*, p. 14.

²¹ Ci si riferisce, in particolare, alle sezioni *Mezzi per la combinazione di esercizi elementari semplici*, ai *Cento esercizi di ginnastica*, alle *Lezioni pratiche di ginnastica fra i banchi*, ai *Saggi di ginnastica tra i banchi eseguiti dalla Scuola municipale centrale femminile di Torino* e al contributo *Ginnastica e canto*, che riproponeva l'intervento presentato da Teresa Berlanda, direttrice della Scuola Municipale "Torquato Tasso" del capoluogo piemontese, al Congresso pedagogico di Napoli del 1871 (cfr. *ibid.*, rispettivamente alle pp. 39-41, 41-53, 54-68, 69-75 e 76-83).

²² Si veda, a titolo esemplificativo, come Valletti illustrava la «Spinta delle braccia», che i *Programmi* prevedevano tra gli «esercizi delle estremità superiori»:
«1) avanti – 2 tempi; 2) in alto – 2 tempi; 3) in basso – 2 tempi; 4) indietro – 2 tempi; 5) di fianco – 2 tempi. Caratteristica – Energia e forza – La spinta delle braccia è utilissima e facilmente applicabile nei banchi; essa va eseguita colla massima energia. Le mani devono essere chiuse a pugno e percorrere sempre una linea retta indicata dalla posizione delle braccia relativa alla spinta. Essa si accoppia assai bene colla flessione ed estensione delle dita» (*ibid.*, p. 32).

somiglianza con il *Manualetto*, sia nei contenuti sia nelle modalità con cui essi venivano messi a disposizione delle docenti. Nella prima parte del testo (*Nozioni preliminari*), dopo una breve definizione della «ginnastica educativa per l'infanzia e la fanciullezza», da intendersi come «una serie di movimenti razionali ed estetici, atti a porre in conveniente esercizio le varie parti del corpo umano, e a promuoverne l'armonico sviluppo» – definizione non esplicitata nell'altra pubblicazione –, Valletti riproponeva i medesimi principi già illustrati in precedenza²³. Il paragrafo *Avvertenze igieniche* era, addirittura, pressoché identico a quello già inserito con lo stesso titolo nel *Manualetto*²⁴. Anche la presentazione degli esercizi appariva molto simile a quella adottata nell'altro testo: nel *Manuale* si trovavano, infatti, esempi di lezioni, elenchi di atti motori e di giochi ginnastici e le spiegazioni, corredate da figure, delle fasi di esecuzione delle esercitazioni previste dai *Programmi*, qui integrate da quelle per il corso elementare superiore²⁵.

Una parziale discontinuità rispetto alle pubblicazioni del 1879 e del 1881 si segnalava nel *Manuale di ginnastica secondo i principi di R. Obermann per le scuole elementari, magistrali e normali*, edito nel 1884. Valletti affermava che l'opera, frutto di «lunghi anni spesi in istudio diligente ed in lavoro coscienzioso, alla ricerca del vero progresso delle discipline ginnastiche», intendeva unire alla «spiegazione tecnica degli esercizi» stabiliti dai *Programmi* «quelle cognizioni generali storiche, pedagogiche e scientifiche senza le quali facilmente l'insegnamento della ginnastica» sarebbe degenerato «nell'empirismo» e in «una serie di movimenti automatici ed acrobatici»²⁶. In effetti, nel testo era riservato maggior spazio a contenuti di natura teorica, a cominciare dai *Cenni storici sulla ginnastica*, un rapidissimo *excursus* che celebrava soprattutto i meriti della classe dirigente sabauda e post-unitaria nella diffusione dell'educazione fisica²⁷. Sul piano scientifico, il manuale si distingueva per la presenza del capitolo *Del corpo umano*, in cui l'autore passava in rassegna le diverse parti del sistema osseo-muscolare e analizzava il loro funzionamento. I paragrafi riservati all'anatomia e alla fisiologia rimarcavano lo stretto legame tra la ginnastica educativa e lo sviluppo armonico del fisico dei giovani²⁸. Ma, quando l'autore illustrava le avvertenze igieniche a cui dovevano attenersi i maestri, egli sostanzialmente

²³ F. Valletti, *Manuale di ginnastica per le scuole e gli educandati femminili e per gli asili e i giardini d'infanzia*, Torino, Paravia, 1881, pp. 13-26.

²⁴ In questo paragrafo, l'unica differenza si trova nell'assenza del riferimento all'abitudine di camminare a piedi giunti, tipica dei ragazzi, di cui Valletti parlava nel *Manualetto*, e nella presenza, nel volume del 1881, di un riferimento alle «cattive posizioni» assunte dalle ragazze «nei lavori donneschi» (*ibid.*, p. 26).

²⁵ Cfr. *ibid.*, pp. 30-234.

²⁶ F. Valletti, *Agli educatori italiani*, in Id., *Manuale di ginnastica secondo i principi di R. Obermann per le scuole elementari, magistrali e normali*, Torino, Paravia, 1884, pp. IX-X.

²⁷ *Ibid.*, pp. XI-XIII.

²⁸ *Ibid.*, pp. 4-15.

riproponeva quelle norme che aveva già elencato nei testi precedenti, senza preoccuparsi di collegare tali indicazioni pratiche con i contenuti specialistici esposti nelle sezioni teoriche del libro.

Per quanto riguarda gli aspetti pedagogici, Valletti non si scostava da quanto aveva già affermato negli altri manuali. Così, se a proposito delle finalità della ginnastica egli sottolineava come essa concorresse soprattutto alla promozione di attitudini morali – quali il «buon senso pratico», «il carattere risoluto», «il sentimento della bellezza e della virtù», la sopportazione del dolore, la perseveranza nell'azione coraggiosa e l'aspirazione a compiere «opere grandi e generose»²⁹ – a proposito dei metodi, il ginnasiarca ritornava alla lezione dell'Obermann, con i ricorrenti riferimenti ai principi della semplicità, della progressione, della varietà e dell'importanza, per il maestro, di saper comandare³⁰. Anche nell'ultima parte del testo, quella dedicata alla presentazione degli esercizi, l'autore faceva ricorso alla consueta schematicità alla quale egli aveva sempre informato la spiegazione dei movimenti e dei giochi ginnastici³¹.

Come si nota, anche il *Manuale* del 1884 si collocava in un orizzonte essenzialmente pratico, benché fosse certamente più completo dei precedenti. Proprio tale maggior sistematicità fa risaltare con più chiarezza come all'interno del libro si verificasse uno scollamento tra gli orizzonti teorici e le indicazioni metodologiche. Tale divario è stato altresì osservato in alcune opere di carattere speculativo scritte da Valletti, nelle quali «i concetti degni del più vivo interesse» che in esse erano espressi non trovavano «alcuna rispondenza nella parte applicativa»³². Questo limite appare ancor più evidente nei manuali approntati dal ginnasiarca dopo la legge De Sanctis, quando, come è stato anticipato, la necessità di garantire un rapido recepimento della normativa nelle scuole italiane e di non tradire la lezione dell'Obermann imponeva di incentrare la manualistica ad uso dei maestri soprattutto sugli aspetti tecnici. Con ciò non si vuole negare che Valletti riconoscesse l'utilità di una solida formazione scientifica e pedagogica degli insegnanti. Anzi, furono proprio le sue riflessioni – ed in particolare la sua conoscenza della storia della ginnastica e delle esperienze realizzate in questo ambito in altre nazioni europee e la sua attenzione agli stretti rapporti tra l'attività motoria e l'anatomia, la fisiologia e l'igiene – a garantire un significativo progresso delle teorie educative sulla ginnastica di matrice obermanista³³. Ma, come si evince dall'analisi fin qui

²⁹ *Ibid.*, p. 16.

³⁰ *Ibid.*, pp. 38-42.

³¹ *Ibid.*, pp. 60-336.

³² Di Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva*, cit., p. 151. Di Donato esprime questo giudizio soprattutto a proposito dello scritto di Valletti intitolato *Pedagogia e metodica applicata alla ginnastica educativa* (Torino, Paravia, 1876).

³³ *Ibid.*, pp. 150-152, 162-164.

condotta, a Valletti premeva principalmente che i manuali fungessero da prontuari di carattere tecnico da cui i maestri dovevano attingere le procedure necessarie alla realizzazione delle diverse fasi delle loro lezioni.

2. Emilio Baumann e il fine della ginnastica

L'impronta essenzialmente tecnico-pratica della scuola obermanista fu rilevata da Baumann che, nel 1882, dedicando la sua *Meccanica umana* al ministro Guido Baccelli, da pochi mesi approdato alla Minerva, auspicava che la ginnastica potesse abbandonare «il vacuo empirismo odierno per innalzarsi a dignità di Scienza sperimentale»³⁴. Il giudizio del ginnasiarca riguardava l'indirizzo generale che Valletti aveva impresso all'educazione fisica scolastica dalla sua influente posizione istituzionale. Dietro tale critica covavano le tensioni create con gli esponenti del polo torinese, ma in essa si manifestavano soprattutto gli intenti riformatori di Baumann che, proprio in quel periodo, stava portando a termine la sua proposta di ginnastica razionale. Nei primi anni Ottanta, infatti, egli si prefisse di riversare le riflessioni maturate nella sua esperienza educativa e nei suoi studi medico-scientifici³⁵ in un unico *corpus* di scritti che avrebbe dovuto consentire al maestro che intendeva insegnare «razionalmente la ginnastica» di conoscere «il materiale ginnastico – *Ginnastica Teorica* – le parti del corpo che fa muovere – *Anatomia applicata* – le azioni meccaniche dei movimenti – *Meccanica Umana* – le leggi igieniche a cui sottostanno – *Igiene* – ed il modo col quale s'insegnano – *Pedagogia*». Dei cinque volumi previsti, però, vennero dati alle stampe solo il primo ed il terzo, che non si presentavano come manuali scolastici, ma piuttosto come testi di natura teorica in cui il ginnasiarca metteva a disposizione degli insegnanti alcuni approfondimenti di carattere pedagogico e scientifico³⁶.

Nella *Meccanica Umana*, come è stato anticipato, Baumann conduceva un'analisi dettagliata dei movimenti dell'uomo, applicando «alle nozioni di anatomia e fisiologia le leggi della meccanica in genere». Con questo contributo egli voleva persuadere gli insegnanti di quanto fosse «frivolo» discutere di

³⁴ E. Baumann, *A Guido Baccelli*, in Id., *Meccanica umana. Con atlante*, Bologna, Valle, 1882.

³⁵ A proposito dell'esperienza magistrale bolognese e dei suoi studi medici, si rimanda al già menzionato lavoro di D'Ascenzo, *Alle origini delle attività sportive*, cit.

³⁶ Già nel 1879, Baumann aveva pubblicato due testi dal titolo *Ginnastica teorica ed Anatomia applicata* che dovevano costituire la prima e la seconda parte dell'opera *Elementi di ginnastica razionale*. Anche questo disegno editoriale, che, oltre ai due citati, comprendeva i libri *Meccanica Umana*, *Pedagogia applicata*, *Impianto palestre e costruzioni attrezzi*, *Tecnologia ginnastica italiana*, rimase incompiuto (cfr. E. Baumann, *Patti d'Associazione*, in Id., *Elementi di ginnastica razionale. Parte prima. Ginnastica teorica*, Bologna, Società Tipografica già Compositori, 1879).

esercizi senza comprendere «il coordinamento loro» e parlare di movimenti senza «cercarne la natura ed iscrutarne l'utilità»³⁷. Infatti, come veniva affermato nell'*Introduzione alla Ginnastica teorica*, la «ginnastica razionale» non era un «metodo» o «una maniera di insegnamento», ma piuttosto «quel complesso di cognizioni a mezzo delle quali il maestro si pone in grado di scegliere gli esercizi e di insegnarli in modo che raggiungano il fine pel quale li ha scelti»³⁸.

Per questo, gli insegnanti dovevano possedere conoscenze scientifiche, ma soprattutto prendere consapevolezza delle finalità eminentemente educative della ginnastica. Quest'ultima si occupava dei «movimenti volontari voluti» dell'uomo, cioè dei movimenti che dipendevano direttamente dalla «sua volontarietà» e, più precisamente, non di quelli compiuti «per fare (lavorare)», ma di quelli che avevano «per fine la sua educazione». Gli esercizi ginnastici, quindi, si differenziavano dagli altri atti motori non perché fossero «inusuali», ma perché essi erano «determinati» in base a particolari «circostanze», come la posizione del corpo, la velocità d'esecuzione, il numero di ripetizioni, la fatica impiegata, i muscoli interessati, il fine da raggiungere³⁹. Solo questi «movimenti voluti e precisati», in cui era coinvolta anche «l'intelligenza», cioè «la cognizione del movimento stesso», potevano garantire il «perfezionamento» integrale dell'uomo, perché grazie a tali esercizi si potevano promuovere doti fisiche (sviluppo armonico del corpo, forza di potenza, resistenza, fermezza e saldezza, cadenza, mobilità articolare, agilità, equilibrio, leggerezza, eleganza, indurimento contro la noia, il dolore e la fatica), doti intellettuali (destrezza, attenzione concentrata, prolungata e multipla) e doti morali (giocondità, disciplina, tranquillità, energia, tenacità, coraggio, prontezza di spirito)⁴⁰.

Affinché la ginnastica raggiungesse il proprio fine, era, inoltre, opportuno considerare la situazione di partenza di ciascun alunno attraverso «la determinazione delle condizioni fisiologiche del ginnasta». Su di un'apposita scheda, il maestro doveva annotare l'età, la statura, il peso dello studente e indicare anche altri aspetti, valutati attraverso appositi strumenti, come il «compasso doppio» per l'eventuale adiposità, il dinamometro per la forza, l'«artometro» e l'«urtometro» per la leggerezza, lo «spirometro», approntato dallo stesso Baumann, per la capacità polmonare. Questa «valutazione fisica» doveva essere periodicamente ripetuta per registrare i progressi degli allievi e, soprattutto, per orientare il lavoro dell'insegnante, che doveva via via ricalibrare gli obiettivi e i mezzi per raggiungerli sulla base dei passi compiuti dalla scolaresca⁴¹.

³⁷ Id., *Introduzione*, in Id., *Meccanica umana*, cit., p. vii.

³⁸ Id., *Introduzione*, in Id., *Ginnastica teorica*, cit., pp. 7-8.

³⁹ *Ibid.*, pp. 11-16.

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 37-39.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 44-54. Una spiegazione del funzionamento dello spirometro approntato da Baumann si trova in *Bologna e l'etisia polmonare. Nuovo almanacco igienico pel 1883*, Bologna, Zanichelli, 1883, pp. 42-45.

Come si nota, sia sotto il profilo pedagogico sia sotto quello dell'osservazione anatomo-fisiologica, la questione centrale identificata da Baumann nella sua proposta teorica consisteva nella costante ricerca, da parte dei maestri, della stretta corrispondenza tra le opzioni metodologiche, generali o particolari, e le finalità che essi intendevano perseguire col loro lavoro didattico. Nella scelta della ginnastica tra i banchi o della «ginnastica fuori» dall'aula, nella selezione delle tipologie di esercizi (ordinativi, progressivi, elementari), nell'individuazione degli eventuali attrezzi da utilizzare e nella determinazione delle diverse fasi di esecuzione delle esercitazioni, gli insegnanti avrebbero dovuto essere consapevoli che l'efficacia formativa della ginnastica derivava esclusivamente «dalla sempre maggiore proporzionalità ed armonia de' suoi mezzi col suo fine». Infatti, Baumann continuava:

Fino a che non si saprà nella maniera più assoluta come e perché e quanto giovi ciascun esercizio ed innanzitutto cosa sia un uomo ginnasticamente educato, quali i bisogni da soddisfare e come e perché ecc. non si potrà dire che la ginnastica abbia progredito⁴².

Le riflessioni teoriche di Baumann, qui solo brevemente riassunte, rappresentarono senza dubbio un progetto molto innovativo all'interno del dibattito sulla ginnastica educativa del tempo. Tuttavia, gli studiosi che si sono occupati di questo tema sono stati concordi nel segnalare che quando, nel 1884, il ginnasiarca divenne direttore della Regia Scuola Normale di Ginnastica di Roma, dovette ridurre «di molto la felice vena propositiva che aveva espresso in *Ginnastica teorica e Meccanica umana*»⁴³. Come è stato anticipato, tali ricerche hanno sostenuto che, una volta assunto il nuovo incarico, Baumann subì forti critiche e limitazioni al suo operato, soprattutto da parte di Valletti⁴⁴, e hanno asserito che, nei testi e negli atti ministeriali, le posizioni dell'Ispettore Centrale ebbero «partita vinta» sulle idee provenienti dall'esperienza bolognese. Secondo questi studi, infatti, anche quando il direttore e i suoi seguaci rivendicarono ed ottennero «la libertà pedagogica di professare e provare a diffondere le proprie teorie», il «primato politico» torinese ebbe sempre la meglio, tanto che, a cominciare dai lavori della commissione preposta alla stesura dei nuovi

⁴² Baumann, *Ginnastica teorica*, cit., pp. 18-19.

⁴³ Bonetta, *Corpo e nazione*, cit., p. 107. Prima di Bonetta, questo giudizio era stato espresso da Di Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva*, cit., pp. 164-168; concordano con tale valutazione anche Ferrara, *L'Italia in palestra*, cit., p. 161 e Barbieri, *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo*, cit., p. 245.

⁴⁴ Ci si riferisce, ad esempio, alle critiche espresse da Valletti già al termine del primo anno scolastico della nuova scuola, quando egli, dichiarando di aver trovato i corsisti impreparati, censurò i metodi innovativi di Baumann e gli impose di ripristinare i programmi governativi di stampo obermanista. Questa fu solo una delle occasioni di scontro che si verificarono tra il direttore e l'ispettore, che in più circostanze, anche negli anni a seguire, cercò di frenare le proposte novatrici del ginnasiarca bolognese (cfr. Ferrara, *L'Italia in palestra*, cit., pp. 106-108).

Programmi del 1886, si rese manifesto «il primo segnale di arrendevolezza di quella che fu la resa compromissoria del Baumann»⁴⁵.

Tale giudizio, fondato soprattutto sulle dinamiche di tipo istituzionale ed ideologico che sono state indagate dalle citate indagini storiografiche, richiede di essere certamente attenuato, sulla base delle fonti analizzate per il presente contributo. L'innegabile predominio politico esercitato da Valletti non ha permesso agli studiosi di lumeggiare il contributo che Baumann offrì, pur da una posizione defilata, ai contenuti dei documenti ufficiali varati negli anni successivi alla legge De Sanctis e, quindi, alla cultura scolastica a proposito dell'educazione fisica. Come si vedrà, le riflessioni del ginnasiarca non andarono perdute: esse poterono trovare qualche incidenza nei *Programmi* del 1886 e, soprattutto, riuscirono a ricavarci spazi significativi ed originali nella *Guida illustrata per l'insegnamento della ginnastica nelle scuole normali ed elementari maschili*, scritta a quattro mani con Valletti nel 1887.

3. *Baumann e i Programmi del 1886*

Nell'autunno del 1885, il ministro Coppino diede l'incarico al senatore Antonio Allievi di procedere, insieme a Valletti e Baumann, alla revisione dei programmi di ginnastica del 1878, che, al momento della loro emanazione, erano stati dichiarati provvisori. La ristretta composizione del gruppo di lavoro e la scelta dei suoi membri palesavano come il ministro si proponesse non solo di perfezionare i programmi in vigore, ma soprattutto di tentare una conciliazione tra le due figure, chiamate a collaborare alla riforma della normativa⁴⁶. Pochi giorni dopo la nomina della commissione, Baumann pubblicò una relazione intitolata *Programmi di ginnastica vigenti e futuri*, in cui presentava alcune considerazioni che intendevano condizionare le decisioni dell'assise, all'interno della quale egli sapeva di agire da una posizione meno influente rispetto a quella del suo avversario⁴⁷.

In effetti, nei *Programmi* del 1886, le istanze di Valletti poterono affermarsi in modo preponderante⁴⁸. Per gli istituti di istruzione secondaria, ad esempio, vennero previste solo esercitazioni militari, a discapito della ginnastica educativa. Anche per le scuole elementari, e specialmente per quelle urbane, il documento ministeriale lasciava uno spazio molto consistente alle attività motorie di derivazione obermanista e non teneva conto dei suggerimenti di

⁴⁵ Bonetta, *Corpo e nazione*, cit., p. 107.

⁴⁶ Di Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva*, cit., pp. 167-168.

⁴⁷ La relazione era preceduta da una dedicatoria indirizzata al senatore Allievi e datata 1 novembre 1885 (cfr. *Programmi di ginnastica vigenti e futuri. Relazione del Dottor Emilio Baumann*, Roma, Mario Armani, 1885).

⁴⁸ I *Programmi* furono emanati con il R.D. 11 aprile 1886.

Baumann che, in luogo di questi esercizi da lui definiti «artificiali», aveva chiesto l'introduzione di «movimenti ginnastici naturali», quali la capacità di reggersi in piedi e di mantenere l'equilibrio, la resistenza nel camminare e nel correre, il saltare, il nuotare, l'arrampicare, lo spostamento di pesi, il giocare. Erano queste, secondo il ginnasiarca, le azioni che avrebbero consentito agli scolari di città di raggiungere le quattro finalità dell'educazione fisica progettata per loro: la salvaguardia della salute attraverso la compensazione motoria della sedentarietà; la capacità di avvalersi delle proprie forze nei casi imprevisti della vita; il sentimento di collettività a servizio della patria; lo sviluppo armonico dei gruppi muscolari⁴⁹. Benché la maggior parte di questi scopi – ad eccezione dell'ultimo, connesso con obiettivi di natura anatomo-fisiologica tipicamente baumaniani – fossero condivisi anche dai *Programmi*, gli esercizi che essi prescrivevano non corrispondevano ai criteri di naturalezza auspicati dal ginnasiarca bolognese, ma rimanevano ancorati alla lezione dell'Obermann.

Una simile discrasia si può riscontrare anche nell'accoglimento da parte della nuova normativa degli «appoggi» ideati da Baumann, che trovarono spazio tra gli attrezzi prescritti per il corso elementare superiore delle scuole urbane, senza, però, essere considerati come strumenti utili al perseguimento delle ampie finalità fisiologiche a cui essi dovevano mirare secondo il loro inventore. Egli, infatti, riteneva che tali dispositivi fossero funzionali soprattutto allo sviluppo dei muscoli della parete addominale e, quindi, adatti specialmente agli alunni delle scuole di città. Infatti, la vita sedentaria condotta da questi ragazzi, presumibilmente orientati a proseguire gli studi e ad intraprendere professioni intellettuali, generava il rischio del rilassamento di tale gruppo muscolare e, quindi, procurava «un'accresciuta difficoltà della circolazione della vena Porta», con possibili conseguenze molto negative, come «la dispepsia e la stitichezza» e, in seguito, «le emorroidi, il cattivo umore, l'enfisema polmonare». Gli appoggi contribuivano anche a «coltivare i muscoli estensori dell'arto superiore» e quelli del «cingolo toracico inferiore». Tali attrezzi, inoltre, assecondavano la naturale evoluzione del sistema muscolare umano: il bambino, sosteneva Baumann, seguendo la medesima progressione richiesta nella fruizione di questi attrezzi, compiva le sue prime azioni attraverso i movimenti delle dita, dei polsi, dei gomiti e delle ginocchia, per poi passare attraverso quelli delle gambe e, solo alla fine, giungeva al completo utilizzo degli arti superiori, che sarebbero stati in grado, nell'ultimo stadio di questa crescita, di sorreggere l'intero corpo. Gli appoggi risultavano anche adatti all'ambiente scolastico perché consentivano di conservare la collettività dei movimenti. Essi, infatti, a differenza di altri attrezzi – come, ad esempio, le parallele – potevano essere usati contemporaneamente da molti scolari, senza, peraltro, incorrere nei rischi che l'attrezzistica più pericolosa poteva comportare⁵⁰.

⁴⁹ *Programmi di ginnastica vigenti e futuri*, cit., pp. 18-23.

⁵⁰ *Ibid.*, pp. 25-30.

L'introduzione degli appoggi nella ginnastica scolastica ufficiale fu senza dubbio un'importante conquista per Baumann che, da tempo, si batteva nell'argomentare la loro efficacia⁵¹. Sebbene i *Programmi* accogliessero questi attrezzi pur senza condividere pienamente la prospettiva teorica da cui muoveva la riflessione del ginnasiarca – essi infatti si limitavano a riconoscere i benefici degli appoggi nell'incremento della «forza estensiva degli» arti superiori – la loro presenza rivela come le nuove norme ministeriali non segnarono un completo arretramento delle posizioni di Baumann, che, anzi, riuscì a far accogliere anche altre proposte.

Innanzitutto venne recepito il suo suggerimento di distinguere l'educazione motoria per la scuola elementare unica o rurale da quella per la scuola elementare urbana. Secondo il ginnasiarca, le ragioni a favore di questa differenziazione andavano ricercate nelle particolari condizioni in cui si trovava ad operare il docente degli istituti di campagna; in tali contesti, poiché l'eterogeneità anagrafica e culturale dell'unico gruppo classe imponeva al maestro di «insegnare ogni anno le cose medesime», il programma doveva essere necessariamente limitato. Oltre a questa motivazione di carattere didattico, la diversificazione tra la ginnastica nelle scuole rurali e quella nelle scuole cittadine trovava la sua giustificazione nel fatto che i ragazzi dei piccoli comuni o dei villaggi godevano «ancora di una discreta occasione e libertà di movimento»; pertanto l'esercizio fisico non doveva occuparsi di compensare i danni della sedentarietà, che era propria della vita urbana, ma doveva, piuttosto, perseguire due principali scopi: «lo sviluppo del sentimento dell'azione collettiva» e «l'abitudine alla disciplina ed obbedienza militare». Gli obiettivi indicati da Baumann per la ginnastica negli istituti rurali furono accolti dai *Programmi*, che assecondarono le sue istanze anche nella selezione delle attività motorie per questa tipologia di scuole, per le quali il ginnasiarca aveva previsto gli esercizi della ginnastica fra i banchi e, nell'ambito del lavoro in palestra, esercizi di ordine, esercizi di marcia e di corsa, esercizi elementari e giochi⁵².

Oltre a ciò, i *Programmi* fecero proprie anche alcune correzioni lessicali che Baumann chiedeva di apportare al testo: in linea con le sue indicazioni, ad esempio, il vocabolo «estremità» (superiori o inferiori) fu sostituito con il termine «arti», secondo il linguaggio proprio degli studi anatomici; il ginnasiarca riuscì altresì ad ottenere che certe parole di ascendenza obermanista fossero poste tra parentesi e collocate di seguito a quelle che egli individuava come più opportune: così si preferiva «rotazione» a «volta», «circondazione» a

⁵¹ Baumann stesso affermò che gli appoggi furono da lui ideati molti anni prima e che ne aveva parlato per la prima volta nella *Prefazione ai Programmi di ginnastica per le scuole del Comune di Venezia* del 1873: cfr. E. Baumann, *Ginnastica e scienza. La ginnastica italiana e le scienze affini (anatomia, fisiologia, igiene, meccanica umana) con riferimento alla ginnastica medica, ortopedica e pedagogica*, Venezia, Stamperia Editrice già Zanetti, 1950, p. 299 (ed. orig.: Roma, R. Scuola Normale di Ginnastica, 1910).

⁵² *Programmi di ginnastica vigenti e futuri*, cit., pp. 12-18.

«rotazione», «flessione» a «piegamento»⁵³. Tali modifiche non rappresentavano interventi di poco conto, poiché, di fatto, cominciavano a scalfire un'inveterata tradizione che, anche sul piano terminologico, aveva sancito il monopolio della lezione di Obermann nei documenti ministeriali.

Ma, al di là di questo risultato, ciò che merita di essere sottolineato è che il contributo di Baumann, benché circoscritto ad alcuni aspetti, incise su questioni di non secondaria importanza. Le innovazioni lessicali, infatti, garantirono ai *Programmi* un maggior rigore scientifico e tecnico, offrendo al linguaggio della burocrazia ministeriale un'iniziale apertura nei confronti della terminologia delle discipline mediche, e segnatamente dell'anatomia. Inoltre, l'idea di Baumann di introdurre una proposta di educazione motoria specifica per la scuola rurale costituì un'importante novità per la ginnastica nel nostro paese, che, sorta in ambienti cittadini, faticava ad abbandonare il proprio originario elitarismo e, comunque, continuava ad essere pensata primariamente come strumento per contrastare la sedentarietà e gli altri danni provocati alla salute della popolazione urbana dalla crescente industrializzazione. Al contempo, l'attenzione alla particolarità della condizioni di lavoro del maestro di campagna richiamava la necessità di una sempre più accurata armonizzazione tra l'educazione fisica e il contesto didattico in cui era inserita la nuova disciplina.

Si trattava, insomma, di pochi interventi che, se non riuscirono a modificare l'indirizzo fondamentale della nuova normativa, seppero, però, offrirle alcune migliorie sul piano qualitativo. Del resto, lo stesso Baumann riteneva che un buon programma di ginnastica non dovesse distinguersi per la quantità delle prescrizioni proposte; esso, al contrario, doveva «esprimere il *minimum* degli esercizi», cioè solo gli elementi essenziali di ciò che si doveva pretendere a scuola. Infatti, «l'enorme quantità di circostanze» dei diversi ambienti scolastici – la capacità dei maestri, l'adeguatezza delle strutture, il numero e l'attitudine della scolaresca – avrebbe impedito il raggiungimento degli obiettivi velleitari di un programma che avesse ambito a contenere il «*maximum*». Allo stesso modo, anche un programma che si fosse proposto di indicare «tutto e solo» ciò che il maestro doveva e poteva insegnare, non avrebbe giovato alla causa della ginnastica, perché le avrebbe tolto «legislativamente il mezzo di progredire». Soltanto se le norme ministeriali si fossero limitate a suggerire il «*minimum*» di ciò che si doveva esigere a scuola, il docente avrebbe goduto di una «certa libertà d'azione», che, secondo Baumann, rappresentava l'unica e vera condizione indispensabile per una reale riforma dell'educazione fisica. Il progresso della ginnastica, quindi, non poteva essere promosso dalle «leggi e dai regolamenti», ma dalla «iniziativa individuale» degli insegnanti che, pur rispettando ciò che la normativa indicava come «strettamente obbligatorio e necessario», avevano

⁵³ Le correzioni lessicali erano proposte da Baumann in *ibid.*, cit., pp. 21-22.

«la facoltà di estendere per altre vie e con differenti mezzi l'educazione fisica della propria scolaresca»⁵⁴.

Il ginnasiarca non negava che fosse indispensabile fornire ai maestri dei riferimenti chiari ed uniformi a guida del loro operato, tanto che egli stesso riconosceva l'importanza di affiancare al dettato normativo anche un «manuale» in cui esporre «tutti i singoli movimenti del programma». L'appello alla libertà e all'intraprendenza creativa del docente, lungi dall'essere inteso come un invito all'improvvisazione o allo spontaneismo, era da intendersi, piuttosto, come una marcata valorizzazione della professionalità magistrale. La riforma della ginnastica all'interno del sistema scolastico, infatti, dipendeva in larga parte dalle competenze degli insegnanti che, come più volte aveva ribadito Baumann, dovevano mantenere vivo l'interrogativo a proposito del «fine vero e proprio» a cui doveva «rispondere la ginnastica nelle scuole», per riuscire così ad identificare, di lezione in lezione, i mezzi più idonei per conseguirlo⁵⁵.

4. *La Guida illustrata per l'insegnamento della ginnastica*

Come era avvenuto nel 1878, anche nel 1886, i *Programmi* furono corredati da delle *Istruzioni*, compilate, su invito del ministro, da Valletti e Baumann e pubblicate il 5 marzo del 1887⁵⁶. Rispetto a quello immediatamente successivo alla legge De Sanctis, il nuovo documento esplicativo si presentava come molto più dettagliato poiché non si limitava a fornire alcune indicazioni generali, ma entrava nello specifico dei singoli esercizi proposti e, sul modello delle esemplificazioni tipiche dei manuali di Valletti, ne descriveva le singole fasi di esecuzione accompagnandole con le rispettive illustrazioni. Ma, anche in questo caso, i suggerimenti dei testi provenienti dalla Minerva, ancorché più puntuali dei precedenti, non potevano considerarsi bastevoli all'applicazione corretta delle prescrizioni ministeriali, che necessitavano, come già avevano affermato gli estensori dei nuovi *Programmi*, di «un testo ufficiale che spiegasse e precisasse l'applicazione del materiale ginnastico» previsto dalla normativa; sull'esempio di altre nazioni europee, solo grazie ad un libro di questo genere si sarebbe finalmente potuta conseguire, anche in Italia, «l'unità d'insegnamento» della nuova disciplina⁵⁷.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 10-12.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 10.

⁵⁶ Cfr. *Istruzioni intorno ai programmi di ginnastica approvati con R. Decreto 11 aprile 1886*, in «Appendice al Bollettino Ufficiale dell'Istruzione Fascicolo del febbraio 1887», pp. 5-99.

⁵⁷ *Lettera indirizzata dai proff. Valletti e Baumann al Presidente della Scuola Normale di Ginnastica Senatore Antonio Allievi (Roma, 18 febbraio 1886)*, riportata in M. Bartoli (ed.), *Ginnastica pedagogica, educazione fisica e sport nella scuola italiana. 1860-1892*, vol. 2: *Documenti*, Napoli, Libreria Lieto, 1964, pp. 208-213. I paesi citati come esempio da Valletti e

Le intenzioni espresse da Valletti e Baumann si realizzarono nel 1887, quando, contestualmente all'emanazione delle citate *Istruzioni*, essi diedero alle stampe la *Guida illustrata per l'insegnamento della ginnastica nelle Scuole normali ed elementari maschili*, un'opera in due volumi, uno dedicato al «1° e 2° Corso normale e al Corso elementare inferiore», l'altro al «3° Corso normale e al Corso elementare superiore». L'editore presentava il libro come un «manuale pratico» indirizzato sia ai docenti elementari già in servizio sia agli «allievi maestri» che si accingevano a conseguire l'abilitazione all'insegnamento della ginnastica. Tramite questo strumento, i primi, anche se provvisti di una «preparazione anteriore» «poco profonda», avrebbero potuto «adempiere con sicurezza al proprio ufficio di educatore fisico», mentre i secondi, ancora in fase di formazione, sarebbero stati «sollevati dal peso dei compiti e degli appunti» e, quindi, avrebbero affrontato con minor fatica lo studio. Insieme alla praticità, l'altro notevole pregio dell'opera riguardava la sua ufficialità: nonostante non fosse edita direttamente dal Ministero, essa, in quanto scritta dai medesimi autori della nuova normativa, poteva essere considerata come la sua «esatta interpretazione»⁵⁸.

Fedele applicazione dei *Programmi* e ricco ampliamento delle *Istruzioni*, la *Guida* si distinse dai documenti ministeriali e dalla manualistica precedente soprattutto grazie al contributo che ad essa fu offerto da Baumann. Innanzitutto va segnalato come i pur brevi riferimenti teorici posti all'inizio del manuale fossero esplicitamente riconducibili alla penna del ginnasiarca bolognese. Chiaramente baumaniana era, infatti, la definizione di ginnastica come «arte che si vale dei movimenti volontari dell'uomo per educarlo», definizione da cui discendeva innanzitutto la già ricordata distinzione tra i movimenti ordinari e quelli ginnastici; questi ultimi dovevano possedere un carattere proprio non in quanto «sostanzialmente diversi» dai primi ma perché eseguiti in una «forma» loro propria, variabile sulla base del limite articolare, dell'intensità, della frequenza delle ripetizioni e delle mutevoli posizioni in cui avveniva l'esecuzione. Pertanto, come era stato affermato nella *Ginnastica teorica*, gli esercizi erano da intendersi come «movimenti volontari preceduti e determinati da un atto cosciente della volontà» e, essendo caratterizzati da elementi fisici, intellettuali e morali, concorrevano al perfezionamento integrale dell'uomo⁵⁹.

Nella *Guida*, Baumann poté anche esporre le motivazioni da cui, come è stato detto, egli aveva fatto derivare la proposta di diversificare la ginnastica per le scuole rurali da quella per le scuole di città e gli obiettivi che in esse potevano

Baumann erano la Baviera, il Württemberg, il Belgio, l'Olanda, la Svizzera, la Prussia, l'Austria e la Francia (cfr. *ibid.*, p. 213).

⁵⁸ *Proemio*, in F. Valletti, E. Baumann, *Guida illustrata per l'insegnamento della ginnastica nelle Scuole normali ed elementari maschili*, Roma, F.G. Valle, 1887, vol. I, pp. VII-VIII.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 17-19.

essere raggiunti attraverso i movimenti naturali da lui individuati soprattutto nell'ambito della ginnastica in palestra o attraverso la ginnastica fra i banchi⁶⁰.

Il testo si rifaceva alla lezione di Baumann pure nel ruolo riconosciuto al maestro. Al pari dei manuali di stampo obermanista, anche la *Guida* si soffermava sul compito del comando, al quale, però, erano attribuite competenze certamente nuove e solo in minima parte ascrivibili alla lezione di Valletti. Inedita, innanzitutto, era l'idea che la mansione principale dell'insegnante non fosse circoscritta ad un atto della voce, e cioè al comando propriamente detto, ma che comprendesse una serie di sei azioni più complesse svolte dall'insegnante per ottenere dagli allievi la corretta esecuzione d'un esercizio. Questa idea era già stata espressa dal ginnasiarca bolognese nella sua *Ginnastica teorica*, quando aveva affermato: «Il maestro che comanda meglio è quello che ha meno bisogno di comandare»⁶¹. In tale massima era anticipato lo spirito con cui nella *Guida* ci si riferiva alle funzioni di *leadership* proprie del maestro: egli avrebbe ottenuto buoni risultati didattici non tanto se avesse saputo «comandare bene», ma soprattutto se non avesse trascurato le altre cinque azioni che venivano poste alla sua attenzione⁶².

La prima di queste era rappresentata dall'«annunciare l'esercizio». L'annuncio, esplicitando soprattutto i vantaggi che un atto motorio poteva procurare al corpo e allo spirito degli allievi, rendeva gli scolari partecipi delle decisioni assunte dal maestro in merito al rapporto tra mezzi e fini di un'esercitazione e, aumentando la loro consapevolezza, li spronava ad un maggiore impegno. La seconda fase consisteva nella spiegazione dell'esercizio, che, limitandosi ad indicare il segmento corporeo coinvolto, «la qualità del movimento» e la direzione dello stesso, doveva essere «breve» e mirare alla chiarezza. Per questo, essa andava fornita «con voce abbastanza alta» e solo in un clima di assoluto silenzio; le parole, inoltre, dovevano essere pronunciate «distaccandole bene l'una dall'altra» e «sillabandole». Occorreva servirsi del linguaggio specialistico con proprietà, rifuggendo da «qualunque sinonimia o omonimia», soprattutto nel lessico afferente all'anatomia; bisognava anche evitare di inserire nella stessa espressione termini tra loro opposti – come destra e sinistra – per sottrarsi al rischio di una cattiva comprensione da parte degli alunni⁶³.

Alla spiegazione seguiva, poi, la dimostrazione degli esercizi, che rivestiva una «grandissima importanza» in virtù della superiore efficacia comunicativa delle «immagini» rispetto alle «parole». Benché la *Guida*, come i testi di Valletti, prevedesse la possibilità che anche uno scolaro potesse svolgere questo

⁶⁰ *Ibid.*, p. 21. All'argomento *Come la ginnastica fra i banchi consegue il proprio fine* era riservato il capitolo VIII (pp. 105-114) e al tema *Importanza della ginnastica in palestra e quale il fine da conseguirsi* il capitolo XIV (pp. 219-227) del vol. I.

⁶¹ Baumann, *Ginnastica teorica*, cit., p. 108.

⁶² Valletti, Baumann, *Guida illustrata*, cit., p. 101.

⁶³ *Ibid.*, pp. 79-85.

compito, essa propendeva nettamente a favore dell'impegno diretto del maestro. In questo modo, il docente, costretto a mantenersi in allenamento, avrebbe potuto «giudicare secondo la propria esperienza» dove stesse «la difficoltà e dove il pregio delle azioni ginnastiche» e avrebbe testimoniato ai propri allievi che egli riconosceva «l'utilità» dell'attività fisica in ragione non solo del suo «stipendio» ma anche dei «buoni effetti ottenuti su di sé». Per questi motivi, era opportuno che l'insegnante fosse sostituito da un alunno solo quando gli esercizi da dimostrare avessero richiesto di assumere pose meno decorose, come, ad esempio, la flessione del busto in avanti, le capovolte e le capriole⁶⁴.

La quinta fase riguardava il «comando propriamente detto», distinto in «comando d'avvertimento» e «comando d'esecuzione». L'efficacia di quest'ultimo, a differenza di quanto suggerivano i testi di Valletti, dipendeva non soltanto dal tono della voce del maestro, ma soprattutto dal suo stato d'animo, che, caratterizzato dalla tranquillità, avrebbero assicurato alla sua figura la giusta autorevolezza di fronte alla scolaresca. Questo stesso atteggiamento era, poi, richiesto nel passaggio successivo, cioè quello che vedeva l'insegnante «guidare l'esercizio», operazione che, assecondando il principio della gradualità, partiva dall'esecuzione dell'intera esercitazione da parte del docente, per poi passare all'accompagnamento dell'attività della scolaresca prima con il battito delle mani e poi solamente con pochi cenni. Questa tensione verso una sempre maggior autonomia degli studenti non toglieva all'insegnante l'onere di «correggere l'esercizio». A costo di essere tacciato di pedanteria, il docente doveva esigere dagli alunni ciò che egli aveva loro richiesto e pretendere sempre il massimo impegno. L'intransigenza, però, doveva essere temperata con la «benevolenza» e «con il tono amorevole» con cui, in modo graduale, l'educatore, «senza turbarsi, gridare o minacciare», doveva comminare gli eventuali castighi a quegli alunni che perseveravano nell'errore. Tuttavia, prima di intervenire per sanzionare gli scolari, il maestro doveva esaminare la propria condotta. Qualora si fosse accorto che una «quantità considerevole di alunni» – fino alla sesta parte del numero totale – avesse sbagliato l'esercizio, egli sarebbe stato costretto ad «ammettere immediatamente e senza discussione» la propria «colpa», dovuta al mancato rispetto delle indicazioni fornite a proposito del comando. Allo stesso modo, il docente doveva sentirsi responsabile anche di fronte all'indisciplina degli scolari: se, ad esempio, la maggior parte della classe non si fosse presentata puntuale alla lezione, la causa si sarebbe dovuta individuare o nel cattivo esempio dell'insegnante o nella sua eccessiva indulgenza o nella scelta inopportuna dell'orario. In tutti questi casi, si raccomandava al docente di «provvedere non già con le punizioni, ma togliendo la cagione del disordine»⁶⁵.

⁶⁴ *Ibid.*, pp. 85-87.

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 87-100.

L'invito, rivolto ai maestri, a monitorare costantemente il proprio operato costituiva un elemento qualificante della *Guida*, che, in questa attenzione, si avvicinava certamente alle osservazioni di Baumann sulla necessità di un continuo adattamento delle strategie didattiche ai risultati conseguiti o da conseguire. Tale sensibilità, molto evidente nei contenuti teorici del manuale, poteva essere riconosciuta, seppur in modo meno palese e ricorrente, anche nelle sue sezioni riservate alle indicazioni pratiche. Sebbene in questi capitoli, che occupavano la maggior parte delle pagine dei due volumi, si riscontrasse la consueta impostazione dei manuali di Valletti, incentrata sulla dettagliata esposizione delle tecniche ginnastiche e della metodica didattica, non mancavano alcuni passaggi che accompagnavano anche la riflessione del docente.

Si vedano, ad esempio, le annotazioni poste come premessa alla spiegazione degli esercizi per gli arti inferiori, dei quali si ricordavano i benefici fisiologici, connessi con la circolazione del sangue, e i vantaggi per la disciplina scolastica, in quanto questi movimenti canalizzavano in un momento strutturato la naturale tendenza dei ragazzi a agitarsi e, quindi, a disturbare la lezione⁶⁶. Un simile chiarimento a proposito delle finalità era esposto anche a proposito delle combinazioni di movimenti e delle figurazioni. Entrambe le tipologie di esercizi dividevano il fine didattico, e cioè la possibilità che esse offrivano nel rendere varia e non noiosa una lezione di ginnastica, mentre il loro fine ginnastico era differente: le prime, infatti, miravano a «rendere fra loro indipendenti i movimenti delle diverse membra del corpo umano», mentre le seconde, obbligando gli alunni a concentrarsi su se stessi senza imitare i compagni, puntavano a far sì che le azioni dei singoli fossero autonome da quelle del resto della scolaresca⁶⁷.

Interessanti appaiono, infine, alcune annotazioni di carattere igienico, come quelle riferite alla pulizia personale degli allievi: la *Guida*, al contrario di quanto avveniva nei manuali precedentemente esaminati, non rivolgeva appelli agli insegnanti perché persuadessero i genitori ad occuparsi della nettezza dei loro figli; al contrario, essa faceva leva sull'efficacia dell'intervento del maestro che doveva ispezionare ogni giorno gli alunni, nella convinzione che la «persistenza» e la «tenacità» avrebbero indotto lo scolaro, anche il più «ostinato e cocciuto», a presentarsi a scuola lavato e in ordine⁶⁸. Anche nel capitolo sulla ginnastica fra i banchi, la *Guida* non si limitava ad elencare le norme igienico-pedagogiche che il docente doveva rispettare in questa attività, ma esprimeva, seppur concisamente, le ragioni ad esse sottese. Così si spiegava che, poiché alle prime ore del mattino «la mente è più fresca», in quel momento della giornata scolastica era opportuno far svolgere esercitazioni brevi. Inoltre, nel caso in cui dopo la ginnastica il maestro avesse previsto il passaggio alla

⁶⁶ *Ibid.*, p. 58.

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 61-61.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 29.

scrittura, egli avrebbe dovuto evitare quegli esercizi che per la loro «intensità» potevano generare «il tremolio delle dita» e, quindi, compromettere «i primi minuti della calligrafia»; in virtù di questa attenzione, l'insegnante avrebbe scongiurato l'eventualità di «attribuire a negligenza dello scolaro ciò che effettivamente» era «un prodotto della propria inconsideratezza»⁶⁹.

Queste ultime osservazioni erano certamente rapide e rare chiose alle numerose e frequenti sezioni in cui l'esposizione tecnico-pratica risultava ancora dominante; esse, tuttavia, insieme alle citate innovazioni di carattere teorico, garantirono al maestro che consultava la *Guida* di apprendere, esercizio dopo esercizio, non solo i tanti *come* ma anche alcuni *perché* del proprio intervento didattico-educativo.

Conclusioni

Gli aspetti innovativi rintracciati nella *Guida* sono senza dubbio attribuibili a Baumann non soltanto perché, come si è visto, in tali volumi si ritrovano molti espliciti rimandi ad alcune sue opere, ma anche perché gli stessi spunti di originalità si ritrovano anche nella *Guida illustrata per l'insegnamento della ginnastica nelle Scuole normali ed elementari femminili*, da lui pubblicata nello stesso 1887. Poiché Valletti non volle collaborare alla stesura di questo testo⁷⁰, si può, a ragione, affermare che in esso Baumann poté esprimere liberamente le proprie idee che, di fatto, coincidevano con quelle presentate nel manuale per gli istituti maschili, dal quale il nuovo libro si scostava solo in quelle parti in cui si illustravano gli esercizi previsti dai *Programmi* appositamente per le ragazze.

All'indomani dei *Programmi* del 1886, quindi, il contributo del ginnasiarca bolognese alla cultura scolastica a proposito dell'educazione fisica fu certamente significativo: come è stato detto, pur senza scardinare l'impostazione prevalentemente tecnico-pratica dei testi precedenti, egli introdusse alcune importanti novità che seppe trasferire dal piano delle sue riflessioni teoriche a quello della divulgazione didattica. In particolare, l'insistente richiamo alla coerenza tra fini e mezzi della ginnastica intendeva condurre gli insegnanti a comprendere le ampie finalità igienico-pedagogiche dell'attività motoria scolastica e, al contempo, li portava ad acquisire alcune competenze di auto-osservazione che garantivano una costante calibrazione tra le scelte

⁶⁹ *Ibid.*, p. 106.

⁷⁰ L'editore affermava che Valletti non aveva collaborato alla stesura della parte femminile del manuale a causa dei suoi numerosi impegni, crescenti all'inizio dell'anno scolastico: cfr. *Proemio*, in E. Baumann, *Guida illustrata per l'insegnamento della ginnastica nelle Scuole normali ed elementari femminili*, Roma, F.G. Valle, 1890, Vol. I, p. 1 (ed. or. 1887); in realtà, come è stato osservato, l'indisponibilità di Valletti può essere più plausibilmente spiegata in ragione degli «insanabili motivi di contrasto» con Baumann: Barbieri, *Dalla ginnastica antica*, cit., p. 241.

metodologiche e gli scopi per i quali esse erano state assunte. L'originalità delle idee e le qualità di «insegnante-ricercatore», riconosciute a Baumann nel periodo bolognese⁷¹, non si esaurirono dopo che egli ebbe lasciato il capoluogo emiliano, ma offrirono alla ginnastica nuove opportunità per rafforzare i propri fondamenti epistemologici, ancorati alle conoscenze scientifiche e pedagogiche, e per delineare con una più coerente accuratezza la propria metodologia.

⁷¹ D'Ascenzo, *All'origine delle attività sportive*, cit., p. 198.

Pedagogia e scuola nella «Rassegna Nazionale» (1879-1915)

Andrea Marrone
Dipartimento di Scienze della
Formazione, dei Beni Culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
marroneandrea86@gmail.com

Pedagogy and schools in the «Rassegna Nazionale» (1879-1915)

ABSTRACT: The «Rassegna Nazionale» was a cultural magazine printed in Florence between 1879 and 1915. Expression of liberal Catholic movement, it was widespread and prestigious. However the magazine pursued minority views than the rest of the Catholic world dominated by «intransigent» group. It has been studied mainly on the political, literary and religious sides, while it remained largely inedited pedagogical ones. Despite the historiography gap, the magazine studied in depth educational and school issues. The most important representatives of Italian Catholic pedagogy co-operated with the magazine, in particular the heirs of the moderate Tuscan group and the disciples of Rosmini. There were many articles published about the purpose and means of education, moral philosophy, freedom of education, school system, teaching and others. This article aims to highlight the «Rassegna Nazionale»'s educational and school views, which appear particularly relevant to outline the history, still little studied, of the Italian spiritualist pedagogy during «the age of positivism».

EET/TEE KEYWORDS: Catholicism; Liberalism; Periodical; Principles of Education; Christian Education; Italy; XIX-XX Centuries.

1. *Una rivista cattolica liberale*

A partire dalla sua fondazione nel 1879, fino al termine dell'età giolittiana, la «Rassegna Nazionale»¹ costituì uno dei più autorevoli e prestigiosi organi del

¹ Sulla «Rassegna Nazionale» cfr. G. Licata, *La Rassegna nazionale: conservatori e cattolici liberali italiani attraverso la loro rivista (1879-1915)*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1968; O. Confessore, *Conservatorismo politico e riformismo religioso: La «Rassegna nazionale» dal 1898 al 1908*, Bologna, il Mulino, 1971; Ead., *Cattolici col Papa, liberali con lo Statuto. Ricerche sui conservatori nazionali*, Roma, ELIA, 1973; Ead., *I cattolici e la fede nella «libertà»*.

cattolicesimo liberale italiano².

Il periodico proseguì un percorso pubblicistico avviato a Genova nel 1863, quando Paris Maria Salvago fondò con alcuni amici gli «Annali Cattolici». Tre anni dopo, il nome fu modificato in «Rivista Universale», con l'intenzione di estendere l'ambito dei temi trattati. Nell'ottobre del 1869, a seguito di una petizione inviata da un gruppo di intransigenti genovesi direttamente a Pio IX, nella quale si contestavano le considerazioni espresse dalla rivista circa l'«inopportunità» della proclamazione del dogma dell'infalibilità pontificia, la redazione, temendo ulteriori beghe, scelse di trasferirsi a Firenze. Nel 1877 le pubblicazioni cessarono per difficoltà economiche, ma il progetto riprese nel 1879 con la fondazione della «Rassegna Nazionale». La direzione fu assunta dal conte spezino Manfredo Da Passano, già condirettore della «Rivista Universale», che guidò il periodico sino al 1915.

Ampiamente diffusa in tutta Italia³, la rivista interpretò posizioni minoritarie nel mondo cattolico, dominato allora dalla linea intransigente dell'Opera dei Congressi e della «Civiltà Cattolica», con cui non mancarono screzi. Lontano da rimpianti neoguelfi e nostalgie preunitarie, la «Rassegna» invitava il mondo cattolico ad adeguarsi ai «fatti» risorgimentali riconoscendo le istituzioni del nuovo Regno; esortava le autorità ecclesiastiche a rimodulare l'istanza temporalista, e vagheggiò, come possibile soluzione alla legittima richiesta di sovranità e indipendenza del Pontefice, la nascita di un piccolo Stato da lui governato presso il Vaticano⁴; auspicava la separazione (non separatismo) del potere politico da quello religioso, assegnando all'impegno parlamentare dei cattolici il compito di incidere sulla legislazione; osteggiò il *non expedit* e per più di trent'anni caldeggiò, senza esiti positivi, la costituzione del Partito

«Annali cattolici», «Rivista Universale», «Rassegna Nazionale», Roma, Edizioni Studium, 1989; U. Gentiloni Silveri (ed.), *Cattolici e liberali: Manfredo Da Passano e La "Rassegna Nazionale"*, Roma, Rubbettino, 2004.

² Sul significato e il contributo del «cattolicesimo liberale» si vedano tra la copiosa bibliografia: R. Aubert, J.B. Duroselle, A.C. Jemolo, *Le libéralisme religieux au XIX siècle*, in *Relazioni Congresso internazionale di scienze storiche, Roma, 4-11 settembre 1955*, Firenze, Sansoni, 1955, vol. V, pp. 303-383; E. Passerin d'Entrèves, *L'eredità della tradizione cattolica risorgimentale*, in *Aspetti della cultura cattolica nell'età di Leone XIII*, Roma, Edizioni 5 lune, 1961; O. Confessore, *Cattolico-liberali e conservatori nazionali*, in F. Malgeri (ed.), *Storia del movimento cattolico in Italia*. Vol. I, *I cattolici e lo Stato liberale nell'Ottocento*, Roma, Il Poligono, 1980, pp. 231-316; Ead., *Transigenti e Intransigenti*, in F. Traniello, G. Campanini (edd.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia. 1860-1980*, Torino, Marietti, 1981, vol. I/1, pp. 20-28; E. Passerin D'Entrèves, *Cattolici liberali*, *Ibid.*, vol. I/2, pp. 2-9; F. Traniello, *Le origini del cattolicesimo liberale*, in Id. (ed.), *Da Gioberti a Moro. Percorsi di una cultura politica*, Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 11-24; N. Raponi, *Cattolicesimo liberale e modernità. Figure e aspetti di storia della cultura dal Risorgimento all'età giolittiana*, Brescia, Morcelliana, 2002.

³ Confessore, *Conservatorismo politico e riformismo religioso: La "Rassegna nazionale" dal 1898 al 1908*, cit., pp. 59-67.

⁴ Questa fu la proposta avanzata, sotto l'anonimato, dal vescovo Bonomelli in un articolo pubblicato sulla «Rassegna Nazionale» nel Marzo del 1889, dal titolo, *Roma e l'Italia e la realtà delle cose: pensieri di un prelado italiano*. Svelata l'identità dell'autore, il prelado dovette ritrattare.

Conservatore Nazionale, una nuova formazione politica aconfessionale in cui potessero convergere cattolici e conservatori liberali⁵; promosse un atteggiamento conciliante con le scienze positive, ritenute compatibili con la religione e la rivelazione cristiana; propugnò un'adesione autentica e ragionevole alla fede, capace di affrontare le sfide del mondo contemporaneo. Una peculiarità del periodico risiedette nei toni con i quali condusse il confronto con la cultura non cattolica: estranea ad un irrigidimento fobico verso la modernità, partecipò senza «barricate» alla vita intellettuale del paese, pronta a valorizzarne gli apporti positivi, ancor più se presenti in autori con coordinate diverse dalle proprie⁶.

La «Rassegna» uscì con cadenza mensile sino al Marzo del 1884, quando divenne un quindicinale. La struttura di ciascun fascicolo rimase pressoché inalterata: era composto di dieci – quindici articoli, più una serie di rubriche fisse come la *Rassegna Politica*, le *Notizie* e la *Rassegna Bibliografica*, sostituita dal 1903 dalla «Rivista Bibliografica Italiana». A queste se ne aggiunsero saltuariamente altre come la *Rassegna Geografica e Coloniale*, la *Rassegna Agraria*, *Libri e riviste estere*, il *Notiziario economico*, *Note scientifiche*.

La fortuna del periodico durò sostanzialmente sino alla direzione del Da Passano. Dopo il 1915, con il cambio di proprietà e il venir meno di quella congiuntura storica che ne aveva costituito la *ratio essendi*, iniziò un graduale declino. Ormai deflata nel dibattito culturale del paese, la «Rassegna» si allontanò per giunta dagli ideali che ne avevano segnato la storia⁷. L'eredità cattolica liberale avrebbe percorso altre strade, continuando a vivificare, secondo molteplici espressioni e risorgive, la cultura e il mondo cattolico italiano nel nuovo secolo⁸.

⁵ Cfr. U. Gentiloni Silveri, *Conservatori senza partito. Un tentativo fallito nell'Italia giolittiana*, Roma, Studium, 1999.

⁶ Emblematica una considerazione con cui si concluse la recensione di un saggio del positivista Paolo Mantegazza: «La massima poi alla quale non solo ci sottoscriviamo volentieri, ma che vorremmo fosse incancellabilmente impressa nella mente e nel cuore di tutti i maestri è la seguente, che per terminare trascriviamo dalla p. 307, e che vale da sé sola tutto un trattato di Antropologia e di Pedagogia: *A tavola e a letto piccola è la differenza fra l'uomo e gli animali: ma questa si afferma infinita là dove l'uomo prega e spera, là dove insegna o pensa; nella chiesa e nella scuola, due chiese che dovrebbero essere sempre sorelle*», in P. G. Giovannozzi, *Testa. Libro dei giovinetti, di Paolo Mantegazza*, «Rassegna Nazionale» (da ora in avanti cit.: RN), I settembre 1888, p. 156.

⁷ Dal 1916 la guida passò nelle mani di Antonio Ciaccheri Bellanti e Roberto Palmarocchi. Il periodico si avvicinò prima al PPI, per poi aderire al fascismo. Dopo un blocco dovuto alla guerra, uscirono alcuni numeri nel 1950, ma due anni dopo le pubblicazioni cessarono definitivamente. Cfr. Licata, *La Rassegna nazionale: conservatori e cattolici liberali italiani attraverso la loro rivista (1879-1915)*, cit., pp. 156-157; Confessore, *I cattolici e la fede nella "libertà"*. «Annali cattolici», «Rivista Universale», «Rassegna Nazionale», cit., p. 98.

⁸ Cfr. P. Marangon, *Da Rosmini a Fogazzaro: declino del cattolicesimo liberale?* In G. Romanato (ed.), *Cattolici, Chiesa e società nell'Ottocento*, Trento, Civis, 2001, pp. 79-100.

2. Vocazione pedagogica

Sebbene la «Rassegna» non possa esser considerata una rivista pedagogica in senso stretto, le questioni educative e scolastiche rappresentarono una parte centrale del suo impegno. Importanti studiosi hanno già evidenziato la rilevanza del suo contributo nell'itinerario della corrente d'ispirazione cristiana⁹. Tuttavia, nelle approfondite ricerche sul periodico, concentrate prevalentemente sugli aspetti politici e religiosi, lo spazio dedicato al versante pedagogico è stato marginale, restando per lo più inesplorato.

L'attitudine alle questioni educative e scolastiche fu mutuata dall'alveo culturale comune alla redazione e ai suoi collaboratori, vale a dire la tradizione cattolico liberale primo ottocentesca. Secondo Licata, il «vero direttore della rivista»¹⁰ fu, almeno sino alla fine del secolo, Augusto Conti, allievo di Lambruschini e professore universitario di Filosofia. La Confessore, invece, principale studiosa del periodico, ridimensiona l'apporto del filosofo samminiatese, marcando la *leadership* di Geremia Bonomelli¹¹, vescovo di Cremona legato al pensiero di Rosmini. Oltre ai due intellettuali citati, collaborarono alla «Rassegna» altri pedagogisti del tempo: Vincenzo Sartini, Augusto Alfani, Angelo Valdarnini, Arturo Linaker, Achille Astori, Carlo Calzi, Aurelio Gotti, Giacomo Hamilton Cavalletti, Francesco Acri, Francesco Bonatelli, Cesare Guasti, Giuseppe Morando, Francesco Paoli, Antonio Stoppani, Michelangelo Billia, Luisa Anzoletti, Francesco Bonatelli, Giuseppe Allievo e Luigi Vitali, per lo più ascrivibili a due principali correnti: il gruppo moderato toscano e il rosminianesimo.

Per quel che concerne il primo «circuito», va notato che, dopo i fasti del primo Ottocento, la sua influenza rimase radicata nell'ambiente toscano per tutta l'età umbertina. Con altri periodici¹², la «Rassegna» divenne uno strumento primario per mantenere viva ed attuale l'elaborazione pedagogica risorgimentale, cui furono dedicati già allora numerosi studi¹³. Non sembra

⁹ Cfr. G. Gentile, *Gino Capponi e la cultura toscana del XIX secolo*, Firenze, Sansoni, 1942, pp. 366-431; M. F. Sciacca, *Il pensiero italiano nell'età del Risorgimento*, Milano, Marzorati, 1963, p. 456; D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965, pp. 215-220, 271; S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne all'indomani dell'Unità. Un problema a molte dimensioni*, «Passato e presente», vol. VII, 1988, n. 17, p. 20; G. Chiosso, *Editoria e stampa scolastica tra Otto e Novecento*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, p. 508.

¹⁰ Licata, *La Rassegna nazionale: conservatori e cattolici liberali italiani attraverso la loro rivista (1879-1915)*, cit., pp. 141-143.

¹¹ Confessore, *Conservatorismo politico e riformismo religioso: La "Rassegna nazionale" dal 1898 al 1908*, cit., p. 116.

¹² Sull'impegno pubblicistico del gruppo moderato toscano si vedano: A. Gaudio, «*La famiglia e la scuola*» e *la tradizione moderata fiorentina*, in G. Chiosso (ed.), *Scuola e Stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 67-91; Id., *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2001.

¹³ Cfr. A. Galassani, *Gino Capponi (I suoi tempi, i suoi studi, i suoi amici. Memorie raccolte*

dunque fortuito che il rinnovato interesse storiografico per questa stagione della pedagogia cristiana, manifestatosi in Italia all'inizio del Novecento, fu guidato anche da due studiosi come Giovanni Calò e Angiolo Gambaro i quali avevano collaborato, ancora giovani, alla rivista¹⁴.

Riguardo all'influsso del gruppo rosminiano, il legame con il periodico rimase molto stretto per tutto il corso delle pubblicazioni. La «Rassegna» ospitò una lunga serie di articoli a sostegno del pensatore roveretano¹⁵, pubblicizzò le iniziative (editoriali e non) dei suoi eredi e pubblicò alcuni scritti inediti¹⁶.

Nonostante l'esplicita simpatia per l'opera di Rosmini, la «Rassegna» non partecipò, al di là di alcuni episodi¹⁷, alle schermaglie tra i suoi epigoni e i neoscolastici. Per cogliere adeguatamente il suo orientamento, è necessario considerare che la filosofia «comprensiva» di Augusto Conti sebbene si presentasse con caratteri marcatamente eclettici, fu essenzialmente «tomista»¹⁸. Non desta quindi meraviglia la soddisfazione manifestata dalla rivista per la promulgazione dell'*Aeterni Patris*, che fu prima difesa dalle accuse mosse da «L'Osservatore»¹⁹ e poi elogiata in un articolo firmato proprio dal professore samminiatese²⁰, il quale, va ricordato, mise altresì in guardia da una lettura «fondamentalista» del Dottore Angelico. Il periodico seguì poi con interesse gli sviluppi del movimento neoscolastico, apprezzò la fondazione e l'attività della

da Marco Tabarrini, *Firenze*, G. Barbera), RN, I dicembre 1879, pp. 805-840; A. Gelli, *Raffaello Lambruschini e l'arte del dire*, RN, I gennaio 1880, pp. 46-52; A. Linaker, *Uno scritto inedito del Lambruschini sulla educazione religiosa*, RN, I novembre 1895, pp. 3-20; G. Martelli, *Niccolò Tommaseo educatore*, RN, I luglio 1898, pp. 27-69; A. Linaker, *Pietro Thouar direttore della Pia Casa di Lavoro*, RN, 16 settembre 1905, pp. 226-262; G. Piovano, *Niccolò Tommaseo e la libertà d'insegnamento*, RN, I settembre 1911, pp. 84-90.

¹⁴ G. Calò, *Pasquale Villari pedagogista*, RN, 16 maggio 1909, pp. 168-183; A. Gambaro, *R. Lambruschini, Uno scritto inedito del Lambruschini d'indole morale e religiosa*, RN, I ottobre 1913, pp. 370-391.

¹⁵ A. Stoppani, *Antonio Rosmini*, RN, I ottobre 1881, pp. 3-31; F. Lampetrico, *Antonio Rosmini e delle relazioni tra il pensiero e la parola*, RN, 16 marzo 1897, pp. 214-240; G. Morando, *Rosmini in un libro recente*, RN, I gennaio 1900, pp. 354-364; C. Calzi, *Rosmini nella presente questione sociale*, RN, I novembre 1900, pp. 164-176, 16 novembre 1900, pp. 290-308, I dicembre 1900, pp. 551-569, 16 dicembre 1900, pp. 689-708; R. Corniani, *L'ortodossia delle dottrine filosofiche rosminiane*, RN, 16 settembre 1905, pp. 263-276, 16 ottobre 1905, pp. 535-551.

¹⁶ F. Paoli, *Lettere inedite di Antonio Rosmini*, RN, I ottobre 1884, pp. 362-372; A. Rosmini, *Della naturale questione della società civile*, RN, 1 settembre 1885, pp. 3-25; Id., *Frammenti di filosofia del diritto e della politica*, 16 agosto 1886, pp. 3-40, I novembre 1886, pp. 718-749, I ottobre 1887, pp. 405-443, 16 giugno 1888, pp. 658-695.

¹⁷ Si veda per esempio: F. Capello, *Principi di filosofia secondo S. Tommaso*, RN, 16 dicembre 1890, pp. 740-757.

¹⁸ C. Salotti, *Il pensiero e l'anima di Augusto Conti*, Roma, Desclée, Lefebvre & C., 1904, p. 16.

¹⁹ G. Audisio, *L'Enciclica del 4 Agosto: suo senso e risposta alle obiezioni*, RN, I ottobre 1879, pp. 453-464.

²⁰ A. Conti, *L'enciclica Aeterni Patris*, RN, I maggio 1881, pp. 244-246.

cattedra di alti studi su San Tommaso a Lovanio²¹ e, per ciò che attiene l'Italia, elogiò la fondazione della «Rivista di filosofia neoscolastica»²². Significativa, inoltre, la collaborazione di Agostino Gemelli, che tra il 1909 e il 1913 pubblicò una serie di articoli sulla rivista toscana²³.

Tra i riferimenti culturali della «Rassegna», il cattolicesimo liberale francese esercitò un notevole ascendente. Occorre tenere presente che l'iniziativa degli «Annali cattolici» fu ispirata dalle sollecitazioni del congresso dei cattolici riuniti a Malines nel 1863²⁴. Le guide spirituali della redazione, almeno fuori dall'Italia, restarono anche in seguito il conte di Montalembert e Mons. Dupanloup²⁵. Oltre a mantenere una corrispondenza epistolare con il Da Passano²⁶, il vescovo d'Orléans era legato al gruppo redazionale tramite Giuseppe Grabinski, una delle figure di spicco della rivista, che era stato suo alunno al *Petit Séminaire de Saint Nicolas du Chardonnet* di Parigi²⁷. La «Rassegna» dedicò diversi saggi alla pedagogia del prelado francese²⁸, contribuendo alla fortuna del suo pensiero in Italia. Non sembra fortuito che alcune tra le sue più importanti opere furono tradotte in Italia dalla casa editrice Cogliati, vicina a due figure di primo piano del periodico: il vescovo Bonomelli e il rosminiano Giuseppe Morando²⁹.

²¹ F.D.B., *Rapport sur les études supérieures de Philosophie présenté au Congrès du Malines le 9 septembre 1891 par Mgr D. Mercier, directeur de l'institut supérieur de philosophie à l'Université de Louvain*. – Louvain, chez A. Uystpruydt Deudonné 1892, RN, 16 novembre 1892, pp. 645-646; *Notizie*, RN, 16 aprile 1894, p. 368.

²² *Cronaca*, RN, I marzo 1909, p. 72; emblematica appare anche la recensione di un'opera del giovane Olgiati: L. Botti, *Mentre Bergson è messo all'indice*, RN, 16 luglio 1914, pp. 187-194.

²³ Tra gli altri si vedano: A. Gemelli, *Teorie recenti sull'origine dell'uomo*, RN, I dicembre 1909, pp. 464-494; Id., *Sulla origine subcosciente dei fatti mistici*, RN, I novembre 1911, pp. 46-62; Id., *I cavalli che «pensano» di Elberfeld*, RN, 16 febbraio 1913, pp. 544-568; Id., *I miracoli della biologia (Prolungamento di fenomeni di sopravvivenza e «culture in vitro» di tessuti viventi di A. Carrel)*, RN, 16 ottobre 1913, pp. 548-567.

²⁴ Cfr. *Un documento da conservarsi*, RN, 16 dicembre 1915, pp. 534-537; Confessore, *I cattolici e la fede nella «libertà»*. «Annali cattolici», «Rivista Universale», «Rassegna Nazionale», cit., pp. 16-17; Id., *Cattolici col Papa, liberali con lo Statuto, Ricerche sui conservatori nazionali*, cit., pp. 22-23.

²⁵ *Ibid.*, p. 24.

²⁶ *Ibid.*, p. 215.

²⁷ Id., *Giuseppe Grabinski*, in Traniello, Campanini (edd.), *Dizionario storico del movimento cattolico. 1860-1980*, cit., vol. 3, n. 1, pp. 425-426.

²⁸ La Direzione, *Il centenario di mons. Dupanloup*, RN, I novembre 1902, pp. 143-144; A. Astori, *Il diario intimo di mons. Dupanloup*, RN, 16 febbraio 1911, pp. 591-596; S. B., *Una figura di vescovo nel libro di un uomo di spirito*, RN, 16 aprile 1915, pp. 331-368.

²⁹ Dopo la scomparsa del fondatore Ludovico Felice Cogliati, «la casa editrice passò nelle mani della figlia, che aveva sposato il filosofo rosminiano Giuseppe Morando e da allora svolse una politica editoriale e culturale molto qualificata in senso rosminiano, conciliatorista e cattolico-liberale» in N. Raponi, *Appunti sulla cultura cattolico-liberale fra Ottocento e Novecento*, in Id. (ed.), *Politica e religione nelle vicende del cattolicesimo liberale dell'Ottocento*, Milano, ISU, 1987, p. 209. Si vedano anche R. Sani, *Cogliati Lodovico Felice, tipografia (poi Casa Editrice Lodovico Felice Cogliati)*, in G. Chiosso (ed.), *TESEO, Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 159-160; R. Fossati, *La casa editrice Cogliati di Milano e la cultura femminile*, in «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni

In linea generale, si registra nei fascicoli della rivista un vivo interesse per il dibattito pedagogico italiano ed internazionale, le cui novità più significative erano prontamente vagliate sulla *Rassegna Bibliografica*. Per i saggi più ricchi e articolati, si privilegiarono quegli autori spiritualisti capaci di un confronto critico con la modernità e proclivi a sottolineare il valore della libertà nell'azione educativa. Tra questi risaltano il vescovo Spalding³⁰, il cardinal Newman³¹, Naville³², Gratry³³, Laberthonniere e i «filosofi dell'azione»³⁴. Indicativa appare anche l'attenzione per l'opera di Demolins³⁵, tra i pionieri dell'«educazione nuova».

3. *Spiritualismo scientifico ed educazione integrale*

Nonostante la poliedricità degli influssi, possono essere identificate alcune linee direttrici che connotarono la proposta pedagogica della «Rassegna».

La concezione della natura e del fine dell'educazione si radicò su un orientamento filosofico «spiritualista», contraddistinto cioè dall'affermazione di una sostanza irriducibile alla materia, sebbene ad essa unita. Tra i vari articoli a sostegno di questa posizione, risulta esemplificativo il saggio di Angelo Valdarnini, *Lo spiritualismo scientifico e la vita sociale*³⁶; il Valdarnini era allievo di Conti, poi successore nel 1888 di Pietro Siciliani sulla cattedra di filosofia teoretica dell'Università di Bologna, e contemporaneamente, docente di pedagogia e didattica nella Scuola di magistero.

scolastiche», n. 16, 2009, pp. 95-104.

³⁰ Mons. F. Spalding, *L'Università. Una scuola per la vita superiore*, RN, I maggio 1900, pp. 163-181; Id., *L'educazione e l'avvenire della religione. Il mio augurio agli Italiani del secolo XX. L'educazione cristiana della gioventù*, RN, 16 dicembre 1900, pp. 771-797; L. Vitali, *Le idee di mons. Spalding, vescovo cattolico americano*, RN, I ottobre 1901, pp. 373-401; S. di P.R., *Religione, agnosticismo ed educazione*, RN, 16 agosto 1902, pp. 679-684.

³¹ G.E. Newman, *Lettera del rev. P. C. Newman al duca di Norfolk*, RN, I gennaio 1885, pp. 64-85, I febbraio 1885, pp. 364-383, 16 marzo 1885, pp. 223-240, I aprile 1885, pp. 391-403, I maggio 1885, pp. 65-77, I giugno 1885, pp. 371-386; G. Grabinski, *La conversione di Giovanni Enrico Newman e il rinascimento cattolico in Inghilterra*, RN, 16 agosto 1903, pp. 535-571.

³² A. Brunialti, *Ernesto Naville e il suo giubileo*, RN, I febbraio 1891, pp. 610-630; E. Naville, *Discorso al secondo congresso di filosofia*, RN, I maggio 1906, pp. 137-145.

³³ Zampini, A. *Gratry prete dell'Oratorio. Le sorgenti. Unica traduzione italiana autorizzata, con prefazione di G. Semeria. Dalla sesta edizione originale.* – Milano, Libreria Editrice Milanese, 1909, «Rivista Bibliografica Italiana», I giugno 1909, pp. 149-150; M. Barbano, *Alfonso Gratry*, RN, 16 novembre 1915, pp. 137-165.

³⁴ G. Vitali, *Della filosofia dell'azione*, RN, 16 febbraio 1903, pp. 500-512; C. Cavaglione, *Studi sulla "Filosofia dell'azione"*, RN, I giugno 1906, pp. 569-575; I settembre 1906, pp. 48-63; 16 aprile 1907, pp. 647-666, 16 maggio 1907, pp. 296-308.

³⁵ P. Adam, *L'educazione dei figli*, RN, I maggio 1897, pp. 105-111; G. Signorini, *Educazione moderna*, RN, 16 novembre 1899, pp. 219-231.

³⁶ A. Valdarnini, *Lo spiritualismo scientifico e la vita sociale*, RN, I marzo 1885, pp. 25-41.

Lo studioso, assiduo collaboratore della rivista, individuò il carattere precipuo di questa corrente nell'attestazione di un «*io superiore al corpo*»³⁷ non assimilabile alla sfera fisiologica:

Togliete all'uomo lo spirito, questa realtà e potenza consapevole e personale, o riducete la sua intelligenza e la sua volontà ad un'armonia di funzioni organiche, e voi non potrete più rendervi conto della natura umana, della vita speculativa e pratica dell'uomo e della stessa vita sociale, privata e pubblica³⁸.

Nella prospettiva del periodico, la difesa della natura spirituale della persona si integrava con l'alta considerazione per i progressi apportati dalle scienze esatte alla maggiore conoscenza dell'uomo, a dispetto di una certa cautela con la quale alcuni ambienti cattolici guardavano l'applicazione dei metodi sperimentali alla ricerca antropologica. Anche in questo campo, la rivista toscana ribadì la conciliabilità tra il piano scientifico e quello metafisico/religioso: «La scienza, come svolgimento della umana ragione, non dev'essere solo, per così dire, tollerata dal credente, ma onorata, amata, promossa»³⁹. In questa direzione, il periodico auspicò una solida istruzione scientifica per i futuri sacerdoti⁴⁰ e lodò iniziative come i «Congressi degli scienziati cattolici»⁴¹. Quando Brunetière scosse la cultura europea proclamando sulla «*Revue des deux Mondes*» la «bancarotta» della scienza, la rivista segnalò il rischio di screditare il valore teorico e pratico della ricerca scientifica⁴². Appare inoltre indicativa la soddisfazione espressa nel 1901 per la fondazione del Laboratorio antropometrico presso l'Istituto di Studi Superiori di Firenze⁴³, l'apprezzamento per l'opera di Francesco De Sarlo⁴⁴ e, in generale, per l'indagine psicologica aliena da derive materialiste⁴⁵.

³⁷ *Ibid.*, p. 25.

³⁸ *Ibid.*, p. 39.

³⁹ La frase, pronunciata da Mons. d'Hulst al Congresso internazionale degli scienziati cattolici, fu riportata da F. Persico, *Scienza o Religione?*, RN, 16 giugno 1895, pp. 617-618.

⁴⁰ Mons. Baunard, *L'istruzione scientifica del clero*, RN, I gennaio 1899, pp. 117-130; Mons. P.E. Le Camus, *L'educazione del clero*, RN, I settembre 1904, pp. 84-116; R. Rinaldi, *L'educazione del clero nel seminario arcivescovile di Pisa*, RN, I agosto 1905, pp. 541-548.

⁴¹ P.G. Giovannozzi, *Il terzo Congresso internazionale degli Scienziati cattolici a Bruxelles*, RN, I dicembre 1894, pp. 545-565; *Id.*, *Il quarto Congresso internazionale degli Scienziati Cattolici*, RN, I novembre 1897, pp. 5-26.

⁴² Persico, *Scienza o Religione?*, cit., pp. 605-627; F. Scerbo, *La così detta bancarotta della scienza*, RN, I luglio 1905, pp. 115-124.

⁴³ *Notizie*, RN, I novembre 1901, pp. 167-168.

⁴⁴ La Rassegna recensì un libro dello studioso già agli albori della sua carriera: E. Pistelli d.s.p., *Fra i libri. Risultato d'un'inchiesta biblio-psicologica compiuta da G. Guicciardi e da F. De Sarlo con prefazione del Prof. Augusto Tamburini*. – Bologna, Libreria frat. Treves, 1893, RN, 16 giugno 1893, pp. 818-819; in seguito ne ospitò alcuni articoli e si occupò della sua opera: F. De Sarlo, *Francesco Bonatelli*, RN, I luglio 1900, pp. 59-85; V. Sartini, *La psicologia e il congresso di psicologia*, RN, I luglio 1905, pp. 87-91.

⁴⁵ Cfr. C. Caviglione, *William James*, RN, I ottobre 1910, pp. 384-394.

Se il periodico promosse un atteggiamento conciliante con la scienza, stigmatizzò lo scientismo. Già nel primo fascicolo si annunciava: «Si tratti di filosofia o di scienza, di letteratura o di storia, di economia o di legislazione, combatteremo le teorie materialistiche e razionaliste»⁴⁶. In particolare si metteva in guardia dalle conseguenze antropologiche del naturalismo determinista. A quanti si prodigavano nel «materializzare l'uomo e divinizzare la materia», si faceva notare che «necessità e libertà, sono cose che si escludono come contrarie»⁴⁷. Limitando il dominio della ragione ai fenomeni sperimentalmente misurabili, la libertà e la coscienza divenivano come fantasmi di fronte all'inesorabilità degli antecedenti biologici e sociali. Si sfaldava così un presupposto necessario alla vita morale e alla relazione educativa.

Su questo versante, comparvero diversi studi polemici sulla corrente filosofica e pedagogica che più delle altre incarnava queste posizioni: il positivismo⁴⁸. Malgrado si riconoscesse alla «religione della scienza» il merito di aver favorito lo sviluppo della ricerca sperimentale, se ne abborrivano il materialismo e i corollari educativi. Tolti alcuni apprezzamenti per i suoi maggiori esponenti quando difendevano il «principio di proprietà» o contestavano la statolatria scolastica⁴⁹, il giudizio sul sistema fondato da Comte restò severo. Critiche analoghe erano mosse allo scetticismo, colpevole di sfaldare le basi della morale ed ispirare un incivile e pericoloso relativismo etico⁵⁰. In particolare, si polemizzò con il filosofo Gaetano Negri⁵¹.

⁴⁶ Ai Lettori (*La Direzione*), RN, I luglio 1879, p. 3.

⁴⁷ S. Chiaratti, *La scuola*, RN, 16 maggio 1887, pp. 288-289.

⁴⁸ G. Romanelli, *La Scienza dell'educazione di Alessandro Bain LL. D. Professore di Logica all'Università di Aberdeen. – Milano, fratelli Dumolard. (Della Bibl. Scient. Intern., Vol. XXIV), A.V., Herbert Spencer. Educazione intellettuale, morale e fisica. Traduzione dall'inglese di Sofia Fortini Santarelli, 2° edizione*, Firenze, Barbèra, 1883, RN, I settembre 1883, pp. 696-706; I.G. Isola, *Il positivismo di Auguste Comte*, RN, I marzo 1885, pp. 61-81, 16 giugno 1885, pp. 541-558, 16 agosto 1885, pp. 586-615, I ottobre 1885, pp. 385-409, 16 dicembre 1885, pp. 481-504, I aprile 1886, pp. 392-418, 16 giugno 1886, pp. 593-626, I settembre 1886, pp. 3-36, 16 novembre 1886, pp. 252-282, 16 gennaio 1887, pp. 251-266, I febbraio 1887, pp. 432-449, I marzo 1887, pp. 36-56, 16 aprile 1887, pp. 609-626; G. Pescetto, G. Mellica, *Erberto Spencer*, RN, 16 settembre 1904, pp. 282-294; P. Rotta, *L'eredità filosofica di H. Spencer*, RN, 16 dicembre 1904, pp. 636-652; L. Maioli, *Il positivismo e la scuola moderna*, RN, 16 novembre 1913, pp. 145-164.

⁴⁹ V.S., *L'Individu contre l'État, par Herbert Spencer, trad. De l'anglais par H. Gerschel*, RN, I maggio 1885, pp. 149-155; R. Corniani, *Aristide Gabelli, Deputato al Parlamento. Il mio e il tuo. Conferenza Popolare*, RN, 16 febbraio 1887, pp. 767-768; G.P. Assirelli, *Spencer Herbert. From Freedom to Bondage (dalla libertà alla schiavitù)*, RN, 16 novembre 1893, p. 461.

⁵⁰ A. Tagliaferri, *Il vecchio e il nuovo Scetticismo*, RN, I novembre 1879, pp. 740-759; Id., *La religione e la morale nell'insegnamento*, RN, I giugno 1880, pp. 871-891; S. Chiriatti, *Il Materialismo e lo Scetticismo nella Gioventù*, RN, I marzo 1883, pp. 559-569; A. Solimani, *La filosofia della storia di Giuseppe Ferrari*, RN, I agosto 1891, pp. 509-524.

⁵¹ Eufrazio, *Il razionalismo moderno in due libri di G. Negri*, RN, 16 gennaio 1893, pp. 373-384; G. Morando, *Lo scetticismo e Gaetano Negri*, RN, I-16 marzo 1894, pp. 3-76; P. Rotta, *A proposito d'una opinione di Gaetano Negri*, RN, I marzo 1900, pp. 69-88; F. De Felice, *Il momento religioso e Gaetano Negri*, RN, I dicembre 1903, pp. 474-493.

Davanti al rischio della smobilitazione dei valori e dei fini, la «Rassegna», muovendo dallo spiritualismo e da un'esplicita aderenza ai principi della religione cattolica, si fece promotrice di un'educazione che, con espressione entrata in uso molto più tardi, si potrebbe definire 'integrale' cioè volta a salvaguardare e sviluppare «l'uomo tutto intero», e dunque «la ragione, gli affetti, i sentimenti, l'immaginazione, la volontà»⁵². L'azione educativa doveva mirare alla formazione di un «uomo che si governa colla ragione, e liberamente cerca ciò che è vero e buono»⁵³. Pertanto erano da considerare di vitale importanza la tempra della volontà e del carattere, temi sui quali si trovò in sintonia con le sollecitazioni di un autore come Foerster⁵⁴. L'educazione doveva elevare la persona alla conquista degli ideali di verità, giustizia, bontà e felicità, facendo perno sulla loro «bellezza» e «perfezione», cui strutturalmente il cuore dell'uomo aspira⁵⁵. Si trattava, in questo senso, del più autentico atto d'amore⁵⁶.

4. *La scuola: educativa, libera, autonoma*

Nel corso delle sue pubblicazioni, la «Rassegna» affrontò con perseveranza i problemi legati alla scuola. La valutazione della situazione italiana rimase costantemente critica: si denunciarono gli scarsi investimenti, le condizioni precarie degli insegnanti, la loro preparazione inadeguata, la decadenza degli studi, il sovraffollamento delle aule, la fatiscenza dei locali, la perdita della fisionomia «genuinamente italiana» dell'insegnamento⁵⁷.

Più in profondità, il periodico lamentava la rarefazione di un ideale educativo forte, che orientasse la scuola verso il suo autentico fine, vale a dire «umanizzare» ed «elevare» la società. La rigenerazione morale del popolo non poteva essere affidata unicamente all'alfabetizzazione: «Buona è l'istruzione che torna utile per la vita; e tale è soltanto se rettamente educativa. L'istruzione che non educa è vana cosa, anzi dannosa»⁵⁸. Si propose perfino di sostituire il Ministero della pubblica istruzione con il Ministero dell'educazione nazionale⁵⁹.

⁵² A. Linaker, *L'insegnamento della filosofia elementare ne' Licei*, RN, I aprile 1881, p. 151.

⁵³ V. Sartini, *I premi scolastici*, RN, 16 gennaio 1885, pp. 250-251.

⁵⁴ A. Astori, *La pedagogia del carattere*, RN, 16 marzo 1909, pp. 167-184.

⁵⁵ Cfr. A. Conti, *La bellezza qual mezzo potente di educazione*, RN, 16 marzo 1893, pp. 209-244, I aprile 1893, pp. 460-488.

⁵⁶ Cfr. Id., *L'amore, unico educatore de' popoli*, RN, I gennaio 1895, pp. 24-43.

⁵⁷ Particolarmente esemplificativi appaiono: A. Fiorilli, *Maestri e scuole elementari*, RN, 16 giugno 1884, pp. 888-901, 16 luglio 1884, pp. 245-256, I ottobre 1884, pp. 424-434, 16 novembre 1884, pp. 286-296; G. Fenaroli, *L'amministrazione scolastica provinciale ed il provvedimento agli studi*, RN, I novembre 1906, pp. 60-87.

⁵⁸ G.F. Ajroli, *Le nostre scuole elementari*, RN, 16 dicembre 1896, p. 663.

⁵⁹ *Il nuovo ministro della P.I.*, RN, 16 agosto 1906, p. 787.

Se l'appello alla «scuola educativa» costituì il *leitmotiv* dell'intero dibattito politico e pedagogico postunitario⁶⁰, la rivista toscana caratterizzò la sua posizione auspicando un insegnamento cristianamente innervato come unica garanzia per il «perfezionamento» della persona e della comunità.

Su questi presupposti la «Rassegna» contestava il modello di «scuola laica» perorato dagli ambienti liberali e positivisti, dietro il quale scorgeva il progetto di «scristianeggiarla»⁶¹. Infatti, mentre negli istituti era bandita la religione con l'alibi della «neutralità», si abbandonavano le nuove generazioni alla propaganda di docenti «anarchici» e «giacobini», su cui il periodico faceva ricadere la responsabilità dei sempre più diffusi episodi di immoralità e delinquenza⁶². All'indomani dell'assassinio di Umberto I, Augusto Conti commentò emblematicamente: «Il progresso delle idee sovversive attesta, nell'educazione delle nostre moltitudini, un traviamiento a cui urge porre rimedio»⁶³.

Di fronte a quello che era considerato un vero e proprio «fallimento della scuola laica»⁶⁴, la «Rassegna» auspicò il ripristino dell'insegnamento religioso in tutti gli ordini di scuola⁶⁵. Si prediligeva affidarlo a dei sacerdoti, e si chiedeva che fosse comunque garantito di fronte alle richieste dei genitori⁶⁶. La rivista seguì con particolare attenzione il dibattito parlamentare sul tema, oltre che le disposizioni delle più importanti amministrazioni comunali⁶⁷.

⁶⁰ Cfr. G. Chiosso, *Quale educazione per quali Italiani?*, in Id., *Alfabeti d'Italia*, Torino, SEI, 2011, pp. 59-124; R. Sani, «*Refining the Masses to Build the Nation*»: *National Schooling and Education in the First Four Decades Post-unification*, «History of Education & Children's Literature», vol. 7, n. 2, 2012, pp. 79-96.

⁶¹ A. Alfani, *Il presente e l'avvenire dell'insegnamento in Italia*, RN, I luglio 1879, p. 123.

⁶² Tra i tanti esempi citiamo: S. Chiaratti, *La scuola*, RN, 16 maggio 1887, p. 287; *Il processo degli anarchici in Roma e le condizioni della magistratura. - Educazione e istruzione*, RN, I novembre 1891, pp. 198-200; *I moti di Sicilia*, RN, 16 gennaio 1894, pp. 271-279; *Agitazioni scolastiche*, RN, 16 dicembre 1905, pp. 745-746. Si veda anche: P. Scoppola, *La stampa cattolica di fronte al problema sociale e alla crisi dello Stato liberale*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1966, pp. 47-92.

⁶³ A. Conti, *Il cuore del Re Umberto I*, RN, 16 agosto 1900, pp. 810-811.

⁶⁴ L. Franceschini, *Sull'insegnamento religioso*, RN, I e 16 febbraio 1908, p. 432.

⁶⁵ La «Rassegna Nazionale» si occupò costantemente del problema in numerosi articoli. Tra gli altri si vedano: C. Marchini, *L'insegnamento religioso nelle scuole primarie*, RN, 16 gennaio 1893, pp. 253-264; C. Calzi, *La religione nei convitti nazionali*, RN, 16 ottobre 1893, pp. 557-611; Id., *Unità umana o religione e filosofia nelle scuole italiane*, RN, I ottobre 1895, pp. 515-531; I novembre 1895, pp. 126-162; 16 novembre 1895, pp. 271-290; A. Rossi, *Sul riordinamento delle scuole complementari e normali e sull'insegnamento religioso*, RN, I settembre 1896, pp. 193-200; A. Astori, *Sull'insegnamento religioso*, RN, 16 agosto 1897, pp. 619-648; A.M. Cornelio, *Scuola laica in odio alla religione*, RN, 16 novembre 1904, pp. 306-321; A. Crespi, *L'educazione moderna nei rapporti tra cultura e religione*, RN, I maggio 1910, pp. 26-60; C. Faralli, *La scuola laica*, RN, I ottobre 1912, pp. 348-370.

⁶⁶ Sull'insegnamento della religione durante l'età liberale si veda: C. Betti, *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*, Firenze, Manzoni, 1989.

⁶⁷ *Discussione intorno all'istruzione religiosa alla Camera dei Deputati*, RN, I aprile 1882, pp. 234-236; *L'istruzione pubblica e l'on. Baccelli*, RN, I aprile 1883, pp. 263-264; G. Cassani,

In verità, il rinnovamento cui mirava il periodico era più radicale: come scrisse Sartini non ci si poteva accontentare dell'«insegnamento della religione», ma era necessario riscoprire e vivere la «religiosità dell'insegnamento»⁶⁸. La scuola doveva ritornare a essere quel tempio in cui le giovani generazioni potessero scoprire e sperimentare la sete d'infinito che non faceva dormire l'Innominato di Manzoni⁶⁹, oltre che incontrare testimoni di una fede autentica. Per la «Rassegna» la religione non poteva essere ridotta a una «parte» della didattica ma doveva divenire il principio unitario della relazione educativa, intesa come introduzione alla vita e compagnia verso il fine ultimo dell'esistenza. Da questo punto di vista, la rivista ascriveva la secolarizzazione dell'insegnamento a una profonda crisi religiosa ed educativa dell'intero corpo docente, più che al venir meno di una «trincea» clericale nella scuola dell'obbligo⁷⁰.

A questa preoccupazione si può ricollegare l'interesse per le proposte di Fogazzaro e Gallarati Scotti, a cui la redazione, sebbene dichiarasse di non aderire totalmente, diede spazio nel pieno del dibattito sulla laicità della scuola suscitato dalla mozione Bissolati⁷¹. Su posizioni decisamente inconsuete nel mondo cattolico, i due intellettuali erano contrari ad un insegnamento della religione di stampo confessionale negli istituti statali. Lo consideravano lesivo della libertà di coscienza e dannoso per la stessa educazione cristiana, che preferivano si svolgesse in totale libertà fuori dalle aule scolastiche, sotto la guida di sacerdoti, genitori o associazioni di insegnanti. Più che pretendere privilegi nella scuola statale, esortavano i cattolici a concentrare gli sforzi verso la battaglia per il riconoscimento di una piena libertà d'educazione e la fine del monopolio dello Stato. Auspicavano, inoltre, una riforma integrale dei

Il clero e l'insegnamento dinanzi alla Camera dei deputati, RN, 1 novembre 1883, pp. 326-360; *L'on. Molmenti e la questione dell'insegnamento religioso nelle scuole*, RN, 16 luglio 1897, pp. 367-369; *L'on. Nasi e l'insegnamento religioso nelle Scuole*, RN, 16 giugno 1901, pp. 792-793; *L'istruzione religiosa al Consiglio di Stato*, RN, 1 gennaio 1908, p. 143; *Anticlericalismo scolastico*, RN, 16 marzo 1910, pp. 319-320.

⁶⁸ V. Sartini, *La casa e la scuola*, RN, 16 febbraio 1888, p. 599.

⁶⁹ A. Gotti, *Le scuole d'oggi*, RN, 1 agosto 1882, p. 309.

⁷⁰ «La verità è che se la scuola è diventata laica (dico *laica* nel senso vostro), non ne ha colpa l'esser mancato l'*insegnamento religioso* agli scolari, ma bensì l'esser mancato il *sentimento religioso* ai maestri. E se credete che quello senza questo farà qualcosa di bene, vi ingannate e ve ne pentirete. [...] La scuola non sarà informata dallo spirito cristiano, finché non venga il giorno che i maestri stessi se ne facciano apostoli, non per un Decreto di Guido Baccelli, ma per l'intima convinzione della loro coscienza», in P.L.D.G., *L'insegnamento religioso nelle scuole secondo l'odierno movimento cattolico*, RN, 16 luglio 1896, pp. 325-327. La rilevanza di quest'articolo è già stata segnalata da L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 126-127.

⁷¹ T. Gallarati Scotti, *La separazione della Chiesa dallo Stato e i suoi rapporti col problema della scuola*, RN, 16 novembre 1908, pp. 128-143; A. Fogazzaro, T. Gallarati Scotti, *Insegnamento catechistico e cultura religiosa nelle scuole italiane*, RN, 1 ottobre 1909, pp. 404-417.

programmi ministeriali, in cui lo spirito religioso potesse divenire il perno di tutte le discipline, garantendo unità e totalità alla scuola⁷².

La difesa della libertà d'insegnamento rappresentò un'altra battaglia scolastica che segnò la storia della rivista toscana. Le motivazioni con cui rivendicò tale principio si differenziavano da quelle del circuito intransigente e dell'Opera dei Congressi. Se la «Rassegna» si opponeva al monopolio della scuola appellandosi a un modello autenticamente liberale dello Stato⁷³, nel quale al Governo spettava vigilare e «regolare» l'istruzione⁷⁴ rispettando la prerogativa educativa della famiglia⁷⁵, gli intransigenti fecero loro questa istanza in modo strumentale, auspicando, in realtà, il monopolio della Chiesa⁷⁶, a cui riconoscevano esclusiva potestà formativa.

Il periodico espresse forti riserve verso l'ordinamento scolastico italiano così come si era sviluppato nel corso dell'età «liberale»⁷⁷, in quanto erano prevalse logiche stataliste e di «cesarismo»⁷⁸. Rievocò emblematicamente

⁷² L. Pazzaglia, *Cultura religiosa e libertà d'insegnamento nella riflessione di Tommaso Gallarati Scotti*, in N. Raponi (ed.), *Rinnovamento religioso e impegno civile in Tommaso Gallarati Scotti*, Milano, Vita e Pensiero, 1994, pp. 91-136; G. Chiosso, *Gentile, i cattolici e la libertà d'insegnamento nei primi anni del Novecento*, in G. Spadafora (ed.), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Roma, Armando, 1997, pp. 306-309. Si veda anche: L. Pazzaglia, *Stato laico e insegnamento religioso in alcuni dibattiti del primo Novecento (1902-1908)*, «Pedagogia e Vita», n. 4, 1981, pp. 379-416.

⁷³ Si vedano: C. Contestabile, *Il partito liberale in Francia e in Belgio e la questione dell'insegnamento*, RN, I gennaio 1880, pp. 66-91; R. Mazzei, *La scuola laica, Pastorale per la Quaresima del 1888 per Monsignor Geremia Bonomelli, Vescovo di Cremona*, RN, I aprile 1888, pp. 666-670.

⁷⁴ «Lo Stato ha il diritto d'invigilare sulle pubbliche scuole, e non si concepirebbe nemmeno la possibilità di un insegnamento libero, il quale fosse totalmente sottratto ad ogni ingerenza dello Stato» in Contestabile, *Il partito liberale in Francia e in Belgio e la questione dell'insegnamento*, cit., p. 74.

⁷⁵ Particolarmente significative le parole di Fiorilli: «L'autorità che costringe i cittadini a far educare i figliuoli nelle pubbliche scuole in modo repugnante alla loro coscienza è autorità tirannica e sovranamente ingiusta. E questo s'intenda, è dell'autorità che adopera tutti i mezzi di cui è provveduta largamente, sia a scristianeggiare le scuole, alle quali debbono mandare i propri figliuoli le famiglie cristiane, sia per obbligare, mutata la moda, alle scuole cristiane le famiglie che volessero essere e restare fuori del cristianesimo e di qualunque religione positiva. Nel regno della libertà vi ha da esser posto per tutti; e l'esercizio pacifico e non disturbato di tutti i diritti deve essere assicurato in mezzo ad una società veramente civile, che sappia pigliare sul serio la libertà», in Fiorilli, *Maestri e scuole elementari*, cit., p. 287.

⁷⁶ Si vedano: L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, e R. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, in Pazzaglia, Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 87-126, 127-170.

⁷⁷ Cfr. A. Rossi, *La sincerità nel regime democratico e nella educazione popolare*, RN, I febbraio 1890, p. 479; R. Mazzei, *Il congresso magistrale di Venezia e la necessità della libertà d'insegnamento*, RN, 16 novembre 1909, pp. 286-290.

⁷⁸ Diversi articoli furono dedicati a quello che era giudicato un «cancro» della società. Si veda: G. Ruggeri, *Il terribile mostro ossia il socialismo di Stato*, RN, I novembre 1883, pp. 415-443, I dicembre 1883, pp. 489-513.

l'impegno preso da Cavour durante il dibattito della legge Lanza nel 1857, il quale, di fronte alle pressioni del Parlamento affinché si garantisse la libertà d'insegnamento nelle scuole del Regno di Sardegna, assicurò che quanto prima si sarebbe ottemperato alla richiesta. La «promessa», rammentò la «Rassegna», non fu mai mantenuta⁷⁹.

La rivista sosteneva che le politiche accentratrici e monopoliste avessero danneggiato la qualità dell'insegnamento: tra le ragioni addotte si ricordavano i successi formativi delle scuole borboniche, considerate più liberali rispetto a quelle dello Stato italiano⁸⁰, e i progressi scolastici e sociali delle nazioni che riconoscevano tale principio⁸¹.

Merita di essere menzionata un'altra importante iniziativa sul tema, sebbene oltrepassi i confini temporali della presente ricerca. Tra il 1918 e il 1919 la «Rassegna» promosse una campagna intitolata «Per la libertà di insegnamento», che ebbe una certa eco nella vita intellettuale del paese, come ha già sottolineato Pietro Scoppola⁸². Attraverso saggi, interviste e una raccolta di firme, la rivista si inserì nel dibattito politico scolastico del tempo, operando per rimettere la questione al centro della discussione e trovare alleanze fuori dai gruppi cattolici. Oltre alla più nota sinergia con gli ambienti neoidealisti, colpiscono le adesioni alla campagna e gli interventi sul periodico da parte di esponenti socialisti come Claudio Treves e Cesare Seassaro⁸³. Di particolare rilevanza, come segno di un rinnovato clima di collaborazione e unità tra le anime del mondo cattolico, risulta il contributo di Mario Barbera, noto pedagogista e collaboratore della «Civiltà Cattolica», che pubblicò sul tema una serie di articoli⁸⁴.

Nell'intento di favorire non solo la libertà «della scuola», ma anche «nella scuola», il periodico si batté per un'organizzazione dell'istruzione statale ispirata ai principi di sussidiarietà e autonomia⁸⁵. In linea generale, reputava dannoso ricorrere all'ingerenza del «Dio Stato» per risolvere i problemi scolastici, mentre difendeva i vantaggi del «decentramento»⁸⁶.

Quando la questione dell'avocazione delle scuole primarie allo Stato, che catalizzò il dibattito durante l'età giolittiana, sfociò nella presentazione del

⁷⁹ G. Piovano, *La libertà d'insegnamento alla Camera nel 1857*, RN, I ottobre 1909, pp. 322-333.

⁸⁰ Id., *Niccolò Tommaseo e la libertà d'insegnamento*, cit., p. 89.

⁸¹ G.B. Ruggeri, *Lo Stato e l'Autonomia dell'opera sociale*, RN, I marzo 1881, pp. 534-564, I agosto 1881, pp. 291-311.

⁸² P. Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, cit., pp. 106-107.

⁸³ Si vedano i fascicoli dal Luglio 1918 sino all'Aprile del 1919.

⁸⁴ M. Barbera, *Libertà d'insegnamento quale è intesa e voluta dai Cattolici nelle presenti condizioni degli Stati costituzionali moderni*, RN, 16 dicembre 1918, pp. 258-266, I gennaio 1919, pp. 5-13, 16 gennaio 1919, pp. 106-114, I febbraio 1919, pp. 182-191.

⁸⁵ Un vecchio insegnante, *Di una possibile riforma delle scuole elementari e secondarie in Italia*, RN, 16 dicembre 1886, pp. 758-780.

⁸⁶ *Il laicismo a scuola e la sua avocazione allo Stato*, RN, I gennaio 1907, pp. 161-163.

disegno di legge Daneo-Credaro⁸⁷, la «Rassegna», inizialmente contraria al progetto⁸⁸, si espresse a favore della sua approvazione dopo che il testo fu «sfrondato» dagli accenti più statalisti e lesivi della libertà d'educazione⁸⁹, in linea con le aperture di importanti esponenti del mondo cattolico⁹⁰. Va rilevato che la rivista, diversi anni prima della promulgazione della legge, al fine di risolvere l'annosa questione degli squilibri territoriali e finanziari tra gli istituti primari propose di affidare la scuola elementare a un ente intermedio come la provincia, che potesse assicurare un diretto coinvolgimento degli amministratori locali ed un maggiore impegno dello Stato⁹¹. Si tratta di una soluzione che, di fatto, prevalse con la legge n. 487 del 4 giugno 1911, la quale assegnò un ruolo preponderante al Consiglio scolastico provinciale.

5. Riforma della scuola, didattica ed educazione popolare

La rivista partecipò altresì alla discussione sulla riforma dei percorsi scolastici. Apparvero una serie di articoli che prefiguravano possibili interventi per il miglioramento della scuola primaria e secondaria⁹². Un tema molto dibattuto riguardò l'ipotesi della scuola media unica⁹³.

Sebbene il periodico abbia ospitato proposte molteplici, alcuni capisaldi rimasero costanti: la scuola era un diritto per tutte le classi sociali; ai meno abbienti, purché meritevoli, andava garantito l'accesso ai più alti livelli di studio; si chiedeva di restringere il numero dei laureati in funzione delle reali possibilità di lavoro nelle professioni intellettuali⁹⁴; occorreva salvaguardare il doppio binario scuola tecnico-professionale/scuola liceale; era rivendicato il

⁸⁷ Cfr. G. Bonetta, *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in Pazzaglia, Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 213-237.

⁸⁸ Cfr. *Rassegna Politica*, RN, I gennaio 1907, pp. 161-163; L.G. Benso, *Le nostre scuole*, RN, I settembre 1907, p. 42.

⁸⁹ *La discussione del progetto per l'istruzione primaria, pregi e difetti*, RN, 16 luglio 1910, pp. 323-326.

⁹⁰ L. Pazzaglia, *La scuola tra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in Pazzaglia, Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 204-207.

⁹¹ R. Corniani, *A chi la scuola primaria?*, RN, 16 aprile 1907, pp. 703-706.

⁹² R. Bonghi, *Istruzione tecnica in Italia*, RN, I marzo 1889, pp. 114-130; G. Fraccaroli, *A chi e a che servono le scuole secondarie*, RN, I maggio 1897, pp. 4-31, 16 maggio 1897, pp. 244-276; A. Valgimigli, *L'insegnamento tecnico-commerciale in Inghilterra. Considerazioni sull'Italia*, RN, 16 giugno 1897, pp. 609-639; A. Petracchi Manfroni, *L'educazione femminile e la riforma della scuola normale*, RN, 16 aprile 1914, pp. 515-522.

⁹³ N. Festa, *Il riordinamento della scuola media (a proposito della crisi nella Commissione Reale)*, RN, I ottobre 1906, pp. 465-476; A. Campanini, *Per il minor male nella riforma delle scuole medie*, RN, 16 novembre 1907, pp. 148-156; G. Ferretti, *Questioni varie sulla scuola media*, RN, 16 settembre 1912, pp. 177-191.

⁹⁴ Cfr. A. Rossi, *Le università vestibolo: o di funzionari o di rivoluzionari?*, RN, 16 luglio 1894, pp. 325-346; G. Marchini, *Questione universitaria*, RN, 16 febbraio 1898, pp. 758-765.

diritto all'istruzione delle bambine e delle ragazze, in linea con una tendenza moderatamente filo-emancipazionista che contraddistinse il periodico⁹⁵, sebbene fossero apparsi anche articoli in cui perduravano stereotipi circa l'inadeguatezza femminile allo studio e all'insegnamento di discipline rigorose come quelle scientifiche⁹⁶, o si esprimevano riserve sull'accesso delle donne alle professioni liberali perché giudicate inconciliabili con la vita familiare⁹⁷.

Un altro elemento distintivo della rivista fu la difesa della scuola classica. A fronte delle proposte di riduzione, facoltatività o eliminazione dell'insegnamento della lingua greca e latina, la rivista ne rivendicò il valore educativo⁹⁸. Classicismo significava non solo «esercitare l'intelletto» ma in special modo approfondire «quali siano i problemi più forti che abbiano affaticato ed affatichino tuttavia lo spirito umano»⁹⁹. Per gli stessi motivi si chiedeva di salvaguardare l'insegnamento della filosofia¹⁰⁰, progressivamente ridimensionata nei programmi dei Licei durante l'età liberale.

La «Rassegna» si occupò con interesse delle condizioni e dei problemi dell'Università, prospettando diverse soluzioni¹⁰¹ perlopiù volte a promuovere la libertà, l'autonomia e il rigore degli studi. Non mancò uno sguardo alla legislazione e alle condizioni degli atenei stranieri¹⁰². Da registrare, inoltre, un vivo interesse per le sorti dell'insegnamento della pedagogia nelle Università¹⁰³.

⁹⁵ Le posizioni maggioritarie nel periodico furono analoghe ad altre due importanti riviste femminili, «La Donna e la Famiglia» e «In Cammino», con le quali la «Rassegna Nazionale» ebbe alcune collaboratrici comuni. Si vedano: F. Molinari, *Il periodico milanese "In cammino" di A. Giacomelli tra femminismo ed ecumenismo*, in *Cultura scuola e società nel cattolicesimo lombardo del primo Novecento*, Brescia, Ce.Doc., 1981; M. Milan, *Donna, famiglia, società, Aspetti della stampa femminile cattolica in Italia tra '800 e '900*, Genova, ECIG, 1983; R. Fossati, *Élites e nuovi modelli religiosi nell'Italia tra Otto e Novecento*, Urbino, Quattro Venti, 1997, pp. 25-54.

⁹⁶ Cfr. F. Tocco, *Sull'ordinamento degli istituti superiori femminili*, RN, I aprile 1883, p. 208.

⁹⁷ Cfr. C.F. Gabba, *Le donne non avvocate*, RN, I aprile 1884, pp. 115-130.

⁹⁸ E. Boch, *Alcuni pensieri circa l'insegnamento e lo studio del greco nei ginnasi e nei licei d'Italia*, RN, 16 ottobre 1888, pp. 542-557; F. Bonatelli, *La scuola secondaria classica*, RN, 16 giugno 1891, pp. 727-734; G. Falorsi, *Per la scuola classica*, RN, 16 ottobre 1905, pp. 627-667.

⁹⁹ G. Cappuccini, *L'insegnamento delle lingue antiche e moderne in Italia*, RN, I settembre 1887, pp. 89-100.

¹⁰⁰ A. Linaker, *L'insegnamento della filosofia elementare ne' Licei*, RN, I aprile 1881, pp. 130-152; A. Valdarnini, *La sorte della filosofia de' licei d'Italia*, RN, 16 maggio 1889, pp. 229-235; C. Calzi, *Unità umana o religione e filosofia nelle scuole italiane*, 16 novembre 1895, pp. 290-312, I gennaio 1896, pp. 49-99; V. Sartini, *Sulla riforma della scuola classica e in particolar modo sull'insegnamento della filosofia nei Licei*, RN, 16 dicembre 1905, 725-730.

¹⁰¹ F. Tocco, *La legge Bacelli sull'istruzione superiore*, RN, I febbraio 1883, pp. 389-397; R. Bonghi, *Dell'insegnamento della storia nelle università*, RN, 16 febbraio 1887, pp. 593-615; *Il nuovo Ministro dell'Istruzione*, RN, I marzo 1888, pp. 130-131; T. Martello, *Il professore d'università in Italia e all'estero*, RN, I novembre 1888, pp. 3-27; G. Cassani, *Ancora dell'Università di Bologna e degli onori ricevuti pel suo centenario*, RN, 16 marzo 1889, pp. 246-258.

¹⁰² W.E. Hervett, *Della riforma delle università americane*, RN, I maggio 1883, pp. 298-318; R. Vacca, *Università e studenti, Considerazioni pratiche sullo studio del Diritto in Italia e in Germania*, RN, I agosto 1900, pp. 468-496.

¹⁰³ F. Tocco, *Sull'ordinamento degli istituti superiori femminili*, cit., pp. 204-211; A. Cimbali,

Il periodico consacrò numerosi articoli a questioni didattiche, approfondendo i contenuti, i fini e i metodi d'insegnamento delle varie discipline¹⁰⁴. Riservò una parte cospicua delle sue recensioni all'analisi di manuali scolastici e guide didattiche. A riguardo, va segnalata l'attenzione per tematiche legate alla pedagogia speciale, quali l'educazione dei sordomuti, il dibattito su strumenti e metodologie di insegnamento, il ricordo di alcune personalità che si erano distinte in questo campo¹⁰⁵.

La rivista dedicò ampio spazio al tema dell'educazione popolare. Si denunciarono le condizioni dell'infanzia abbandonata, avanzando diverse proposte per sanare questa piaga¹⁰⁶. Sulla scorta del cattolicesimo toscano risorgimentale il periodico promosse la diffusione della «buona stampa» quale strumento indispensabile per il progresso della società. La *Rassegna Bibliografica* dedicò molte recensioni alla florida produzione educativo-popolare¹⁰⁷, marcandone il valore formativo¹⁰⁸.

In linea con questa preoccupazione, il periodico promosse quella singolare rielaborazione cristiana del *self-helpismo*, che maturò nel circuito del moderatismo toscano. Diversi collaboratori, tra tutti Alfani, si cimentarono

Gli istituti di magistero femminile di Roma e di Firenze e gli ultimi disegni di legge sull'insegnamento superiore, RN, I luglio 1897, pp. 3-45.

¹⁰⁴ P. Sensini, *L'insegnamento della geografia negli istituti tecnici*, RN, I dicembre 1899, pp. 547-554; A.L., *Della cultura artistica e dell'insegnamento industriale*, RN, I agosto 1900, pp. 535-540; C. Palladini, *Lo studio delle lingue straniere in Italia – (a proposito della recente disputa parlamentare)*, RN, I febbraio 1901, pp. 477-503; E. Pistelli, *L'arte nella scuola*, RN, 16 giugno 1903, pp. 549-569; A. Ballardori, *Il canto corale nelle scuole italiane*, RN, 16 novembre 1907, pp. 203-209; *La scuola elementare poliglotta*, RN, 16 agosto 1913, pp. 501-505.

¹⁰⁵ G. Tarra, *Il Padre Tommaso Pendola*, RN, I maggio 1883, pp. 383-393; A.L., *Atti del Congresso Nazionale per l'istruzione dei Ciechi, adunato in Firenze nei giorni 23, 25, 26 Settembre 1883*, Firenze, Bencini, RN, 16 settembre 1884, pp. 308-309; P. Molmenti, *Una buona figura di educatore*, RN, 16 ottobre 1900, pp. 676-679; A. Costa, *La causa del Cieco*, RN, 16 dicembre 1900, pp. 765-770; F. Donaver, *Il Padre Assarotti*, RN, I luglio 1901, pp. 79-87; G.B. Picozzi, *Una nobile esistenza spesa nell'apostolato ai sordomuti*, RN, I ottobre 1911, pp. 372-378; C. Meda, *Un insigne pedagogista del secolo XIX, Giulio Tarra*, RN, I maggio 1914, pp. 3-16.

¹⁰⁶ U.P., *Carlo San Martino (Direttore degli Istituti pei Figli della Provvidenza) – Salviamo il fanciullo! – Milano, Cogliati, 1895*, RN, I novembre 1895, pp. 206-210; N. Sierra, *La tutela dell'infanzia*, RN, 16 aprile 1907, pp. 635-646; A. M. Cornelio, *Il problema della maternità, degli esposti, della fanciullezza abbandonata*, RN, 16 luglio 1909, pp. 224-236; C. San Martino, *Per l'infanzia abbandonata*, RN, I gennaio 1911, pp. 39-57; M. Federici, *Esempio inglese di beneficenza infantile*, RN, 16 gennaio 1911, pp. 278-286.

¹⁰⁷ Cfr. A. Ascenzi, *Il plutarco delle donne*, Macerata, eum, 2009.

¹⁰⁸ In uno dei primi fascicoli del periodico, commentando la recensione di alcuni libri educativi e scolastici, così si motiva l'attenzione per questo genere: «Non paia ai lettori della Rassegna Nazionale di poco interesse l'annuncio e la rivista di questi libri elementari; de' quali qui si discorre, non solo per farli conoscere ed apprezzare come meritano, ma ancora coll'intento di prender pretesto da questo breve accenno bibliografico ad ascendere a più alte e generali considerazioni. Oggi che i libri educativi, o comechessia istruttivi, della gioventù se ne scrivono a iosa, anche da coloro che avrebbero grave bisogno d'istruire prima e di educare se stessi, non ci pare superfluo segnalare libri, come questi, raccomandandoli ai maestri; sicuri che ne trarranno giovamento e per se stessi, e per gli alunni affidati alle loro cure», in RN, I dicembre 1879, p. 933.

con successo nella produzione di «plutarchi» popolari in cui si saldarono istanze «lavoriste» e della morale cristiana. A tal proposito, risulta sintomatico come la fortunata opera *Self – help, summa* del giornalista inglese Smiles, fosse per la prima volta tradotta in Italia nel 1865, con il significativo titolo «Chi si aiuta Dio l'aiuta», da Gustavo Strafforello, stretto collaboratore della rivista e responsabile per lungo tempo di una rubrica sulla letteratura straniera.

Conclusioni

Non ci pare azzardato, sulla base del percorso fatto, affermare che la «Rassegna Nazionale» rappresenti una fonte privilegiata per lumeggiare la complessa e poco studiata stagione della pedagogia di matrice cristiana durante l'«età del positivismo».

Scorrendo i fascicoli del periodico, è facile rilevare un'elaborazione pedagogica organica e coerente, volta a superare l'*impasse* scienziata e riportare in auge i capisaldi dell'antropologia e dell'educazione spiritualista. Essa alimentò nel mondo cattolico una mentalità connotata da una sincera «fiducia» nella libertà, un gusto per le scienze sperimentali, e una viva attenzione per il dibattito internazionale. L'impressione generale che se ne trae discorda dalla prevalente ricostruzione storiografica sul contributo della pedagogia spiritualista di questi decenni, la quale ne ha messo in risalto un certo ripiegamento su se stessa ed un'accentuata fatica concettuale nei confronti delle teorie coeve.

Per quanto concerne le posizioni scolastiche, merita infine di essere evidenziata la funzione antesignana svolta dalla rivista nello sviluppo del dibattito cattolico. Mentre nel gruppo intransigente imperversò, almeno sino alla fine dell'Ottocento, un'exasperata avversione per l'ordine unitario e le sue istituzioni, la «Rassegna Nazionale» pose a fondamento delle sue proposte scolastiche la legittimazione dell'«autorità governativa» quale garante e promotrice dell'educazione e dell'istruzione. Sulla base di uno spiccato «senso dello Stato»¹⁰⁹ che ne segnò la storia, il periodico si fece araldo di un pieno riconoscimento della «scuola pubblica» quale strumento necessario al progresso della Nazione. Si tratta di una prospettiva che fu accolta con gradualità nel resto del mondo cattolico solo durante la «conciliazione silenziosa», quando diverse delle idee dei transigenti poterono «trionfare», come rilevò la redazione chiudendo l'ultimo numero diretto dal Da Passano¹¹⁰.

¹⁰⁹ Confessore, *I cattolici e la fede nella "libertà"*. «Annali cattolici», «Rivista Universale», «Rassegna Nazionale», cit., p. 100.

¹¹⁰ *Agli Associati e Lettori*, RN, 16 dicembre 1915, p. 538.

«Secondo i *naturali* confini della libertà degli insegnanti»

Forme di censura e controllo nell'esperienza della seconda Commissione centrale per l'esame dei libri di testo (1894-1901)

Elena Tabacchi
Studi Storici e Geografici, Università
degli Studi di Firenze (Italy)
elena.tabacchi@gmail.com

«According to the natural boundaries of the teachers' freedom». *Forms of censorship and control in the experience of the second Central commission on textbooks (1894-1901)*

ABSTRACT: From its establishment in 1894, the Central Commission on textbooks sought to align Italian schoolbooks with appropriate national standards which were concerned with a vast range of issues: limiting the spread of publishers' speculations, setting higher quality levels and promoting a specific range of national values among pupils. Such institution may be considered as one of the first attempt to impose a centralized control over textbooks market, stronger than even before and based on a specific kind of censorship. By leaving a persistent memory of itself in the following decades, the experience of the Central Commissions inspired the new Fascist system of control over textbooks in 1923. In the first part, this article aims to explore the origins of the Central Commission in the Italian institutional history. In the second part it will focus on some unpublished archival materials, such as publishers' appeals against the Commissions' decisions, addressed to the *Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione*, an institution that worked as a kind of 'appeal court' during this period. These documents highlight how the entire system ran, which mechanisms of exclusion and inclusion have been set and which kind of censorship had been engaged. Dealing with the life of the Central Commission in Liberal Italy means exploring a multidimensional issue, which interacts with the history of education and the development of publishing in Liberal Italy, as well as with the relationship between the State control and the freedom of teaching.

EET/TEE KEYWORDS: Textbook; Censorship; History of Education; Publishing Industry; Italy; XIX-XX Centuries.

1. *La Commissione centrale per i libri di testo e il progetto di un testo unico governativo*

«C'è un solo rimedio, quello dei testi governativi, unici in tutte le scuole. È mio intendimento adottarlo; ma non si può dall'oggi al domani, perché non si improvvisano dall'oggi al domani i buoni libri che mancano per le nostre scuole elementari e secondarie»¹. Con queste parole nel 1894, il ministro dell'istruzione Guido Baccelli si esprimeva a proposito della «vischiosa»² questione dei libri di testo, deciso più che mai a risolverla in maniera drastica. Secondo il ministro, il libro di testo unico avrebbe fatto risparmiare molto denaro alle famiglie, che lamentavano i costi eccessivi dei troppo numerosi libri e – si diceva – avrebbe soprattutto facilitato i bambini nell'apprendimento, i quali «con nuovi insegnanti e libri nuovi non si raccapezzano più; e non rade volte finiscono col disanimarsi dagli studi e perdere ogni fiducia nella scuola e in loro stessi»³.

Indubbiamente Baccelli stava lanciando un messaggio forte al mondo dell'istruzione e a quello dell'editoria, tanto più se si considera che il mercato scolastico continuava ad essere un vero e proprio traino per l'intera economia del libro nell'Italia umbertina⁴; lo spauracchio del libro di testo unico si doveva accompagnare inoltre – secondo i progetti del ministro – con un altro importante provvedimento: la riapertura di una Commissione centrale per i libri di testo. Si trattava di una misura incisiva e velata di un certo autoritarismo, non solo perché quest'ultima si sarebbe sostituita di fatto al tradizionale apparato stabilito per legge, che faceva capo al Consiglio superiore della pubblica istruzione, ma anche perché con essa s'introduceva un particolare meccanismo di censura (la cosiddetta approvazione preventiva), più lesivo rispetto ai precedenti nei confronti della libertà d'insegnamento⁵.

¹ Circolare ministeriale del 27 aprile 1894, n. 44, *Disposizioni intorno ai libri di testo per le scuole primarie e secondarie*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» (d'ora in poi citato come BUMPI), 3 maggio 1894, II, pp. 663-665.

² Il riferimento va al saggio *Questione della lingua e scuola (1860-1900)* di M. Raicich, pubblicato in *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1981, pp. 85-160.

³ Circolare ministeriale del 27 aprile 1894, n. 44, *Disposizioni intorno ai libri di testo per le scuole primarie e secondarie*, cit.

⁴ Per avere un'idea della produzione di testi scolastici annuali è sufficiente scorrere il *Catalogo scolastico* pubblicato dal «Giornale della libreria» dell'anno 1891-1892 che contava oltre 5.200 titoli. Sul rapporto tra sviluppo editoriale e settore dello scolastico, mi limito a citare i saggi contenuti in G. Chiosso (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id., *Tra artigianato e imprenditorialità. L'editoria per la scuola nel secondo Ottocento*, «Contemporanea» n. 3, 2000, pp. 333-355; I. Porciani (ed.), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Atti del convegno (13-15 novembre 1981), Firenze, 1983, pp. 297-340; Ead., *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982, pp. 237-271.

⁵ Mentre il Consiglio superiore, a livello centrale, e i Consigli provinciali, a livello periferico, stilavano degli elenchi di libri consigliati, con la Commissione centrale si escludevano di fatto dalle

D'altra parte le parole di Baccelli potevano trovare un'inedita accoglienza politica nel contesto dei primi mesi del 1894, che aveva assistito alla sospensione dello Stato di diritto con i provvedimenti repressivi e autoritari messi in campo in Sicilia, allo scioglimento del partito socialista e in seguito alle altre misure lesive della libertà di stampa e d'associazione; di riflesso, imporre un sistema di censura più efficace sulla circolazione dei testi scolastici o addirittura introdurre un testo governativo dovevano sembrare allora contromisure efficaci per tenere sotto controllo la scuola, fucina dopo la legge elettorale del 1882 di futuri elettori.

Prima di approfondire il funzionamento della Commissione, va detto che a giustificare le misure straordinarie annunciate dal ministro concorsero molti fattori, legati sia al peculiare sviluppo dell'editoria italiana tra gli anni '80 e '90, sia a problemi strutturali di ordine amministrativo e burocratico che avevano penalizzato fino ad allora il lavoro del Consiglio superiore. Infatti, se al proliferare di grandi, ma soprattutto di piccoli e piccolissimi editori per la scuola, attivi per lo più su circuiti locali, aveva fatto da contrappunto l'incapacità cronica del Consiglio superiore di esercitare un controllo capillare, d'altro canto ai Consigli scolastici provinciali era stata addossata progressivamente la maggior parte della responsabilità sulla scelta dei testi scolastici; di conseguenza, un tale sbilanciamento aveva alimentato da una parte una serie di pratiche poco trasparenti nel commercio dei libri di testo (dagli sconti agli accordi tra insegnanti ed editori)⁶ e dall'altra il fatto che le politiche sulle adozioni dei testi non fossero «più subordinate a norme uniformi le quali assegnano alla libertà degli insegnanti i 'naturali confini'»⁷. E quali fossero i «naturali confini» per la libertà d'insegnamento, secondo Baccelli, lo avrebbero lasciato intendere i meccanismi di selezione della Commissione centrale.

2. Nuovi meccanismi, vecchi ingranaggi

Tanto i progetti di riforma dei dispositivi del Consiglio superiore nei decenni postunitari quanto le proposte d'introdurre testi unici governativi in tutte le

aule scolastiche (o censuravano) tutti quei testi che non ottenevano l'approvazione, restringendo le possibilità di scelta dell'insegnante.

⁶ Sulla questione degli sconti cfr. F. Cristiano, «*Tropicale ricchezza della flora libraria*»: l'editoria scolastica nell'Italia unita, «Accademie e biblioteche d'Italia», n. 65, 1997, pp. 23-39; cfr. anche A. Ascenzi, «Per impedire l'intrusione nell'istruzione nazionale del seme di mala scienza e di mali costumi». La relazione di Luigi Gabriele Pessina sull'esame dei libri di testo (1881), «History of education and Children's Literature», vol. 5, n. 2, 2010, pp. 339-381.

⁷ *Sui lavori compiuti dalla Commissione centrale. Relazione del Segretario prof. A. M. Bustelli all'Assemblea generale nella tornata del 29 agosto 1883*, in ACS, MPI, CSPI, 1849-1903, *Atti versati posteriormente*, b. 11.

scuole non costituivano certo argomenti nuovi nel dibattito sulla questione dei libri scolastici in Italia come all'estero. Se ne trova traccia già nei verbali del Consiglio superiore risalente al periodo preunitario del Regno di Sardegna⁸. Nel 1855, ad esempio, il ministro dell'istruzione del Regno di Sardegna, Lanza, istituiva una commissione speciale – nominata dal Consiglio superiore – per contrastare la diffusione di libri di testo non idonei nelle scuole: precorrendo le misure del 1894, tale commissione avrebbe dovuto vagliare i libri di testo in circolazione e approvare soltanto i migliori, mentre per tutti gli altri entrava in vigore una sorta di censura preventiva che ne proibiva l'introduzione nelle scuole (alla stregua del meccanismo poi adottato dalle Commissioni centrali di Baccelli). Anche nel 1862 il ministro del Regno Matteucci aveva sostenuto – senza successo – l'introduzione del sistema dell'approvazione preventiva nell'esame dei libri di testo da parte del Consiglio superiore⁹. Ma il precedente più celebre era stato quello dall'altra Commissione centrale, promossa da Baccelli durante il suo primo incarico da ministro alla Minerva nel 1881: assieme alla prima Commissione venivano istituite, a livello locale, delle sotto-commissioni provinciali¹⁰ che avrebbero coadiuvato i lavori dei commissari raccogliendo, commentando e segnalando i libri scolastici in uso nelle varie scuole, senza però godere di alcun potere decisionale sull'inclusione o sull'esclusione dei libri dalle liste dei testi approvati. Accentrando il controllo, si sarebbero così evitati gli effetti collaterali legati all'eccessiva libertà in mano ai Consigli provinciali¹¹. Questo stesso meccanismo rispolverato nel 1881, che affondava le sue radici nelle politiche per il libro di testo del Regno di Piemonte, sarebbe stato poi ripreso anche nel 1894, in un nuovo contesto politico e culturale.

Al di là degli aspetti di continuità (come l'accentramento, l'approvazione preventiva) fra le cosiddette Commissioni Baccelli e quella del ministro Lanza del 1855 non può passare inosservata una significativa differenza: mentre quest'ultima aveva riconosciuto al Consiglio superiore una piena legittimità, affidandosi ad esso per le nomine dei commissari, le prime si costituivano come delle vere e proprie alternative, indipendenti e autonome: i consiglieri non erano

⁸ A. Barausse, *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico. Parte prima*, «History of education and Children's Literature», vol. 5, n. 1, 2010, pp. 377-415.

⁹ A proposito dei vari tentativi di riforma proposti dai membri del Consiglio superiore cfr. A. Barausse, *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, 2 voll., Macerata, Alfabetica, 2008 e Id., *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico. Parte prima*, cit., pp. 377-415.

¹⁰ Secondo la circolare ministeriale del 27 aprile 1894, n. 44 le Sotto-commissioni erano composte dal provveditore agli studi, due dei membri del consiglio scolastico provinciale, scelti dal prefetto, tutti gli ispettori della provincia e sei tra il personale insegnante e dirigente, scelti dal provveditore.

¹¹ Di fatto la prima Commissione centrale per i libri di testo non esercitò gli effetti auspicati dal ministro Baccelli. La *Relazione* pubblicata nel 1884 con la quale i commissari presentavano il loro lavoro era destinata, infatti, a rimanere lettera morta.

stati chiamati a sceglierne i membri né a partecipare ai lavori. In questo modo, per la prima volta, Baccelli dava forma a un'inedita piramide di controllo, centralizzata e svincolata dai legacci della legislazione sui libri di testo, capace infine di avvalersi di antichi dispositivi di vigilanza. Va precisato che il carattere di 'rottura' si attenua nell'esperienza della seconda Commissione, perché – come si vedrà nel capitolo seguente – i suoi membri verranno scelti in gran parte all'interno della compagine ministeriale. La volontà del ministro di riformare il Consiglio superiore si era in realtà già riflessa anche in un'altra legge, nel corso del 1881, con la quale furono rivisti i criteri di nomina dei consiglieri – «pretoriani della pubblica istruzione», come ebbe a definirli qualche anno più tardi – e fu avviato un più rapido rinnovamento interno basato su una più decisa presenza del mondo universitario¹².

Per quanto marginale nell'agenda politica della Destra e della Sinistra, si coglie allora come la disciplina dei libri per le scuole arrivasse a mettere alla prova alcuni nodi delle politiche liberali di fine Ottocento: quali sarebbero dovute essere le modalità attraverso le quali si sarebbero dovuti realizzare gli eventuali correttivi dello Stato contro la circolazione di 'cattivi' libri di testo? Era ammissibile la censura? E secondo quali canali si sarebbe dovuta imporre? Se la censura rappresenta «il luogo di incontro e di mediazione dei poteri che attraverso la stampa controllano la sfera pubblica»¹³, anche se in questo caso ci limiteremo al campo dell'istruzione pubblica, l'esperienza delle Commissioni centrali costituisce un osservatorio privilegiato per mettere a fuoco le dinamiche sottese al rapporto fra potere, scuola e cultura.

3. *Ispettori e professori: un profilo dei commissari*

Chi fu chiamato nel 1894 dunque a stilare gli elenchi ufficiali del ministero? Tra gli esperti scelti dal ministro, si contavano esponenti della scena culturale nazionale, reclutati per lo più tra professori dei licei e ispettori. In un primo tempo, a presiederne i lavori fu l'ispettore e professore di lettere Francesco

¹² Con il decreto del 17 febbraio 1881 si stabiliva che dei trentadue consiglieri, sedici sarebbero stati eletti dai membri delle facoltà universitarie, scelti tra professori ordinari e straordinari; gli altri sedici sarebbero stati nominati dal re, generalmente designati dal ministro della pubblica istruzione, come da tradizione. Rispetto al passato il nuovo sistema per metà elettivo e per metà nominativo incentivava il ricambio all'interno del Consiglio, che era stato dettato fino ad allora per lo più da ragioni d'anzianità più che da scelte calate dall'alto; la scadenza dei mandati era fissata ogni quattro anni e ogni anno il consiglio sarebbe stato rinnovato per un quarto. Secondo Barausse è invece un aspetto contraddittorio, cfr. A. Barausse (ed.), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica, 2008, Vol. 1, p. 41.

¹³ S. Landi, *Il governo delle opinioni*, Bologna, il Mulino, 2011, p. 12.

Torraca¹⁴, fino quando il nuovo ministro dell'istruzione Gianturco lo chiamò a capo del nuovo gabinetto nel marzo del 1896. A sostituirlo fu chiamato allora Giuseppe Chiarini¹⁵ insegnante di lettere presso il liceo "Niccolini" di Livorno e poi all'"Umberto I" di Roma e in seguito ispettore centrale; massone, anticlericale e avverso alla monarchia – a differenza dell'amico Carducci – era stato tra i fondatori della società Dante Alighieri. Collaboratore del ministro Ferdinando Martini, durante il suo mandato alla pubblica istruzione, Chiarini non solo era ben inserito negli ambienti ministeriali, ma si era anche espresso a favore di alcune riforme scolastiche, ipotizzando ad esempio una scuola che comprendesse elementari e ginnasio inferiore in un unico ciclo (scuola unica) o l'apertura dei corsi universitari agli studenti che venivano da istituti tecnici. Tra gli amici e frequentatori di Giosuè Carducci spiccavano i nomi di altri due commissari: Tommaso Casini¹⁶, ispettore, filologo e professore del liceo Visconti di Roma, e Vittorio Fiorini¹⁷, che diresse la collana «Biblioteca storica del Risorgimento italiano», insieme a Casini curò un'edizione dei *Rerum italica rerum scriptores* di Ludovico Muratori, con Carducci. Anche la presenza di Guido Biagi¹⁸ è significativa: bibliotecario della Marucelliana e fondatore della «Rivista delle biblioteche», Biagi prese in carico dopo la morte prematura dell'amico e cognato Giulio Cesare Sansoni la gestione della sua casa editrice (l'erede diretto aveva da poco compiuto un anno). Con la sua amministrazione, gli interessi culturali della Sansoni si moltiplicarono e la casa editrice inaugurò molte collane letterarie e scientifiche che, dalla seconda metà degli anni '80, videro la partecipazione di alcuni commissari centrali. Nel 1887 affidò ad esempio la *Collezione di classici greci ad uso delle scuole* alla direzione di Girolamo Vitelli e Pietro Cavazza, quest'ultimo come Biagi commissario per i libri di testo dal 1894; mentre nel 1889 la *Biblioteca scolastica di classici italiani* passò sotto il controllo di Carducci, con la quale la Sansoni si guadagnò un grande successo; ad un altro dei commissari del '94, Guelfo Cavanna¹⁹, docente di Botanica all'università di Firenze e autore di alcuni manuali di zoologia, venne affidata invece la collana scientifica. La *Biblioteca critica della letteratura italiana* fu assegnata a Francesco Torracca il quale, per la stessa casa editrice, avrebbe pubblicato anche un fortunato *Manuale di letteratura*

¹⁴ Francesco Torracca (1853-1938) liberale, si era dedicato agli studi letterari, pubblicando nel 1879 un'opera su Jacopo Sannazzaro e alcuni studi critici che non gli valsero tuttavia la cattedra universitaria a Padova. Nel 1902 diventò professore di letterature comparate alla Federico II di Napoli (ottenendo un seggio in Senato nel 1920, nominato dall'allora primo ministro Giovanni Giolitti).

¹⁵ C. Cuciniello (voce a cura di), *Giuseppe Chiarini*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana (d'ora in avanti cit.: DBI), Vol. 24, pp. 577-581.

¹⁶ F. Del Beccaro (voce a cura di), cfr. *Tommaso Casini*, in DBI, Vol. 22, pp. 363-368.

¹⁷ G. Fagioli Vercelloni (voce a cura di), *Vittorio Fiorini*, in DBI, Vol. 48, pp. 206-209.

¹⁸ P. Fasano (voce a cura di), *Guido Biagi*, in DBI, Vol. 9, pp. 826-828.

¹⁹ C. Conci, *Repertorio delle biografie e bibliografie degli scrittori e cultori italiani di entomologia*, «Memorie della società entomologica italiana», n. 48, 1969, pp. 817-1069.

italiana ad uso delle scuole secondari (Firenze, Sansoni, 1905). Il potenziale conflitto d'interessi che poteva insorgere tra i membri della Commissione e la Sansoni in realtà non venne mai a galla poiché i libri di testo per le scuole secondarie, fiore all'occhiello della casa editrice fiorentina, non furono mai presi in considerazione dai commissari²⁰.

Nel 1896, tra i nomi dei commissari²¹ compare straordinariamente quello di una donna, Adele Menghini²², direttrice della scuola elementare "Regina Margherita". È presumibile che il suo impegno nella lotta contro l'analfabetismo nelle campagne romane dovesse esser stato notato e apprezzato da Baccelli che, fin dagli anni '70, si era interessato al problema delle bonifiche dell'agro e a questioni igieniche legate alla malaria.

Scorrendo i profili dei commissari e confrontandoli con quelli della prima Commissione centrale (1881-1884) balzano agli occhi alcune differenze: si può sostenere innanzitutto che il gruppo di esperti nominato dal 1894 fosse più omogeneo, tanto dal punto di vista professionale quanto degli interessi disciplinari. Rispetto al 1881 si assottigliava la presenza di esponenti del mondo scientifico, ridotti nel '94 a due soli nomi: Pietro Cavazza e Giulio Pittarelli mentre, all'inizio degli anni '80, erano stati chiamati invece un fisico, Giuseppe Pisati ordinario a Roma, due illustri matematici come Valentino Cerruti²³ professore di meccanica razionale alla Scuola d'ingegneria di Roma dal 1877

²⁰ Ai lavori presero parte anche gli ispettori scolastici di Livorno e di Lucca, Andrea Bertoli e Antonio Valgimigli (padre di Manara); gli ispettori centrali Gianjacopo Agostini, Flaminio Franchini, Napoleone Castellini, Vitaliano Gennaro e il professore di matematica e aggregato all'ispettorato centrale, Giulio Pittarelli. I nomi di Augusto Romizi e Michele Rosa sono presenti solo a partire dal 1895; mentre Cavazza, Bacci e Bertoli lasciano l'incarico in quell'anno. Cfr. F. Cristiano, "Tropicale ricchezza della flora libraria...". *L'editoria scolastica nell'Italia unita*, «Accademie e Biblioteche d'Italia», n. 66, 1997, pp. 23-40.

²¹ Nel 1896 i nomi degli esaminatori variavano leggermente: a presiedere i lavori veniva nominato Pietro Cavazza, mentre del gruppo facevano parte Gian Iacopo Agostini, professore Liceo; Tommaso Casini, regio provveditore agli studi; Napoleone Castellini; Vittorio Fiorini e gli ispettori Girolamo Nisio, Giulio Pittarelli e Augusto Romizi, Lorenzo Sfera Carini, ispettore scolastico di Roma e Vitaliano Gennaro ispettore centrale.

²² Con il medico Angelo Celli, esperto di malaria, la moglie, l'infermiera Anna Heid di origini tedesche e Rina Facci (alias Sibilla Aleramo); Adele Menghini aveva collaborato all'apertura di scuole rurali e alla diffusione di nozioni fondamentali d'igiene per la prevenzione delle epidemie malariche nell'Agro romano. Anche Baccelli si era interessato dalla fine degli anni '70 dell'Agro (come relatore di un progetto presentato alle Camere per la bonifica delle terre. L'impegno di Adele Menghini sul fronte scolastico in quelle stesse zone dovette quindi attirare le attenzioni di B. e le valse probabilmente la nomina a da commissario. Cfr. S. Bartoloni, *L'audacia insolente*, Venezia, Marsilio, 1986, p. 104.

²³ Valentino Cerruti (1850-1909) in realtà doveva già noto negli ambienti ministeriali alla fine degli anni '70, perché quando Ferdinando Martini denunciò lo scandalo della biblioteca Vittorio Emanuele di Roma obbligando il Parlamento ad aprire un'inchiesta, proprio Cerruti venne scelto come collaboratore 'esperto' del commissario regio; pochi anni più tardi, veniva nominato inoltre commissario straordinario per il riordinamento della Biblioteca alessandrina di Roma (1883). cfr. E. Pozzato (voce a cura di), *Valentino Cerruti*, in DBI, Vol. 24 (versione online: <

e futuro senatore del Regno, e Giuseppe Battaglini²⁴ già rettore dell'ateneo tra il '72 e '73 e professore di geometria, il quale aveva collaborato in passato ad altre commissioni per i libri di testo istituite dal Consiglio superiore durante i ministeri di Bonghi e di Coppino; a questi si aggiunsero alcuni professori liceali come Orsmida Donnaggio, del liceo di Benevento, e Oreste Tognoli e Pietro Scarenzio, professori di matematica rispettivamente al "Visconti" di Roma e al "Foscolo" di Pavia²⁵.

La seconda evidente differenza fra le due Commissioni era rappresentata dall'assenza o quasi di deputati e uomini politici nel '94; oltre al liberale radicale Antonio De Witt e a Ferdinando Martini (quest'ultimo in realtà non partecipò concretamente ai lavori e fu sostituito da un altro deputato Settimio Costantini), la maggior parte dei deputati nominati da Baccelli aveva in comune un passato di militanza nelle campagne Risorgimentali post-quarantottesche. Era il caso di Anton Giulio Barrili arruolatosi nel 7° reggimento di fanteria dell'esercito piemontese nel '59 e poi tra il '66 e il '67 volontario al fianco di Garibaldi²⁶, di Raffaello Giovagnoli²⁷ Achille Maiocchi²⁸ e Medoro Savini²⁹ che sedevano nei primi anni '80 in Parlamento – erano stati come gli altri dei garibaldini. Da queste premesse, considerando la concomitanza tra i lavori dei commissari e l'approvazione della nuova legge elettorale nel corso del 1882, si può cogliere quale orientamento politico Baccelli volesse imprimere alla scelta dei libri di testo da adottarsi nelle scuole, che avrebbero di lì in avanti dovuto formare «l'uomo e il cittadino»³⁰.

²⁴ *Giulio Battaglini*, in DBI, Vol. 7, pp. 228-233.

²⁵ Oltre ai rappresentanti del campo scientifico, nella prima Commissione facevano parte anche due geografi, Giuseppe Della Vedova, professore a Padova, e Guido Cora, professore a Torino e corrispondente della Società italiana di geografia. La loro presenza è indicativa della crescente attenzione per la geografia cfr. I. Luzzana Caraci (voce a cura di), *Giuseppe Della Vedova*, in DBI, Vol. 32, pp. 53-54.

²⁶ Nato a Savona nel 1836 ed eletto deputato per il collegio di Albenga nel 1876, Barrili rinunciò all'incarico nel dicembre 1879 perché deluso-a suo dire-dalla mancanza di 'patriottismo' in Parlamento. Nella sua carriera di giornalista e scrittore, Barrili aveva collaborato con diversi giornali, come il filo-garibaldino «Movimento» e «Il Caffaro» di Genova, del quale era stato fondatore; dei suoi romanzi la memoria del Risorgimento restava un filo conduttore: in *Val d'Olivi* narra della battaglia di Mentana, mentre *I Rossi e i neri* (Milano, 1870) ambientato a Genova nel 1857 faceva riferimento alla spedizione di Pisacane. Cfr. G. Orioli (voce a cura di), *Anton Giulio Barrili*, in DBI, Vol. 6, pp. 526-527.

²⁷ G. Badini, *Fratelli Giovagnoli*, in M. Rosi (ed.), *Dizionario del Risorgimento nazionale*, Milano, Vallardi, 1930-1937, Vol. 2 (1936), p. 929.

²⁸ P. Schiarini, *Achille Maiocchi*, in *Dizionario del Risorgimento nazionale*, cit., Vol. 3, p. 425.

²⁹ Su Medoro Savini (Piacenza, 1833-1888) cfr. *Savini, Medoro*, in *Enciclopedia italiana* (1936), <[³⁰ Per un approfondimento sulla prima Commissione centrale rimando alla bella tesi di D. Pedol, *Il problema del controllo statale sui libri di testo delle scuole elementari nell'Italia dell'Ottocento*, Tesi in Storia Contemporanea, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Firenze, Relatore Simonetta Soldani, a.a. 1999/2000, pp. 120 ss.](http://www.treccani.it/enciclopedia/savini_(Enciclopedia-Italiana)/> (ultimo accesso: 17 febbraio 2013).</p>
</div>
<div data-bbox=)

Se l'attenzione per le scienze si era drasticamente ridimensionata all'interno della Commissione, entrambe le Commissioni condivisero invece la scarsa rappresentanza della componente magistrale³¹. Ad ogni modo, a distanza di dieci anni dalla precedente esperienza, la seconda Commissione rinasceva sotto vesti nuove, non più come corpo del tutto estraneo rispetto all'apparato ministeriale (essendo molti dei suoi membri già strutturati al suo interno), fatto che ne spiega almeno in parte la relativa longevità. A partire dal 1897, riconosceva di fatto al Consiglio superiore un ruolo di tribunale d'appello – come vedremo – per i ricorsi presentatati da autori ed editori, contro le deliberazioni della Commissione centrale.

4. Verso una lunga messa a punto

Stando alla ricostruzione di Alberto Barausse³², i lavori della Commissione procedettero speditamente dalla primavera del 1894. Le grammatiche approvate per le classi elementari erano cinque – e non una come aveva ipotizzato Baccelli – e le aritmetiche ben quattordici³³; restavano esclusi dall'esame tutti i libri di lettura e gli altri manuali per il ginnasio, le scuole e gli istituti tecnici, le scuole magistrali e il liceo.

A settembre i commissari pubblicavano i primi risultati parziali³⁴, ma che ne era stato del progetto del testo unico governativo? La mole di lavoro era destinata ad aumentare negli anni seguenti: una nuova ondata di libri scolastici, infatti, si sarebbe riversata di lì a poco negli archivi del ministero, quando il Re approvò i nuovi programmi del 29 novembre 1894 (n. 525) per le elementari. Per concedere agli editori il tempo necessario per portare a termine aggiornamenti e revisioni, la Commissione decise perciò di sospendere l'esame³⁵.

Il nuovo elenco, limitato ai sillabari e ai compimenti, venne reso noto il 20 agosto 1895³⁶ mentre per tutti gli altri libri rimaneva fermo quanto stabilito

³¹ Nel 1881 l'unico rappresentante della categoria fu Francesco Veniali, maestro, ispettore, collaboratore della rivista «Nuovo educatore» e a sua volta autore di libri di testo principalmente per la casa editrice Mondovì, mentre per la seconda può essere ricordato il nome dell'ispettore Andrea Bertoli, cfr. De Fort, *La scuola elementare*, cit., pp. 155 ss.

³² A. Barausse, *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo*, cit., vol. I, pp. 27-45; cfr. anche L. Cantatore, «Scelta ordinata e annotata». *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Il Mucchio, 1999, pp. 17-64.

³³ Circolare ministeriale 24 settembre 1894, n. 111-*Libri di testo per le scuole elementari*, BUMPI 27 Settembre 1894, pp. 1291-1898.

³⁴ *Ibid.* Gli elenchi dei sillabari, compimenti al sillabario, grammatiche, aritmetiche, manualetti di storia e geografia, per le classi elementari inferiori e superiori.

³⁵ Circolare ministeriale 24 maggio 1895, n. 44-*Disposizioni intorno ai libri di testo per le Scuole elementari*, in BUMPI, 30 maggio 1895, II, pp. 857-858.

³⁶ L'elenco venne aggiornato alla fine del mese d'ottobre; Circolare ministeriale 20 agosto 1895, n. 59-*Libri di testo per le scuole elementari* in BUMPI 29 agosto 1895, II, pp. 1428-1460.

dai calendari approvati dai Consigli scolastici provinciali. Invece di ridursi progressivamente, il numero di testi ammessi per tutte le categorie aumentò: da 14 sillabari approvati si passò a 73, da 27 compimenti alla lettura a 57; a ottobre i sillabari erano diventati novanta e i compimenti 67. A un anno dall'inizio dei lavori, la Commissione si stava allontanando progressivamente dagli obiettivi stabiliti dalla famosa circolare del 27 aprile 1894 e lo spauracchio del testo unico sembrava sfumare³⁷.

Bacelli dispose inoltre che venissero cancellati dai calendari scolastici delle rispettive province tutti quei libri «pubblicati dai provveditori o dagli ispettori che vi hanno sede» chiedendo inoltre che venisse spedita una copia aggiornata del calendario scolastico, per controllare direttamente che le modifiche fossero state apportate. Si trattava di un provvedimento importante che getta luce sulla volontà di Bacelli d'instaurare un controllo tanto centralizzato quanto capillare sul commercio dei libri, sollecitando, da una parte, la comunicazione diretta fra funzionari locali e il ministero, e dall'altra, limitando una prassi commerciale molto diffusa e poco trasparente. Nel settembre del 1896 apparve infine un elenco preliminare dei libri di lettura approvati per la classe seconda elementare e un *Elenco generale dei sillabari, dei compimenti al sillabario e delle grammatiche* per le elementari, da considerarsi valido per l'anno corrente. Un anno più tardi (24 settembre 1897) la Commissione poteva pubblicare la prima lista completa di testi approvati per le classi elementari mentre si ribadiva, ancora una volta, che non fossero «affatto consentiti nelle pubbliche scuole sillabari, e compimenti, libri di lettura per la seconda e per la terza classe, manuali di storia, testi di aritmetica e grammatica che non siano compresi nel presente elenco»³⁸: una precisazione che lascia intendere quanto il meccanismo fosse lontano dall'essere perfettamente rodato.

Coinvolta nelle polemiche suscitate da un nuovo progetto per alcuni testi unici, voluti questa volta dal neoministro Gianturco³⁹ e mai attuati, la Commissione procedeva comunque all'esame dei libri, limitandosi però alla revisione nel 1898 di quelli per le classi quarta e quinta elementare. Dopo quattro anni, gran parte del lavoro per le scuole elementari poteva dirsi concluso: erano disponibili ormai gli elenchi dei testi approvati per tutte le classi e per ogni tipologia di manuale; gli elenchi («suppletivi» e no) che seguirono tennero conto dei ricorsi presentati degli editori e accettati dal Consiglio superiore della

³⁷ Circolare ministeriale, 29 ottobre 1895, n. 79-*Libri di testo per le scuole elementari* in BUMPI, 31 ottobre 1895, II, pp. 1827-1829. A questo punto, si coglie che il sistema fosse lontano dall'essere perfetto, come suggerisce una circolare dai toni accesi che Bacelli manda ai provveditori e ispettori: «In qualche calendario scolastico pervenuto al ministero, non senza meraviglia, si veggono segnati fra i libri di testo, dei quali si prescrive o si raccomanda l'uso nelle scuole elementari, parecchi di quelli compilati dal Provveditore o dagli Ispettori della provincia, in cui ha vigore il calendario medesimo».

³⁸ Circolare ministeriale, 24 settembre 1897, m. 58-*Elenco dei libri di testo per le scuole elementari*, in BUMPI, 9 giugno 1898, I, pp. 966-967.

³⁹ A. Barausse, *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo*, cit., Vol. I, pp. 341 ss.

pubblica istruzione, ma restarono fedeli ai criteri e alle scelte dei Commissari. Nel 1900 la circolare del 24 settembre ribadiva il principio dell'approvazione preventiva per cui soltanto «i libri di testo dei quali secondo le proposte della Commissione centrale, è permesso l'uso nelle scuole elementari sono indicati nell'Elenco che segue [...]»⁴⁰.

5. Criteri di esclusione e d'inclusione: i ricorsi degli editori⁴¹

Una volta pubblicati i primi elenchi completi cominciarono ad accumularsi al Ministero i ricorsi di autori ed editori contro le deliberazioni della Commissione⁴², la quale decise infine di affidarli alla Giunta del Consiglio superiore della pubblica istruzione⁴³. Sulle scrivanie dei consiglieri arrivarono allora i fascicoli contenenti le lettere di protesta inviate dagli interessati, i giudizi stessi dei commissari sulle opere bocciate e spesso una copia del manuale in questione già annotata; questa pratica spiega almeno in parte lo smembramento dei documenti prodotti dalla Commissione, ma soprattutto permette di immaginare quali fossero materialmente gli strumenti a disposizione del 'giudice' d'appello.

«Non si può dire che le osservazioni della commissione nella relazione su ciascun libro – commentava uno dei relatore – siano tutte giuste nella sostanza e tutte misurate nella forma, qualche segno di matita tocca cose e parole di cui non si vede bene sotto qual rispetto siano censurate o censurabili»⁴⁴ oppure si faceva notare che «le relazioni della Commissione centrale rimesse alla Giunta sono a dir vero un po' aspre e lasciano qualcosa a desiderare quanto a lucidità e ordine né sono del tutto immuni da preoccupazioni sistematiche»⁴⁵ e che «bisognerebbe che la Giunta potesse procedere a un largo confronto con tutti i libri approvati per poter con piana osservanza dire che i due libri siano risolutamente al di sopra o al di sotto del comune»⁴⁶. Ovunque fioccarono

⁴⁰ Circolare Ministeriale, 24 settembre 1900, n. 75-*Libri di testo per le scuole elementari*, riportata da A. Barausse, *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo*, cit., vol. I, p. 412.

⁴¹ I ricorsi sono conservati presso l'Archivio centrale dello Stato, nel fondo dedicato al ministero della pubblica istruzione tra gli *Atti* del Consiglio superiore, d'ora in poi segnalato come ACSRoma, MPI, CSPI, *Atti 1848-1903*.

⁴² La *Relazione* della Commissione del 1895 riporta che in quell'anno ne arrivarono oltre sessanta. Cfr. *Relazione della Commissione centrale per i libri di testo a S. E. il Ministro della Pubblica Istruzione*, BUMPI, 29 agosto 1895, XXII, n. 35, p. 1430.

⁴³ Il Consiglio superiore delibera fin dal 1894 di occuparsi delle i libri ripudiati dalla Commissione ACSRoma, Ministero Pubblica Istruzione, *Processi verbali, Adunanza del 27 ottobre 1894*, allegato A.

⁴⁴ *Relazione n. 83 (Roma, 1899)* in ACSRoma, MPI, CSPI, *Atti 1848-1903*, b. 416.

⁴⁵ *Relazione n. 1007 (Roma, marzo 1899)* in ACSRoma, MPI, CSPI, *Atti 1848-1903*, b. 402, f. 502.

⁴⁶ *Relazione n. 1221 (Roma, gennaio 1899)* in ACSRoma, MPI, CSPI, *Atti 1848-1903*, b. 416.

lamentale sull'atteggiamento assunto dalla Commissione, ma nella maggior parte dei casi i verdetti dei consiglieri finirono per confermare quelli dei commissari.

Il numero di protocollo riportato sui fascicoli dei ricorsi lascia pensare che, fra il 1897 e i primi anni del '900, al ministero ne fossero arrivati parecchi: l'ultima cartellina reca il numero 1095. Si può presupporre che anche il ricorso fosse in senso lato una strategia di protesta, sotterranea ma pressante, messa in campo dagli editori contro le politiche di Baccelli. La trama dei ricorsi lascia intravedere, infatti, non solo il punto di vista dei consiglieri e dei commissari su alcune importanti questioni legate ai libri di testo, ma anche il modo stesso con il quale furono affrontate.

Una delle principali ragioni d'esclusione dalle liste doveva essere certamente la lingua: strafalcioni grammaticali e sintassi sgangherate erano all'ordine del giorno nei manuali per la scuola, ancora nell'Italia di fine Ottocento; lo sottolineavano le relazioni ufficiali dei commissari e lo confermavano i ricorsi.

La censura colpiva autori meno famosi come il libro di Irma Carabelli dal titolo *Entrando nel mondo delle letture per la terza classe femminile* (Roma, 1898, 2^a ed.), al quale si rinfacciavano «scorrettezze specialmente nell'interpunzione del periodo»⁴⁷; o come il testo di Delicato Delicati che si presentava pieno di «errori di sostanza e di forma»⁴⁸. Nei ricorsi per il sillabario *ABC* e dei libri di lettura *A scuola* e *Intelletto e cuore* di Ciro Mei, editi da Vallardi, si parla di «forma sciatta, impropria e spesso ridicola per l'abuso dei nomi strani»⁴⁹ (come Ennio, Eschilo e Platone); ma la censura poteva colpire anche autori molto noti come nel caso di Giovanni Parato⁵⁰, vittima a suo dire di «un oltraggio grave e inaspettato» giacché i suoi libri furono accusati di aver fatto il loro tempo, senza considerare l'uso di una prosa piena di espressioni regionali (l'esempio portato dalla Commissione era quello dell'uso di acqua *beverecchia* al posto di *acqua potabile*)⁵¹.

Tra le ragioni di esclusione vi erano altri motivi come quelle dello stile, della scarsa aderenza ai programmi scolastici e alle esigenze didattiche dettate da Baccelli; il ricorso dell'editore Treves per il libro *Cuore* è significativo in questo senso:

⁴⁷ *Relazione n. 1088-1089 (Roma, gennaio 1899)* in ACSRoma, MPI, CSPI, Atti 1848-1903, b. 486, f. 502.

⁴⁸ *Relazione n. 208 (Roma, 30 marzo 1898)* in ACSRoma, MPI, CSPI, Atti 1848-1903, b. 402, f. 502.

⁴⁹ *Relazione (Roma, febbraio 1899)* in ACSRoma, MPI, CSPI, Atti 1848-1903, b. 402, f. 502.

⁵⁰ *Relazione n. 1007 (Roma, marzo 1899)* in ACSRoma, MPI, CSPI, Atti 1848-1903, b. 402, f. 502.

⁵¹ Cfr. S. Soldani, *Il Risorgimento a scuola: incertezze dello Stato e la lenta formazione di un pubblico di lettori*, in E. Dirani (ed.), *Alfredo Oriani e la cultura del suo tempo*, Ravenna, Longo editore, 1985.

Cuore è certamente un libro eccellente per «l'educazione del carattere e per l'istruzione letteraria dei fanciulli» ma non dev'essere affatto considerato come un libro di lettura per le scuole. Dall'aderenza ai programmi ministeriali non ci si può allontanare e gli esempi di virtuosismo patriottico e civile di De Amicis non bastano a confermarne la validità; le nozioni scientifiche e storiche devono essere parte integrante della struttura narrativa del libro di lettura⁵².

«Suscitare nel fanciullo i primi germi dell'amor patrio e dei sentimenti civili» e «preparare i cittadini ai supremi doveri verso il loro paese»⁵³ costituivano certamente requisiti fondamentali per un buon libro per l'infanzia, ma non potevano dirsi sufficienti per farlo entrare di diritto nelle aule scolastiche; si chiarisce qui una linea di demarcazione fra diversi generi letterari, sostenuta dalla Commissione e destinata a riprodursi nel tempo: il romanzo per l'infanzia da una parte e dall'altra il libro di lettura, le cui funzioni non potevano esser confuse. Al libro di lettura veniva riservata, infatti, una missione pedagogica superiore perché, come sottolineava l'ispettore Vitali, «intorno ad esso si aggira tutta l'opera della scuola. Con esso non comincia non solo l'istruzione del fanciullo ma la sua educazione»⁵⁴; nelle poche decine di pagine di un buon libro di lettura, senza cura per la coerenza narrativa, si condensavano una varietà di nozioni toccando argomenti scientifici, geografici, storici, prescrizioni sull'igiene personale e domestica, sui sentimenti e i buoni comportamenti da tenersi in famiglia e nella società. Intorno ad esso si raccoglieva cioè il bagaglio minimo di conoscenze per preparare i futuri padri e madri di famiglia ai propri doveri sociali.

Nel dettaglio, il ricorso dell'editore Bemporad per le opere di Pietro Thouar (*Lecture per la quarta classe elementare; Lecture per la quinta classe elementare*) sembra confermare l'importanza che agli occhi dei commissari doveva avere l'esposizione delle nozioni scientifiche⁵⁵; Thouar veniva criticato perché la parte scientifica nelle sue opere risultava poco precisa, tuttavia – caso raro – il consigliere della Giunta accettò per una volta il ricorso⁵⁶.

Lo stesso editore fiorentino presentava inoltre ricorso contro l'esclusione di due libri di grande successo *Giannettino* e *Minuzzolo* di Collodi⁵⁷; secondo

⁵² *Relazione n. 283 (Roma, ottobre 1899)* in ACSRoma, MPI, CSPI, Atti 1848-1903, b. 416. Treves presentò ricorso anche per *Piccoli eroi* di Cordelia al quale vengono sollevate le stesse critiche di *Cuore*.

⁵³ *Relazione della Commissione centrale per i libri di testo a S.E. il Ministro*, «Supplemento al n. 39 del Bollettino Ufficiale della Pubblica Istruzione», 29 settembre 1896, XXII, parte II, vol. II, p. 1503.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 1521.

⁵⁵ In questo senso, si può leggere anche l'esclusione dell'editore Agnelli Giacomo; dai documenti emerge che la Commissione scartò i suoi testi proprio perché «scarseggiano nella parte scientifica». cfr. *Relazione n. 43 (Roma, aprile 1899)* in ACSRoma, MPI, CSPI, Atti 1848-1903, b. 416.

⁵⁶ *Relazione n. 1005 (Roma, marzo 1899)* in ACSRoma, MPI, CSPI, Atti 1848-1903, b. 486, f. 502.

⁵⁷ *Relazione n. 1088-1089 (Roma, gennaio 1899)*, ACSRoma, MPI, CSPI, Atti 1848-1903, b.

il consigliere che commentò l'esclusione, queste opere godettero a ragione di grande fortuna perché costituivano una forma di reazione «contro i portati della pedagogia piemontese» ovvero contro lo stile asciutto e prescrittivo di tanti autori, e accettò i ricorsi. In questo senso, la seconda Commissione si dimostrò più sensibile e aperta, rispetto alla prima (che bocciò i libri del Collodi), sulla questione dello stile dei libri raccomandando «vivamente a chi scrive per la fanciullezza non solo di non annoiarla, ma di non contristarla inutilmente. Si comprende che l'educazione dei sentimenti alcuni temi dolorosi non si possano intralasciare [...]. Ma dove il discorso non richieda discorsi tristi, debbono evitarsi»⁵⁸.

Se l'obiettivo dichiarato delle iniziative educative di Baccelli fu quello di «avvicinare la scuola alla vita»⁵⁹ anche i commissari non si sottrassero in più occasioni a sottolineare come ciascun libro di lettura dovesse essere pensato per un *target* preciso di lettori (alunni delle scuole rurali, di quelle urbane, ecc.), evitando di rivolgersi indiscriminatamente alle scolaresche di tutta la penisola:

La famiglia, la scuola, il contado, la città, in cui egli [lo scolaro] vive, costituiscono il piccolo mondo del fanciullo, da cui dev'essere prima cura di chi scrive per lui non distaccarlo. Scaturisce da ciò che il libro fatto per le scuole rurali non può essere adatto alle urbane e viceversa⁶⁰.

In questa stessa direzione si poneva anche il progetto del successore di Baccelli alla Minerva, il ministro Gianturco che rivisitò l'idea d'introdurre dei testi unici governativi. Gianturco predispose, infatti, la stesura di due manuali di geografia destinati esclusivamente al corso superiore delle scuole elementari⁶¹ e, in linea con i suggerimenti dei commissari e con i programmi di Baccelli, finalizzati alla valorizzazione dei territori.

486, f. 502.

⁵⁸ *Relazione della Commissione centrale per i libri di testo a S.E. il Ministro*, «Supplemento al n. 39 del Bollettino Ufficiale della Pubblica Istruzione», cit., p. 1513.

⁵⁹ Anche le nuove discipline scolastiche seppur facoltative introdotte da Baccelli con i programmi del 1894 e precisate dalle *Istruzioni* del 1899 si orientavano in questo senso: il lavoro manuale-educativo, gli insegnamenti pratici di agricoltura, che si sarebbero dovuti realizzare attraverso i campicelli scolastici annessi alle scuole.

⁶⁰ *Relazione della Commissione centrale per i libri di testo a S.E. il Ministro*, «Supplemento al n. 39 del Bollettino Ufficiale della Pubblica Istruzione», cit., p. 1509.

⁶¹ Gianturco affidò ad Augusto Vecchi, ex-ufficiale della marina che aveva partecipato alla battaglia di Lissa, la redazione del testo per le località marine; allo scrittore ex-garibaldino Giuseppe Cesare Abba quello per le scuole di montagna, mentre l'Istituto italiano di Arti Grafiche, con sede a Bergamo, si guadagnava la convenzione esclusiva per la pubblicazione. Un particolare rilevante: i testi si sarebbero dovuti considerarsi *obbligatori* per il biennio superiore elementare di tali scuole, per sei anni. Non fu bandito alcun concorso per scegliere gli autori né alcun appalto per gli eventuali editori: ne nacque un caso politico a tutti gli effetti, destinato a lasciare un segno permanente. Di fronte alla concretezza del ministro Gianturco le associazioni degli editori, degli autori e la stessa stampa pedagogica non si lasciarono sfuggire l'occasione di esercitare pressione e mobilitarsi contro tale decisione.

Dunque libri diversi per le scuole rurali e per quelle urbane, ma non solo; la Commissione lamentò anche la scarsa differenziazione di genere nei libri di lettura: diversi dovevano essere i ruoli e le responsabilità nella società. Per questo, la qualità e perfino la quantità di informazioni dovevano tararsi diversamente sulle presunte esigenze delle bambine e dei bambini: alle prime, per esempio, sarebbero bastati un'infarinatura generale e un programma ridotto – ciò che dimostra come la Commissione condividesse con Baccelli una visione decisamente discriminatoria dell'accesso al sapere.

Anche la questione del rapporto fra sapere scientifico e religione non poteva non destare una certa attenzione, nel contesto positivista degli ultimi anni del secolo; a Giovanni Parato fu imputato ad esempio di far uso di un «concetto filosofico [...] troppo mistico» nel presentare l'anatomia e la fisiologia umana, poco consona alle nuove esigenze. Ed è su questo punto che insiste, infatti, il giudizio del relatore della Giunta per il ricorso:

Il concetto filosofico inoltre che l'esposizione del Parato fa delle nozioni fisiologiche e anatomiche e via via è troppo mistico, troppo convinto di finalità provvidenziali e del principio che tutto sia stato creato a servizio dell'uomo. Non vogliamo biasimare il senso di religiosità che è nello spirito dell'autore e che egli ha voluto infondere nei suoi innocenti lettori, come non intendiamo punto ammirare l'aridità insipida con cui molti libri odierni affastellano le nozioni fisiche o il preconconcetto materialistico che v'insinuano in modo pedagogicamente sgarbato.

Argomentando le ragioni dell'esclusione de *Il libro del fanciulletto* che aveva raggiunto ormai la sua 58^a edizione nel 1897, si tocca un punto critico importante che ha a che fare con la cultura del positivista e quella della pedagogia cattolica. Si ribadisce qui il bisogno di offrire, attraverso i libri di lettura, una visione laica dei fenomeni naturali, che prescindano da interpretazioni filosofiche a priori tanto in un senso (quello della provvidenza divina) quanto nell'altro (del materialismo).

Ma c'è un'altra via sola veramente opportuna in tanto progresso di studi scientifici e fra tante controversie filosofiche, religiose e irreligiose: esporre con tanta efficacia i fatti naturali come sono senza guastarli con anticipate spiegazioni mistiche o materialistiche e solamente insinuando quel giusto senso d'ammirazione che la natura deve suscitare e che è un imparziale avviamento così ai voli del sentimento religioso come alle curiosità operose della speculazione filosofica o della ricerca scientifica⁶².

D'altra parte anche i programmi scolastici del novembre 1894, pubblicati in tempo di piena crisi sociale, avevano rimarcato l'importanza del ricorso al sentimento religioso nell'educazione dei bambini. Si legge nelle *Istruzioni speciali* ai programmi del 1894:

⁶² Relazione n. 1007 (Roma, marzo 1899) in ACSRoma, MPI, CSPI, Atti 1848-1903, b. 402, f. 502.

Il sentimento religioso si desta assai di buon'ora nell'animo del bambino per le tradizioni, gli esempi e gli ammaestramenti della famiglia e insieme con altre manifestazioni di affetti pure soavi. Il maestro trova dunque nell'intelletto e nel cuore de' suoi alunni uno dei fondamenti di moralità cioè la parte più nobile dell'educazione domestica. Di siffatta preparazione egli deve sentire profondo rispetto, non dimenticando mai che sarebbe azione riprovevole il portare nelle coscienze qualsiasi turbamento⁶³.

Insinuare «quel giusto senso d'ammirazione» nel lettore per il mondo naturale non è che un primo passo verso il sentimento della fede; l'«altra via» di cui parla è dunque un approccio che non ceda semplicemente alle posizioni 'estreme', ma che lasci aperta la possibilità per un orizzonte metafisico: il punto di raccordo è quello del sentimento d'ammirazione⁶⁴. Religiosità e didattica della scienza in un tempo di profonda crisi sociale dovevano sposarsi per un fine superiore educativo, teso alla promozione dei valori dell'armonia e della pace fra classi sociali.

I ricorsi contro la Commissione mettono in luce un altro aspetto, lasciando presupporre inoltre che il meccanismo dell'approvazione preventiva sortisse qualche effetto sul mercato editoriale, a differenza della Commissione del 1881. La casa editrice milanese Dabalà e Casaccia⁶⁵ sembra essere tra quelle che soffrirono di più i giudizi della Commissione, tant'è che il suo direttore Vincenzo Casaccia scrisse direttamente alla Presidenza del Consiglio superiore nel novembre del 1898 per lamentare le condizioni in cui versava la sua impresa dopo aver visto, per quattro anni consecutivi, censurate dalla Commissione centrale molte delle sue opere. Di fronte all'ennesimo ricorso che suonava quasi come un appello disperato, la giunta accettò il ricorso per il *Giannetto riveduto e ordinato da Elisa Cappelli* (2^a ed.)⁶⁶, riconoscendo l'eccessiva severità dei commissari. Per gli altri testi invece (*Il quarto libro del fanciullo*, 3^a ed.; *Il quinto libro del fanciullo*, 2^a ed.) respinse il ricorso così come per un'altra serie di libri che erano stati ammessi in via provvisoria per un anno tra gli approvati, ma poi esclusi perché non erano stati sufficientemente migliorati nel tempo

⁶³ Cfr. *Istruzioni speciali, Educazione morale-Disciplina* in BUMPI, Roma 6 dicembre 1894, a. 21, vol. 2, n. 49, pp. 1899. Tra i numerosi articoli: *Ancora sui libri di testo ufficiali* «Giornale della libreria», 27 febbraio 1898, n. 9, pp. 99-100; *La questione dei libri di testo. Lettera aperta a S. E. il Sottosegretario di Stato avv. Massimo Bonardi*, in «Giornale della libreria», 20 febbraio 1898, 7, p. 74; *I libri di testo ufficiali* «Giornale della libreria», 12 novembre 1899, n. 46, p. 486; *Per la legge e la libertà di editoriale*, «Giornale della libreria», 7 gennaio 1900, n. 1, pp. 1-2; *I libri di testo per le scuole*, «Giornale della libreria», 21 gennaio 1900, 3, p. 27; *I libri di testo per le scuole*, «Giornale della libreria», 11 febbraio 1900, n. 6, pp. 46-48. A proposito dell'intervento di Roux cfr. Atti Parlamentari, Senato, Leg. XX, III sessione, *Discussioni*, 21 novembre 1898, p. 86.

⁶⁴ D'altra parte la commissione aveva chiarito di voler escludere quei testi che presentassero tendenza materialiste e allo stesso tempo un carattere spiccatamente confessionale. cfr. *Relazione della Commissione centrale sopra i libri di testo a S.E. il Ministro della pubblica istruzione*, in BUMPI, 24 settembre 1896, 39, II, pp. 1472.

⁶⁵ *Relazione n. 83 (Roma, 1899)* in ACSRoma, MPI, CSPI, Atti 1848-1903, b. 416.

⁶⁶ *Relazione n. 1065 (Roma, 20 febbraio 1900)* in ACSRoma, MPI, CSPI, Atti 1848-1903, b. 416.

trascorso ovvero il *Sillabario illustrato* (4^a ed.), il *Compimento al sillabario illustrato* (2^a ed.); *Gino, libro di lettura per la terza* (3^a ed.); *Gino, libro di lettura per la seconda* (3^a ed.)⁶⁷.

6. L'eco della Commissione centrale

Con il 1901 e la pubblicazione degli ultimi elenchi aggiornati dei libri approvati, si chiusero anche i lavori della Commissione centrale, mentre il controllo della circolazione dei manuali nelle scuole passò nuovamente sotto il pieno controllo del Consiglio superiore della pubblica istruzione e dei consigli provinciali⁶⁸ come aveva stabilito il nuovo governo giolittiano.

Sotto l'apparente continuità con il passato, qualcosa però si era mosso: a valle della lunga serie di dibattiti intorno alla legittimità dei testi governativi nelle scuole e dell'opposizione di editori, autori e politici, fu chiamato a pronunciarsi e perciò a porre fine alla questione, il Consiglio di Stato. Mai prima di allora il problema era giunto all'attenzione di una delle più alte magistrature dello Stato: era stato lo stesso Baccelli, tornato alla Minerva nell'autunno del 1898, a rivolgersi a quest'istituzione.

Il parere formulato dal Consiglio avrebbe lasciato pochi dubbi in proposito: «allo Stato attuale della legislazione e vista la consuetudine, il governo non ha diritto di ordinare la obbligatorietà del libro di testo»⁶⁹.

Nel 1905, all'interno di un più ampio ventaglio di riforme, il ministro Orlando tornò a sottolineare l'inviolabilità della libertà di insegnamento dichiarando che «spetta ai maestri di proporre per le proprie scuole i libri, che intendono di adottare per il periodo fissato [...]. Questa facoltà, essendo intimamente connessa con la piena responsabilità didattica, che incombe al maestro, non è soggetta ad alcun'altra autorità o ad altro vicolo se non quelli determinati nelle presenti disposizioni»⁷⁰.

In altre parole, con l'esperienza delle Commissioni centrali e le polemiche sul testo unico, si rafforzò nei decenni giolittiani la piena consapevolezza che il

⁶⁷ Treves ricorre anche per *Piccoli eroi* di Cordelia che condivide con *Cuore* le stesse ragioni di esclusione.

⁶⁸ Con il nuovo *Regolamento* approvato dal ministro della pubblica istruzione nel 1905 ai Consigli scolastici provinciali si sostituirono le Commissioni provinciali costituite dal Provvedore agli studi, un professore di pedagogia nominato dal ministero, un ispettore, un direttore didattico, scelto dal sindaco e un maestro elementare, scelto invece dal provveditore.

⁶⁹ *Per la legge e la libertà di editoriale*, «Giornale della libreria», 7 gennaio 1900, n. 1, pp. 1-2.

⁷⁰ Con ciò non s'intendeva smantellare ogni dispositivo di controllo (tanto a livello locale quanto nazionale), ma si sottolineava e forse per la prima volta in maniera così decisa in un provvedimento normativo una delle prerogative fondamentali connesse con il mestiere d'insegnante; cfr. Circolare ministeriale, 1 marzo 1905, n. 18. *Libri di testo per le scuole elementari*, BUMPI, 9-16 marzo, 1905, II, pp. 567-573.

libro di testo costituisse a tutti gli effetti un delicato strumento politico, come luogo d'incontro fra interessi economici e ideologici diversi; e si pensò che la disinvoltura con la quale i ministri Baccelli e Gianturco avevano affrontato la questione, scavalcando la legislazione vigente (l'articolo 10 della legge Casati) dovesse essere disciplinata con maggior cura. Se dunque l'eredità immediata dell'esperienza delle Commissioni è misurabile anche nel mutato atteggiamento e nella crescente attenzione verso la questione della censura dei libri di testo, non devono essere trascurati altri importanti provvedimenti che si stabilirono negli ultimi anni dell'Ottocento contro le speculazioni editoriali.

Tra 1898-1899, Baccelli stabilì, con un'ordinanza del settembre del 1898, nuovi criteri di trasparenza editoriale per i manuali scolastici, imponendo agli editori di distinguere chiaramente fra edizioni e ristampe sul frontespizio, di dichiarare il numero di tirature e infine l'anno di edizione⁷¹. Si trattava di misure volte a facilitare il lavoro della Commissione centrale, contro gli abusi editoriali. In questa direzione, Baccelli impose inoltre che ai funzionari ministeriali (ai provveditori in particolari) non fosse permesso in alcun modo di commerciare i propri libri di testo nelle scuole poste sotto il loro controllo.

Se con i primi del '900 caddero i meccanismi dell'approvazione preventiva e dell'obbligatorietà, l'opera della seconda Commissione non fu del tutto accantonata negli anni successivi alla chiusura dei suoi lavori: la circolare del 1905 ribadiva ad esempio che i libri di testo approvati dai commissari potevano considerarsi adottabili senza alcuna riserva in tutte le scuole del Regno, mentre per i libri nuovi o per quelli che non erano stati approvati precedentemente si doveva darne comunicazione al Provveditore della provincia. Resta da verificare invece attraverso i calendari scolastici, provincia per provincia, quale fosse stata, tra il 1894/95 e il 1905, l'effettiva ricezione a livello locale delle imposizioni dettate da Roma e quali forme di resistenza invece avesse suscitato.

Per quanto difettose e piene di limiti evidenti, le esperienze della prima e soprattutto della seconda Commissione centrale per i libri di testo lasciarono traccia di sé: il sistema accentrato di controllo, i principi dell'approvazione preventiva e dell'obbligatorietà dei testi selezionati si ritrovano, infatti, nelle Commissioni centrali che furono istituite a partire dal 1923 dal regime fascista, le quali di fatto prepararono il terreno all'introduzione del testo unico di Stato nel 1929. Piegare ai nuovi fini della politica culturale ed educativa del governo di Mussolini e pur muovendosi in un contesto istituzionale profondamente diverso, le nuove Commissioni avrebbero guardato alle precedenti e al lavoro di Baccelli come a una sorta di laboratorio nel quale si delineò una delle fisionomie istituzionali dello «Stato educatore»⁷².

⁷¹ *Ordinanza*, in BUMPI, 6 ottobre 1898, II, pp. 1805-1808.

⁷² A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

Bibliografia

- Ascenzi, A., «Per impedire l'intrusione nell'istruzione nazionale del seme di mala scienza e di mali costumi». *La relazione di Luigi Gabriele Pessina sull'esame dei libri di testo (1881)*, «History of Education and Children's Literature», vol. 5, n. 2, 2010, pp. 339-387
- Ascenzi, A., Sani, R. (edd.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005
- Baccelli, A., *Guido Baccelli. Ricordi*, Napoli, Morano, 1931
- Barausse, A. (ed.), *Il libro per la scuola dall'Unità al Fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1862-1922)*, 2 voll., Macerata, Alfabetica, 2008
- , *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico. Parte prima*, «History of education and Children's Literature», vol. 5, n. 1, 2010, pp. 377-415
- Bianchini, P., *Una fonte per la storia dell'istruzione e dell'editoria in Italia: il libro scolastico*, «Contemporanea», 3, 2000, pp. 175-182
- Cantatore, L., «Scelta, ordinata e annotata». *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi, 1999
- Catarsi, E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Chiosso, G., *Tra artigianato ed imprenditorialità. L'editoria per la scuola nel secondo Ottocento*, «Contemporanea», n. 2, 2000, pp. 333-355
- , *L'Italia alfabetica. Libri ed editoria scolastica tra Otto e Novecento*, «Quaderni della CIRSIL», n. 6, 2007, pp. 1-23
- (ed.), *I libri per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000
- (ed.), *TESEO. Testi ed editori scolastici educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2004
- Choppin, A., *L'histoire des manuels scolaires: une approche globale*, «Histoire de l'Education», vol. IX, 1980, pp. 1-25
- Ciampi, G., *Il governo della scuola nello Stato postunitario. Il Consiglio superiore della pubblica istruzione dalle origini all'ultimo governo Depretis (1847-1887)*, Milano, Edizioni di comunità, 1983
- Ciampi, G., Santangeli, C. (edd.), *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione 1847-1929*, Roma, Ministero della pubblica istruzione, 1994
- Cristiano, F., «Tropicale ricchezza della flora libraria...». *L'editoria scolastica nell'Italia unita*, «Accademie e Biblioteche d'Italia», n. 66, 1997, pp. 23-40

- De Fort, E., *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996.
- Gorrini, G., *Guido Baccelli. La vita, l'opere, il pensiero*, Torino, Lattes & C. editori, 1916
- Lanaro, S., *Il Plutarco italiano: l'istruzione del "popolo" dopo l'Unità*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia. Intellettuali e potere*, Vol. IV, Torino, Einaudi, 1981
- Pazzaglia, L., Sani, R. (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001
- Pedol, D., *Il problema del controllo statale sui libri di testo delle scuole elementari nell'Italia dell'Ottocento*, Tesi in Storia Contemporanea, Facoltà di lettere e filosofia, Università degli Studi di Firenze, Relatore Simonetta Soldani, A.A. 1999/2000
- Porciani, I., *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia post-unitaria*, in D. Ragazzini (ed.), *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari, De Donato, 1982, pp. 237-271
- (ed.), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Firenze, Leo S. Olschki, 1983
- Raichich, M., *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1982
- , *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Izzi, 1996
- Romanelli, R., *Il comando impossibile. Stato e società nell'Italia liberale*, Bologna, il Mulino, 1988
- Soldani, S., *Il Risorgimento a scuola. Incertezze dello Stato e lenta formazione di un pubblico di lettori*, in E. Dirani (ed.), *Alfredo Oriani e la cultura del suo tempo*, Ravenna, Longo editore, 1985, pp. 133-172
- Talamo, G., *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.) *Scuola e società nell'Italia unita dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La scuola, 2001, pp. 47-74
- Tortorelli, G. (ed.), *L'editoria italiana fra Otto e Novecento*, Bologna, Edizioni Analisi, 1986.
- Tranfaglia, N., Vittoria, A., *Storia degli editori italiani*, Roma-Bari, Laterza, 2000
- Turi, G., *Lo Stato educatore*, Roma-Bari, Laterza, 2002
- , *L'editoria scolastica come problema storiografico*, in *Percorsi del libro per la scuola tra Otto e Novecento*, a cura di C. Betti, Firenze, 2004, pp. 103-118
- , *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1998

Onore e povertà. L'infanzia abbandonata a Venezia nel secondo Ottocento

Caterina Donaggio
Dipartimento di Storia, Università
degli Studi di Padova (Italy)
caterinadonaggio@gmail.com

Honor and poverty. Abandoned children in Venice in the second half of the 19th century

ABSTRACT: The aim of this article is to show the results of a study, still ongoing, on the abandoned minors in Venice in the 19th century. Parents rarely used to explain the reasons for which they decided to abandon their own children to public assistance. Nonetheless this study shows that the most frequent reasons were the illegitimacy of the baby and the poverty of the family. Despite the fact that the sources on which the study is based let you retrace only 'fragments of lives' and not entire biographies, among the hundreds of files that have been analyzed in depth, two interesting and unusual episodes are here presented by the A., showing the social status of women of the lower classes, the problem of the 'loss of honour' and social consequences for women themselves and for their children in the nineteenth-century Italy.

EET/TEE KEYWORDS: Abandoned Child; Unmarried Mother; Social Status; Lower Class; Poverty; Venice, XIX Century.

Premessa

Il fenomeno dell'infanzia abbandonata ha rappresentato nell'Italia pre e post unitaria una delle più importanti questioni morali, sociali, legislative e istituzionali. Il nostro paese fu il primo nel quale vennero istituiti i brefotrofi¹, solo in seguito vennero creati anche nel resto d'Europa².

¹ Il brefotrofo (dal gr. *brephotrophêion*, comp. di *bréphos* «neonato» e *trêphein* «nutrire») è l'«ospizio dove si raccolgono e allevano i bambini abbandonati»; l'orfanotrofo (dal gr. *orphanotrophêion*, comp. di *orphanós* «orfano» e *trêphein* «nutrire») è l'«istituto in cui vengono raccolti e allevati gli orfani» M. Cortelazzo, P. Zolli, *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Bologna, Zanichelli, 1999, pp. 245 e 1087.

² V. Hunecke, *L'invenzione dell'assistenza agli esposti nell'Italia del Quattrocento*, p. 274, in C. Grandi (ed.), *Benedetto chi ti porta maledetto chi ti manda. L'infanzia abbandonata nel*

Scopo di questi ospizi, nati nel Medioevo, era quello di curare ed allevare i bambini esposti³; prima di allora i trovatelli venivano accolti negli ospedali e nei ricoveri insieme agli ammalati e agli altri bisognosi. Nei secoli l'abbandono di neonati divenne una pratica socialmente sempre più accettata, ciò nonostante raggiunte cifre esorbitanti esclusivamente laddove vennero designati ospizi atti al ricovero di esposti⁴. Il brefotrofo veneziano Santa Maria della Pietà venne fondato nel 1346 dal francescano Pietro d'Assisi per accogliere e nutrire i tanti bambini abbandonati nelle pubbliche strade⁵.

Nei primi anni dell'Ottocento a Venezia l'accoglimento dei bambini abbandonati all'interno dell'ospizio avveniva attraverso la «scafeta»⁶ sostituita nel 1807 dalla ruota e nel 1872 dall'ufficio di accettazione, anche se l'attivazione divenne effettiva solo dal 1° luglio del 1875. Per risolvere i problemi dell'alta mortalità e del mantenimento economico all'interno del Pio Luogo venne attivato il baliatico esterno, un servizio che affidava gli esposti a balie esterne e a tenutari, generalmente delle province venete, con lo scopo di diminuire il numero di ospiti nel brefotrofo⁷.

Oltre alla sopravvivenza dei bambini, l'Istituto aveva il compito di inserire gli esposti nella società in cui si trovavano a crescere per evitare le restituzioni. Chi richiedeva un esposto, in allattamento o in allevamento, nella maggior parte dei casi era povero e spinto più dalla necessità economica che dal desiderio di crescere un bambino abbandonato alla pubblica carità. Balie e tenutari ricevevano la dozzina, un compenso trimestrale per il mantenimento dei 'figli della Pietà', fino al dodicesimo anno compiuto⁸.

I fanciulli potevano essere restituiti all'Istituto solo entro l'ottavo anno, dopodiché i tenutari avrebbero dovuto provvedere «al mantenimento, custodia ed educazione degli esposti stessi fino alla cessazione della loro tutela»⁹; tutela

Triveneto (secoli XV-XIX), Treviso, Edizioni Fondazione Benetton Studi Ricerche-Canova, 1997.

³ Nel presente lavoro i termini «abbandonato», «esposto» e «trovatello» sono usati come sinonimi. Cfr. G. D. Nardo, *Figli esposti, figli deposti, figli consegnati, o tre grandi epoche di progresso sociale*, «Gazzetta Medica Italiana, Province Venete», vol. 17, n. 45, Padova, Prosperini, 1874.

⁴ Cfr. Hunecke, *L'invenzione dell'assistenza agli esposti nell'Italia del Quattrocento*, cit., pp. 273-283.

⁵ P. Bembo, *Delle istituzioni di beneficenza nella città e provincia di Venezia. Studi storico-economici-statistici*, Venezia, Naratovich, 1859, p. 3.

⁶ Il termine «scafa» in veneziano significa «acquaio». La scafetta era una nicchia collocata nel muro di cinta dell'Ospedale della Pietà per introdurre i bambini nello stabilimento. G. Boerio, *Dizionario del dialetto veneziano*, Venezia, Cecchini, 1856, p. 613.

⁷ F. Cosmai, *L'infanzia abbandonata a Santa Maria della Pietà nell'Ottocento. Strategie assistenziali e condizioni di vita*, pp. 3-21, in N. Filippini, T. Plebani (edd.), *La scoperta dell'infanzia. Cura, educazione e rappresentazione. Venezia 1750-1930*, Venezia, Marsilio, 1999.

⁸ D. Bartolini, *Bambini abbandonati a Venezia tra Ottocento e Novecento*, «Popolazione e Storia», n. 2, 2001, pp. 45-72.

⁹ Archivio di Stato di Venezia (ASVe), *Biblioteca legislativa*, b. 305, fasc. 10, *Norme e discipline per l'andamento dell'esterno baliatico dell'Istituto degli esposti in Venezia*, Venezia, Gattei, 1856, Art. 24, p. 9.

che da parte dell'Istituto terminava al compimento del diciottesimo anno per i maschi e del ventiquattresimo anno – ventunesimo dopo l'Unità d'Italia – per le femmine, o ancora prima in caso di matrimonio¹⁰. Dopo aver costituito il Consiglio di tutela e formalizzato l'emancipazione dei giovani, l'Istituto pagava un premio in denaro al parroco, ai tenutari e agli esposti, alle esposte invece spettava la dote ad avvenuto matrimonio¹¹.

Fine di questo breve saggio è presentare i primi risultati di una ricerca, ancora in corso, sull'esposizione infantile a Venezia nell'Ottocento. La fonte utilizzata è quella dei *Fascicoli personali* degli esposti conservati nell'Archivio Storico dell'Istituto Provinciale per l'Infanzia Santa Maria della Pietà di Venezia, la quale raccoglie la documentazione inerente l'esposto dall'abbandono al brefotrofo fino all'emancipazione¹².

1. *L'onore femminile*

In Italia, come negli altri paesi dell'Europa mediterranea, l'onore femminile era un valore di fondamentale importanza morale e culturale perché considerato come la manifestazione di una virtù personale, quella della castità, riconosciuta e attestata dalla comunità. Prima del matrimonio la donna avrebbe dovuto mantenersi vergine, e ad avvenuto matrimonio avrebbe dovuto dar prova di purezza di costumi. L'unica sessualità femminile ritenuta onorata era quella tutelata dal marito.

Tra onore e povertà esisteva una stretta connessione: più la donna era povera, più valore assumeva il suo onore; se invece era ricca, l'onore era simboleggiato dal suo *status*. La responsabilità di una gravidanza illegittima non ricadeva

¹⁰ Il Veneto entrò a far parte dell'Italia Unita nel 1866, dopo la terza guerra d'indipendenza. Il decreto prefettizio del 27 marzo 1867 n. 2058 stabilì che l'Istituto degli Esposti dovesse provvedere alle proprie figlie fino al compimento del 21^{mo} anno d'età, come peraltro era stato disposto dal Codice Civile. Archivio delle Istituzioni di Ricovero e di Educazione (in seguito AIRE), *Congregazione di Carità. Epoca austriaca*, 1867, II semestre, *Processi verbali di seduta*, Tomo 38, seduta del 30-07-1867, n. prot. 6133. «Il minore è di diritto emancipato col matrimonio [...] L'emancipazione è uno stato medio tra la minorità e la maggioranza [...] Secondo i codici Austriaco ed Albertino i minori non erano emancipati in seguito al matrimonio che condizionatamente, cioè col consenso di chi aveva su loro autorità» (Art. 310, pp. 215-216). «Il minore che abbia compiuto gli anni diciotto, potrà essere emancipato dal genitore che eserciti la patria podestà, e in mancanza dal consiglio di famiglia» (Art. 311, p. 216). «La maggiore età è fissata agli anni ventuno compiti» (Art. 323, p. 219). T. Arabia, S. Correa (edd.), *Codice Civile del Regno d'Italia*, Milano-Firenze, Sonzogno, 1865.

¹¹ Bartolini, *Bambini abbandonati a Venezia tra Ottocento e Novecento*, cit., p. 58.

¹² Per un'analisi della documentazione utilizzata C. Donaggio, *Di ignoto destino. Prime riflessioni sulle esistenze dei bambini abbandonati a Santa Maria della Pietà di Venezia tra Ottocento e Novecento*, in F. Lomastro, F. Reggiani (edd.), *Per la storia dell'infanzia abbandonata in Europa. Tra Est e Ovest: ricerche e confronti*, Roma, Viella, 2013, pp. 177-186.

equamente sul padre e sulla madre del nascituro, ma solo sulla donna che in questo modo veniva disonorata. Coi che aveva perso l'onore suscitava pietà, quindi veniva compatita e soccorsa¹³.

I trovatelli erano una categoria di poveri ritenuti moralmente 'contaminati' dal peccato commesso dai loro genitori, e le ragazze, ancor più dei ragazzi, rischiavano di essere sporcate da un'ulteriore contaminazione, divenendo a loro volta madri espositrici. Il materiale studiato testimonia infatti come una percentuale delle trovatelle divenisse a propria volta madre illegittima ed espositrice, innescando così un meccanismo perverso che nei decenni pare abbia continuato ad alimentare sé stesso. Essere un'esposta significava essere la figlia di una donna macchiata dal disonore.

Per una trovatella, come per tutte le altre donne povere, il bene più prezioso era l'onore inteso sia come verginità, cioè come bene materiale, sia come reputazione, cioè come giudizio sociale. Ciò che preoccupava maggiormente però non sembra essere stata la perdita della verginità, quanto piuttosto la notorietà del fatto, che divenendo di pubblico dominio additava la donna come oggetto di scandalo sociale.

Nella seconda metà dell'Ottocento vennero abbandonati all'Istituto della Pietà una media di 332,84 bambini l'anno¹⁴. Solo di rado venivano esplicitati i motivi che spingevano migliaia di genitori, soprattutto madri, a consegnare i propri figli alla pubblica assistenza, tuttavia dalle centinaia di fascicoli presi in esame, le cause più frequenti risultano essere state: l'illegittimità dei natali del bambino; la povertà; la prostituzione; la giovane età della madre; lo stupro; il rifiuto da parte del padre di allevare il figlio (per esempio perché già sposato o non interessato a mantenerlo); l'allontanamento volontario o involontario del padre (per esempio per lavoro o per chiamata alle armi); la malattia o la detenzione di uno o di entrambi i genitori.

I bambini esposti erano figli legittimi o illegittimi, ciò nonostante secondo il direttore della Pietà Gian Domenico Nardo a Venezia il trovatello era

¹³ La bibliografia sul tema è ampia, cfr.: S. Cavallo, S. Cerutti, *Onore femminile e controllo sociale della riproduzione in Piemonte tra Sei e Settecento*, «Quaderni storici», n. 44, 1980, pp. 346-383; G. Fiume (ed.), *Onore e storia nelle società mediterranee*, Palermo, La Luna, 1989; J.A. Pitt-Rivers, *Honour*, in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York-London, 1968, Vol. 5, pp. 503-511; Id., *The Fate of Shechem or the Politics of Sex*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977; G. Pomata, *La storia delle donne: una questione di confine*, in *Gli strumenti della ricerca, Questioni di metodo*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, Vol. 2, pp. 1434-1469; C. Povolo, *L'intrigo dell'onore. Poteri e istituzioni nella Repubblica di Venezia tra Cinque e Seicento*, Verona, Cierre, 1997.

¹⁴ Ho calcolato il dato in base ai numeri forniti dai *Libri ruota*, ossia i registri d'entrata dei bambini nell'Istituto. L'anno camerale (1° novembre-31 ottobre) rimase in vigore fino al 1863, dal 1° gennaio 1864 subentrò l'anno solare. Il registro dell'anno 1863 comprende le esposizioni dal 2 novembre 1862 al 30 dicembre 1863.

identificato come 'il figlio della colpa', cioè il frutto di una relazione non sancita dal matrimonio¹⁵.

La figura di esposta che emerge dai fascicoli è quella di una donna disgraziata, senza famiglia, povera, poco o per nulla istruita, e spesso di debole costituzione. In genere il destino delle esposte era quello di lavorare come domestiche e di sposare un uomo del luogo dove erano cresciute o dove lavoravano, previo parere positivo dell'Istituto che valutava le condizioni psico-fisiche, morali ed economiche del promesso sposo.

Vittima della sua stessa condizione di abbandonata, l'esposta non poteva contare sull'amore e sulla protezione dei membri maschili del proprio nucleo familiare, depositari dell'onore femminile. La trovatella viveva costantemente in una situazione di fragilità e insicurezza che la rendeva vulnerabile, sia moralmente che materialmente, alla seduzione e all'inganno del seduttore senza scrupoli. Il pericolo risultava maggiore per le fanciulle che lavoravano come domestiche in casa altrui per la quotidianità e la facilità d'incontro con gli uomini della famiglia ospitante.

Non sapremo mai invece quanti siano stati i tenentari che hanno abusato sessualmente dei bambini loro affidati, i quali per vergogna o per paura mantennero il segreto. Purtroppo le fonti studiate sono tristemente dense di episodi di abuso, di sfruttamento e di violenza ai danni degli esposti. Sebbene il tutore legale degli esposti fosse l'Istituto, la loro sorveglianza veniva delegata alle autorità ecclesiastiche e civili dei luoghi in cui i trovatelli venivano dislocati.

È importante rilevare che la fonte dei *Fascicoli personali* permette di ricostruire, almeno nella maggior parte dei casi, solo dei 'frammenti di esistenze', non delle biografie, anche se sono proprio questi frammenti ad aprire allo studioso contemporaneo una finestra sulla cultura ottocentesca. Tra i fascicoli esaminati, uno dei casi più interessanti è quello di Bartolomea S.¹⁶, un'esposta di quarantuno anni, la quale in una lettera scritta all'Istituto della Pietà, ripercorre la sua vita raccontando le difficoltà sopportate e lo stupro subito da bambina.

¹⁵ Cfr. G.D. Nardo, *Considerazioni sulla convenienza igienica e morale di non valersi dell'Istituto degli Esposti per dare allattamento a que' figli legittimi di miserabili i quali non potendo essere nutriti dalle loro madri sono mantenuti dalla carità cittadina*, Venezia, Cecchini, 1865; Id., *Sulla identità personale dei figli abbandonati, sulle questioni giuridiche che su di essa potrebbero insorgere e sul valore de' mezzi finora proposti onde guarentirla*, Venezia, Antonelli, 1860; Id., *Tocchi generali sulla genesi dell'umana miseria, sul modo col quale finora si cercò di prevenirla e di lenirne gli effetti nelle città, e desiderj perchè in relativo grado alcune provvidenze si estendano anche alle popolazioni della campagna*, Treviso, Archivio Domestico, 1869. V. anche Cosmai, *L'infanzia abbandonata a Santa Maria della Pietà nell'Ottocento*, cit., Tab. 2. *Numero degli esposti illegittimi e legittimi abbandonati all'Istituto Santa Maria della Pietà di Venezia, per sessenni*, p. 6.

¹⁶ Archivio Santa Maria della Pietà di Venezia (in seguito ASMPVe), *Fascicoli personali*, anno 1857, fasc. 48.

1.1 *A risarcimento del violato onore*

Verona 25 Nmbre 1897

Onorevole Consiglio Direttivo dell'Ospizio di Pietà di Venezia

L'umile sottoscritta [...] d'ignoti genitori nata in Venezia avente due segnali Autentici uno alla spalla sinistra l'altro al piede destro con marchio sul inesto del vajolo; Si permette esporre a Cotesto paterno benefico Ufficio del paterno Istituto di pietà i martiri sofferti nella sua vita dall'infanzia incessantemente fino a questo punto non avendo mai avuto alcun conforto, perseguitata dalla pessima stella sollo la quale ebbe la sventura di nascere, essa disse che perfino dallo stesso paterno Direttore non usò quella cura perche la misera non dovesse incontrare soferenze e pericoli; Nella speranza di trovare quella Carità cui v'è distinto si benefico Istituto, si rivolge ad esso pregandolo, veramente di accordarle il valente suo appoggio protettore, a riparazione della passata trascuranza; affine di fare che cessano per questa sventurata i tormenti della vita¹⁷.

Bartolomea era stata data a balia presso i coniugi Casagrande di Tovenà, ma ogni giorno il marito maltrattava, spaventava e minacciava sia la moglie che la bambina:

in questa vita visse fino all'età di sei Anni, ed in quest'epoca morì la moglie del bailo, e quando rimase vedovo cominciò a sfogare la sua ira, verso di essa infelice, la sottopose a fatiche inadeguate alle sue forze ed alla sua età non che alla gracilità fisica, e se non le avesse eseguite la bastonava con calci e schiaffi, accompagnati da inique scandalose parole, e quando aveva l'età di 10 11 anni tentava sedurla, ed una volta giunse alla perfidia di toglierle forzosamente l'onore con grand dolore che stette a letto amalata 15 giorni; fu allora che gli fece promessa in scritto di Lire 100 di compenso perché non lo denunciase alla questura ed a nessun'altra persona, in tale inferno visse in quella casa d'orrore visse fino all'età di 12 Anni, indi sfinita e stanca scarnita, senza un soldo in sacoccia pensò e decise di fuggire in cerca di servizio, chiedendo per istrada l'elemosina.

Bartolomea prestò servizio a Conegliano e a Treviso, poi dovette essere ricoverata in ospedale per alcuni mesi:

avendo migliorato in salute Anelò a Tovenà dalla sorella del bailo sperando di essere ben'accolta, trovò che ha rifiutato di accoglierla, quindi fu costretta ritornare a Conegliano, costà arrivata trovò servizio presso Tovazzi Antonio albergatore, ma dopo pochi giorni in conseguenza delle gravi conseguenze passate, ricadde amalata entrò nell'Ospitale e vi stette cinque-sei mesi, sorti dall'Ospitale priva del più necessario alla vita coi vestiti laceri, dovette vendere i proprij Orecchini, e si mise in viaggio per Verona, colà arrivata trovò la Città in costernazione per l'inondazione del 1882, confusa da tale sventura scrisse al Comune di Valmarino che voglia spedire il Certificato di nascita ed egli lo spedì tosto al Sindaco de Verona, e con quello poté esser presa a servizio dal Sig.r Avv.o Commendatore Augusto Caperle che servì per circa dieci Anni.

¹⁷ Le singole carte raccolte all'interno dei fascicoli non sono numerate, di conseguenza non è possibile citarne il riferimento in nota.

La donna accusava l'Istituto di averla trascurata, affermando che se il Consiglio Direttivo le avesse prestato delle cure paterne e diligenti, facendola condurre una volta al mese all'Istituto, specialmente quando questa aveva cinque-sei anni, avrebbe visto il misero stato di salute in cui si trovava e lei avrebbe potuto informarli su quali brutali trattamenti stava subendo:

od almeno se quando il bailo avea cessato di esigere il mensile gli fosse stato imposto di consegnare all'Ospizio la ragazza, sarebbero stati evitati i supplizi sopra esposti, ma anche questo elementare interesse fu trascurato, e in tall'abbandono la misera caddè di miseria in miseria e si trova ora nel piu desolante bisogno reso insopportabile. Epperchè non sapendo a qual santo rivolgersi, supplica caldamente Cotesta Direzione invocando una pronta riparazione agl'incuria comessa, appoggiandola; per farle ottenere dal Sig.r Parroco di Tovena, il ritorno delle 100 Lire dalla sorella del defunto Bailo Casagranda, morto in Galizia il quale lasciò ad essa sorella le 100 Lire che avea promesso alla Ricorrente qual compenso di averla sverginata, la qual sorella non meno infame del suo fratello ebbe non solo il coraggio d'appropriarsi le dette 100 Lire, ma di convivenza col Parroco di Tovena acomodarono il libretto ed i segnali della esponente, in modo che si fece credere Autorizzata di incassare la dotte da Cotesto Ospizio, spettante alla sottoscritta. Prega di scrivere al detto Signor Parroco nel senso da V.S.I.a creduto per indurlo a farsi restituire dalla Casagranda le 100 Lire suddete e la dotte mal carpita; Oggi stesso impostò lettera pel Parroco anche la Ricorrente; sperante che fra l'uno e l'altro si otterà la restituzione, e se non potesse ottenere nulla da detti intriganti, confido che Cotesto benefico Ospizio commosso da tante sciagure farà il generoso Atto di Pietà di mandurle un piccolo sussidio. Domanda perdono della molesta sua lettera e della libertà che si è presa, spera d'esser consolata da di Lei risposta e sussidio, nella qual lusinga si pregia delle S.V.Ima Obbligatissima Serva¹⁸.

Nella seduta del 7 dicembre 1897 l'Istituto deliberò, in via preliminare, di chiedere informazioni al parroco di Tovena sulla pretesa economica dell'esposta, tuttavia nel fascicolo non è presente nessun riferimento comprovante il rimborso che «a suo dire» le spettava. Sono presenti, invece, numerose richieste di sussidio della donna, come del resto nella maggior parte dei fascicoli personali degli esposti, che l'Istituto concesse.

Per il reato di stupro, la pena prevista dal Codice Penale Italiano era di dieci anni di lavori forzati¹⁹, spesso però la vittima non voleva o non poteva denunciare il colpevole per il timore di essere disonorata pubblicamente.

¹⁸ La lettera è firmata.

¹⁹ «Commette stupro violento colui che togliendo i mezzi di difesa, od ispirando gravi timori a persona di altro sesso, abusa della medesima. Questo reato è punito colla relegazione estensibile ad anni dieci, secondo la minore o maggiore gravità delle circostanze» (Art. 489, pp. 334-336). «Lo stupro si considera sempre violento: 1° Quando la persona stuprata non abbia ancora compiuta l'età di dodici anni; 2° Quando la persona di cui si abusa trovisi per malattia, per alterazione di mente, o per altra causa accidentale, fuori de' sensi, o ne sia stata artificiosamente privata» (Art. 490, pp. 337-338). «La pena dello stupro violento sarà de' lavori forzati per anni dieci se il colpevole è della classe di coloro i quali hanno autorità sulla persona che ha patita la violenza, o se egli è istitutore o domestico salariato della medesima o della sua famiglia, o se il colpevole qualunque siasi ebbe aiuto per commettere il reato da una o più persone» (Art. 491, p.

Un secondo caso, altrettanto avvincente e singolare, è la storia di Onoria R.²⁰, la cui gravidanza divenne motivo di vertenza tra l'Istituto e il presunto seduttore.

1.2 *L'affare Onoria R.*

Nata il 23 aprile del 1857, e abbandonata al brefotrofo il giorno seguente, Onoria passò di famiglia in famiglia finché a diciannove anni giunse a Bassano dove trovò lavoro in un negozio, ma la proprietaria, stancatasi di lei perché non sapeva né leggere né scrivere²¹, la cedette, senza il consenso dell'Istituto, a un'altra famiglia del luogo, da lì passò poi a servizio di Giuseppe Parisotto, negoziante di vini.

Qui la ragazza conobbe un giovane che, dopo averla messa incinta, negò ogni responsabilità. Allora Onoria raccontò l'accaduto al suo datore di lavoro, il quale la licenziò. Attraverso il consigliere Antonio Colleoni, l'Istituto fece causa al giovane. Con una lettera datata 8 maggio 1878, l'Istituto scrisse all'arciprete di Bassano denunciando che:

mostratasi gravata di svogliatezza e malessere, non compatibili col suo fisico sano e robusto, venne dal medico visitata, ed a questi palesò d'essere incinta ed entrata nel quarto mese di gravidanza [...] tosto da quella famiglia, fece ritorno nell'Istituto, dove confessò che trovandosi al servizio del Parisotto, ed essendo, un giorno, per l'assenza dei padroni, rimasta sola in casa, comparve un certo S.r Cesare Pedroi cognato del padrone, il quale, colle più belle promesse di matrimonio²², la costrinse a cedere alle sue voglie. Dichiarò ancora d'aver avvertito del fatto il S.r Parisotto, il quale, per compensarla, la allontanò dalla sua casa col pretesto suennunziato Dalle premesse circostanze di fatto la S.V.I.a ben comprende il bisogno della scrivente d'implorare il valido di Lei ajuto in prò di quest'infelice, poiché essendo avvenuto arbitrariamente il passaggio dalla casa Mengatti a quella Parisotto, manca ogni atto di garanzia per imputare di cattiva custodia i Tenutari Parisotto. Ciò nullaostante i fatti sussistono, e sarà cura dell'Avv.to officioso di comprovarli nelle forme della legge prescritta. Ma se piacesse alla S.V.I. di richiamare a se, in via riservata, il seduttore onde

338). V. Cosentino, *Codice Penale Italiano (Breve comentario)*, Napoli, Sarracino, 1866.

²⁰ ASMPVe, *Fascicoli personali*, anno 1857, fasc. 246.

²¹ Il biennio inferiore venne reso obbligatorio con la legge Casati del 1859 ed esteso a tre anni con la legge Coppino del 1877. Bartolini, *Bambini abbandonati a Venezia tra Ottocento e Novecento*, cit., p. 60.

²² Legalmente la promessa di matrimonio poteva essere sciolta. «La promessa scambievolmente di futuro matrimonio non produce obbligazione legale di contrarlo, né di eseguire ciò che si fosse convenuto pel caso di non adempimento della medesima» (Arabia, Correa, *Codice Civile*, cit., Art. 53, p. 103); «Colui che, sotto promessa di matrimonio non adempita, seduce e disonora una giovine minore degli anni diciotto, sarà punito, sempreché vi abbia querela, col carcere estensibile a tre mesi e con multa» (Cosentino, *Codice Penale Italiano*, cit., Art. 500, pp. 343-344).

esperire, da solo od' in concorso dell'Illus.mo Sig.r Sindaco, se' con un mezzo conciliativo, fosse possibile evitare delle deplerevoli pubblicità, Ella obbligherebbe moltissimo questo Consiglio d'Amministrazione, il cui precipuo dovere è di salvaguardare l'onore e l'interesse dei proprj Tutelati.

Inizialmente il giovane «negò d'aver commesso colpa [...] ma poi intimorito dalla minaccia d'un processo [...] chiese alcuni giorni di tempo per riflettere». Secondo le informazioni raccolte da Giuseppe Guzzoni, avvocato del presunto seduttore, Onoria:

nell'autunno decorso trovavasi quì al servizio di certo Sig.r Giuseppe Parisotto, cognato del giovane Pedrolli, il quale ultimo aveva frequenti occasioni di portarsi in casa dal Parisotto. La libertà di questo giovane di trovarsi colla R. avrebbe ben presto portato per conseguenza una intimità assoluta fra loro, tanto più che la domestica del Parisotto, in assenza del suo padrone, vedovo con figli, passò per qualche tempo ad abitare la casa del Pedrolli. Lungi dal voler sindacare la condotta della R. che era libera di fal a senza per stato di qualche amoreggiamento che ebbe la ragazza, afferma il Pedrolli con positività non eser stato egli quello che conlose il primo fiore da quella ragazza e fonda questa sua convinzione a diverse circostanze e precisamente: al nessun sforzo a consumare il coito, al nessun dolore provato dalla donna, al nessun spargimento di sangue in causa dell'ingresso, per di più assicura il Pedrolli che fino dalla prima volta che ebbe commercio carnale colla ragazza usò sempre la previsione di adoperare quegli artificiali preservativi che impediscono l'inoculazione del seme. Tale preservativo venne usato ogni volta, è adunque impossibile ad avviso del giovine che egli possa esser stato autore di una gravidanza. All'appoggio di tale ferma opinione il Pedrolli dichiara di declinare da qualsiasi responsabilità sul fatto di che trattasi. Nullostante, e sebbene nella peggiore delle ipotesi nessun obbligo giuridico abbia assunto il Pedrolli, io feci pratiche per ottenere qualche cosa a vantaggio della donna. Avverto che il Pedrolli, sebbene di civile famiglia, trovasi in una di quelle condizioni economiche che abbisogna di diuturno lavoro per provvedere con limitatissimo commercio ai mezzi di sussistenza a se ed alla madre, la quale ultima è sola padrona della poca sostanza che serve a sostenere il negoziato. Il Pedrolli adunque in se nulla possiede né è in grado di procacciarsi, come figlio di famiglia alcuna risorsa. Tuttavia io mi rivolsi ai suoi parenti e trovai in questi la disposizione di un qualche sacrificio per schivare alla madre del Pedrolli, di continuo inferma, il dispiacere di venire a conoscenza di un fatto che potrebbe tornare nocivo alla di lei squisita santibilità e pericoloso alla di lei cagionevole salute. Con non poca fatica adunque raccolsi l'offerta complessiva di £ 100 che mi affido portare a £ 150, la quale dovrebbe servire a semplice titolo di regalo per la ragazza onde porla in grado di sopperire a qualche bisogno reclamato dalla di lei critica condizione. È poca cosa la somma, ed io sono dispiacente non poter presentare a Lei offerta maggiore, ma purtroppo ogni sforzo, sebbene sorretto dalle più umane e benevoli intenzioni, si spunta di fronte agli ostacoli frapposti dalla fortuna. Va da sé che nessun impegno viene con ciò ad assumere ulteriormente il Pedrolli.

L'Istituto pretendeva che l'uomo fissasse una data per la celebrazione del matrimonio, ma l'avvocato rispose che la soluzione matrimoniale sarebbe stata impossibile «stante la troppa distanza che dall'uno all'altro in linea sociale esisteva». Inoltre, a difesa del suo cliente, l'avvocato asserì che la ragazza non aveva avuto relazioni solo con il Pedrolli. Indignato dal comportamento dell'uomo, Colleoni comunicò al suo avvocato che:

Se il S.r Pedrolli crede di esimersi dalle responsabilità che gli corrono collo scagliare impudenti menzogne contro la vittima del suo libertinaggio, malamente la pensa, e [...] avrà a pentirsene. Quasi non bastassero le calunniose imputazioni ch'ella ebbe a rivelarmi in persona, e che deve aver trovato, come le ho trovate io insistenti, ove sorge con nuovi e più lucidi pretesti nella speranza di rendere accettabili le vergognose e miserabili sue proposte. A dir vero, le informazioni che in ebbi di quel giovane suonavano ben altrimenti, e fu per questo che mi sono incomodato, nella lusinga altresì di trovare onestà e convenienza da tutte parti, per poter influire che il disgustoso e deplorabile emergente finisse nel silenzio, e fossero salvi i riguardi sociali di una rispettabile famiglia di codesta città, e provveduto d'un modo equo alla riparazione dell'oltraggio recato all'onore di una povera ragazza.

Nel frattempo il Pio Luogo si premurò di chiedere al Municipio di Venezia l'invio del certificato di miserabilità, in modo che la giovane non dovesse pagare le spese ospedaliere. In vista della maggiore età della ragazza, i ventuno anni, momento in cui cessava la tutela legale dell'Istituto nei confronti degli esposti, l'Istituto richiamò Onoria per aggiornare la vertenza. Secondo la Commissione Amministratrice, l'uomo fu l'unico ad avere «commercio» con la ragazza, quindi avrebbe dovuto prenderla in moglie, provvedere ai costi della gravidanza, del parto, del puerperio e del mantenimento della madre e del bambino.

Il 26 giugno 1878, alla presenza della Commissione Amministratrice dell'Istituto, Onoria dichiarò che Cesare Pedrolli era stato il primo e l'unico uomo col quale ebbe rapporti, quindi era lui il padre del bambino che portava in grembo e che lei voleva tenere con sé. Il 15 luglio:

Presentatosi il S.r Pedrolli a quest'Uff.o il g.no 15 corr.e, e fatta intervenire l'Esposta [...] perché, divenuta maggiorenne, avesse a trattare la propria causa in confronto del seduttore sud.o che ebbe ad imputarla di scostumatezza. questa tenendo ferma la sua dichiarazione fatta nel Verb.e 26/6 rifiutò il propositole compenso di £ 150. e così restarono abbandonate le pratiche di componimento.

Onoria partorì a Venezia nell'agosto del 1878 e morì qualche anno più tardi, a ventotto anni, nell'Ospedale di Vicenza; la sua ultima volontà fu quella di vendere i propri vestiti in suffragio della sua anima.

2. *Conclusioni. Verso una nuova mentalità*

La discussione sulla chiusura della ruota iniziò in Italia verso gli anni Venti dell'Ottocento e continuò per tutto il secolo grazie all'interessamento di medici, economisti e direttori di brefotrofi²³. I sostenitori dell'abolizione identificavano nella ruota stessa la ragione dell'elevato numero di abbandoni, di morti precoci

²³ Bartolini, *Bambini abbandonati a Venezia tra Ottocento e Novecento*, cit., p. 65.

e dell'elevato costo di mantenimento degli esposti; i fautori della sua necessità invece la reputavano indispensabile per salvaguardare le madri nubili²⁴.

A Venezia il direttore della Pietà Gian Domenico Nardo era contrario alla chiusura della ruota, in particolar modo per i bambini illegittimi. Come sottolineava nel suo articolo *Riflessioni generali sulla proposta di sopprimere le Ruote destinate all'accoglimento de' figli abbandonati, e considerazioni particolari su tale questione che si sta discutendo dalla Dieta provinciale di Trieste*, pubblicato a Venezia nel 1864, Nardo affermava infatti come l'anonimato garantisse «il segreto che circonda una povera figlia vittima della umana fralezza, la difende da ogni conseguenza ad essa fatale; si distrugge affatto con tal mezzo il pericolo dell'infanticidio, si diminuiscono gli attentati all'aborto ed all'esposizione, e può convertirsi un tale temporaneo rifugio in una fonte di buon consiglio e di cristiana morale». Il direttore era contrario pure a un ufficio di accettazione che avrebbe reso noto ciò che invece si voleva mantenere segreto, cioè l'identità della madre²⁵.

Anche il successore Giacomo Carli era contrario alla soppressione della ruota; secondo il nuovo direttore infatti l'abolizione del torno non solo non avrebbe portato alcun vantaggio economico, ma avrebbe anche potuto causare degli inconvenienti²⁶. Nel 1875 la ruota venne sostituita dall'ufficio di accettazione, tuttavia il numero di abbandoni non registrò una riduzione significativa²⁷.

Fu solo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento che cominciò a cambiare il tipo di mentalità verso la maternità illegittima e l'attenzione, che prima veniva posta per garantire la sopravvivenza fisica degli esposti, successivamente si spostò sui vantaggi derivanti dal rapporto tra madre e figlio. Il nuovo obiettivo divenne quello di far riconoscere alle madri il proprio bambino, allattarlo e farlo vivere con sé²⁸.

In questo modo migliaia di bambini sarebbero scampati alla morte e sarebbero stati preservati dallo stigma dell'abbandono; in definitiva, si evitava che a pagare il prezzo più alto – per colpe non loro – fossero i bambini.

Bibliografia

Bartolini, D., *Bambini abbandonati a Venezia tra Ottocento e Novecento*, «Popolazione e Storia», n. 2, 2001, pp. 45-72

²⁴ Cosmai, *L'infanzia abbandonata a Santa Maria della Pietà nell'Ottocento*, cit., p. 9.

²⁵ Bartolini, *Bambini abbandonati a Venezia tra Ottocento e Novecento*, cit., p. 65.

²⁶ AIRE, *Riunione dei Pii Istituti*, 1868, II semestre, *Processi verbali di seduta*, Tomo 40, seduta del 14-11-1868, n. prot. 9222. Ringrazio il dott. Giuseppe Ellero per avermi segnalato i due processi verbali conservati nell'Archivio IRE.

²⁷ Cosmai, *L'infanzia abbandonata a Santa Maria della Pietà nell'Ottocento*, cit., p. 10.

²⁸ Bartolini, *Bambini abbandonati a Venezia tra Ottocento e Novecento*, cit., p. 66.

- Becchi, E., Julia, D., (edd.), *Storia dell'infanzia*. Vol. 2, *Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996
- Bembo, P., *Delle istituzioni di beneficenza nella città e provincia di Venezia. Studi storico-economici-statistici*, Venezia, Naratovich, 1859
- Boerio, G., *Dizionario del dialetto veneziano*, Venezia, Cecchini, 1856
- Cambi, F., Ulivieri, S., *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988
- Cavallo, S., Cerutti, S., *Onore femminile e controllo sociale della riproduzione in Piemonte tra Sei e Settecento*, «Quaderni storici», n. 44, 1980, pp. 346-383
- Codice Civile del Regno d'Italia*, Milano, Sonzogno, 1865
- Cortelazzo, M., Zolli, P., *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Bologna, Zanichelli, 1999
- Cosentino, V., *Codice Penale Italiano (Breve comentario)*, Napoli, Sarracino, 1866
- Cosmai, F., *L'infanzia abbandonata a Santa Maria della Pietà nell'Ottocento. Strategie assistenziali e condizioni di vita*, in N. Filippini, T. Plebani (edd.), *La scoperta dell'infanzia. Cura, educazione e rappresentazione. Venezia 1750-1930*, Venezia, Marsilio, 1999, pp. 3-21
- Donaggio, C., *Di ignoto destino. Prime riflessioni sulle esistenze dei bambini abbandonati a Santa Maria della Pietà di Venezia tra Ottocento e Novecento*, in F. Lomastro, F. Reggiani (edd.), *Per la storia dell'infanzia abbandonata in Europa. Tra Est e Ovest: ricerche e confronti*, Roma, Viella, 2013, pp. 177-186
- D'Amelia, M. (ed.), *Storia della maternità*, Roma-Bari, Laterza, 1997
- Da Molin, G., *La famiglia ieri e oggi. Trasformazioni demografiche e sociali dal xv al xx secolo*, Bari, Cacucci, 1992
- , *Senza famiglia. Modelli demografici e sociali dell'infanzia abbandonata e dell'assistenza in Italia (secc. XV-XX)*, Bari, Cacucci, 1997
- (ed.), *Trovatelli e balie in Italia, secoli XVI-XIX. Atti del convegno "Infanzia abbandonata e balatico in Italia (secc. XVI-XIX)"*, Bari, Cacucci, 1993
- De Giorgio, M., Klapisch-Zuber, C. (edd.), *Storia del matrimonio*, Roma-Bari, Laterza, 1996
- Di Bello, G., *Senza nome né famiglia. I bambini abbandonati nell'ottocento*, Pian di San Bartolo (FI), Manzuoli, 1989
- Fiume, G. (ed.), *Onore e storia nelle società mediterranee*, Palermo, La Luna, 1989
- (ed.), *Madri: storia di un ruolo sociale*, Venezia, Marsilio, 1995

- Grandi, C. (ed.), *Benedetto chi ti porta maledetto chi ti manda. L'infanzia abbandonata nel Triveneto (secoli XV-XIX)*, Treviso, Edizioni Fondazione Benetton Studi Ricerche-Canova, 1997
- Hunecke, V., *I trovatelli di Milano. Bambini esposti e famiglie espositrici dal XVII al XIX secolo*, Bologna, il Mulino, 1989
- Melograni, P. (ed.), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1988
- Nascere a Venezia: dalla Serenissima alla prima guerra mondiale*, Torino, Gruppo Editoriale Forma, 1985
- Nardo, G.D., *Considerazioni sulla convenienza igienica e morale di non valersi dell'Istituto degli Esposti per dare allattamento a que' figli legittimi di miserabili i quali non potendo essere nutriti dalle loro madri sono mantenuti dalla carità cittadina*, Venezia, Cecchini, 1865
- , *Figli esposti, figli deposti, figli consegnati, o tre grandi epoche di progresso sociale*, «Gazzetta Medica Italiana, Provincie Venete», vol. 17, n. 45, Padova, Prosperini, 1874
- , *Sulla identità personale dei figli abbandonati, sulle questioni giuridiche che su di essa potrebbero insorgere e sul valore de' mezzi finora proposti onde guarentirla*, Venezia, Antonelli, 1860
- , *Tocchi generali sulla genesi dell'umana miseria, sul modo col quale finora si cercò di prevenirla e di lenirne gli effetti nelle città, e desiderj perchè in relativo grado alcune provvidenze si estendano anche alle popolazioni della campagna*, Treviso, Archivio Domestico, 1869
- Pitt-Rivers, J.A., *Honour*, in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York-London, 1968, Vol. 5, pp. 503-511
- , *The Fate of Shechem or the Politics of Sex*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977
- Pomata, G., *Madri illegittime tra Ottocento e Novecento: storie cliniche e storie di vita*, «Quaderni storici», n. 44, 1980, pp. 497-542
- , *La storia delle donne: una questione di confine*, in *Il mondo contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia, Vol. X, T. III, 1983, pp. 1434-1469
- Povolo, C., *L'intrigo dell'onore. Poteri e istituzioni nella Repubblica di Venezia tra Cinque e Seicento*, Verona, Cierre, 1997
- Selmini, R., *Profili di uno studio storico sull'infanticidio*, Milano, Giuffrè, 1987
- Ungari, P., *Storia del diritto di famiglia in Italia 1796-1975*, Bologna, il Mulino, 2002

Proposals for women's education in the magazine «Feminal» *

Bernat Sureda Garcia
Grup d'Estudis d'Història de
l'Educació (GEDHE), University of
Balearic Islands (Spain)
bernat.sureda@uib.es

Francisca Comas Rubí
Grup d'Estudis d'Història de
l'Educació (GEDHE), University of
Balearic Islands (Spain)
xisca.comas@uib.es

ABSTRACT: In Barcelona, between 1907 and 1917, journalist and writer Carme Karr i Alfonsetti was the director of the publication «Feminal», a monthly women's supplement of the magazine «Il·lustració Catalana». Ideologically, «Feminal» was inspired on a conservative line of feminism that incorporated elements of social Catholicism. At the same time, the publication contributed to the extensive social and educational reform programme that was being promoted at the time by the conservative political Catalan nationalist movement, with the support of the Catalan industrial bourgeoisie. The magazine devoted a great deal of attention to educational issues, and contained reflections and proposals on how to reform female education, making women more important socially and allowing them to become more active in society without losing sight of their roles as mothers and wives. The women's educational programme advocated by «Feminal» fit into the framework of the extensive educational and cultural reform programme promoted in those years by the conservative Catalan nationalist movement through the public institutions and private initiatives, drawing inspiration from the ideas of the progressive education model.

EET/TEE KEYWORDS: Women's Education; Periodical; Women's movement; Social Role; Catalonia; XX Century.

* This article was written within the framework of the project «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)» [«Inventory and Study of Collections of Photographic Sources for the History of Education in Mallorca (1939-1990)»], EDU2011-23831, financed by the Spanish Ministry of Science and Innovation as part of the 2008-2011 National R&D Plan. The authors are members of the Historic

1. *The magazine «Feminal»: reformism, noucentisme and feminism*

As of the last third of the 19th century in Spain, diverse social groups such as the intellectual and industrial bourgeoisie and the workers' movements clashed with the oligarchies in power, criticising them for their inadequate development of the liberal society and democratic principles. One of the central issues of protest was cultural and educational underdevelopment, which hindered economic and social development. The intellectual bourgeoisie, represented by the men of the Institución Libre de Enseñanza (Free Institution of Education) and the industrial bourgeoisie, which was especially powerful in Catalonia, pushed for changes in the political, social and educational model, to spur the modernisation of the country. The regenerationist ideals, which had been calling out for more and better education, among other things, throughout the last three decades of the 19th century, were further stimulated by the spiritual, political and economic crisis caused by the loss of Spain's last remaining colonies, Cuba, Puerto Rico and the Philippines, in 1898. The ideas for regeneration, embodying very different models, were widely disseminated in Catalonia and they made their way to groups of diverse ideologies, ranging from Catholicism to republicanism and the workers' movement.

In the opinion of the Catalan industrial bourgeois classes, the monarchic parties that took turns at the helm of the Spanish government and the oligarchies that supported them were incapable of carrying out the structural reforms necessary for the country's social and economic development. This lack of modernisation was particularly patent in a somewhat backward and deficient educational system that did not meet the economic and social needs¹.

Since the mid 19th century, Catalonia had been undergoing what came to be known as the *Renaixença*, a movement that defended the region's specific cultural identity, which was rooted in the existence of its own language and its own culture, different from those of the greater Spanish state. In the early 20th century, with an advanced industrialisation process and a powerful middle class, the sensation of underdevelopment, the distance from Europe, was intensely felt in Catalonia, and there was a growing conviction among the local governing classes that modernisation and the necessary progress could only come through a regenerating project of its own, implemented from the very heart of the region. As of the late 19th century in Catalonia, the cultural demands were completed with political and economic demands and the middle class gradually built an extensive movement that envisaged national reconstruction along with

Education Studies Group (University of the Balearic Islands), which is backed by the Autonomous Community of the Balearic Islands and specifically by the General Directorate of Research, Technological Development and Innovation of the Regional Ministry of Innovation, Interior and Justice, and with FEDER co-funding.

¹ M. del Mar del Pozo Andrés, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

the political, social, cultural and educational modernisation of the region. This movement was known as *noucentisme*, a term coined by Eugeni d'Ors, one of its main inspirers and theorists. The project found the necessary support and its political expression in the conservative bourgeois nationalism of the Lliga Regionalista, which would become the hegemonic political party in Catalonia, particularly after the 1907 electoral triumph of the Catalan nationalist parties, which were grouped under the Solidaritat Catalana coalition².

For the Catalan bourgeoisie, the ideas of the progressive education movement, which were spread in the first decades of the 20th century, served as a justification and foundation for their own educational reform programme. Activism and attention to early child psychology could provide the bases for educational reform proposals that responded to the ideals of the reform programme of the bourgeoisie, which sought to build a new country and a new and more civilised, cultured, cosmopolitan and liberal community. It was a project that aimed to create an idyllic, integrated, structured and cohesive society that eliminated social unrest. These ideals were put to the test and at the same time reaffirmed with the serious social uprisings of what was known as the Tragic Week of Barcelona in 1909. Among other consequences, the events of the Tragic Week brought about the trial and execution of the creator of the modern school, Francesc Ferrer Guàrdia, who from an anarchist and rationalist position had also advocated a deep reform of the existing educational models³. The educational reform movement of early 20th-century Catalonia was driven by private initiatives, as well as by Catalonia's public institutions, such as the Provincial Council of Barcelona, the Mancomunitat (an institution formed in 1914, bringing together the provincial councils of four Catalan provinces) and the Barcelona City Council. To promote the reform initiatives, in 1913 the Barcelona Provincial Council created the Consell de Pedagogia (Teaching Council), which published specialised journals including «Quaderns d'Estudi» and «Butlletí dels Mestres». Hence, the region drew inspiration from similar initiatives that were emerging in the United States, and in 1914, summer schools for teacher training were implemented as an alternative to the official teacher education schools. The journals mentioned above and the summer schools were vehicles for the spread of the ideas of the active school and in the Mancomunitat, which was governed by the Lliga Regionalista, special support was given to the method of Maria Montessori. Similarly, the Barcelona City

² J. González-Agàpito *et al.*, *Tradicció i renovació pedagògica. 1898- 1939*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat/ Institut d'Estudis Catalans, 2002.

³ We must recall that the modern school of Francesc Ferrer i Guàrdia was operative in Barcelona between 1901 and 1909. This was one of the most internationally famous anarchist-oriented educational milestones. Among the most recent works on Ferrer i Guàrdia, his pedagogy and his milieu, we must point out the articles of the monographic study coordinated by Pere Solà, published in the journal «Educatió i Història» and entitled: *El Centenari de Ferrer: un balanç historiogràfic i pedagògic*, «Educatió i Història», n. 16, July-December 2010, pp. 11-14.

Council, which in those years had a large number of republican councillors, including Hermenegildo Giner, the brother of the founder of the Free Education Institution and a member of the Municipal Committee of Culture, promoted the creation of new paradigmatic educational centres such as the Escola de Bosc in Montjuïc Park in Barcelona, which opened in 1914 and was directed by Rosa Sensat, a teacher who advocated the ideas of Catalan nationalist feminism and the principles of school activism⁴.

At the heart of this movement within the Catalan society of the early 20th century, particularly in Barcelona and a number of other important cities, diverse trends of feminist thought were also emerging⁵. The progressive, laic and anarchist feminist positions appeared alongside a conservative feminism that sympathised with both the promotion of the Catalan national identity and the cultural and educational reformism of the conservative Catalan nationalist movement. This line of feminism was based on social Catholicism and aimed to shape a new feminine identity by strengthening the social and public role of women, without rejecting in any manner the principle that their fundamental role had to be that of mothers and wives⁶. This feminism was promoted by a group of upper-bourgeois women from Barcelona who sought to modernise the woman's role in society. They wanted to break away from the traditional patterns that placed little importance on female education, which irremissibly led to women's confinement to the private and domestic sphere, giving them no opportunity to take part in public issues. The Catalan conservative feminism of this era would also display an interest in raising the cultural level of the women workers who were joining the labour force in the cities. The idea was to improve their productive capacity and prevent any abuses or exploitations that might arise from the lack of education for women.

The woman who began the debate on the feminine condition and the first to use the term «feminism» in Catalonia was Dolors Monserdà i Vidal (Barcelona, 1845-Barcelona, 1919). In 1909, she published her work *Estudi Feminista*, which would greatly influence the development of conservative Catholic Catalan nationalist feminism⁷. Monserdà's ideas would be shared by writers

⁴ For further reading on her ideas and work, see J. González-Agàpito, *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*, Barcelona, Edicions 62-Rosa Sensat, 1989.

⁵ M. Nash (ed.), *Més enllà del silenci. Les dones a la història de Catalunya*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1988; Ead., *Political Culture, Catalan Nationalism and the Women's Movement in Early Twentieth Century Spain*, «Women's Studies International Forum», vol. 19, n. 1-2, 1996, pp. 45-54; Ead., *Feminisme català i presa de consciència de les dones*, «Literatures», n. 5 (segona època), 2007, pp. 69-78, <<http://www.escriptors.cat/files/literatures5.pdf>> (last access: August 10th, 2012); N. Real, *Una educació pròpia: El compromís de les escriptores amb el públic femení*, «Educació i Història», n. 17, 2011, pp. 9-46.

⁶ M. Nash, *La dona moderna del segle XX: la "nova dona" a Catalunya*, «L'Avenç», n. 112, 1988, pp. 7-10.

⁷ D. Monserdà, *Estudi Feminista. Orientacions per a la dona catalana*, Barcelona, Lluís Gili, 1909.

and activists including Francesca Bonnemaison, Rosa Sensat, Maria Domènech de Canyelles and Came Karr. In fact, it was Karr who directed the magazine «Feminal», one of the most important platforms for the dissemination of these feminist ideas and the focus of this article.

«Feminal» emerged on 28 April 1907 as a monthly supplement of the publication «Il·lustració Catalana», under Carme Karr i Alfonsetti (1865-1943), the daughter of a French metallurgical engineer who eventually became the French Vice Consul in the town of Figueres, and his wife, the Italian-born Emilia Alfonsetti⁸. From the cultural perspective, Carme Karr had a stimulating family environment and a thorough academic education, first at the primary school of the Presentation Sisters in Perpignan and later in the Catalan town of Figueres. It was the influence of her uncle, poet Jean-Baptiste Alphonse Karr, that spurred her literary activity. Her marriage in 1890 to the lawyer and publicist Josep Maria de Lasarte i de Janer reinforced her relations with the Catalan nationalist bourgeois circles of Barcelona. In the first few years of the century, she began to contribute to magazines such as «Joventut» and «Or y Grana», defending the conservative Catalan cause and discussing issues relating to the woman and her social value. In addition to serving as the director of «Feminal» and publishing countless articles in this magazine, Karr also gave a number of lectures at the Ateneu Barcelonès cultural centre under the title *Cultura femenina. Estudi i orientacions* that would later be published in 1910; this work summarised the educational ideas that she would gradually present in her articles in «Feminal»⁹. Carme Karr's ideology began to evolve in 1916. Moved by women's suffrage in the UK, she would eventually defend women's right to vote, something that the conservative Catalan nationalist circles had always rejected. At the same time, she was a promoter of pacifist ideas, creating the women's pacifist group *Comité Femenino Pacifista de Catalunya* in 1915¹⁰. Her literary activity was also intense, as she published plays and children's literature.

⁸ For readings on the life and work of Carme Karr, see J.M. Ainaud de Lasarte, *Carme Karr i Alfonsetti. Feminista: Escriptora*, in J.M. Ballarín i Monset, J.M. Ainaud de Lasarte, Marià Busquets, Maria Guillén i Selva, *La nostra gent. Història de Catalunya. Vol. 3, El temps del modernisme*, Esplugues de Llobregat, Plaza & Janés, 1988, pp. 57-59; Id., *Carme Karr, escriptora i feminista*, «Serra d'Or», n. 409, 1994, pp. 20-23; Id., *Carme Karr*, Barcelona, Infesta Editor, 2010; C. Pachon, J. González-Agàpito, *Carme Karr i el feminisme com a problema d'educació social*, in P. Heras, C. Vilanou (edd.), *Pedagogia del segle XX en femení*, Barcelona, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, 2000, pp. 31-36, P.E. Benenaiges, *Dones i ciutat a la Barcelona del segle XX. Una anàlisi geogràfica a través de la literatura*, Thesis, Departament de Geografia, Universitat de Barcelona, 2004; A. Barra Blanco, *Estudi de la cultura femenina segons Carme Karr, dins el catolicisme social de la primeria del segle XX*, Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya. Supplement of: «Revista catalana de Teologia», vol. 30, n. 1, 2005, pp. 156-183; C. Arnau, *El feminisme a l'Ateneu Barcelonès i a «Feminal»: Carme Karr*, «Serra d'Or», n. 561, 2006, pp. 17-21.

⁹ C. Carr, *Cultura femenina. Estudi i orientacions. Conferències donades en l'Ateneu Barcelonès 6, 13 i 20 d'abril de 1910*, Barcelona, L'Avenç, 1910.

¹⁰ C. Carr, *Por la paz*, «La Vanguardia», 5 January 1916, p. 7.

Both «Feminal» and «Il·lustració Catalana» were published entirely in Catalan and abundantly illustrated, particularly with photos. The magazine boasted a delicate presentation, thanks to its printing on couché paper and the use of two inks, which increased the quality of the photos and other illustrations. In fact, photography played a fundamental role in the configuration of the feminist discourse of this magazine, which presented images of women who stood out for their presence in the public spheres: artists, writers, scientists, teachers, athletes and patrons, among others. The publication additionally featured the contributions of other women including painter Lluïsa Vidal, who provided her drawings and etchings, as well as writers who advocated the ideas of conservative feminism, such as Victor Català, Dolors Monserdà, Maria Doménech de Cañellas and Carmen de Burgos, the publication's correspondent in Madrid. The aim of «Feminal» was to become an instrument to defend a new female identity founded on a reform programme for women's education that complemented and coincided with the extensive educational movement advocated by the Catalan bourgeoisie¹¹.

As of its first issue, «Feminal» stated its aim to influence the education of its readers. In fact, the entire magazine was a model for social education. Unlike other women's magazines which at the time only covered topics traditionally considered to pertain to women, «Feminal» featured articles on women's circumstances and feminism, and included literary pages with narrations and poems, as well as reports on cultural, artistic and social activities. The publication similarly presented music compositions, book reviews, reports on the actions of women and information on women's associations in other countries. As we have mentioned, this magazine devoted much of its space to the ideas, experiments and milestones of educational reform, and particularly on those affecting women's education¹².

Early on, in the first issue, an article titled *La nostra finalitat*¹³ stated the objectives of the publication and established a few of the guidelines for the Catalan nationalist feminism discourse. As Montserrat Duch has cited, it was enough for the gender symbols – aptly referred to as such by this writer – of the conservative Catalan movement of this period to aim to help shape a specific national identity different from that of other Spanish regions¹⁴. In other words,

¹¹ A. Muñoz, *La revista Feminal: paradigma de las publicaciones feministas españolas de principios del siglo XX*, «El Futuro del Pasado», n. 3, 2012, pp. 91-105.

¹² On the evolution of women's magazines in Spain during the 19th century, see M^a Cruz Del Amo del Amo, *La Familia y el trabajo femenino en España durante la segunda mitad del siglo XIX*, Thesis, Directed by Dr. Rosa María Capel, Universidad Complutense de Madrid, 2008, pp. 119-126.

¹³ [«Our aim»], «Feminal», n. 1, 1907, p. iv. The magazine «Feminal» can be consulted digitally at the Biblioteca Virtual Joan Luis Vives. The table of contents of the magazine can be accessed at the following electronic address: <<http://www.lluisvives.com/servlet/IndiceTomosNumeros?portal=1&Ref=13459>> (last access: August 10th, 2012).

¹⁴ M. Duch Plana, *Relaciones sociales de género en el catalanismo político*, in J. Beramendi,

the article noted the qualities and defects of the Catalan man and the Catalan woman and the roles of each in the construction of a new society, and went on to conclude that greater schooling for women could contribute to this national regeneration and reconstruction project. In fact, the beginning of the magazine presentation asserted the following:

Thank God there is no need to worry that the Catalan woman will easily become more masculine; rather, it seems appropriate to make her more feminine, bringing her intellect up to par with her recognised moral virtues, so that more than now, she will become the true companion that any studious and enterprising man would dream of, without losing any of her grace or instinctive sweetness; quite the opposite. By nature or perhaps by tradition, the Catalan woman is among the few women who can achieve and uphold precisely half of her social tasks in the modern civilisation. In her essence, she is little given to hasty impulse, yet she does not lack courageous impetus; she loves her home and her peace above all else, and we understand that whatever new roads she may embark on, she will always bring along her sacred loves and her beliefs in the great truths. Nevertheless, with this premise as our base, we believe the time has come to directly guide the intellect of our women, who now feel and make us feel an imperious need¹⁵.

This quote clearly expresses the position of the feminism that advocated conservative Catalan movement, a feminist line that combined the quest for a more culturally and socially solid feminine identity with the maintenance of the traditional feminine roles. The improvement in women's education would guarantee and reinforce the woman's attributed role as a transmitter of the virtues and patriotic values that would serve as the foundations of the Catalan identity. In the same presentation, the article underscores the fact that the improvement in women's education would have a positive bearing on the construction of this national identity of Catalonia: «We understand that like the women of more cultivated nations, the Catalan woman can and must contribute to the honour and distinction of her country, training and educating herself to

M.X. Baz (edd.), *Memoria e identidades. VII Congreso da Asociación de Historia Contemporánea. Santiago de Compostela-Ourense, 21-24 de setembro de 2004*, Universidade de Santiago de Compostela, 2004, <<http://www.ahistcon.org/docs/Santiago/pdfs/memoria.pdf>> (last access: August 10th, 2012).

¹⁵ The original text reads as follows: «Mercès a Deu, no es de témer que la dòna catalana's masculinisi fàcilment; en cambi, sembla que convé *feminisarla*, elevant son intel·lecte al nivell de ses reconegudes virtuts morals, per que esdeingui més qu'ara, la vera companya somniada del home estudiós y emprenedor, sense perdre res de ses gracies y dolsors instintives, ben al contrari. La catalana, per temperament y tal vegada per atavisme, es de les poques dones que poden assolir y guardar el medi just dels seus devers socials en la moderna civilisació; per essencia es poch arrauxada, sense carèxer – per axò – d'empenta coratjosa; ella estima per damunt de tot, la seva llar y la seva pau, y entenem que, arreu hont vagi per nous camins empresos, ella durà sos amors sants y ses creencies per les grans veritats. Ara be, partint d'aquest principi, creyem arribada l'hora d'encaminar dreturerament l'intel·lecte de la nostra dòna, qui ja'n sent y ens ne fa sentir una imperiosa necessitat» («Feminal», n. 1, 1907, p. iv).

open up new fields in general progress»¹⁶. According to the presentation of the magazine «Feminal», the relations between men and more educated women would also contribute to improving the men's conduct:

The Catalan man will become more refined, losing much of his instinctive harshness. He will unconsciously be infected with a worldly wisdom, the lack of which presently takes away so much charm here and abroad and which must be one of the mainstays for the perfection of our race. In the meanwhile, the woman will become more eager to learn, in order to know, to teach, to help with the grand, useful and beautiful aspects of a culture that is reborn, and even to please¹⁷.

When celebrating the fourth year anniversary of the magazine, in December 1910, an editorial titled *A les nostres llegidores* («To our readers») clearly defined the orientation of the publication and its mission to impact the creation of a new feminine culture.

«“Feminal”, a publication for women, has been in existence for 45 months without ever having covered fashion, aside from occasionally – when necessary – showing the ridiculous or aesthetic dimension»¹⁸. The article later went on to state the following:

And, because our mission is to elevate the woman and her culture in all spheres, and we have made our pages an open arena to all the initiatives that might help her, either from up close or from far away. We invite all women to come to us: writers, poets, educators, painters, cartoonists, musicians, artists, sociologists, pacifists, students. We also invite the artisans; may all women who aspire to be someone come and join us without fear. And those who wish to produce something in the social, artistic, literary, industrial, scientific, etc. realms and to do their little bit¹⁹.

¹⁶ The original text reads: «entenem que, axís com la de les més cultes nacions, la dòna catalana pot y dèu contribuir al enaltiment de la seva patria, intruhintse y educantse per obrir nous camps al general avens» («Feminal», *ibid.*).

¹⁷ The original text reads as follows: «L'home català devindrà aleshores més refinat, perden molta de sa duresa instintiva, s'encomenarà inconscientment la mondologia, qual manca li resta ara tantes simpaties aquí y al extranger, y que ha d'esser un dels puntals del perfeccionament de la nostra rassa. Entretant, la dòna, anirà devenint més desitjosa d'aprendre, per saber, per ensenyar, per cooperar en les coses grans, útils y belles d'un poble que reneix, y adhuch, per plaure» («Feminal», *ibid.*).

¹⁸ The original text reads as follows: «Feminal, publicació para les dames porta 45 mesos d'existència sense haverse cupat may de la moda més que per mostrarne algún cop – quan ha calgut – el costat ridicul ò estètic» («Feminal», n. 45, 1910, p. iv).

¹⁹ The original text reads as follows: «Y, com, es la nostra missió l'enaltiment de la dòna en totes les esferes, y la seva cultura, y hem fet de nostres planes un camp obert a totes les iniciatives qui de prop ò de lluny poden servirli. Que vinguin donchs a nosaltres totes les dones: les escriptores, poetises, pedagogues; les pintores, dibuixantes, les músiques, les artistas, les sociòlogues, les pacifistes, les estudiantes. Que vinguin també les artesanes; quese'ns acullin sense cap temensa totes aquelles qui aspiren a esser algú. Ò a produhir quelcom en la obra social, artística, literaria, industrial, científica, etc., y a portarhi el seu petit grà de sorra» («Feminal», *ibid.*).

2. *More and better schools for a new women's model*

As occurred in other European countries, at the start of the 20th century, a new vision of childhood began to take firm root in Catalonia. Though such outlook was founded on the innovative ideas of the educational field and the development of child psychology, it was also spurred by demographic changes and family strategies. As Enriqueta Camps has noted, in the early 20th century in Catalonia there was a consolidation of the demographic modernisation process that brought about a lower infant mortality rate and at the same time a lower fertility rate. The working class families had greater control over the number of children they were having and the children themselves were more desired. This made the mothers more available to join the workforce, generating greater economic resources for the families and the opportunity to avoid child labour and allow children to spend more years in school²⁰. The Catalan feminism of the first decades of the 20th century was interested in improving children's school conditions as something directly connected with the ease or difficulties experienced by the women who wished to join the job market. At the same time, this greater incorporation of the woman into the job market had to entail a reflection on the ways to improve schooling for girls and education for adult women.

Much of the education for Catalan girls and young women in the late 19th and early 20th centuries was in the hands of religious congregations. As Ana Yetano observes²¹, although one sector of the Catalan industrial and financial bourgeoisie pushed for innovation in the education of the working classes through public institutions, it left the education of its own boys and girls in the hands of the religious schools, where it was believed that the children would receive a higher quality and more prestigious education. At the same time, we must admit that in comparison to the somewhat backward public school system, which took little note of the social needs, the schools of the religious congregations offered a certain tinge of modernity and even paid attention to more practical subjects and teachings.

Yetano also underscores the fact that the religious congregations were in an ideal position to offer educational services, as they were staffed with instructors who could devote themselves to teaching, with no need to receive pay; thanks to the community life, their basic needs were covered. Moreover, these religious congregations had school spaces without having to make large investments. The revenues they received for their educational services compensated for the reduced charity and donations given in an increasingly more secular society.

²⁰ E. Camps, *Trabajo infantil y estrategias familiares durante los primeros estadios de la industrialización catalana (1850-1925). Esbozos a partir del estudio de un caso*, «Cuadernos de historia contemporánea», n. 24, 2002, pp. 263-280.

²¹ A. Yetano, *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*, Barcelona, Anthropos, 1988.

The few exigencies for quality and the limited control of them by the public authorities favoured the proliferation of these types of centres. Finally, the secularised measures implemented at the time by the French government would further promote the establishment of religious orders in nearby regions, as was the case of Catalonia.

In a number of articles published in «Feminal» under the generic title *Consideracions*, Carme Karr offered a review of women's schooling in Catalonia and particularly in the Barcelona of her time²². Such articles were published in the August 1909 issue onward, significantly after the events of the Tragic Week. In fact, at one point, Karr made reference to such incidents, noting that they had forced many families to deliberate on the educational problem²³. As to the nuns' schools, Karr expressed her reservations regarding the pedagogical quality of the centres, the teachers of which were not required by anyone to have any sort of pedagogical training. Karr questioned the education received at these religious schools for women: «Generally, women of our society between ages 25 and 50 have all been educated at nuns' schools, leaving them at around age 14 or 15. Of the schooling and education they received there – apart from the example of irreproachable moral virtues – what is left for these *mommies* of today?»²⁴. She later went on to state that «many of the religious instructors have not passed any pedagogical exam, nor have they taken any of the courses required of the secular teachers in order to serve as teachers»²⁵.

In this series of articles, Carme Karr also criticised the existence in Barcelona of the many schools that were in fact female boarding schools. She felt that there was no justification for the fact that young people whose homes were relatively close to the schools did not live with their families. She believed that this custom, which distanced the young women from their homes, counteracted the formation of modern women, as the religious boarding schools could scarcely provide an education that met the needs of modern women and mothers. In contrast, she contended that families ought to be more involved in their

²² C. Karr, *Consideracions*, «Feminal», n. 29, 1909, pp. iv-v; n. 30, 1909, p. iv; n. 31, 1909, p. iv; n. 32, 1909, p. iv; n. 34, 1910, p. iv; n. 35, 1910, p. iv; n. 36, 1910, p. iv; n. 37, 1910, p. iv; n. 38, 1910, p. iv. In these articles, Karr puts forth ideas that she would later present in the conference series at the Ateneu Barcelonès in April 1910 and which she would publish in her above-mentioned work, *Cultura femenina*.

²³ Karr originally wrote: «Since the hateful events of last July that filled with pain and shame the souls of those of us who love our country and want it to be great, strong, healthy and glorious, the educational problem has been a matter of debate for many families» («Feminal», n. 32, 1909, p. iv).

²⁴ The original text reads as follows: «Generalment, les senyores de 25 a 50 anys, de la nostra societat, han estat totes educades en el col·legis de monges, dels quals han sortit vers els catorze o quinze anys. De la educació y la formació allí rebudes – deixant apart l'exemple de virtuts morals irreproachable – ¿què'ls ne resta a n'aquexes *mamàs* d'avuy?» («Feminal», n. 29, 1909, p. iv).

²⁵ The original text reads as follows: «Una gran part de les religioses d'ensenyansa no han sofert cap examen pedagògich, ni han cursat cap carrera de les que s'exigeixen als seglars pera exercir el magisteri» («Feminal», n. 29, 1909, p. iv).

daughters' education, providing them with a good, well-rounded education that would prepare them to be wives and mothers in a modern society. On this issue, and making reference to the boarding schools of the religious congregations, she asserted: «Look at the programmes of our most important religious institutions: they are impeccable. They do not appear to lack anything, yet in reality, a great deal is missing; for example, a true grasp of the moral and social needs of the modern woman, as well as the lack of practical experience of the teachers»²⁶.

The ideas that favoured the reinforcement of the scientific aspect of female education and criticised the traditional practices were also put forth in an interesting article²⁷ by the teacher Maria Baldó Massanet, who shared the feminist ideas of Monserdà and Karr²⁸. Baldó would later work alongside Manuel Ainaud, becoming the director of the first women's school group of the Barcelona City Council's School Board, which was created in March 1922. In the article, Baldó criticised the excessive time that female education allotted to the tasks of embroidery and crocheting. She substantiated her argument with the ideas of the new pedagogy, the ideas of what she referred to as «a modern whim that is forced to drag along all the archaic procedures»²⁹. Without underrating these manual tasks, she did not feel that the students' curriculum should be reduced to these activities. Taking her own activities with her students as an example, she explained that it was necessary to attend to other activities that stimulated scientific observation, such as herbariums, where the students could work with plant classification, or the introduction to physics and chemistry experiments. She described the way her students built maps with clay and collected minerals. Maria Baldó concluded her article with the following statement: «I wish mothers would come to believe that school is above all a place for intellectual work, rather than a workshop for more or less delicate or intricate tasks»³⁰.

The interest in training the girls and women for domestic tasks and home economics was yet another matter that captured the attention of «Feminal». Indeed, the conservative Catalan feminism of the period, following the

²⁶ The original text reads as follows: «Vègintse'ls programes de nostres més importants institucions religioses: son intetxables. No hi manca res aparentment, però hi manca molt, en realitat; per exemple, un veritable coneixement de les necessitats morals y socials de la dona moderna, además de la inexperiencia pràctica del professorat» Consideracions («Feminal», n. 30, 1909, p. iv).

²⁷ M. Baldó, *Sobre l'ensenyansa escolar femenina*, «Feminal», n. 6, 1912, p. ix.

²⁸ Years later, she would participate alongside them and Leonor Serrano, another important intellectual feminist and educator with more progressive tendencies, in a conference series on female education at the Ateneu Barcelonès cultural centre, which was published under the title *Educación femenina*, Barcelona, Parera, 1916.

²⁹ The original text reads as follows: «Una ventada moderna que s'ha d'endur tots els arcaics procediments» Maria Baldó, *Sobre l'ensenyansa escolar femenina* («Feminal», *ibid.*).

³⁰ The original text reads as follows: «Jo voldria que les mares anessin convencentse de que l'escola es sobretot un lloch de treball intel·lectual, nó un taller de feynes més o menys fines y complicades» («Feminal», *ibid.*).

European and North American trends of what came to be called *ménager* (home economics) education, placed great importance on these subjects in the schools for women and went so far as to place them in a scientific field that could form part of higher female education³¹. In 1908, «Feminal» included an article on the *ménager* schools of Fribourg, featuring photographs of the centre's facilities. The article underscored the importance of adequately training women as mothers and heads of the household, or in the case of the working classes, to devote themselves to domestic service. This educational stage came after elementary school, and was scientifically founded and systematised in a programme that included hygiene, cooking, home economics, clothing care, chemistry and physics applied to household chores, botany and gardening, as well as drawing applied to ornamentation³². «Feminal» closely followed the development of the household training schools in Europe, and in October 1908 informed its readers of the *ménager* school conference held in Fribourg, Switzerland and covered the conclusions of the event. Later, in 1912, the magazine published a report on a home training school founded by a group of women in the Catalan town of Artés, in the municipal area of El Bages. The aim of the school was to complete girls' education by expanding their knowledge of household chores to enable them to devote themselves to domestic service³³.

As we have mentioned above, another of the points defended by Carme Karr was the value of the family as an agent of education, and the importance of ensuring that Catalan culture formed part of the environment in which the girls and boys received their education. In October 1914, following the start of the First World War, Carme Karr wrote an article titled *De patriotisme y d'educació*, in which she mentioned the fact that due to the war the influential Catalan families did not send their children to study abroad, in order to then criticise this common custom among the members of the upper bourgeois classes of Catalonia³⁴. In this case, Karr made a Catalan nationalist allegation by censuring the fact that parents were sending their children away to receive their education in schools where the Catalan language was not used and where the Catalan culture was completely disregarded. She defended the quality of certain

³¹ Rosa Sensat, one of the most prestigious Catalan woman educators of the time, received her training at the Institución Libre de Enseñanza. Between 1914 and 1930, she served as the director of the innovative school Escola de Bosc in Montjuïc (Barcelona). Her contribution led to the systematisation of the scientific principles of home education for women, along with a practical and experimental approach to education, based on the tenets of the active school, which at the same time spurred a valuation of these teachings and a reform in scientific education in general. This inclination in Rosa Sensat's approach can be seen in the following works: *Curs normal d'ensenyament domèstic per a mestresses* (1921); *Les ciències en la vida de la llar* (1923); *Cómo se enseña la economía doméstica* (1927) and *Rapport de la directrice et professeur du curs Rosa Sensat présenté au IIIème Congrès d'Enseignement ménager* (1922).

³² «Feminal», n. 15, 1908, pp. xv-xvi.

³³ «Feminal», n. 65, 1912, p. iii.

³⁴ «Feminal», n. 91, 1914, pp. ii-iii.

Catalan schools and called for the people of Catalonia to support the efforts made by individuals and public institutions to improve the educational centres. Despite these ideas expressed by Karr, the magazine published diverse reports on female education institutions that were considered to be exemplary by the correspondents abroad. These reports served to underscore the modernity of and value internationally placed on the educational aspects of women's schooling that coincided with the programme advocated by «Feminal». One such example was the publication of a report in March 1908 – featuring extensive photographic illustrations, like virtually all the other articles in the magazine – on the girl's school Saint Michael, in the county of Sussex in England. The report stressed the priority placed on the comprehensive education of the young women³⁵. The same year, the magazine published a similar report on the Lycée Fénelon, one of the schools for the young women of the Parisian elite. The write-up additionally underscored the functional facilities of the school, which were adapted to the needs of progressive education. In this case, attention was also called to the importance placed on the development of hygienic habits, which according to the article, was not always covered in the female schools of Catalonia³⁶.

Readers of «Feminal» were additionally informed of new experiences, alternatives to the public female schools promoted by the Catalan nationalist movement. In 1916, the magazine reported on the creation of the *Institut Feminal*, which had been founded by Francesc Flos i Calcat, a promoter of schools in Catalan and the founder of the *Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, a private institution that supported the Catalanisation of education through the publication of school books and other initiatives. This new institution was presented as a centre for comprehensive female education, which educated young women who were strong in both body and spirit and endowed with enough culture to be self-confident in every circumstance, while at the same time having all the goodness, tenderness and intelligence that «nature requires of her delicate and important mission»³⁷. The curriculum was diverse, including everything from the letters of the alphabet to literature, art work, moral training in keeping with Christian virtues, scientific principles and home economics practice.

³⁵ «Feminal», n. 12, 1908, pp. XVI-VII.

³⁶ «Feminal», n. 18, 1908, pp. XIX-XX.

³⁷ The original text reads as follows: «Natura exigeix de sa delicada y trascendental missió» («Feminal», n. 113, 1916, p. III).

3. *The advocacy of adult women's education*

Yet another of the interests of conservative Catalan feminism was to promote the incorporation of women into the labour force under the best possible conditions. To do so, it was once again essential to give girls and women an education that fostered their integration into the job market. This field was pioneered by the ideas of Dolors Monserdà, who had presented her opinions at conferences and in articles, as well as in the book *Estudi feminista*, which was published in 1909. Drawing inspiration from social Catholicism, Monserdà criticised the exploitation to which many women with limited work prospects were subjected, given their lack of skills. She called for greater awareness among consumers, recommending that they only shop in establishments that guaranteed decent working conditions for their female employees. With this aim, Monserdà created a League of Shoppers and founded the *Patronat d'Obres de l'Agulla* (Needlework Board) in 1910³⁸. «Feminal» followed along the lines set out by Dolors Monserdà. The magazine featured information and reports on numerous charity initiatives – generally driven forth by the women of the bourgeoisie – for women's education or to support women as mothers, by caring for young children during the workday or improving their knowledge and management of hygiene and paediatric care. The magazine also echoed the consumer awareness campaigns in favour of decent working conditions for women³⁹.

In the section on the charity initiatives for women workers, which included magazine reports on schools and cultural associations, mention must be made of the Sunday school that Rosa Bartella created for women workers⁴⁰. Different reports also displayed the work of the School Board for the women workers in the town of Mataró⁴¹. In all of these reports, «Feminal» constantly underscored the importance of education for working-class women as a driving force for the economic and social development of Catalonia. From a paternalistic position, the magazine called for the cooperation of the women of the well-to-do classes with such charitable activities. Among the classes given by such charity institutions, the magazine underscored the initiatives that set out to teach mothers about hygiene and the principles of maternity, as well as those applied to home economics.

One of the women's educational institutions vastly covered by «Feminal» was the *Institut de Cultura i Biblioteca popular de la Dona* (Women's Institute of Culture and People's Library) which, as noted above, was founded by Francesca Bonnemaison in 1909. On 29 May 1910, with the inauguration of the

³⁸ J. Monés, *La pedagogia catalana al segle XX. Els seus referents*, Lleida, Pages Editor/ IEC, 2011, pp. 412-415.

³⁹ «Feminal», n. 15, 1908, p. IV.

⁴⁰ «Feminal», n. 6, 1907, p. IV.

⁴¹ «Feminal», n. 60, 1912, pp. VI-IX; n. 65, 1912, p. X; n. 76, 1913, pp. XVI-XVIII.

centre by the Bishop of Barcelona, the magazine published yet another report with generous photos of the facilities. The article was signed by Carme Karr, under the pen name Joana Romeu. The article extolled the virtues of Francesca Bonnemaïson and included the names of all the women who had contributed to the project. The photos clearly revealed the quality of the facilities, which even included a special book disinfection chamber⁴².

In February 1912 «Feminal» published another report on the *Institut de Cultura i Biblioteca popular de la Dona*, once again applauding the work of Francesca Bonnemaïson – affectionately referring to her as *Paquita* – and her co-workers. Like the previous report, this spread also included a number of photos of the reading rooms and the spaces in which the drawing classes were given. In this case, the article also mentioned the exercise classes attended by the youngest students and their medical control. One of the photos displayed the way in which one of the participants was weighed and measured, whilst another photo presented the courtyard where the women exercised⁴³.

Another institution covered by the magazine was *La Llar* (The Home), which was founded and run by Carme Karr. *La Llar* was a project that put many of Karr's ideas into practice. The centre, which Karr gradually designed over a number of years, was created to support the incorporation of women into the workforce and to improve their education, in order to make them more socially important. In fact, the presentations given at the Ateneu Barcelonès in 1910 and which were subsequently published, presented the centre's objectives and plan. The ambitious project, which was envisaged to become a residence for young women, as well as a cultural and professional training centre, applied many of the ideas of the progressive school: importance was placed on hygiene, aesthetic education, practical teaching and the exclusion of content memorisation, as well as group work, the residents' self-management, etc.⁴⁴

In its February 1913 issue, «Feminal» presented the objectives of that centre, which had already been created in the Sant Gervasi District in Barcelona. *La Llar* was a home for young women who had to commute to Barcelona to continue their education or to prepare for the public exams. The article suggested that *La Llar* aimed to be a more open alternative to female convents, which until then had been the only accommodation option for girls in the city. *La Llar* also set out to serve as a cultural centre for women and in addition to room and board, offered ample education in the subjects that prepared the women to become mothers: hygiene, childcare, home economics, beauty, etc. The centre was inspired on other similar centres abroad and particularly cited the reference home for young women that was run by the Junta de Ampliación de Estudios (Educational Extension Board) in Madrid. In the information, it

⁴² «Feminal», n. 38, 1910, p. vii.

⁴³ «Feminal», n. 59, pp. iv-vi.

⁴⁴ Karr, *Cultura femenina*, cit., pp. 137-152.

was said that for a modest price *La Llar* offered a family environment that tended to both morals and education, healthy and abundant nutrition, cheerful and comfortable rooms, good hygiene and security – without taking away from a reasonable amount of freedom, as asserted in the article – and good and helpful social relationships⁴⁵.

Another major issue covered by «Feminal» and concerning education and women had to do with childcare and hygiene, taking in all the activities aimed at preventing infant mortality and improving the health of the youngest members of the household. On this subject, the magazine published news and reports on the development of paediatrics and childcare, including the summary of the opening lesson of the course given by the paediatrician Trinidad Saíz de Llaberia⁴⁶ in 1914 at the College of Medical Doctors of Catalonia, under the title *La ignorancia de la mujer en los conocimientos de higiene y de puericultura como primera causa de la mortalidad infantil*⁴⁷. In addition to bearing witness to the fact that women were beginning to have some weight in the medical world, this conference clearly revealed the ideas that were taking form at the time regarding the envisaged future influence of women's education on the improvement of hygiene and the reduction of the high infant mortality rates.

4. *Feminal's promotion of the progressive school*

The magazine «Feminal» also devoted space to the innovative experiments that were carried out in the educational field, regardless of whether they specifically targeted women. The idea was to underscore the importance of the female contribution to the development and application of such experiments. In this section, we must cite the significant role that the magazine played in disseminating the method of Maria Montessori; the reports on the application of the ideas of the active school in the new school Mont d'Or and its section for girls and the outreach activities connected with the dissemination of the musical education method developed by Émile Jaques-Dalcroze, which was promoted in Catalonia by musician and educator Joan Llongueres.

«Feminal» always considered itself to be a pioneer for the dissemination of the Maria Montessori method in Catalonia. In fact, on 24 September 1911, this magazine published what may have been one of the first articles – signed by the magazine's contributor Josep Alemany i Borràs – on the Italian pedagogue's

⁴⁵ «Feminal», n. 71, 1913, pp. II-IV.

⁴⁶ Trinitat Saíz i Plaja (1878-1933) was the eighth woman to earn a degree in medicine at the University of Barcelona and the first woman from Girona to do so. J. Corbella, E. Domènech «Nota sobre l'obra de Trinitat Saiz i Plaja, primera metgessa gironina (1878-1993)», *Gimbernat*, n. 35, pp. 123-133.

⁴⁷ «Feminal», n. 83, 1914, pp. XV-XVI.

method ever to appear in a Catalan publicatio⁴⁸. The article offered a review of the ideas of Maria Montessori and emphasised the importance placed on the children's autonomy and the development of children's sensorial skills/capacities.

Following this first article, countless diverse reports on the spread of Maria Montessori's method in Catalonia began to appear in «Feminal». In most of those articles, photography played a significant role in presenting the most salient aspects of the method, as occurred in many of the reports published by the magazine⁴⁹.

In the July 1914 issue, just as the first trial applications of the method were being carried out at the Maternity Hospital of Barcelona, «Feminal» reported that seven women teachers, along with one of the foremost intellectuals of progressive Catalan feminism of the period, inspector Leonor Serrano, whom we have cited above, received grants from the Barcelona Provincial Council and the City Councils of Barcelona and Lleida to attend the second International Montessori Course in Rome. The magazine moreover provided information on the lectures and courses given by these women on their return, as promotional activities⁵⁰. Once again, in September 1914 another report on the Montessori method would appear in the magazine⁵¹. This time, the piece provided information on the trial that was being carried out at the Maternity Hospital of Barcelona under the direction of Josep Palau Vera, who had attended the first International Montessori Course in Rome in 1913⁵². In November 1914, the magazine published another article titled *Sobre el sistema Montessori* («About the Montessori system»), written by María Villuendas, one of the teachers that had attended the International Montessori Course in Rome⁵³.

In 1915, the Barcelona City Council created the first *Casa dels nens* (Children's School) that followed the Montessori method. Word of the method spread quickly, particularly among the private schools. In 1915, there were some thirteen schools in Barcelona using the method. At the end of 1915, Maria Montessori moved to Barcelona to start the preparations for the Third International Montessori Course, which would be held in the city at the start of the following year. The magazine also covered the preparation work for

⁴⁸ «Feminal», n. 54, 1911, pp. II-III.

⁴⁹ For further information on the contribution of the magazine «Feminal» to the spread of the Montessori method, please see F.C. Rubí, B. Sureda Garcia, *Photography and advertising of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)*, «Paedagogica Historica», vol. 48, n. 4, 2012, pp. 571-578.

⁵⁰ «Feminal», n. 88, 1914, pp. II-VIII.

⁵¹ «Feminal», n. 90, 1914, pp. II-VI.

⁵² On the application of the Montessori method in the Maternity Hospital, please see J. Palau Vera, *Un assaig d'aplicació del mètode Montessori a la Casa de Maternitat de Barcelona* «Quaderns d'Estudi», 1920. Reproduced in J. González-Agápito, *L'escola Nova A Catalunya*, Vic, Eumo, 1992, pp. 91-107.

⁵³ «Feminal», n. 92, 1914, pp. II-V.

the course⁵⁴. Through its coverage of Maria Montessori, «Feminal» reinforced its discourse on women's contributions to the development of science, art and education. Moreover, the Montessori method had been adopted by the educational and cultural programme of the conservative Catalan nationalist circles which viewed it as an educational model based on scientific principles. It was a way to legitimise the ideals of a bourgeoisie that wanted to organize the society according to the principles of order and discipline, without having to use violence, just as the scientific pedagogic method of Montessori disciplined the children's instinctive and biological impulses, placing them in the service of a productive activity, without violating their freedom.

Another of the innovative institutions appearing on the pages of «Feminal» was the new school Mont d'Or in 1912. In this period in Catalonia, a number of innovative elitist experiments promoted by private parties were tested. Such was the case of the school Colegio Mont d'Or, which was founded in 1905 by Joan Palau i Vera in Barcelona and later became the new Mont d'Or in 1911, when the initial school was moved to the industrial city of Terrassa and turned into a boarding school. These centres, which were attended by the children of the bourgeois classes, correctly applied the ideas of the progressive school movement. All the same, they were short-lived and disappeared only a few years after their founding. The new Mont d'Or had a mixed preschool, as well as a section for older girls⁵⁵. «Feminal» published a number of reports on the new Mont d'Or school, underscoring the reformist nature of the centre from the pedagogical point of view, its magnificent facilities, including its classrooms and outdoor areas, the good supply of educational materials, furnishing and other resources such as fishbowls, plant and mineral collections⁵⁶. The photos accompanying the report revealed the lighting of the indoor rooms and their careful decoration, as well as the educational importance placed on the outdoor areas. Another report featuring generous photographs was the one titled «Escola-Jardí a Barcelona». Published in 1913, this article presented the new Mont d'Or's recently created section for girls, which followed the same guidelines as the boys' section and in those years was also directed by Manuel Ainaud. The report particularly emphasised the innovative pedagogical principles applied at the school⁵⁷. In this manner, «Feminal» was contributing to the dissemination of pedagogical ideals that were highly esteemed by the new educational ideas of the active school movement. Moreover, the publication served to reinforce

⁵⁴ «Feminal», n. 106, 1916, pp. v-vii.

⁵⁵ A. Galí, *Història de les institucions i el moviment cultural a Catalunya 1900-1936. Llibre II. Ensenyament primari, 1ª part*, Barcelona, Fundació A.G., 1978. Also, S. Domènech, *El moviment de renovació pedagògica públic i privat* in Institut d'Estudis Catalans, *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917): l'educació en el context de la Fundació de l'Institut d'Estudis Catalans*, Barcelona, IEC, 2008, pp. 17-50.

⁵⁶ «Feminal», n. 67, 1912, pp. xii-xv.

⁵⁷ «Feminal», n. 76, 1913, pp. ii-v.

a pedagogical and political discourse that set these schools apart from the traditional public state school models that depended on the central government, which was little open to the nascent changes. The industrial bourgeoisie was demanding new educational models for its children and for the working classes, although for the most part this group continued to send its children to the religious schools.

The Catalan *noucentiste* programme defended an all-embracing education and moreover had a strong aesthetic component that would not dismiss the educational importance of music. Diverse reports published by «Feminal» valued physical, musical and arts education. We must highlight the importance that «Feminal» placed on the musical education method developed by the Swiss educator Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), which was introduced in Catalonia by musician and educator Joan Llongueras Badía. Llongueras, who was a disciple and friend of Eugeni d'Ors, the most influential intellectual of the *noucentista* reform movement, adopted the method and adapted it to the Catalan culture to serve the educational reform programme. «Feminal» published numerous reports that set out to introduce the Dalcroze method and evaluate his contributions, once again accompanying the text with generous photos of the Dalcroze exercises⁵⁸.

«Feminal» also published reports on the school camps for girls that proliferated in that period, as well as the *Escoles d'Estiu* (summer school programmes) that were first held in 1914 and introduced in Catalonia by Eladi Homs. In such reports, both the text and the photos called attention to the prevalent presence of women educators and teachers in such activities⁵⁹.

Conclusions

The study of the magazine «Feminal» provides us insight to the close ties between the conservative feminism that developed in Catalonia in the initial decades of the 20th century and the reform programme of the *noucentisme* movement driven by the Catalan industrial and financial bourgeois classes. That line of feminism, predominantly represented by Carme Karr and advocated by «Feminal», aimed to foster women's participation in the extensive national reconstruction and modernisation programme driven by Catalan *noucentisme*. The participation of women in the transformation of the society, as suggested by this group, did not entail the renunciation of their roles as mothers and wives, but rather valued the potentially great importance of these functions in the education and increased awareness of husbands and children. Much like

⁵⁸ «Feminal», n. 36, 1910, pp. X-XI.

⁵⁹ «Feminal», n. 89, 1914, pp. II-VIII.

the *noucentisme* in which it took part and the other reformist movements of early 20th-century Spain, the conservative Catalan feminism of the time viewed education to be the essential vehicle for social transformation and modernization and in this case for the construction of a new feminine identity. For this reason, the movement insisted that women receive a more solid education with more scientific content, rejecting the earlier models and their corresponding female education curricula, which were limited to sharpening skills traditionally assigned to women. As of the beginning of the 20th century, the dissemination of the new ideas of progressive education, founded on biological and psychological principles and particularly the method developed by one woman, the Italian doctor Maria Montessori, would serve to support the conveyance of the need to base both the contents and the methods of the new women's education on science.

L'Inchiesta Scialoja e le scuole normali

Valeria Miceli
Centro di Documentazione e
Ricerca sulla Storia delle Istituzioni
Scolastiche, del Libro Scolastico
e della Letteratura per l'Infanzia,
Università degli Studi del Molise,
Campobasso (Italy)
valeria.miceli@unimol.it

The Scialoja survey and the normal schools

ABSTRACT: The survey that Minister of Education Antonio Scialoja promoted in 1872 in order to gather proposals to reform secondary education, offers a significant cross-section of the opinion spread among teachers and school administrators on the condition of public, municipal and private secondary institutes. The article aims to analyze thoroughly an aspect hitherto neglected by historians of education, that is the indications for male and female teacher training colleges and normal schools that emerged from the survey. The study starts from the analysis of the measures and policies, concerning teacher training, which were adopted by the ministers of Public Education during the first decade after the unification of Italy; then it lingers over the answers to the questions of the survey that were more specifically dedicated to the institutes that trained teachers.

EET/TEE KEYWORDS: Secondary Education; Survey Report; Teacher Training Education; Educational Policy; Italy; XIX Century.

Premesse

Nel 1872 il ministro della Pubblica Istruzione Scialoja, come è noto, istituì un'inchiesta conoscitiva, dedicata esclusivamente alle scuole secondarie, governative e private, e a fondazioni speciali destinate all'insegnamento e all'educazione maschile e femminile. I risultati dell'indagine, i cui lavori durarono fino al 1875, non furono seguiti da una riforma o da una proposta legislativa. La ricca documentazione prodotta¹, intorno alla quale gli studiosi di storia

¹ Le carte prodotte dall'inchiesta sono conservate presso l'Archivio Centrale dello Stato insieme alla documentazione della Direzione generale per l'istruzione media della quale fanno

della scuola non hanno fatto mancare analisi significative², offre sicuramente uno spaccato significativo dell'opinione diffusa all'interno del mondo della scuola e degli insegnanti, relativamente alle questioni dell'istruzione secondaria. Tuttavia le ricerche promosse fino ad oggi, hanno trascurato un aspetto che, invece, è contenuto in maniera significativa nella documentazione prodotta dall'indagine: quello relativo alle scuole normali, verso il quale si intende svolgere un approfondimento specifico.

L'indagine fu condotta da una Commissione di nove membri che la gestì attraverso la somministrazione di un lungo questionario destinato non solo alle autorità scolastiche, ma anche ai corpi scientifici, ai presidi, ai direttori di istituti e «ai padri di famiglia e a persone note per studi speciali intorno all'istruzione, o per esperienza acquistata nell'insegnamento e nella educazione della gioventù»³. Nella scelta della Commissione, Scialoja volle assicurare una calibrata rappresentanza delle varie aree culturali del paese, perché convinto che nei modelli culturali da trasmettere vi fossero delle tradizioni regionali da tenere in debita considerazione. Il questionario predisposto dalla Commissione comprendeva 79 quesiti strutturati secondo i seguenti argomenti: presidi, direttori, insegnanti (1-9), amministrazione scolastica (10-11), insegnamento pubblico e privato (12-17), libri di testo e letture (18-19), orari, premi e pene,

parte e sono contenute in undici buste. La tipologia della documentazione è alquanto omogenea e si distingue in due principali gruppi di documenti: i verbali degli interrogatori compiuti nelle città visitate dalla Commissione e la raccolta delle risposte che arrivarono per scritto. A questi vanno aggiunti gli atti preparatori, i resoconti delle prime riunioni tenute dalla commissione e numeri di diversi giornali.

² Sull'inchiesta Scialoja cfr. P. Macry, *La questione scolastica: controllo, conoscenza, consenso*, «Quaderni storici», vol. 15, n. 45, 1980, pp. 867-893; M. Raicich, *L'inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria (1872-1874)*, in *Il Parlamento italiano. Storia parlamentare e politica dell'Italia (1861-1988)*, Milano, Nuova CEI, 1989, Vol. III, pp. 237-262; Id., *Un piemontese in Sicilia*, in P. Cerri, *Le tribolazioni di un insegnante di ginnasio*, con prefazione di A. Ancona, Firenze, Passigli, 1988, pp. 5-34; Id., *Le polemiche sugli studi classici intorno al 1870 e l'inchiesta Scialoja (1872-74)*, in *Scuola cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1981, pp. 285-325, Id., L. Montevecchi (edd.), *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995. Per uno studio relativo solo ad alcuni quesiti dell'inchiesta si veda P. Morelli, *Una cultura classica per la formazione delle élites: l'insegnamento del latino nei ginnasi-licei postunitari attraverso l'inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria (1872-1875)*, Macerata, eum, 2009. Sulla figura di Antonio Scialoja cfr. C. De Cesare, *La vita, i tempi e le opere di Antonio Scialoja*, Roma, Tipografia del Senato, 1879; A. Moscati, *I ministri del regno d'Italia*, Napoli, Istituto per la storia del Risorgimento italiano, Comitato napoletano, 1957, Vol. 2, pp. 164-193; M. Canavale, *Antonio Scialoja*, in *Il Parlamento italiano. Storia parlamentare e politica dell'Italia (1861-1988)*, Milano, Nuova CEI, 1989, IV, pp. 385-402; *Primo inventario dell'archivio Scialoja*, Università di Firenze, Facoltà di economia e commercio, cattedra di storia delle dottrine economiche, 1976.

³ L'inchiesta poteva avvenire anche per mezzo di interrogazioni orali, di lettere circolari e di visite agli istituti deliberate dalla Commissione. R.D. 29 settembre 1872, n. 1016, *Inchiesta intorno alla istruzione secondaria maschile e femminile*, in Raicich, Montevecchi (edd.), *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, cit. p. 157.

tasse scolastiche (20-22), ginnastica e igiene (23-22 bis), esami (23 bis-30), licei e ginnasi (31-42), scuole tecniche (43-51), scuole normali e magistrali e convitti annessi (52-61), scuole superiori femminili (62-63), convitti maschili (64-72), educatori femminili (73-77). Ogni quesito era poi suddiviso in diversi punti. All'interno di questo quadro complessivo ben 10 quesiti erano destinati ad approfondire la conoscenza di aspetti rilevanti della condizione delle scuole normali e magistrali⁴.

⁴ I quesiti, alcuni dei quali, quelli contrassegnati con un asterisco, erano diretti specialmente ai privati e a quanti non avevano parte nell'insegnamento, erano i seguenti: «[...] 52. La scuola normale, così com'è oggi ordinata, raggiunge il doppio scopo, a cui deve intendere, quello cioè di fornire ai maestri e alle maestre elementari le cognizioni a loro necessarie, e di formare al tempo stesso buoni educatori e buone educatrici? Se la parte educativa vi è negletta, come riparare a questa mancanza? Suppliscono i convitti dove questi sono annessi alle scuole, o sono istituiti soltanto per fine economico? Come sono amministrati quei convitti, in che relazione stanno colla scuola, e quale frutto hanno dato riguardo alla disciplina? La difficoltà incontrata così nell'aprire come nel mantenere i convitti maschili proviene dal non essere questi coordinati alla scuola e dal non avere alcun carattere educativo oppure altre cause intrinseche ai convitti stessi? È possibile di vincere questa difficoltà? Può la scuola normale femminile far senza del convitto? Converrebbe fare un'istituzione sola del convitto e della scuola, affinché i maestri e le maestre vi trovassero non sola la coltura della mente ma il buon indirizzo dell'animo e la conveniente disciplina del costume? È possibile ottenere ciò mantenendo la scuola a spese del governo e il convitto a spese del comune o della provincia? Come si potrebbe dare a questa scuola-convitto unità di direzione e d'amministrazione? 53. Quali prove hanno fatto, al paragone di quelle dello Stato, le scuole normali e magistrali aperte dai comuni e dalle provincie? Son tutte ordinate regolarmente? Ha giovato il pareggiarle e il costituirle sedi d'esame per gli aspiranti alle patenti? Vi sono scuole private o di corpi morali istituite per preparare gli alunni a sostenere l'esame di abilitazione? Ve n'è alcuna presso i conservatori e i ricoveri di beneficenza? Come sono ordinate queste? A qual grado di insegnamento provvedono? Quali frutti danno? L'esame di abilitazione basta da sé solo a dare la guarentigia necessaria della capacità dei maestri? Sono sufficienti le prove richieste in questo esame ai candidati? Ai candidati che sostengono l'esame senz'aver fatto il corso normale non si dovrebbero chiedere almeno le stesse prove che sono imposte agli alunni della scuola normale? Le commissioni d'esame sono bene scelte e mettono un giusto rigore nei loro giudizi? Si crede necessaria qualche modificazione, sia nella composizione delle commissioni sia nella estensione e nella forma degli esami? 54.*I sussidi stabiliti dal governo e dalle provincie per gli allievi e le allieve delle scuole normali sono sufficienti al bisogno così pel numero complessivo, come per la somma assegnata a ciascuno? Ne hanno tutte le parti dello Stato, e in qual proporzione? Varia questa proporzione secondo la maggiore o minor mancanza di scuole e di maestri? I sussidi sono sempre distribuiti opportunamente, e giovano ad attirare buoni allievi alle scuole normali? Accade che molti degli allievi sussidiati, dopo d'aver compiuto il corso normale, si dirigano ad altre carriere? Come provvedere a che il sussidio non vada perduto per l'insegnamento elementare? Come ottenere ch'esso chiami alle scuole gli allievi più capaci? In che proporzione stanno i maestri che escono dalle scuole normali con quelli che conseguono la patente sostenendo soltanto l'esame? 55.È necessario che la scuola normale sia divisa dalla scuola tecnica, nel mentre ha comuni con questa il grado e le materie d'insegnamento? Non si potrebbe restringere la scuola normale ad un quarto anno di studi da farsi terminato il corso tecnico? Basterebbe un solo anno complementare a istruire i maestri nella pedagogia e nel metodo, a perfezionare la coltura e a esercitarli nella pratica della scuola? Gioverebbe questo provvedimento a rimediare a quell'interruzione di studi, che ora è inevitabile, tra la scuola elementare e la normale per l'età richiesta all'ammissione degli allievi maestri? Come riparare altrimenti a questa interruzione? Si potrebbe estendere questo provvedimento anche alle allieve maestre aggiungendo alla scuola superiore femminile un quarto

anno destinato agli insegnamenti speciali per la loro carriera? Non sarebbero in tal caso da convertire in scuole superiori femminili tutte le scuole normali attualmente esistenti? Quali altre istituzioni od espedienti possono essere suggeriti per crescere i mezzi di preparare buoni maestri e maestre? 56. Sono molti o pochi gli alunni provenienti da scuole rurali che chiedono d'entrare nelle scuole normali? Sono bastantemente preparati per sostenere l'esame d'ammissione? Sono ammessi talora, benché non in grado di seguire il corso? Quest'agevolezza non ha fatto abbassare gli studi in alcune scuole normali? In quali proporzione stanno nelle scuole normali gli alunni provenienti dalla campagna e quelli appartenenti alle città? Se i primi sono in piccolo numero, concorre a ciò l'insufficiente istruzione ricevuta nella scuola elementare, la quale rende loro insuperabile l'esame di ammissione? Come rimediare a questo inconveniente? Gioverebbe aprire in ogni scuola normale un corso preparatorio, o sarebbe più utile convertire in scuole preparatorie le migliori fra le scuole elementari di campagna? Questi due modi di preparazione al corso normale sono in atto in qualche parte d'Italia? Le disposizioni date a questo fine con le circolari ministeriali 18 marzo e 23 luglio 1870 hanno avuto esecuzione, e quali effetti ottennero? Non sarebbe necessario estendere anche a questo anno preparatorio i sussidi concessi agli alunni pel corso normale? 57.* L'accomunare in uno stesso convitto e in una stessa scuola le allieve maestre di città e quelle di campagna non reca inconvenienti? Nei convitti, specialmente se sono nelle grandi città, si segue quella parsimonia nel vivere e quella semplicità nel vestire, per le quali le alunne destinate a diventare maestre di campagna possono abituarsi alla vita povera e stentata, a cui sono chiamate? Non accade che tutte le alunne vi prendano abitudini e desideri superiori alla loro condizione? Come rimediare a ciò? Togliendo i convitti e le scuole normali femminili dalle città, ovvero distinguendoli in due ordini diversi secondo la diversa condizione delle alunne? Vista la difficoltà e il pericolo che s'incontra nello staccare le maestre in giovane età dal loro famiglie, non dovrebbe cercarsi il modo di rendere abili all'insegnamento le allieve che potessero essere nominate maestre nel loro comune? Come raggiungere questo scopo? 58. Le materie che s'insegnano nelle scuole normali son ben coordinate fra loro ed atte a dare la coltura necessaria ai maestri e alle maestre elementari? V'è sovrabbondanza negli studi che vi si fanno? Col metodo seguito si ottiene di nutrire efficacemente l'intelletto degli alunni e di avviarli alla pratica più conveniente per la scuola? Non si esercita troppo la memoria a scapito della buona educazione della mente? Sarebbe da dare minore estensione e più profondità all'insegnamento, o da impiegarvi un tempo maggiore allargando il corso a quattro in luogo di tre anni? V'hanno osservazioni a fare sui programmi e sulle istruzioni che li riguardano? Gli orari assegnati per le lezioni sono opportunamente distribuiti? Quali effetti si ottennero dalle modificazioni portate agli orari colla circolare ministeriale 2 dicembre 1870? S'è provveduto a raddoppiare i corsi in quelle scuole dove il numero degli alunni va oltre i quaranta per classe? 59.* All'insegnamento della lingua italiana è data nelle scuole normali un'importanza corrispondente l'indole speciale della scuola? Vi è considerata come il fondamento dell'istruzione? È speso intorno ad essa un tempo sufficiente? Si abituan gli alunni e le alunne a parlare correttamente? Si ha cura che tutti apprendano a legger bene? I lavori femminili sono insegnati con sufficiente larghezza? Sono particolarmente indirizzati ai bisogni della vita domestica? S'insegna in qualche il cucire a macchina? Non si dovrebbe estendere a tutte quest'insegnamento? V'è in qualche scuola un insegnamento di musica diretto a un fine professionale? Come si dà, e qual frutto se ne ottiene? In quali scuole di dà l'insegnamento del canto come semplice disciplina educativa? Entro quali limiti e con qual metodo è dato? Quali frutti se ne ebbero? Gioverebbe rendere obbligatorio quest'insegnamento in tutte le scuole? S'insegnano in qualche scuola normale maschile i principi dell'agricoltura? Non si dovrebbe promuovere quest'insegnamento in tutte le scuole? 60.* Le persone che insegnano nelle scuole normali offrono tutte una sufficiente guarentigia di sapere e di attitudine didattica? Non ha nociuto all'importanza di queste scuole che la legge non chiedesse agli insegnanti i titoli d'idoneità prescritti per tutti i professori delle scuole secondarie e non sottoponesse ad alcuna condizione la loro nomina? Non dovrebbero quest'insegnanti essere parificati agli altri così nei diritti, come negli obblighi? Alla direzione ed all'insegnamento nelle scuole normali femminili, come nelle scuole superiori femminili, sarebbero da chiamare di

1. Il dibattito nel decennio precedente

Alcune questioni prese in considerazione dall'inchiesta, erano già state oggetto di discussione e di dibattito nel primo decennio post-unitario, a partire dalla precedente inchiesta promossa dal ministro Natoli nel 1864⁵.

preferenza le donne, o si credono più atti gli uomini? Se la donna sembra preferibile, come metterla in grado di adempiere a quest'ufficio? In quali scuole e con quale preparazione di studi si possono formare le maestre per l'insegnamento secondario? In quali materie si crede che la donna può raggiungere più facilmente e più sicuramente il grado di sapere necessario per quest'insegnamento? 61.* Le persone che dirigono i convitti e le scuole normali e in genere quelle che insegnano e che assistono gli alunni e le alunne intendono l'indole speciale dell'ufficio loro affidato, e vi mettono le cure necessarie per ben adempirlo? Fanno convergere a un fine educativo l'istruzione e la disciplina, e vi cooperano coll'esempio e coi modi? È abbastanza raccomandata e fatta osservare nei convitti e nelle scuole normali l'abitudine dell'ordine, della compostezza e dell'urbanità? Le direttrici dei convitti femminili hanno generalmente la capacità e l'autorità necessarie a ben governare giovani già adulte e restie al vivere in comune? Fanno buona prova le direttrici che sono al tempo stesso assistenti maestre nella scuola? È compatibile il cumulo di questi due uffici? Può una sola maestra vegliare, come si conviene, alla disciplina in tutte le classi? Può al tempo stesso questa maestra insegnare i lavori femminili alle alunne di tutte le classi, specialmente se la scolaresca è molto numerosa? Non sarebbe utile avere più d'una assistente per questi uffici? S'è fatto ci in qualche scuola? Le ispettrici chiamate a vegliare all'andamento della scuola e a curare l'istruzione nei lavori femminili adempiono con zelo a quest'incarico e portano un efficace concorso alla scuola? I consigli direttivi che governano le scuole e i convitti, attendono con premura al loro ufficio, si adunano nei tempi stabiliti, visitano la scuola e il convitto, e vi esercitano con profitto la loro autorità? Se l'opera loro è scarsa, proviene ciò dall'istituzione, o dalle insufficienti attribuzioni, ovvero dalla composizione del consiglio?». Cfr. Raicich, Montecchi (edd.), *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, cit., pp. 188-193.

⁵ Sulle politiche del decennio post-unitario cfr. G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960; R. Sante Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal risorgimento ai nostri giorni*, Torino, Marco Valerio, 2003. Sull'istruzione normale e magistrale cfr. F. De Vivo, *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986; S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993, pp. 67-129; C. Covato, A.M. Sorge (edd.), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali-Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994; M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e pensiero, 2003; R. Sani, A. Tedde (edd.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; C. Ghizzoni, *Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in Sani, Tedde (edd.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 19-79; T. Bertilotti, *La formazione degli insegnanti e la riforma delle scuole normali*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 10, 2003, pp. 37-55; G. Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», vol. 1, n. 2, 2007, pp. 85-115; G. Chiosso, «Valenti, mediocri e meno che mediocri». *I maestri alla conquista della loro professione*, in E. Becchi, M. Ferrari (edd.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 419-453; C. Ghizzoni, *Essere maestri in Italia fra Ottocento e Novecento*, in Becchi, Ferrari (edd.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, cit., pp. 454-491.

Dei 22 quesiti riguardanti le scuole per la formazione degli insegnanti, i primi 10 avevano toccato lo stato dell'istruzione normale e magistrale delle singole province (numero degli iscritti, dei maestri approvati, conferenze magistrali) e i restanti 12 avevano offerto spazio a proposte e pareri che avevano l'obiettivo di favorire lo sviluppo di questo ramo specifico dell'istruzione e toccavano temi come gli esami, i programmi di studio, l'ordinamento delle discipline, le scuole elementari modello, le scuole normali nei contesti rurali, la politica dei sussidi, la direzione delle scuole e la loro collocazione come urbana o rurale⁶. Sin dalle conclusioni espresse dall'ispettore generale delle scuole normali Giovanni Scavia⁷, che sintetizzava le molte osservazioni formulate

⁶ I quesiti erano i seguenti: «1. I maestri e le maestre elementari prima del 1860 dovevano subire un esame di abilitazione all'insegnamento ossia di patente, ed in vigore di quale legge o regolamento? 2. In quale anno ciascuna provincia cominciò ad avere conferenze o scuole magistrali, o scuole normali, maschili o femminili, e di quale durata e a spese di chi? 3. Quale fu il numero dei maestri e delle maestre che nel 1861 e nei seguenti intervennero a queste scuole? 4. Quale il numero dei maestri e delle maestre elementari, inferiori o superiori, approvate in ciascun anno? 5. Quale il numero dei maestri e delle maestre normali, inferiori o superiori, approvate in ciascun anno? 6. Quanti degli approvati in ciascun anno vi furono allievi od allieve di scuole magistrali o normali pubbliche, e quanti hanno studiato privatamente? 7. Quanti allievi od allieve di scuole normali vi furono in ciascun anno fornite di sussidio governativo o provinciale? 8. Quanti degli allievi sussidiati compirono il corso e riceverono il diploma di maestro normale? 9. Quanti dei maestri normali già sussidiati attendono ora a fare scuola e quanti hanno abbandonato l'insegnamento, e per quale cagione? 10. Gli esami di ammissione alle scuole magistrali e normali sono dati regolarmente e con quale rigore? 11. Quali sono in generale i desideri e le proposte degli ispettori e dei direttori delle scuole normali, manifestate dalle loro relazioni annuali o rapporti al ministero? 12. Nel 1° anno di corso delle scuole normali generalmente si eseguisce ogni parte del programma, oppure giova semplificare il programma e rialzare l'esame di ammissione? 13. Conviene restringere l'insegnamento del 1° anno alle materie obbligatorie riservando le altre agli anni successivi? 14. In ciascuna scuola magistrale o normale si attende insufficientemente agli esercizi pratici d'insegnamento; come, dove, e da chi questi si fanno? 15. Accanto ad ogni scuola normale e magistrale è necessaria una classe elementare modello, affidata ad un buon maestro, ordinata e diretta come le scuole rurali? 16. Conviene prescrivere che nessuno possa presentarsi agli esami magistrali o normali di grado superiore senza che sia già stato approvato pel grado inferiore? 17. Giova aumentare il numero delle scuole normali per maestri di grado inferiore, e restringere a poche le scuole per maestri superiori? Questa misura conviene anche alle scuole normali femminili? 18. I sussidi governativi vogliono essere riservati ai soli aspiranti maestri e maestre di grado inferiore, od estendersi agli aspiranti alla patente di grado superiore? 19. La direzione disciplinare delle scuole normali femminili conviene meglio al direttore della scuola od alla maestra assistente? 20. I convitti annessi alle scuole normali giovano all'educazione civile, intellettuale e morale degli allievi? 21. Vi è una scuola speciale per maestre di asili d'infanzia, e non essendovi, giova istituirla? 22. Le scuole e i convitti normali stanno meglio nelle popolose città oppure in più piccoli Comuni di clima salubre e tranquilli?» in Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, cit., pp. 201-290.

⁷ Giovanni Scavia (Castellazzo Bormida 1821-Ivi, 1897) fu sacerdote e insegnò nella scuola provinciale di metodo di Alessandria. Ispettore per le scuole primarie nell'omonima provincia, affiancò Domenico Berti nella istituzione della prima Scuola normale femminile avvenuta in Torino nel 1850, di cui divenne ben presto uno dei maggiori animatori. Fu anche per qualche tempo direttore generale delle scuole elementari di Torino, poi membro del Consiglio superiore della Pubblica istruzione per le province napoletane e infine, a partire dal 1862, ispettore generale

dagli ispettori, era emerso un giudizio piuttosto severo sulle scuole magistrali di varia durata istituite a livello provinciale e sulle conferenze magistrali, per sopperire al difetto delle scuole normali, le quali non offrivano ordinariamente sufficienti garanzie né di bontà dell'insegnamento né di severità negli esami. Diversi ispettori avevano proposto già l'istituzione di una scuola preparatoria per gli aspiranti maestri provenienti dalle campagne e che non possedevano l'istruzione necessaria per essere ammessi alle scuole normali. Per sopperire ai limiti espressi dagli ispettori, Scavia aveva suggerito un riassetto complessivo volto ad assicurare le maggiori cure del governo alla formazione di maestri e di maestre rurali di grado inferiore dei quali si avvertiva la maggiore necessità: questi ultimi componevano i nove decimi del fabbisogno di insegnanti rispetto al decimo restante di maestri di grado superiore per i quali sarebbe stato sufficiente, a suo avviso, un anno di scuola normale. Per questo aveva proposto come indirizzo generale, la statalizzazione di tutte le scuole normali e magistrali con una preventiva distribuzione degli oneri:

Il governo dovrebbe riservare a se la nomina e lo stipendio degli Insegnanti, la vigilanza sulle Scuole, e la cura degli esami; le Province provvederebbero ai sussidi ed ai Convitti; ed il Comune al locale, agli arredi scolastici od alla Scuola elementare modello⁸.

Successivamente, le scelte operate dal nuovo ministro Berti⁹, tuttavia, avevano raccolto solo parzialmente le indicazioni della commissione istituita in seno al CSPI e non erano andate nella direzione di un rafforzamento dal punto di vista quantitativo degli istituti formativi per gli insegnanti. Anzi, in tal senso, la proposta presentata dal ministro il 14 maggio 1866 aveva l'obiettivo di ridurre il numero delle scuole normali maschili da 20 a 8 e delle scuole normali femminili da 21 a 12. Il disegno di legge, infatti, non aveva assecondato le spinte centralizzatrici espresse dalla commissione d'inchiesta e, in parte, dal

per le scuole normali e tecniche. Nel 1866, per incarico del ministro Berti, svolse un'importante indagine sull'istruzione femminile (pubblicata con il titolo *Istruzione professionale e secondaria femminile in Francia, Germania, Svizzera e Italia*). Un fecondo e fortunatissimo autore di libri per le scuole (sillabari, prime letture, grammatiche, testi di educazione civica), di poesie per l'infanzia, di manuali e guide didattiche per i maestri, di libretti per le scuole serali, festive e rurali (*Il libro del popolo*) nonché di riduttore (controverso e criticato) dei *Promessi sposi* ad uso dei bambini, tutte opere che pubblicò con vari editori torinesi (Franco, Vaccarino e infine Scioldo). Per ulteriori notizie biografiche si rimanda a M. Miraglia, *Scavia Giovanni*, in A. Martinazzoli, L. Credaro (edd.), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, 1892-1903, Vol. III, pp. 444-447.

⁸ *Relazione sulle scuole normali maschili e femminili. All'illustrissimo signor Presidente del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, in Sulle condizioni della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia. Relazione generale*, Milano, Stamperia Reale, 1865, p. 412.

⁹ Sulla figura di D. Berti si vedano V. De Castro, *Domenico Berti profilo*, Milano, Scaraglia, 1876; E.S. *Domenico Berti*, in L. Carpi (ed.), *Risorgimento Italiano, Biografie storico-politiche d'illustri contemporanei*, Milano, Vallardi, 1884-88, Vol. 4, pp. 397-412; G.P. Nitti, *Berti Domenico*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1960-, Vol. 9 (1967), pp. 511-514; G. Canestri, *Domenico Berti*, in *Parlamento Italiano*, Milano, Nuova Cei, 1988, Vol. 4, pp. 404-405.

Consiglio superiore della pubblica istruzione e aveva previsto la possibilità non solo da parte delle province, ma anche dei comuni e di società private di istituire scuole che avrebbero rilasciato patenti di abilitazione. Il ministro aveva inteso, così, sostenere l'iniziativa della società civile e delle istituzioni locali nella promozione ed attivazione dei canali formativi per gli insegnanti sull'esempio di quanto accadeva nella realtà anglosassone e in quella olandese:

Quando il Governo crea stabili istituzioni, esso si trova in certo obbligo di usare verso tutte le province un'identica misura, sistemi uguali ed uniformi. Eppure né uguali né uniformi son sempre i bisogni delle singole province così disparate, specialmente dal Nord al Sud d'Italia, e così varie di clima, di suolo, di postura, di tradizioni e di coltura. Le amministrazioni locali, le società, i privati che sono sul luogo vedono meglio del Governo le cose poste sotto i loro occhi, né dobbiamo crederli incapaci di far cose buone, e con mezzi men pronti e meno efficaci; né dobbiamo obbligarli a rivolgersi sempre con certa idolatria al Governo perché esso in tutto e ovunque provveda e faccia¹⁰.

Fallito il tentativo di riforma del ministro Berti, era stato il ministro Coppino a riprendere in mano le proposte di cambiamento. Il numero insufficiente di buone maestre, aveva indotto il ministro a prospettare un rinnovamento funzionale degli istituti di educazione femminile «nell'intendimento di formare la dentro ottime educatrici per l'insegnamento elementare inferiore». L'utilizzo degli istituti educativi femminili (educatori, conservatori, Collegi di Maria, orfanotrofi, ecc.) per la formazione di maestre per le classi di grado inferiore mirava – nell'ottica di Coppino – a risolvere il problema di abilitare insegnanti in grado di affrontare i disagi delle piccole sedi di campagna e di montagna e di adattarsi alla mentalità di quelle popolazioni, sospettose nei confronti delle maestre di estrazione cittadina e piccolo borghese. Il 19 maggio 1869 il progetto fu presentato alla Camera da Carlo Morelli. Nonostante la relazione esposta dal deputato nel marzo del 1869, il disegno non ebbe successo. Al fine di sostenere la crescita del ruolo delle scuole normali il ministro emanò altri provvedimenti come la sollecitazione rivolta ai municipi di reclutare, in via preferenziale, i maestri e le maestre forniti del titolo rilasciato dalla scuola normale. Nella specifica circolare del settembre 1867 Coppino ricordava che «l'ufficio principale del Maestro non è tanto l'istruire, quanto l'educare, ossia non tanto il diminuire il numero degli illetterati, quanto l'accrescere quello de' cittadini onesti in se' e per gli altri, laboriosi a pro della famiglia, utili alla Patria comune». Solo gli insegnanti formati nelle scuole normali governative potevano, a suo avviso, mantenere quei comportamenti utili al vivere civile e di esempio per gli allievi come «il voluto abito alla riservatezza, dei modi, alla prudenza dei consigli e delle azioni, allo zelo per l'adempimento de' suoi doveri e all'amore per la sua scolaresca»¹¹.

¹⁰ Atti Parlamentari, Senato del Regno, Documenti, Legislatura IX, Sessione 1865-66, n. 43, p. 44.

¹¹ Circolare 23 settembre 1867, n. 211, *Preferenza ai maestri e alle Maestre insigniti di grado*

Anche il successore di Coppino, Broglio, non aveva trascurato di intervenire sulle politiche delle scuole normali. Il ministro aveva inviato una circolare per conoscere l'entità della diffusione presso tutte le scuole normali dell'annessa scuola elementare, «nella quale i futuri insegnanti possano, in presenza di chi li dirige, agguerrirsi ai bisogni pratici della loro professione, o vederla esercitare da alcun Maestro veramente esemplare»¹². Era interesse del ministro conoscere l'ordinamento della scuola, come si svolgevano le esercitazioni pratiche e i profitti ottenuti dagli allievi-maestri¹³.

L'urgenza di un più incisivo ed omogeneo intervento governativo nei confronti di un sistema formativo magistrale, precario ed inadeguato, era stato sostenuto agli inizi degli anni '70 da una commissione di inchiesta presieduta dall'ex ministro Terenzio Mamiani che aveva evidenziato una significativa disomogeneità culturale fra le scuole del nord e quelle del sud, lo scarso livello culturale degli alunni, la inadeguatezza degli esercizi di tirocinio didattico¹⁴. La commissione, mentre aveva valutato piuttosto positivamente l'andamento delle scuole normali femminili, aveva denunciato i limiti delle scuole maschili. Aveva, inoltre, segnalato l'esistenza di una grande varietà della condizione delle scuole normali. Si legge:

In generale anche le scuole normali come tutte le altre, quantunque ordinate secondo le stesse leggi, differiscono da un luogo all'altro, godono di maggiore o minore prosperità, secondo la maggiore o minore agiatezza, operosità e coltura della provincia e della città dove han sede prendendo in certa maniera forma e colore da tutta l'atmosfera che le circonda e da cui traggono di necessità l'alimento. Dove esistono nelle popolazioni abitudini d'ordine, dove è più ferma la disciplina domestica, più desiderato e più rispettato il sapere, ivi ha vita più sana e più rigogliosa anche la scuola. Al contrario dove queste condizioni in qualche parte vengono meno, dove singolarmente è incompleta o male ordinata l'istruzione elementare, anche la scuola normale che deve esserne la continuazione, protrae un'esistenza fisica, sentendo il difetto di elementi mal disposti e preparati a dar frutto¹⁵.

normale, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari dell'anno 1878 ed anteriori*, Roma, Enrico Dalmazzo, 1878, p. 1893.

¹² Circolare 14 dicembre 1868, n. 232, *Apertura di scuole elementari presso le Scuole normali*, in *Collezione Celerifera delle leggi, dei decreti e delle istruzioni e circolari dell'anno 1868*, Firenze, Presso gli editori, 1868, p. 1948.

¹³ Sul tirocinio cfr. A. Arcomano, *Il tirocinio didattico in Italia dal 1860 alla prima guerra mondiale*, «Scuola e città», n. 4, 1980, pp. 145-156; R. Gentili, *L'insegnante della pedagogia nelle scuole normali fino alla riforma del ministro Gianturco*, «Studi di Storia dell'educazione», n. 1, 1984, pp. 3-35. E. Catarsi, *Il tirocinio nella scuola normale dell'Ottocento*, in L. Bellatalla (ed.), *Maestri didattici e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Ferrara, Tecomproject, 2000, pp. 95-108.

¹⁴ Sulla figura di T. Mamiani cfr. M.C. Morandini, *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello stato unitario, 1848-1861*, cit. e A. Carannante, *Terenzio Mamiani nella storia della scuola italiana*, «Cultura e scuola», n. 122, aprile-giugno 1992, pp. 200-210.

¹⁵ *Documenti sulla istruzione elementare nel regno d'Italia*, Roma, Eredi Botta, 1872, *Parte terza*, p. 171.

Anche secondo il ministro Correnti le scuole normali avevano offerto buoni risultati solo per ciò che riguardava le esigenze delle scuole dei centri urbani¹⁶. Per ovviare a questo problema era intervenuto con due provvedimenti emanati a distanza di quattro mesi. Una prima circolare, emanata nel marzo del 1870, aveva disposto l'istituzione delle scuole femminili preparatorie ai corsi magistrali e una seconda circolare del luglio dello stesso anno aveva precisato ulteriormente alcuni aspetti non chiari del primo provvedimento. Le scuole preparatorie, da istituire in due o tre luoghi più importanti delle province a carattere rurale, avrebbero dovuto avere la durata biennale, essere uniche e dirette da maestre dotate di patente superiore e coadiuvate da maestre. Al termine delle annuali sessioni di esame le fanciulle iscritte avrebbero potuto anche tentare l'esame di ammissione alle scuole normali. Le scuole preparatorie, secondo l'ottica di Correnti, avrebbero dovuto costituire una significativa opportunità di formazione propedeutica allo sbocco professionale di insegnante a quelle ragazze, del ceto popolare e medio basso presente in tante aree del Paese, animate dalla disponibilità a svolgere la professione magistrale nei comuni di residenza, dai quali avevano ottenuto il sussidio, anziché tentare la strada delle scuole elementari urbane. Non a caso, il ministro aveva fatto esplicito riferimento alla possibilità di istituire le scuole preparatorie negli stessi edifici degli istituti o collegi di Maria o conservatori e istituti pubblici di carità, soprattutto nelle aree meridionali del Paese, frequentati da quelle fanciulle che

mentre da un lato procaccerebbero a sé uno stato di umile ma onesto, dall'altro darebbero speranza di diventare ottime Maestre di una scuola di campagna, che la vita silenziosa e temperata del ritiro le avrebbe di già avvezze alla parsimonia ed alla queta solitudine di un villaggio¹⁷.

Nella successiva circolare del luglio dello stesso anno, il ministro avrebbe precisato l'opportunità che le scuole sorgessero nella stessa sede in cui era ubicata la scuola magistrale a livello provinciale, ridotta da tre a due anni, e con

¹⁶ Sulla figura di C. Correnti cfr. G. Dallari, *Il senso storico di Cesare Correnti*, Scansano, Tipografia degli Olmi, 1919; C. Morandi, *La formazione culturale e politica di Cesare Correnti*, Pavia, Treves, 1936; Id., *L'azione politica di Cesare Correnti nel '48*, Pavia, Regia Università, 1940; M. Brignoli, *Cesare Correnti e l'unità d'Italia*, Milano, Istituto editoriale cisalpino, 1971; Id., *Cesare Correnti e l'avvento della sinistra al potere*, Firenze, Leo S. Olschki, 1973; B. Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, «Rassegna Storica de Risorgimento», n. 62, 1975, fasc. 2, pp. 213-229; M. Brignoli, *Cesare Correnti*, in R. Rainero (ed.), *I personaggi della storia del Risorgimento*, Milano, Marzorati, 1976, pp. 177-199; S. Beretta, *Cesare Correnti e le vicende del debito pubblico lombardo*, «Il Risorgimento», a. 32, n. 2, 1980, pp. 134-150; M. Brignoli, *Cesare Correnti nel risorgimento*, in *Cesare Correnti nel primo centenario della morte*, Brescia, 1990, pp. 19-25; M. Bologna (ed.), *Le carte di Cesare Correnti: inventario dell'archivio nel Museo del Risorgimento di Milano*, Cinisello Balsamo, Silvana, 2011.

¹⁷ C.M. del 18 marzo 1870, n. 269, *Istituzione di Scuole femminili preparatorie ai Corsi magistrali*, in *Collezione Celerifera delle leggi, dei decreti e delle istruzioni e circolari dell'anno 1870*, Firenze, Presso gli editori, 1870, p. 414.

lo stesso personale docente, al fine di assicurare una maggiore efficacia nella formazione delle maestre. Per incentivare, poi, l'iscrizione il ministro aveva ridotto i programmi delle scuole preparatorie per renderli più conformi al fine più «modesto» di scuole destinate «direttamente a formar maestre per le vere scuole popolane» delle campagne rispetto a quelli previsti per i corsi magistrali:

La scuola preparatoria avrà per iscopo di insegnare a leggere e scrivere, a far di conto, e a trattar l'ago e i ferri da calza come si deve; e di far prendere alle allieve gradatamente l'abito di comunicare altrui le proprie cognizioni e i propri ammaestramenti, sì che di buon'ora esse siano consapevoli che hanno a divenirci col tempo amorose e sagge educatrici di future madri di famiglia, le quali sappiano e vogliano formare il carattere dei loro figli, volgendone con sollecitudine al bene i pensieri e il sentimento¹⁸.

Più semplificati sarebbero stati anche gli esami di ammissione, limitati al leggere, scrivere e nella numerazione decimale. Le lezioni sarebbero state affidate al professore di lingua e a quelli di matematica e pedagogia. Il primo doveva assicurare il possesso della lettura e della scrittura. Il secondo l'utilità pratica dell'aritmetica e del sistema metrico decimale «per tenere in regola e in buon assetto i conticini dell'azienda domestica, e quelli che corrono da persona a persona e da famiglia a famiglia nelle relazioni della vita». Il terzo, il modo più efficace di insegnare quelle stesse minime cose alle future allieve accanto alle norme più semplici dell'educazione: «il galateo compendioso [...] di una umile scuola di villaggio [...] coordinati avvedutamente ai principi fondamentali della morale e della religione [affinché la scuola diventi una buona volta la palestra del vero incivilimento popolare]¹⁹.

2. Una scuola inadeguata ai bisogni educativi

Solo alla luce dei provvedimenti e del dibattito sviluppatosi nel decennio precedente, si possono comprendere i molteplici interventi prodotti per l'Inchiesta Scialoja, generalmente orientati a mettere in luce la diffusa convinzione sull'inadeguatezza dell'istruzione normale. La scarsa efficacia educativa delle scuole normali, secondo interlocutori come il Regio provveditore agli studi della provincia di Terra di Bari, Laudisi, era riconducibile ai programmi, considerati, allo stesso tempo, troppo vasti per coloro che avrebbero insegnato nei piccoli comuni e inadeguati per quanti avrebbero prestato servizio nei centri più grandi. Nei piccoli centri, argomentava il provveditore, era necessario istituire scuole

¹⁸ C.M. del 23 luglio 1870, n. 275, *Convenienza di istituire Scuole preparatorie e magistrali per allieve maestre destinate all'insegnamento nei piccoli Comuni rurali*, in *Collezione Celerifera delle leggi, dei decreti e delle istruzioni e circolari dell'anno 1870*, Firenze, Presso gli editori, 1870, p. 1416.

¹⁹ *Ibid.*, p. 1417.

normali più piccole e adatte alle esigenze dei luoghi; al contrario, esprimeva il desiderio che venissero istituite scuole normali regionali nelle quali «formare insegnanti più istruiti e più adatti ai centri popolosi»²⁰.

Che la scuola normale, così ordinata, non fosse adatta a formare buoni educatori e buone educatrici era una convinzione espressa anche dal professore di pedagogia della R. Scuola normale femminile di Parma, Bertagnoni, il quale, in una lunga dissertazione, sottolineava che a scuola, diversamente da quanto accadeva in famiglia, «a somma dei mezzi educativi si riduce alla istruzione»²¹. L'insegnamento della pedagogia, continuava Bertagnoni, era molto spesso ben impartito, ma il limite più grande era rappresentato dalla difficoltà, riscontrata dagli stessi insegnanti, di dimostrare, praticamente, il giusto metodo da utilizzare nelle scuole elementari: «il qual difetto proviene in specialità dalla mancanza di un programma che determini con qualche precisione quale debba essere nelle scuole elementari la dottrina educativa»²².

Il professore ricordava i fini degli studi primari stabiliti dalle disposizioni normative che prevedevano l'istruzione «sempre congiunta [al]l'educazione, senza la quale l'istruzione è cosa morta ed anco dannosa. In poche parole i giovanetti che escono dalla quarta classe elementare, devono essere istruiti savi e piegati al bene»²³. Per raggiungere questo obiettivo il docente rilevava il ruolo fondamentale dei libri di testo e, soprattutto, del libro di lettura; al resto doveva pensare il maestro per mezzo di esercitazioni orali e scritte. I limiti più gravi individuati dall'insegnante di pedagogia erano, in primo luogo, la mancanza di un metodo che potesse guidare il maestro nella quotidiana pratica didattica e, in secondo luogo, l'assenza di precise indicazioni sui libri di lettura da adottare. Così scriveva:

Rispetto ai libri, dice sempre lo stesso programma, non si è creduto di indicarne il contenuto però è appena necessario di avvertire che la materia di essi gradualmente adatta all'intelligenza e all'età degli alunni ed alle singole classi dev'essere tale, che, evitando ogni futilità, somministri per via facile e pratico alimento all'intelletto e al cuore de' giovanetti²⁴.

In considerazione dell'importanza attribuita ai libri di lettura, il docente si soffermava ad analizzare le diverse tipologie di testo presenti nel mercato, individuando da una parte il genere di libri, concepiti come «trattatelli in ognuno

²⁰ *Risposta del Regio provveditore agli studi della Provincia di Terra di Bari Giuseppe Laudisi*, in Archivio Centrale dello Stato (d'ora in avanti ACS), Ministero della Pubblica Istruzione (d'ora in avanti MPI), *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 8, B (fasc. 67).

²¹ *Risposta del professore della R. Scuola normale femminile di Parma Luigi Bertagnoni*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 8, B (fasc. 67).

²² *Risposta del professore della R. Scuola normale femminile di Parma Luigi Bertagnoni*, cit.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

de' quali è discorso quanto intorno all'uomo, alla società, alla natura può essere insegnato ad un fanciullo» *piccole enciclopedie*, le definiva Bertagnoni, come i testi di Parravicini, di Troya e di Parato. Dall'altra l'esistenza di libri, meno scientifici, che contenevano una serie di descrizioni, novelle e poesie, tra i quali annoverava quelli di Thouar, Taverna e Lambruschini. I primi libri venivano sconsigliati dal docente perché considerati testi dal contenuto eccessivamente nozionistico ed enciclopedico:

Non è cosa che più disdica all'indole della nostra scuola quanto la ridicola pretensione del venirvi a fare, come si suol dire, della scienza. È necessario, è voluto, è dallo stesso programma prescritto che gli allievi vengano nelle nostre scuole costruendosi nella mente un ideale, il qual concetto sono indispensabile fondamento a quel sentimento che fa santa e rispettata la dignità dell'umana natura, santa e rispettata la legge che l'ordine universale sostiene; non credo che a raggiungere lo scopo fa mestieri che il giovine percorra ad uno ad uno tutti i regni della scienza siccome lo indicherebbero le piccole enciclopedie in cui a parte trattasi di antropologia, di cosmografia, di fisica, di botanica.

Il professore partiva dal presupposto che i libri di lettura avessero lo scopo di promuovere l'immaginazione nei fanciulli, obiettivo ritenuto difficilmente perseguibile a suo avviso, vista la natura troppo scientifica dei testi; questi libri, continuava, potevano essere utilizzati solo dai maestri. Il limite maggiore nelle scuole quindi derivava proprio dall'utilizzo di questi testi scientifici; la scienza, secondo Bertagnoni, non possedeva nessuna virtù educativa: «la scienza non interessa che l'intelligenza, essa non influisce in nessun modo sui movimenti dell'anima».

Le considerazioni di Bertagnoni sulla funzionalità delle scuole normali, scaturivano dalla convinzione che il profilo dell'insegnante elementare dovesse ispirarsi al modello dell'educazione materna: «La differenza deve consistere in ciò, dove quelle procedono a caso o invitate dall'occasione o sollecitate dalla curiosità de' figliuoli, l'occasione dev'essere nella scuola condotta con arte, e la curiosità fatta nascere e alimentata con studio; e a norma del concetto ordina l'istruzione»²⁵. Alla luce di queste osservazioni, secondo il docente, prima di procedere a una riforma dell'ordinamento della scuola normale, era necessario ridefinirne il compito, attribuendo alle autorità ministeriali un ruolo più diretto nella definizione e nel controllo del programma per formare buoni educatori e buone educatrici e così concludeva:

La libertà d'insegnamento nelle nostre scuole non si confà; noi abbisogniamo d'autorità. Autorità che ad ogni nostra scuola dia la sua fisionomia e tolga il povero maestro dalla condizione di dovergliela accattare vagando incerto fra la sterminata farragine dei libercoli scolastici, e l'insegnante alla Normale abbia una meta più sicura alla quale indirizzare i suoli allievi²⁶.

²⁵ Risposta del professore della R. Scuola normale femminile di Parma Luigi Bertagnoni, cit.

²⁶ *Ibid.*

In altri interventi, come in quello dell'istitutore del convitto femminile di Lucca, Cabrini, un indicatore significativo dell'inadeguatezza delle scuole normali era rappresentato dal comportamento delle licenziate, che risultava essere lontano e controproducente rispetto alle esigenze educative che venivano espresse nei contesti rurali:

In generale le maestre che sortono da questo istituto sono il tipo d'ambizione, di presunzione, di bizzarre fantasie; in guisa che, qualora potessero da un lato essere utili alle scolaresche sotto un aspetto non lo sono sotto l'altro, poiché co' fatti distruggono l'efficacia della parola. [...] Io parlo per fatti: queste maestre non solo in città, ma nelle campagne pur anche vestono sfarzosamente, s'acconciano in tutt'altro modo che con bella semplicità; se trovansi in una conversazione le saputelle si anno compatire per la stranezza delle loro idee, per voler prendere parte in ogni discussione anche su argomenti i più difficili e astrusi come sarebbero le tesi filosofiche delle quali non possono avere alcuna idea esatta. Oh, quante volte ho sentito ripetere: «Ma queste scuole normali pervertiscono la mente ed il cuore delle giovani!»... di che sono rimasto dolentissimo²⁷.

Il direttore della Scuola normale maschile di Padova, Martinati, per rimediare a questo inconveniente, suggeriva di introdurre una serie di modifiche alle disposizioni normative tra cui una maggiore attenzione agli aspetti morali al momento della selezione dei candidati per le ammissioni; l'istituzione obbligatoria di convitti; un legame più stretto con il territorio di residenza; l'affidamento della direzione delle scuole a figure maschili dotate di esperienza²⁸. Il direttore della scuola tecnica di Bergamo, Magrini, arricchiva ulteriormente il quadro rilevando nella insufficiente preparazione dei maestri la causa dell'inadeguatezza delle scuole normali; condizione imputabile alla «qualità della gioventù» che frequentava le scuole normali i cui iscritti erano, a suo avviso, coloro che non avevano grandi ambizioni o non erano dotati di molti talenti e, pertanto, erano orientati a scartare altre professioni: «In generale chi ha talento non vuol fare il maestro, il quale in moltissimi comuni, se adempie veramente al suo dovere, è un martire»²⁹.

²⁷ *Risposta dell'istitutore del convitto di Lucca Alessandro Cabrini*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 9, C (fasc. 68).

²⁸ *Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Padova Alessandro Martinati*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 11, M (fasc. 77). Opinione simile era espressa da Augusta Civra, la quale sosteneva che per raggiungere lo scopo di educare, non si dovevano ammettere nelle scuole normali persone che «per gli studii fatti e comprovati da pubblici attestati, non risultino in condizione di aver avuto quella educazione che si richiede in un educatore del popolo» *Risposta della direttrice del Pio istituto della Ss. Annunziata di Torino Augusta Civra*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 9, C (fasc. 68).

²⁹ *Risposta del direttore della R. Scuola tecnica di Bergamo Alessandro Magrini*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 11, M (fasc. 77). Anche il consiglio scolastico di Belluno affermava che

Il rammarico per la scelta di molti licenziati delle scuole normali di allontanarsi dalla professione di maestro, lasciando solo i meno competenti, era espresso anche da un padre di famiglia, delegato scolastico del mandamento di Fauglia, il quale, di fronte alla mancanza di riconoscimenti per gli insegnanti, non poteva che continuare a registrare la preferenza accordata al clero:

Fino a tanto che l'ufficio di maestro sarà poco retribuito e meno pregiato, che i Comuni di campagna preferiranno il prete al laico per le doppie funzioni alle quali egli può attendere nella Chiesa e nella scuola, fino a tanto che il capitale di sapere acquistato nelle scuole normali potrà fruttare più copiosamente nell'esercizio libero dell'insegnamento, e in qualunque altra professione, senza che si raggiunga necessità di allontanare dalla famiglia e dal luogo nativo avverrà che i meno abili sino a miglior sorte, si daranno alla carriera del maestro, che le scuole normali non corrisponderanno al fine della loro istituzioni, e che ogni provvedimento sarà manchevole, quantunque appaia contenere virtù riparatrice³⁰.

Le precarie condizioni economiche degli insegnanti elementari come disincentivo alla iscrizione per molti giovani dotati di capacità, erano richiamate con attenzione, anche dai professori del R. Liceo «Virgilio» di Mantova:

La meschinità degli stipendi dei maestri, la prospettiva di una vita faticosa mal compensata, anzi spesso disprezzata, non possono lusingare giovani d'ingegno a seguire una tale carriera e così si popolano le scuole normali del rifiuto delle altre scuole per farne gli educatori ed i riformatori della società. Gli altri paesi insegnano come debba farsi ad ottenere l'intento: si migliorino le condizioni materiali e morali dei maestri, e si esiga poi dagli stessi una coltura superiore³¹.

In altre considerazioni i pesanti giudizi negativi sul valore delle scuole normali erano accompagnati dalla individuazione di forti limiti nell'assenza di contenuti destinati a sviluppare le competenze metodologiche utili per l'insegnamento. Il professore di lettere nella Scuola tecnica pareggiata di Dogliani, Pagliano, dava un quadro piuttosto negativo:

la parte educativa era trascurata e che nelle scuole normali «dovrebbe mirare alla formazione del carattere e del cuore», *Risposta del Consiglio scolastico provinciale di Belluno*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 8, B (fasc. 67).

³⁰ *Risposta di un padre di famiglia e delegato scolastico del mandamento di Fauglia Tito Bocci*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 8, B (fasc. 67). I professori di Chieti ritenevano scarse le possibilità dei maestri di preferire altre carriere perché troppo limitata era l'istruzione che avevano ricevuto; in ogni caso, per scongiurare questa ipotesi, era sufficiente aumentare lo stipendio dei maestri inferiori sino a L. 900 e quello dei maestri superiori a L. 1200. *Risposta dei professori dell'istituto industriale e professionale di Chieti*, cit.

³¹ *Risposta dei professori del R. Liceo e del R. Ginnasio Virgilio di Mantova*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 11, M (fasc. 77).

Le scuole normali d'Italia sono un accozzamento di giovani, provenienti da Corsi diversi. O sono giovinetti e giovanette che hanno ripetuto per tre o quattro anni la quarta Classe Elementare, tanto per aspettare l'età voluta; o giovani che, datisi ad altro e non riuscendovi, intraprendono la più breve, e la più facile, com'essi dicono, carriera dell'insegnamento Elementare. [...] I maestri e le maestre elementari sapranno male o mediocrementemente, e bene quanto venne loro insegnato nelle scuola Normali; ma non sapranno insegnare in una Classe Elementare, se non quando avranno fatto un lungo tirocinio a danno dei poveri fanciulli, alla loro cura affidati. E la ragione è ovvia. Le nostre scuole normali, all'incontro di quelle della Germania, del Belgio, della Francia, dell'Austria, falsano il loro scopo; poiché in esse s'insegna per far apprendere, e non ad insegnare³².

Non mancavano risposte in cui venivano segnalati i limiti derivanti dai contesti in cui le scuole normali erano istituite, soprattutto quelli in cui sorgevano gli istituti destinati alle ragazze. Spallicci, ispettore scolastico di Palermo, così si esprimeva a tal proposito:

Non si avrà mai istruzione femminile nei piccoli centri della provincia palermitana sino a tanto che le maestre non siano tutte del luogo, e difese dai loro parenti. Non si creda che i paesani abbiano in poca stima le sole continentali, poiché ciò è falso. Essi considerano straniera anche le siciliane nate in paesi diversi, le perseguitano in tutti i modi e le fanno sinonimi di donne traviate, a lode del vero, quasi sempre per calunnia. Per raggiungere i loro desideri le amministrazioni e li esattori comunali molte volte si approfittano col non pagare gli stipendi, che nel primo anno si promettono maggiori e poi si vanno sempre più assottigliando³³.

Diversificati furono i giudizi espressi nelle risposte sulla capacità dei convitti di supplire ai limiti educativi delle scuole, in relazione al genere maschile o femminile a cui erano destinati. Secondo il parere di Laudisi, nel caso delle scuole femminili, il convitto era ritenuto dal provveditore un'istituzione utile a fornire una corretta educazione, ma il limite maggiore derivava dalla loro dipendenza amministrativa dai comuni; Laudisi quindi suggeriva di rendere governativi i convitti e proponeva di nominare la maestra assistente rettrice del convitto, «in tal modo la scuola ed il convitto si darebbero la mano, e la istruzione andrebbe

³² *Risposta dei professore di lettere della Scuola tecnica pareggiata di Dogliani Giuseppe Pagliano*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 11, P (fasc. 80). Anche i professori di Piacenza ricordavano che le scuole normali in Italia, rispetto ad altri paesi, godevano di scarsa considerazione e riportavano alcuni esempi: in Inghilterra e in Germania i giovani, dopo aver compiuto gli studi elementari, svolgevano cinque anni di tirocinio per poi essere ammessi al corso triennale delle scuole normali; in Austria, gli aspiranti maestri, prima di iniziare il corso normale, che era di quattro anni, frequentavano le scuole reali, di durata triennale e la patente d'insegnante veniva concessa dopo due anni di magistero. *Risposta dei professori delle scuole secondarie di Piacenza*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 11, P (fasc. 80).

³³ *Risposta del R. ispettore scolastico di Palermo Giuseppe Spallicci*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 12, S (fasc. 83).

cucita con la educazione, tanto necessaria, specialmente tra noi, che difettiamo assolutamente della educazione familiare». Altro discorso era quello relativo ai convitti istituiti presso le scuole maschili ritenuti dal provveditore «inutili e qualche volta dannosi». A suo parere, infatti, molti alunni usufruivano del convitto unicamente per ricevere il sussidio; Laudisi consigliava quindi di riservare i sussidi ai soli alunni esterni, «in tal modo le scuole normali maschili non sarebbero deserte come oggi»³⁴.

Il direttore della R. Scuola normale di Chieti, Bruni, considerava il convitto un'istituzione precipua, soprattutto per le scuole femminili; inoltre, come Laudisi, riteneva necessario che sia la scuola sia il convitto fossero posti entrambi sotto la dipendenza dello stato e così argomentava la sua posizione:

mentre la scuola tende a progredire, il convitto, o per le economie che si vogliono far giunger fino all'osso dal Municipio, affinché non ci rimetta neppur un centesimo, vuoi per la manutenzione, vuoi per l'arredamento, o per la poca cura di ch'esso Municipio impiega, piuttosto che mezzo al progresso, è mezzo infelice di regresso³⁵.

Pasquale, docente di pedagogia e morale nella Scuola normale di Caserta, in sostituzione dei convitti, proponeva l'istituzione di *pensionati* in cui ricreare l'atmosfera, «l'ambiente morale», della famiglia; questi, laddove fosse possibile, potevano essere gestiti dai professori, «specialmente da coloro che godono il vantaggio di avere una famiglia, poiché la donna in tal caso sarebbe nel pensionato incitamento a gentile sentire, ad urbanità di modi, a miglioramento morale»³⁶.

³⁴ *Risposta del Regio provveditore agli studi della Provincia di Terra di Bari Giuseppe Laudisi*, cit.

³⁵ *Risposta del direttore della R. Scuola normale femminile di Chieti Bruni Oreste*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 8, B (fasc. 67). Opinione condivisa dai professori della scuola tecnica di Piacenza, i quali all'unanimità convenivano che la scuola normale non poteva esistere senza il convitto, a patto però che per l'ordinamento e per il personale dirigente si accostasse il più possibile «alla forma di bene ordinata famiglia». *Risposta dei professori delle scuole secondarie di Piacenza*, cit. La società trevigiana riteneva che fosse necessario, per evitare influenze esterne, moltiplicare il numero dei convitti perché, affermava: giovavano «insieme all'economia e alla educazione» in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 12, S (fasc. 83). Secondo Luigi Caburlotto, il convitto era un'istituzione importante da dirigere con «principi sodamente religiosi e da persone, che piuttosto che per interesse, se ne occupino per coscienza. L'eludere l'elemento religioso da questi convitti, ritenisi infelice consiglio, perché questi consigli resterebbero privati così d'un mezzo potente per formare delle maestre buone ispiratrici di moralità», *Risposta del direttore dell'Istituto privato Manin di Venezia e del collegio delle figlie di S. Giuseppe di Vittorio Luigi Caburlotto*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 9, C (fasc. 68).

³⁶ *Risposta del professore di pedagogia e morale nella Scuola normale maschile pareggiata di Caserta Antonio Pasquale*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 11, P (fasc. 80).

Cervi, direttore della R. Scuola tecnica di Messina, reputava il convitto un'istituzione «pericolosa» per le donne e «assurda» per gli uomini. Così sosteneva la sua tesi:

Nelle città continentali, ove le famiglie ricettano le fanciulle assimilandole colle proprie, il convitto in cui la semplicità si trova a contatto colla astuta cittadina, e in quella età non è opportuno, sia assai meglio alloggarle presso persone probe. In Sicilia, ove l'ospitalità è un mito, converrà aprire convitti. Dai convitti, a buon mercato, non si esce che scipiti o maliziosi. Però la causa per cui sono deserti i convitti maschili è a ricercarsi in questo che nessun genitore vuol sobbarcarsi alla spesa di un biennio per far poi un Maestro Elementare³⁷.

Raffino, direttore della Scuola normale maschile di Urbino, riteneva che i convitti non conseguivano il fine dell'educazione morale e civile; per questo motivo proponeva di ordinarli a «disciplina militare», di eliminare il sistema degli «anziani» e di nominare del personale che facesse le veci del direttore e infine di renderli governativi³⁸. Il professore della Scuola tecnica di Pavia, Vecchio, a sua volta, consigliava la frequenza dei convitti ai soli maschi e così scriveva:

Le figliuole nella famiglia sono circondate da cure che si trasandano ordinariamente pei maschi. Esse sono accompagnate dalla casa alla scuola, nell'andata e nel ritorno, fra le pareti domestiche sono continuamente sorvegliate, mentre che i maschi vanno e vengono come meglio loro talenta, senza che nessuno informi della loro abitudine, del modo con cui spendono il tempo³⁹.

3. *Gli esami e «l'arte del bene insegnare»*

I maggiori rilievi che vennero posti in risalto nelle risposte furono quelli relativi alla scarsa efficacia degli esami di abilitazione e alla mancanza, negli aspiranti maestri, di una buona preparazione da un punto di vista pratico. Non

³⁷ *Risposta del direttore della R. Scuola tecnica di Messina Alessandro Cervi*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 9, C (fasc. 68). Non molto diversa era l'idea di Celestino Anfossi, docente nel ginnasio di Pinerolo, che definiva i convitti «locande» e niente di più di «un albergo aperto da un Municipio a vantaggio di qualche camorrista». *Risposta del professore del R. Ginnasio di Pinerolo Celestino Anfossi*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 8, A (fasc. 66).

³⁸ *Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Urbino Giuseppe Raffino*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 12, R (fasc. 82).

³⁹ *Risposta del professore di matematica della R. Scuola tecnica di Pavia Angelo Vecchio*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 13, V (fasc. 86).

mancarono quindi proposte per sopperire a tale carenza, talvolta accompagnate da vere ipotesi di riforma dell'ordinamento delle scuole normali.

Il già citato Bruni, riteneva che l'esame di abilitazione non fosse sufficiente per coloro che non avevano seguito il corso di studi normale. Il limite più grande di quest'esame era costituito, a suo avviso, dalla mancanza di una prova che attestasse la capacità «pratica» dell'aspirante maestro di istruire ed educare gli alunni; per questo suggeriva di «far tenere ad ogni candidato per varii giorni una scuola e quivi esaminarli sul serio, tanto nel modo d'istruire che d'educare i fanciulli»⁴⁰.

Il direttore proponeva quindi una modifica degli esami finali che veniva così formulata:

Proporrei che per gli alunni i quali hanno subito felicemente gli esami di promozione, non solo si dovesse limitare l'esame orale a dieci minuti per ciascuna materia, invece di venti, ma che gli stessi esami scritti versassero soltanto nel componimento e nell'aritmetica, come sapientemente prescriveva la legge logotenenziale delle provincie napoletane. Infatti che utile ha uno il quale otto giorni prima ha subito un esame sia orale che scritto in sei o otto materie e l'ha subito felicemente, se dopo giorni è costretto a subirlo un'altra volta nelle stesse materie?⁴¹

Anche Martinati segnalava l'inadeguatezza degli esami di abilitazione «che hanno per iscopo di riconoscere se egli possiede questa o quella cognizione, se egli sa rispondere a questa o quella dimanda; ma non valgono a far conoscere se il candidato ha facile e sicura l'arte del bene insegnare, se il candidato ha virtù di tenere una numerosa scolaresca a dovere, se vale a farsi stimare, rispettare ed amare da' suoi alunni». A suo avviso le prove dovevano consistere in un attestato di tirocinio e in saggi orali e scritti intorno ai principi didattici e pedagogici applicati ad una scuola elementare. Martinati definiva la scuola normale «speciale» perché doveva *apparecchiare* alla professione di maestro; il direttore ipotizzava un corso biennale, in cui si dovevano insegnare unicamente discipline pedagogiche e didattiche, al termine del quale doveva svolgersi un tirocinio annuale presso una scuola elementare. Queste scuole di tirocinio, proseguiva, dovevano essere governative (come accadeva in Veneto durante la dominazione austriaca), obbligatorie per gli allievi delle scuole normali e facoltative per gli altri aspiranti⁴².

⁴⁰ *Risposta del direttore della R. Scuola normale femminile di Chieti Bruni Oreste*, cit. Per lo stesso motivo Cocchetti, direttore della scuola normale di Brescia, riteneva che i candidati all'esame di abilitazione che non avessero seguito il corso, dovevano sostenere ulteriori prove che attestassero la loro inclinazione all'insegnamento. *Risposta del direttore della R. Scuola normale femminile di Brescia Cocchetti Carlo*, in ACS, MPL, *Div. scuole medie (1860-1896)*, Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 9, C (fasc. 68).

⁴¹ *Risposta del direttore della R. Scuola normale femminile di Chieti Bruni Oreste*, cit.

⁴² *Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Padova Alessandro Martinati*, cit. In merito agli esami di promozione formulava parere simile la Società Trevigiana che si esprimeva così: «Le prove che vi fanno i candidati, se bastano a porre in rilievo la loro preparazione

Il provveditore agli studi della provincia di Siena, Carbonati, suggeriva di aggiungere, al termine del percorso di studi, un tirocinio di «lodevole esercizio» della durata di un quinquennio, al termine del quale gli aspiranti maestri avrebbero potuto sostenere un esame e ottenere un diploma definitivo⁴³.

Complessa era la relazione di Pasquale, professore di pedagogia della Scuola normale di Caserta, per il quale gli esami di ammissione richiedevano una preparazione limitata ai contenuti della 4^a classe elementare. A suo avviso il problema principale risiedeva nella distanza che intercorreva tra il termine della scuola elementare e l'inizio del corso normale. La soluzione prospettata dal professore di pedagogia, era quella di prolungare la durata del corso elementare che, a detta del docente, solo in Italia era così breve; inoltre presentava l'idea di un tirocinio annuale obbligatorio di un anno presso una scuola per gli aspiranti allievi alle scuole normali «secondo il sistema de' pupil-teachers d'Inghilterra». In merito all'esame di promozione, suggeriva la realizzazione di libri di note dai quali si potesse ricavare la storia scolastica di ciascun alunno e il relativo progresso negli esercizi scolastici e nelle lezioni pratiche. Relativamente a questi ultimi, ancora una volta, prendeva spunto dal sistema scolastico inglese, in cui si utilizzavano, nelle scuole normali, i Critical note-book, per appuntare, in maniera sistematica, i giudizi durante le esercitazioni.

Suggeriva inoltre l'istituzione di musei pedagogici, in cui allestire tutti i *mezzi meccanici* necessari per la didattica, nonché:

tutte quelle collezioni in modo speciale ordinate allo scopo dell'insegnamento obbiettivo che servirebbero di norma agli scolari per formare essi alla loro volta collezioni di oggetti che avessero carattere ed importanza locale per le scuole elementari e normali di ciascuna provincia. Di questi musei farebbero parte le biblioteche pedagogiche in servizio degli alunni⁴⁴.

all'insegnamento delle varie materie, sono però insufficienti a rendere manifesto il loro grado di abilità nella pedagogia e nella metodica, senza la quale abilità vien meno tutta l'arte che si richiede nell'educatore ed istitutore elementare», *Risposta della Società Trevigiana*, cit.

⁴³ *Risposta del Regio provveditore agli studi della provincia di Siena Carbonati Domenico*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 9, C (fasc. 68). Anche il provveditore agli studi di Palermo, Calvino, consigliava un quarto anno di studi unicamente per il tirocinio, *ivi*. La stessa proposta veniva avanzata da Raffino, *Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Urbino Giuseppe Raffino*, cit. Due dovevano essere gli anni di tirocinio da espletare terminato il corso normale secondo il direttore della scuola tecnica di Dora, *Risposta del direttore della R. Scuola tecnica di Dora di Torino Carlo Emanuele Richetti*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 12, R (fasc. 82). Anselmo suggeriva invece che gli aspiranti maestri, terminati gli studi, dovessero essere assunti come coadiutori, in scuole statali, per un periodo di due anni, e ricevere uno stipendio pari ai due terzi di quello assegnato agli altri insegnanti della classe, *Risposta del direttore del ginnasio di Vallata Rosa Francesco Anselmo*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 12, R (fasc. 82).

⁴⁴ *Risposta del professore di pedagogia e morale nella Scuola normale maschile pareggiata di Caserta Antonio Pasquale*, cit.

Anche per Pasquale gli esami di abilitazione offrivano poca garanzia sulla attestazione del possesso di un buon livello culturale del maestro e nessuna verifica sulla sua attitudine a insegnare. Per rendere gli esami uno strumento utile, avanzava diverse proposte di modifica. In primo luogo, indicava il loro svolgimento in un'unica giornata in tutte le sedi di esame e la possibilità degli istituti di proporre dei temi che sarebbero poi stati giudicati da una giunta esaminatrice, composta, possibilmente, da professori delle scuole normali. Ma Pasquale non limitava le sue considerazioni agli esami finali; egli proponeva inoltre di equiparare gli stipendi di tutti gli insegnanti e di abolire le patenti inferiori perché «le classi inferiori sono quelle appunto che richiedono abilità maggiore, se non maggiore scienza, e l'attitudine alla difficile arte socratica in quelle appunto è soprattutto necessaria»; infine suggeriva l'istituzione di un quarto anno di studi normali dal carattere pratico⁴⁵.

I professori dell'istituto industriale di Chieti, ritenevano che l'esame di abilitazione non fosse necessario e suggerivano un biennio di insegnamento lodevole in una scuola pubblica, durante il quale ai maestri sarebbero stati assegnati una patente provvisoria e un corrispettivo pari ai 2/3 dello stipendio. Superata questa prova di tirocinio, gli insegnanti avrebbero ricevuto una nomina a vita e aggiungevano:

Per tutelare la dignità dei maestri il pagamento dello stipendio dovrebb'essere garantita la puntualità onde evitare molti inconvenienti e che dei maestri e delle maestre debbano patire coi Comuni per esigere lo stipendio dopo 3, 6 e perfino 24 mesi dalla scadenza⁴⁶.

De Laurentis, maestro normale, con queste parole tornava a evidenziare il limite più grave degli esami:

L'esame, a nostro giudizio, importa si conduca sotto altro punto di vista, obbligando i candidati non mica solo ad esporre teorie pedagogiche, regole grammaticali, ecc., ma a dare una lezione pratica su fissate materie, correggere composizioni sbagliate ecc. Anco le commissioni d'esame non ci paiono bene scelte, mentre dovrebbero farne parte i maestri più distinti nella provincia assai pratici nell'insegnamento⁴⁷.

⁴⁵ *Risposta del professore di pedagogia e morale nella Scuola normale maschile pareggiata di Caserta Antonio Pasquale*, cit. La scarsa efficacia degli esami di abilitazione era segnalata anche da Anfossi, *Risposta del professore del R. Ginnasio di Pinerolo Celestino Anfossi*, cit. Spallicci, per una buona riuscita degli esami, suggeriva di diminuire il numero delle prove scritte, limitandole a un tema di italiano, un problema di matematica, un saggio di calligrafia e uno di disegno; le prove orali potevano consistere, oltre a quelle già previste, nella lettura di un brano e in una lezione pratica relativamente a un materia prevista nella scuola elementare, *Risposta del R. ispettore scolastico di Palermo Giuseppe Spallicci*, cit.

⁴⁶ *Risposta dei professori dell'Istituto industriale e professionale di Chieti*, in ACS, MPI, cit.

⁴⁷ *Risposta del maestro normale per l'insegnamento superiore a Vallecorsa Carlo De Laurentiis*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896)*, Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 9, D (fasc. 69).

Anche il direttore della scuola normale maschile di Forlì, Malacarne, auspicava la scelta di commissioni da parte del ministero composte da personale qualificato come: il direttore della scuola, un professore della medesima, l'ispettore scolastico e «uno dei migliori maestri elementari» della Provincia. Inoltre, per evitare favoritismi, suggeriva un esame pubblico, «cioè che innanzi a tutta la Commissione esaminatrice venisse esaminato un candidato per volta da ciascuno dei quattro esaminatori per un quarto d'ora sopra la rispettiva loro materia, e non più come si fa e si suol dire a quattr'occhi»⁴⁸. Cabrini, per dimostrare la scarsa efficacia degli esami di abilitazione, allegava una lettera scritta da un aspirante maestro, in cui, non solo erano presenti diversi errori grammaticali, ma veniva palesata l'indubbia validità dei suddetti esami⁴⁹.

Gli istituti normali, secondo i professori della scuola normale e magistrale di Velletri, non potevano fornire buoni maestri alle scuole elementari urbane e rurali. Questo perché agli esami di ammissione erano richieste cognizioni «scarse ed imperfette» e i programmi erano considerati troppo vasti visto «il grado di cognizioni e di sviluppo intellettuale di chi li percorre. Quindi gli aspiranti maestri non acquistano cognizioni chiare e bene ordinate perché non hanno tempo di rimuginare le cose loro spiegate».

Veniva quindi prospettato un riordinamento della scuola normale che prevedeva dei percorsi formativi diversamente articolati. Da una parte si proponeva una scuola della durata quadriennale che dopo i primi anni permetteva di abilitare all'insegnamento nelle classi inferiori. L'accesso doveva essere assicurato agli aspiranti insegnanti che, all'atto dell'iscrizione, presentavano la licenza della 3^a classe ginnasiale e le maestre quella della scuola superiore femminile; i programmi per queste scuole dovevano essere stilati da una commissione formata esclusivamente da professori delle scuole normali.

⁴⁸ *Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Forlì Malacarne Costanzo*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 11, M (fasc. 77). L'inadeguatezza delle commissioni era segnalata anche da De Michelis il quale, a questo proposito, scriveva così: «Mal scelte tra noi le commissioni d'esame, non giusto rigore nei loro giudizi, non imparzialità, non senno nelle interrogazioni, non disciplinatezza per loro aperta, salve poche eccezioni. Se venissero scelte a sorte tra insegnanti, forse meglio, certo, non peggio», *Risposta del direttore del pio Istituto della Ss. Annunziata di Torino Angelo De Michelis*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 9, D (fasc. 69).

⁴⁹ «Pregiatissima sig.ra, Vengo a dirle in confidenza conoscendo che tanto lei non si fa meraviglia se potesse per martedì 16 corrente vi ho l'esame, e deve perciò far desidonare alla commissione e mandandomi qualche cosa e per questo che la prego a vedere se potesse prestormi qualche; come per es.: se ci avesse le tassine da caffè dopo pranzo e quello che più lei crede. Però me lo farà sapere onde io posso regolarmi anche se potesse darmi qualche cosa per il desinare che se rompo pago. Poi passerò anche in queste feste. Mi creda suo affez.mo», *Risposta dell'istitutore del convitto di Lucca Alessandro Cabrini*, in ACS, MPI, cit. A riprova di quanto già spiegato, l'istitutore non esitava a raccontare un altro aneddoto riguardante un maestro, il quale si era rivolto a Cabrini perché incapace di risolvere un semplice problema datogli da un allievo della scuola serale. *Ibid.*

Per quanto riguardava gli insegnamenti si proponeva di estendere quelli della matematica e della calligrafia in tutti i corsi e quello delle scienze fisiche negli ultimi tre; tutte le scuole dovevano essere fornite di una piccola biblioteca e di tutti gli oggetti atti ad agevolare l'insegnamento pratico e teorico delle varie discipline; le esercitazioni pratiche dovevano svolgersi per due ore al giorno nelle scuole elementari di tirocinio; la direzione delle scuole femminili e gli insegnamenti di pedagogia, lingua, morale, storia e geografia, disegno, musica dovevano essere attribuite alle donne. Dall'altra si proponeva l'istituzione di tre scuole normali superiori femminili, una a Milano, una a Firenze e una a Napoli. Così veniva avvalorata questa ipotesi:

Ognuna di queste scuole dovrebbe essere unita alla scuola normale per le femmine, ossia alla scuola magistrale femminile, nella quale le alunne dell'istituto superiore, si eserciterebbero ad insegnare le materie che loro avrebbero apprese dai professori degli istituti superiori maschili in Milano, e in Firenze e nell'Università di Napoli.[...]Per l'ammissione a questi istituti dovrebbe richiedersi la patente normale superiore.

Inoltre si suggeriva di diminuire il numero delle scuole normali e di istituire in ogni circondario una o più scuole pratiche di metodo per l'educazione degli insegnanti rurali:

E desiderabile che le persone destinate ad insegnare nelle terre siano educate in città, come quelle e con quelle, che dovranno esercitare il loro ministero nelle scuole urbane o delle borgate più copiose? Senza che ciò sarebbe contrario all'armonia della nazionale coltura, codesti insegnanti cittadineschi non porterebbero sempre nelle campagne esempi di onesto e civile costume. Non è già che io arcadicamente creda nell'aurea ingenuità dei pastori e dei contadini, sì piuttosto perché i vizi e le cattive usanze della città, trapiantate da persone di qualche autorità fra genti rozze, o per la facilità con cui queste si lasciano adescare dalle apparenze, o perché in esse mancano altre buone qualità, che negli abitanti delle città sono comuni, codesti vizi e codeste cattive usanze, dico, recano colà più dannose conseguenze.

Quanti avessero voluto accedere a questa scuola di metodo, avrebbero dovuto superare un esame riguardante i contenuti del secondo corso elementare e gli allievi avrebbero assistito a tutte le lezioni della scuola elementare per tre anni consecutivi. Terminato il triennio, avrebbero sostenuto un esame tecnico-pratico dinanzi a una commissione, presieduta dal direttore di una scuola normale e composta dall'ispettore di circondario e da due persone delegate dal Consiglio scolastico⁵⁰.

⁵⁰ *Risposta dei professori della Scuola normale e magistrale di Velletri*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 13, V (fasc. 86).

4. *L'uso distorto dei sussidi*

Un'altra questione molto dibattuta che tornava ad affacciarsi fu quella relativa all'uso distorto dei sussidi che le norme prevedevano per gli allievi delle scuole normali. Spesso la disfunzione era determinata dalla preferenza accordata da diversi licenziati delle scuole normali ad altre carriere professionali rispetto a quella magistrale. Si trattava di un fenomeno piuttosto frequente come segnalava il provveditore agli studi di Como e Sondrio, Rossari:

Qui le scuole normali han fatto e fanno prova discreta, e solo si lamenta la scarsa frequenza degli aspiranti; i quali, convien pure dirlo francamente, si valgono di corsi per acquistare le cognizioni necessarie alla carriera di segretario comunale a cui di preferenza intendono, e spesso come ufficio cumulativo con la scuola, per non sconfessarne la dichiarazione che valse a parecchi un sussidio governativo o provinciale⁵¹.

Per far sì che gli aspiranti maestri che ricevevano il sussidio, ultimato il percorso di studi, si dedicassero all'insegnamento, il provveditore consigliava di introdurre delle misure che vincolassero i licenziati dalle scuole normali:

un vincolo morale imposto alla famiglia del candidato a cui intervenga la provincia e il comune ove ha domicilio la famiglia che assicuri che l'Aspirante approvato si dedichi almeno per un quinquennio all'esercizio scolastico nella circoscrizione della scuola normale⁵².

Tra le altre proposte si evidenziano quella piuttosto radicale di un medico che proponeva la restituzione delle quote sussidiate anche attraverso la riduzione annua dello stipendio⁵³.

Raffino segnalava il rischio frequente della perdita delle opportunità di fruire dei sussidi destinati ai convitti maschili a causa della coscrizione militare, che, sovente, non consentiva agli allievi di terminare la scuola. Per questo motivo, suggeriva di adottare la stessa soluzione in uso nelle scuole normali francesi, nelle quali gli alunni normali erano dispensati dal servizio militare a condizione che i maestri prestassero servizio per un determinato numero di anni:

Il beneficio che renderebbero al paese questi fattori di civiltà non sarebbe per lo meno uguale a quello che rendono sotto le bandiere dell'esercito come soldati? Non sarebbe questo uno dei mezzi più efficaci per dar luogo ad una buona scelta e rifiorire le scuole di più abili insegnanti?⁵⁴

⁵¹ *Risposta del regio provveditore agli studio di Como e Sondrio Carlo Enrico Rossari*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896)*, *Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 9, C (fasc. 68).

⁵² *Risposta del Regio provveditore agli studio di Como e Sondrio Carlo Enrico Rossari*, cit.

⁵³ *Risposta del medico Domiziano Borgialli*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896)*, *Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 8, B (fasc. 67).

⁵⁴ *Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Urbino Giuseppe Raffino*, cit.

Anche la già nominata Società Trevigiana, per scongiurare, contemporaneamente, la perdita dei sussidi e per evitare la diaspora delle maestre in altri comuni, suggeriva la seguente proposta:

È ottimo consiglio quello di avviare all'insegnamento nel loro comune le allieve che danno di sé bella prova, perché in tal modo si provvederebbe alle scuole nei luoghi dove altre non si vorrebbero recare per la insufficienza dello stipendio, i pericoli a cui si esporrebbero, i disagi, i dolori ai quali si condannerebbero, e via dicendo, coll'ottenere tale scopo basta sovvenire le medesime durante il corso preparatorio come normale, a patto che per un certo numero d'anni, (o fin che sotto la loro disciplina non sian venute su nuove insegnanti idonee per sostituirle) debbano prestar l'opera propria nel loro comune, pena la restituzione della somma loro accordata da questo, dalla provincia o dal Governo, quando la negassero⁵⁵.

5. Accorpare le scuole normali e le scuole tecniche?

Sull'ipotesi di accorpare la scuola normale con quella tecnica – restringendo la prima a un quarto anno di studi da espletarsi completato il corso tecnico e, nel caso della scuola femminile, di aggiungere un quarto anno di studi destinato agli insegnamenti *speciali alla scuola superiore femminile* – non esisteva una chiara opinione prevalente.

Quanti non appoggiavano questa idea, proponevano, in alternativa, come richiesto dal quesito 55, degli espedienti per favorire una migliore preparazione degli insegnanti. Secondo il parere di Laudisi, le scuole tecniche e le scuole normali non dovevano essere separate perché i programmi erano pressoché identici; ma auspicava che presto le scuole tecniche potessero vedere attuati nuovi programmi, diversamente formulati. Secondo il provveditore di Bari, un quarto anno in aggiunta al corso tecnico avrebbe sicuramente consentito una migliore suddivisione dei programmi, ma non avrebbe rimediato all'interruzione che intercorreva tra la scuola elementare e quella normale⁵⁶. Una soluzione per ovviare a questo inconveniente era rappresentata dalla istituzione della scuola preparatoria annessa alla normale, nella quale gli alunni potevano trattenersi ulteriori due anni⁵⁷.

⁵⁵ *Risposta della Società Trevigiana*, cit. Anche secondo il parere di Richetti, le maestre dovevano sempre insegnare nello stesso paese «e non già nomadi, zingare... la carriera è troppo meschina perché non si formi una tribù numerosa di malcontenti», *Risposta del direttore della R. scuola tecnica di Dora di Torino Carlo Emanuele Richetti*, cit.

⁵⁶ Della stessa avviso era il maestro trapanese Zichichi, *Risposta del maestro elementare di Trapani Antonio Zichichi*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896)*, Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 13, Z (fasc. 87).

⁵⁷ *Risposta del regio provveditore agli studi della Provincia di Terra di Bari Giuseppe Laudisi*, cit. Concorde con tale ipotesi si mostrava anche il senatore Roncalli, purché vi fosse l'aggiunta di un quarto anno «nel quale oltre il perfezionamento negli studi si potrebbe fare anche il necessario esercizio pratico», *Risposta del senatore del regno Roncalli Francesco*, in ACS, MPI, *Div. scuole*

Il direttore della Scuola tecnica di Bergamo Alessandro Magrini sosteneva che in questa quarta classe sarebbero stati sufficienti, dopo l'istruzione elementare, gl'insegnamenti di morale, religione, pedagogia e metodo utilizzando le sei ore settimanali previste per l'insegnamento della contabilità; nell'ipotesi del direttore, la pedagogia doveva ridursi a un insegnamento pratico⁵⁸.

Brizio, preside del R. Liceo Leopardi di Macerata, sosteneva la proposta di unire la scuola tecnica e il ginnasio inferiore in un'unica istituzione, che, con l'aggiunta di una cattedra speciale di pedagogia e metodo, poteva essere sufficiente per abilitare quanti avessero voluto conseguire la patente inferiore; per coloro che aspiravano all'insegnamento superiore ipotizzava invece un «liceo tecnico»⁵⁹. Concorde alla fusione era anche il già citato Cervi, il quale non nascondeva un giudizio di sostanziale inferiorità delle scuole normali:

Anziché razzolare nel rifiuto di tutte le scuole (o di tutte le miserie) per cavarne un maestro elementare, si sussidino quelli che facendo le migliori prove nelle scuole tecniche, dichiarano di volersi dare al corso magistrale. Con un anno di pedagogia teorico-pratica se ne fa un bravo docente. E si rifiuti una volta quella caterva d'analfabeti che si presentano alle sole prove d'esame. Che garanzia danno di sé costoro? Solo quella di rimaner sempre maestri perché non sanno fare altro⁶⁰.

Particolarmente significative furono le considerazioni espresse dall'ex ministro Michele Coppino secondo il quale non era necessaria la distinzione dei due ordinamenti, quello tecnico e quello normale, ma riteneva di fondamentale importanza la scelta dei docenti delle scuole normali, i quali dovevano essere selezionati tra i migliori professori di liceo e a tal proposito così si pronunciava:

Mi pare che nel fatto non si abbia questo e che ciò è un gran guaio. Insegna molto bene le cose più minute chi ne sa di più. Il professore di liceo infine dei conti non ha il metodo didattico che conviene all'università, ma se si addice a questi studi pedagogici egli avrà

medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 12, R (fasc. 82). Ipotesi che veniva, in egual modo, sostenuta dagli insegnanti della scuola tecnica di Belluno e dal professore Zani, Risposta dei professori della R. Scuola tecnica di Belluno, in ACS, MPI, Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 8, B (fasc. 67), Risposta del professore di francese e contabilità nella Scuola tecnica commerciale di Salò, in ACS, MPI, Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 13, Z (fasc. 87).

⁵⁸ *Risposta del direttore della R. Scuola tecnica di Bergamo Alessandro Magrini, cit.*

⁵⁹ *Risposta del preside del R. Liceo Leopardi di Macerata Brizio Francesco, in ACS, MPI, Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 8, B (fasc. 67). Concorde si mostrava anche un professore vicentino, Risposta del professore Schiavo Angelo, in ACS, MPI, Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 12, S (fasc. 83). Anche la Società Trevigiana sosteneva l'ipotesi di aggiungere un quarto anno alla scuola tecnica per conseguire la patente di grado inferiore; per quella superiore sarebbe stato necessario un quinto anno, Risposta della Società Trevigiana, cit.*

⁶⁰ *Risposta del direttore della R. Scuola tecnica di Messina Alessandro Cervi, cit.*

metodo conveniente all'età stessa degli studiosi. Bisognerebbe trovar modo che questi studi si congiungano coi precedenti perché come son fatti oggi non sono campo speciale di vocazione, ma vi regna il dubbio e l'incertezza perché molte volte si mandano i giovani alle normali perché non sanno cosa fare⁶¹.

Anche Celestino Anfossi sottolineava la scarsa preparazione dei maestri che, prima di accedere alla scuola normale, avevano frequentato la scuola tecnica o esclusivamente il corso elementare. Il professore ginnasiale non esitava a esprimere le sue perplessità intorno all'ipotesi della unificazione dei due corsi di studio e richiamava a sua volta l'esigenza di vincolare l'iscrizione alla scuola normale al possesso della licenza ginnasiale:

Non si avranno mai buoni insegnanti elementari se non si esige da loro che abbiano compiuto il ginnasio prima di entrare nella scuola normale. E pensare invece che vi sono ammessi dopo le classi elementari! O tutt'al più dopo la scuola tecnica. Quindi si deve ripetere si hanno maestri senza la più comune cultura, ignorantissimi, che eccitano le risa all'aprire delle labbra, perciò superbi, presuntosi, ignoranti, etc. In generale nelle scuole normali gli alunni che non escano dal Ginnasio non comprendono nemmeno i libri di testo a dispetto di qualunque spiegazione. Ed è naturale. Che cognizioni di lingua hanno potuto ricevere nelle scuole elementari e tecniche? All'incontro fanno in generale ottima riuscita, quelli che, avendo compiuto il corso classico, p. es. i sacerdoti, (e ciò in danno della libertà), per motivi famigliari si danno a questa carriera preparandosi anche da soli all'esame senza frequentare scuole normali di sorta. Questo fatto parla. La scuola normale è insufficiente a fare buoni maestri che non abbian fatto prima buoni studi di lingua e di filosofia elementare⁶².

Il provveditore di Cagliari proponeva, dopo la frequenza dei primi tre anni del ginnasio, di ridurre la durata delle scuole normali a soli due anni nei quali perfezionare la cultura generale, studiare pedagogia e metodo e svolgere il tirocinio nella scuola; per le aspiranti maestre si potevano invece convertire le scuole normali in scuole femminili superiori di due anni⁶³. Per perfezionare la preparazione dei futuri maestri, i professori dell'istituto industriale e professionale di Chieti consigliavano di far seguire alle prime tre classi ginnasiali e all'intero corso della sezione agronomica degli istituti tecnici, un quarto anno, con l'insegnamento di pedagogia. Suggestivano quindi l'abolizione delle scuole normali maschili, della cui scelta si sarebbero giovati i comuni, che avrebbero

⁶¹ *Parere di Michele Coppino, professore nella R. Università degli studi di Torino e deputato del parlamento*, Verbali della seduta di Roma del 15 febbraio 1873, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896)*, b. 4, fasc. 6 e in Raicich, Montevecchi (edd.), *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, cit., p. 269.

⁶² *Risposta del professore del R. Ginnasio di Pinerolo Celestino Anfossi*, cit.

⁶³ *Risposta del R. provveditore agli studi della provincia di Cagliari Giovanni Agostino Sanna-Piga*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896)*, Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 12, S (fasc. 83). Il direttore Venturelli consigliava per gli uomini la frequenza del ginnasio o del corso tecnico, prima di iniziare il corso normale; per le maestre consigliava le scuole superiori. *Risposta del direttore dell'Istituto di istruzione ed educazione di Firenze Carlo Venturelli*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896)*, Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 13, V (fasc. 86).

potuto meglio remunerare i maestri. Per procedere alla soppressione delle femminili, era necessario diffondere in maniera capillare, su tutto il territorio, scuole superiori e professionali femminili⁶⁴.

Altri si mostrarono poco propensi a sostenere l'ipotesi della fusione: Bruni riteneva giusto che la scuola normale fosse un istituto a se stante, diviso dalla scuola tecnica. Sebbene infatti le materie fossero le medesime, nelle normali si insegnava «non solo affinché gli alunni s'istruiscano per sé, ma affinché sappiano poi istruire gli altri»⁶⁵. Anche Cocchetti, per motivazioni analoghe, si mostrava decisamente contrario a sostenere tale proposta e così argomentava la sua posizione: «se è vero che in tutte queste scuole s'insegna e lingua e aritmetica e storia e geografia ecc., è vero altresì che, essendo diverso lo scopo per cui s'insegnano, così diverso pure ne deve essere il metodo. L'insegnamento nelle scuole normali deve essere sempre, in tutti e tre gli anni di corso, diretto a formare buoni educatori e buone educatrici»⁶⁶.

Maggiori argomentazioni atte a confutare l'ipotesi «fusionista» venivano da Martinati, secondo il quale non era assolutamente possibile equiparare la scuola normale alla scuola tecnica: quest'ultima infatti differiva dalla prima per lo stipendio dei professori, per la qualità degli studenti, per la sua natura e per lo scopo che si proponeva. Relativamente ai fini delle due istituzioni, il direttore non ometteva di dichiarare lo scopo più «nobile» della scuola normale:

Le scuole tecniche hanno per iscopo di fornire ai giovanetti di tenera età 1° una certa coltura generale che è mantenuta in ristrettissimi confini per i bisogni sociali di un ordine inferiore; 2° un po' di coltura speciale, indeterminata, imperfetta, per il traffico, l'industria ecc. di minor conto. Le scuole normali in cambio hanno per iscopo di fornire quella coltura elevata e quella educazione particolare che si richiede in chi vuol farsi luce e guida alle novelle generazioni, in chi tiene in mano il progresso della civiltà popolare, in chi è primo autore della prosperità o decadenza delle nazioni⁶⁷.

Anche secondo i professori del liceo di Mantova, la scuola normale aveva fine ben diverso rispetto a quella tecnica e la pedagogia non poteva essere considerata una materia secondaria, da confinare in un quarto anno complementare alla scuola tecnica⁶⁸. Giuseppe Spallicci per scongiurare questa possibilità suggeriva un'altra strada: «Non si può suggerire un'altra istituzione per crescere i mezzi

⁶⁴ *Risposta dei professori dell'Istituto industriale e professionale di Chieti*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 9, C (fasc. 68).

⁶⁵ *Risposta del direttore della R. Scuola normale femminile di Chieti Bruni Oreste*, cit.

⁶⁶ *Risposta del direttore della R. Scuola normale femminile di Brescia Cocchetti Carlo*, cit.

⁶⁷ *Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Padova Alessandro Martinati*, cit.

⁶⁸ *Risposta dei professori del R. Liceo e del R. Ginnasio Virgilio di Mantova*, cit. Le stesse argomentazioni erano riportate dai professori della scuola di Piacenza, *Risposta dei professori delle scuole secondarie di Piacenza*, cit.

di preparare buoni maestri e maestre tranne quella di aprire scuole magistrali in punti centrali, ove siasi un corso completo di scuole femminili elementari, e dove siasi abbondanza di tutti i generi di consumo»⁶⁹.

6. *La convivenza tra normaliste urbane e rurali: una questione «non matura»*

Tra coloro che parteciparono all'inchiesta, pochi risposero ai quesiti nei quali si domandava se fosse consigliabile la convivenza tra alunne provenienti dalla città e quelle di campagna sia nella scuola sia nel convitto. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, fu predominante l'orientamento volto a mantenere una più netta separazione fra le maestre urbane e le maestre rurali.

Tale connubio per Balbi, consigliere di Treviso, era una «pazzia»; per questo motivo proponeva che le ragazze provenienti dai comuni rurali venissero privatamente istruite dalle maestre in possesso della patente superiore. In questo modo sosteneva la sua posizione:

Così si risparmierebbe la pericolosa unione di queste giovani d'ordinario di semplici costumi, e d'idee limitate con quelle di città, che nascono in mezzo al lusso, che tanto più desiderano, quanto più manca loro i mezzi per usarlo. Sommessamente parlando, mi sembrerebbe di questa maniera raggiunto lo scopo di rendere le giovani abili per le scuole del proprio paese, preservandole dai tanti pericoli d'ogni genere, nei quali incorrono nel frequentare le scuole della città⁷⁰.

Anche il direttore della Scuola tecnica di Messina riteneva che l'istituto formativo più adeguato alle maestre di città fosse la scuola superiore femminile. Cervi era preoccupato delle ricadute sociali:

sotto questo aspetto trovo poco adatte anche quelle che escono in cappellino e chignon dalle nostre mura. In campagna vi fanno spesso la figura di civettuole, e ai villici non garba! La fanciulla, per quanto sia maestra, prima di tutto pensa al marito in fieri; [...] Alle vecchie comari si può ben sostituire qualche cosa di meglio; ma mi fanno paura, per lo scredito che apportano alla istituzione, le ricamatrici in oro e le saputelle.

E in merito ai convitti affermava:

⁶⁹ Risposta del R. ispettore scolastico di Palermo Giuseppe Spallici, cit.

⁷⁰ Risposta del consigliere della provincia di Treviso Marco Giulio Balbi Valier, in ACS, MPI, Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 8, B (fasc. 67). Opinione simile era espressa da Caburlotto perché nelle alunne di di campagna si imporrebbero «abitudine e idee che poi sarebbero dannose alla semplicità ed alla povertà della vita rustica. Per queste si dovrebbe provvedere con un convitto nella campagna istessa in ogni provincia». Risposta del direttore dell'Istituto privato Manin di Venezia e del collegio delle figlie di S. Giuseppe di Vittorio Luigi Caburlotto, cit.

I convitti guastano, tra i romanzi letti di traforo, tra la clausura che le fa più esaltate, ne escono irricognoscibili; e perduta quella pattina di preparazione convenzionale resterà forse l'istruzione, ma quanto alla educazione non è né cittadina né rusticana. Convitti quanto meno si può; e per le forensi mai. Il convitto è per i grandi signori, non per le maestre. Mediocri non vi sono e se fossero tutti ottimi sarebbe inutile il quesito⁷¹.

Preoccupazioni e valutazioni condivise anche dall'ispettore scolastico di Palermo, Giuseppe Spallicci che con queste parole esternava la sua contrarietà:

L'esperienza ha dimostrato che l'accomunare in uno stesso convitto ed in una stessa scuola le allieve maestre di città e quelle di campagna reca grandissimi inconvenienti. E in tutti noto come le alunne prendano abitudini e desideri superiori alla loro condizione. In Partinico le alunne trovano quella parsimonia nel vivere e quella semplicità nel vestire, per le quali esse si abituano a diventare le vere maestre rurali. [...] Le scuole magistrali per allieve maestre rurali hanno bisogno di buoni insegnanti e non di grandi città⁷².

Più dubbioso su questo tema si mostrava, invece, Coppino che però in definitiva riteneva troppo prematuri i tempi per una convivenza:

Questo mettere insieme allieve di città e di campagna credo che non sia una questione matura. Io veggio adesso che si predica un po' generalmente. Forse questo può darmi torto, ma siccome non vedo che tutti i problemi che vi si aggiungono siano sciolti, così credo che bisognerebbe aspettare dalla esperienza lumi maggiori. In ogni modo non farei distinzione tra la preparazione. Nei piccoli paesi nulla c'è che soddisfi la vita morale del paese, nelle piccole borgate c'è bisogno d'abbattere il pregiudizio dove la civiltà è minore e quindi c'è bisogno di lumi ov'è più buia⁷³.

Tra i pochi che espressero il loro favore all'ipotesi di una convivenza fra le insegnanti ci fu la Società Trevigiana che così esprimeva il proprio punto di vista, probabilmente troppo avanzato all'epoca:

L'accomunare in uno stesso convitto e in una stessa scuola le allieve maestre di città e quelle di campagna non nuoce anzi giova a meglio stringere i nodi sociali ed alla educazione, perché la semplicità di queste e la gentilezza di quelle si contemperano a vicenda, e servono a correggere da una parte la rozzezza dall'altra il fare sdolciato e l'affettazione, e di qua a piegare l'animo un po' fiero, di là a rialzarlo alquanto. Nei convitti si segue quella parsimonia

⁷¹ *Risposta del direttore della R. Scuola tecnica di Messina Alessandro Cervi*, cit.

⁷² *Risposta del R. ispettore scolastico di Palermo Giuseppe Spallicci*, cit. Anche il consiglio scolastico di Belluno e il senatore del regno Dalla Valle scongiuravano questa ipotesi per evitare che le alunne di campagna assumessero «abitudini troppo cittadine», *Risposta del consiglio scolastico provinciale di Belluno*, cit. e *Risposta del senatore del regno, padre di famiglia, Giuseppe Dalla Valle*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 9, D (fasc. 69).

⁷³ *Parere di Michele Coppino, professore nella R. Università degli studi di Torino e deputato del parlamento*, cit.

nel vivere e quella semplicità nel vestire, per le quali le alunne destinate a divenire maestre di campagna possano abituarsi alla vita povera e stentata a cui sono chiamate, perciò non accade che le alunne vi prendano abitudini e desideri superiori alla loro condizione⁷⁴.

7. *Gli insegnamenti*

Il quesito successivo aveva come oggetto le materie di studio nelle scuole normali, il metodo d'insegnamento, l'orario, i programmi e il ruolo attribuiti alla scuola preparatoria. Laudisi non aveva nulla da obiettare relativamente alle materie di studio, ma riteneva fosse necessario modificare il metodo d'insegnamento ancora troppo basato sulla memorizzazione:

La facoltà della memoria è esercitata più del necessario, e sempre in danno della ragione; dal che nasce che gli alunni tante volte escono dalle scuole senza la capacità di formare un giudizio da loro medesimi, quantunque portassero un corredo di frasi e parole menate a mente senza scopo, e colla certezza di perderlo tra breve tempo come succede per tutto quello che si affida alla memoria.

Un quarto anno, proseguiva il provveditore, in aggiunta al corso normale, poteva servire proprio per raggiungere questo scopo: nel primo biennio si sarebbe coltivata la memoria, a discapito della ragione; nel secondo la facoltà del ragionamento si sarebbe esercitata in preferenza della prima⁷⁵. Il direttore delle scuole normali di Chieti, invece, metteva in luce la scarsa importanza attribuita, nel corso inferiore, ad alcune discipline, come la geografia politica e fisica dell'Italia ritenendo che fosse: «un gran cattivo maestro colui che nelle classi inferiori non sa insegnare qualche cosa della terra, del sole, ecc. e che non sa dirmi dove diavolo sia questa Italia»⁷⁶. Anche Bruni riteneva necessario apportare delle modifiche all'ordinamento perché soltanto tre anni non erano sufficienti per preparare le future maestre; infatti molto spesso accadeva che non rimanesse del tempo per i lavori donneschi e spesso, come nel caso della scuola di Chieti, questi venivano svolti trattenendo le alunne per otto ore al

⁷⁴ *Risposta della Società Trevigiana*, cit. Concorde si mostrò anche Vecchio che affermava che le alunne di campagna avrebbero così appreso «i modi gentili», *Risposta del professore di matematica della R. Scuola tecnica di Pavia Angelo Vecchio*, cit. Anche Bocci sosteneva questa ipotesi perché, affermava, «semplicità di vita e educazione di fare necessita per le une come per le altre», *Risposta di un padre di famiglia e delegato scolastico del mandamento di Fauglia Tito Bocci*, cit.

⁷⁵ *Risposta del regio provveditore agli studi della Provincia di Terra di Bari Giuseppe Laudisi*, cit. Affermazione che trovava d'accordo Coppino, il quale affermava che tutte queste scuole «peccavano» di tale difetto e continuava dicendo: «non solo ci vuole il libro di testo, ma si debbono fare i commenti», *Parere di Michele Coppino, professore nella R. Università degli studi di Torino e deputato del parlamento*, cit.

⁷⁶ *Risposta del direttore della R. Scuola normale femminile di Chieti Bruni Oreste*, cit.

giorno a scuola «con quanto bene della loro salute si può immaginare». Era quindi favorevole all'istituzione di un quarto anno, conservando la scuola preparatoria, la quale, a parere del direttore, doveva sempre essere annessa alla scuola normale e non presso le scuole elementari. Il direttore motivava la scelta con queste parole:

La scuola preparatoria ha lo scopo di preparare le giovinette dei piccoli comuni. Ora queste giovinette dovrebbero portarsi nei centri dove si trova la preparatoria. Ma dove stare? Ci sarebbe forse per ogni preparatoria un convitto? Ciò è impossibile. Dunque? Dunque la preparatoria dovrebbe essere una e annessa alla scuola Normale; dovrebbe avere la sua maestra, e le alunne che specialmente devono essere di piccoli comuni, dovrebbero essere sussidiate. Per un anno solo però, perché, per entrare al primo corso, dovrebbero prima mostrare d'aver le disposizioni necessarie⁷⁷.

Per essere ammessi al corso preparatorio, proseguiva Bruni, doveva essere necessario un esame di ammissione sulle materie delle classi elementari; nella scuola preparatoria dovevano trattarsi, principalmente, le materie di lingua e aritmetica e una o due volte a settimana religione, storia e geografia fisica. L'insegnamento di lingua doveva comprendere lettura, grammatica, componimenti e tutti gli altri esercizi «che portino ad essere italiani tanto nel parlare che nello scrivere»; l'aritmetica doveva includere lo studio delle quattro operazioni e il sistema metrico decimale. Il direttore prospettava anche un nuovo orario per le scuole normali, strutturato in quattro anni. Da questo orario traspariva un'attenzione maggiore nei confronti dell'insegnamento della lingua «materia necessarissima», che si doveva insegnare al primo anno tutti i giorni e nei restanti tre volte la settimana⁷⁸. Diversi erano gli appunti messi in rilievo dal direttore della scuola normale femminile di Brescia Cocchetti, per ciò che concerneva la distribuzione delle materie nel corso normale: molte parti relative all'insegnamento di fisica e storia naturale si potevano insegnare nei primi due anni e, viceversa, non era reputata positiva la scelta di non impartire gli insegnamenti di aritmetica, geometria e contabilità nel terzo anno; la storia, nel corso del secondo anno, non doveva essere insegnata per biografie, ma secondo un ordine cronologico; il programma di pedagogia andava modificato per attribuire una maggiore importanza alle pratiche educative. Riteneva inoltre che fosse indispensabile estendere l'insegnamento di pedagogia a tutti e tre i corsi⁷⁹. A sua volta il docente di pedagogia della Scuola di Caserta, Pasquale, rilevava diversi punti critici nei programmi a partire proprio dalla disciplina relativa al suo insegnamento:

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ *Risposta del direttore della R. Scuola normale femminile di Brescia Cocchetti Carlo*, cit. Martinati invece riteneva che troppo limitato fosse lo studio dell'antropologia, insegnamento ritenuto importante tanto quello di pedagogia e morale, *Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Padova Alessandro Martinati*, cit.

Si è assegnata alla pedagogia nel primo corso un'ora e mezzo di esercitazioni pratiche, senza che si abbia alcun insegnamento di norme pedagogiche; con inevitabile confusione le scienze fisiche e naturali sono accumulate tutte nel solo terzo corso, la matematica tutta nel secondo e la contabilità data nel primo corso, senza che la trovi alcuna base nell'aritmetica; sono esagerate le proporzioni del disegno a scapito della lingua nel primo corso; insomma le materie sono affastellate, e gli alunni di primo e secondo anno son privati di tutt'i benefici educativi e disciplinativi della mente, che le scienze naturali sono attissime a produrre, e di questa loro ignoranza non possono non risentire i danni nello impartire lo insegnamento elementare inferiore⁸⁰.

In particolare si soffermava sul programma di pedagogia:

si nota un tale un disordine, tale sproporzione nell'importanza nel loro complesso che non si saprebbe intendere come il compilatore di esso abbia potuto credere possibile che da quel programma potesse risulturne la coltura pedagogica anche mediocre dello allievo-maestro⁸¹.

La teoria dell'educazione, proseguiva, era appena accennata nel programma del grado inferiore, erano assenti riferimenti alle facoltà umane, l'educazione del carattere era trascurata, «nessun lume di scienza, nessun pensiero poi per le pratiche esercitazioni». Egli consigliava tre diverse esercitazioni pedagogiche: la prime erano quelle che il professore di pedagogia teneva in presenza di alunni delle scuole elementari; le seconde vedevano protagonisti gli allievi e i professori, come era, affermava il docente, costume nelle scuole normali inglesi; le ultime venivano definite «esercitazioni di discussione»:

Le quali vanno fatte non già nella scuola modello elementare, ma nella normale e consistono nel fare che una lezione di un normalista già fatta oralmente da lui o un argomento già trattato per compito da tutti o un problema didattico- pedagogico proposto dal professore siano sottoposti alla discussione ed alle osservazioni di tutti gli scolari, presente il professore che dirigerebbe la discussione e darebbe in ultimo la sua opinione sul proposito. [...] Tale esercitazioni sono un'utile palestra in cui si moltiplicano e fecondano i risultamenti dello studio di tutti con lo studio e le riflessioni di ciascuno e con una bene ordinata critica⁸².

Angiolina Bulgarini, in risposta al quesito 59, inviava un opuscolo dal titolo *Pensieri intorno all'insegnamento della lingua italiana nelle scuole normali*⁸³. La Bulgarini partiva dall'assunto, molto comune in quegli anni, che l'insegnamento

⁸⁰ *Risposta del professore di pedagogia e morale nella Scuola normale maschile pareggiata di Caserta Antonio Pasquale*, cit.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² *Risposta del professore di pedagogia e morale nella Scuola normale maschile pareggiata di Caserta Antonio Pasquale*, cit.

⁸³ A. Bulgarini, *Pensieri intorno all'insegnamento della lingua italiana nelle scuole normali*, Torino, Tipografia subalpina di Marino e Gantin, 1873, in *Risposta della maestra nella scuola superiore femminile di Roma Angiolina Bulgarini*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 8, B (fasc. 67). Sulla figura della Bulgarini, si veda anche M. D'Alessio, *Scuola e lingua nel Molise di fine Ottocento*, Napoli, ESI, 2005, *ad indicem*.

linguistico poteva essere il mezzo più efficace per raggiungere l'unificazione linguistica in Italia e che «al maestro elementare, a preferenza di chiunque altro, è dato il poterne diffondere nel popolo la cognizione e l'uso»⁸⁴. La maestra riteneva che nelle scuole normali venisse attribuita molta importanza allo studio della grammatica e poco a quello della lingua, inteso come studio della parola; inoltre poca attenzione veniva riservata alla lettura, alla corretta pronuncia. Così scriveva a tal proposito:

Ed eccolo perciò il povero maestro, con tutta la sua grammatica, impacciato a parlare la propria lingua, in balia della lingua imbastardita di buona parte delle odierne pubblicazioni, incapace di ricercare e di rinvestire da sé ne classici il semplice, vivo e sereno linguaggio de'nostri padri, di dar forma precisa e potente a' suoi pensieri e d'insegnare ai bambini a nominare in italiano le cose e a spiegarsi convenevolmente. Ond'è che, se si vuole meglio preparare il maestro all'opera civile e politica di rendere più comune e facile l'uso della lingua nazionale, o meglio popolare, chè la letterata in Italia non è mancata mai, bisogna rendere più acconcio all'indole speciale delle scuole normali l'insegnamento letterario, più esplicitamente prescrivere ne' relativi programmi l'insegnamento pratico di lingua e pronunzia, e affidarlo a chi 'l sappia e voglia fare, come in queste scuole si deve⁸⁵.

La Bulgarini partiva da una riflessione ben precisa, ossia la constatazione che in Italia esisteva una *lingua comune parlata*, perché ogni dialetto contiene parte della lingua, e una *scritta*, ma non *un'intera lingua comune, né parlata né scritta*. Partendo da questa osservazione, suggeriva come dividere l'insegnamento di lingua nei tre anni della scuola normale.

Nel primo grado era necessario partire da un'analisi etimologica dei vocaboli, indicando la radice, i suffissi e le desinenze per facilitare la comprensione della natura di una parola: primitiva o derivata, semplice o composta, italiana o straniera e continuava:

Si faccia por mente eziandio alle voci metaforiche, alle voci nuove e a quelle in uso e fuor d'uso, esercitando gli alunni quanto alle prime a riconoscere e giudicare le relazioni tra il senso proprio e il metaforico, indicando tra le seconde quali siano chieste dalla necessità, giustificate dall'analogia, consentite dal giudizio dell'orecchio e quali abusivamente introdotte per dimenticanza delle proprie e belle e armoniche de'nostri classici o per ignoranza delle corrispondenti della lingua parlata e parlabile⁸⁶.

Da questo studio dovevano trarsi le esercitazioni grammaticale:

Esercizi che sempre si debbono fare con unità di concetto sopra esempi da essere imitati, ed in discorsi compiuti per seguire l'indole naturale della lingua, in conformità della qual indole debbono essere le istituzioni grammaticali, e molto perfetta ed utile tornerebbe quella che al possibile presentasse i fatti come avvengono in noi prima di esporli colle parole, sieno

⁸⁴ Bulgarini, *Pensieri intorno all'insegnamento della lingua italiana nelle scuole normali*, cit., p. 3.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 4.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 6.

essi dell'interna nostra coscienza, o percepiti col senso esterno; e mostrasse come le parole li dipingono fuori di noi, e ne provasse la verità di fatto con discorsi interi e compiuti, come ai fanciulli è avvenuto ed hanno appreso a parlar presto il loro dialetto anche per non sentir mai pronunziare sentenza smozzicata o rotta e priva di compiuta significazione⁸⁷.

Il metodo migliore per mettere in pratica quanto studiato erano le composizioni scritte, ma anche la ripetizione orale di brani letti e il ripasso regolare delle regole già studiate. Alle esercitazioni di lingua dovevano seguire quelle della pronuncia, la quale «più che per teorie apprendesi per imitazione». Durante il secondo corso, la Bulgarini, prevedeva lo studio delle frasi, partendo dall'analisi degli scrittori del Trecento:

Le esercitazioni di lingua sui classici vanno condotte a modo di quasi naturale e domestica conversazione con gli alunni, eccitandoli con acconce osservazioni ed interrogazioni a considerarvi ad una ad una le parole, le frasi, le particelle... E intanto a mano a mano debbonsi guidare a comporsi una raccolta alfabetica delle più belle frasi e maniere di dire, addestrarli a stamparle in nuove locuzioni, e a ben usarle, secondo le diversità dello stile, il fine dello scrittore, le persone cui si parla o scrive, le occasioni, ecc.⁸⁸

Terminato lo studio della parola e della frase, nel terzo anno di corso gli alunni dovevano essere condotti a formare periodi e ordinarli nel discorso, attraverso lo studio dei migliori scrittori d'ogni secolo, e i prosatori in ispecial modo.

Anche Raffino rimproverava il predominio «delle astruse ed aride teorie grammaticali» e lamentava di incontrare spesso allievi che leggevano stentatamente e non riuscivano a esprimere facilmente dei concetti; il direttore imputava queste carenze ai programmi di lingua, i quali erano troppo «indeterminati» e si prestavano all'arbitraria interpretazione. Il direttore della Scuola normale di Urbino auspicava una maggiore valorizzazione dell'insegnamento della musica come «strumento di disciplina e di educazione popolare» e così argomentava la sua posizione:

In generale si considera come semplice passatempo e si limita alla conoscenza dei principali elementi della musica applicati al canto corale senza mirare a diffonderlo nelle masse col mezzo delle scuole primarie. Converrebbe che ogni Scuola Normale somministrasse ai maestri una collezione graduata di canti religiosi e patriottici applicabili alle scuole come strumento di disciplina e di educazione popolare. Converrebbe ancora preoccuparsi del metodo e sostituire al metodo generalmente usato o quello del Rossi altro informato alle stesse leggi analitiche che reggono tutti gli altri insegnamenti⁸⁹.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 7.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 10.

⁸⁹ *Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Urbino Giuseppe Raffino*, cit.

Anche per l'ispettore Spallicci l'insegnamento di lingua italiana doveva essere considerato da tutti il fondamento dell'istruzione, ma al contempo rilevava l'impreparazione di molte allieve e scriveva:

Si deve dunque far percorrere alle allieve maestre di grado inferiore tre anni di studio, curando che nell'istituto si parli da tutti sempre la lingua italiana, e istituendo nel primo corso una scuola di lettura, perché le alunne si assuefacciano a legger bene e a comprendere le bellezze della nostra lingua⁹⁰.

Sulla base di analoghi presupposti il consigliere trevigiano Balbi rimarcava la necessità di evitare l'uso del dialetto, ancora troppo diffuso nella popolazione. Tra le discipline ritenute indispensabili, i partecipanti all'inchiesta richiama i lavori femminili, funzionali a una corretta educazione sociale della donna:

La donna in generale che sia fornita di discreta capacità, deve avere anche una relativa coltura, saper bene l'italiano, ed il francese, il pianoforte, scrivere con garbo, e con assennatezza una lettera, saper le principali operazioni dell'aritmetica, e poi aver pratica dei vari lavori d'ago, e di ricamo, secondo la sua posizione sociale, aver conoscenza del bucato della cucina, e dell'andamento in genere di una famiglia. Un uomo che abbia senno, quando si sposa, vuole una donna savia, intelligente, attiva, che fondata sopra solidi principii educi i figli all'amore di Dio, della patria, dei genitori, perché come diceva Napoleone I, dalle ginocchia delle madri si forma il carattere morale delle nazioni⁹¹.

Sull'insegnamento dei lavori femminili Caburlotto si pronunciava così:

La famiglia ha bisogno di essere sostenuta dai lavori della donna, quindi non si raccomanderà mai abbastanza che si abbia un riguardo a questi esercizi. L'uso della macchina per cucire deve riservarsi dopo che le allieve avranno imparato a cucire col sistema ordinario, perché poche sono le famiglie che possono provvedersene⁹².

⁹⁰ *Risposta del R. ispettore scolastico di Palermo Giuseppe Spallicci, cit.*

⁹¹ *Risposta del consigliere della provincia di Treviso Marco Giulio Balbi Valier, cit.* Anche secondo il parere del maestro Zichichi, poca importanza veniva attribuita alla lingua italiana e ai lavori femminili. Relativamente a questi ultimi così scriveva: «vediamo spesso maestre che non sanno rimendare, rattoppare, e neppur tagliare e cucire per benino una camicia». *Risposta del maestro elementare di Trapani Antonio Zichichi, cit.* Il consigliere distrettuale di Asolo riteneva che per «invigorire le forze dell'intelletto» fosse necessario un maggior esercizio nel comporre e nell'apprendimento della lingua italiana «la quale dovrebbe restare la base e il fondamento di questo corso, e il fattore cardinale di ogni istruzione», *Risposta del commissario distrettuale di Asolo Pietro Ragazzoni, in ACS, MPI, Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75), b. 12, R (fasc. 82).*

⁹² *Risposta del direttore dell'Istituto privato Manin di Venezia e del collegio delle figlie di S. Giuseppe di Vittorio Luigi Caburlotto, cit.*

8. *La direzione delle scuole alle donne?*

Se l'educazione femminile trovava, ormai, un largo consenso nel mondo della scuola, le ipotesi di attribuire alle donne incarichi di direzione e di insegnamento, generò reazioni piuttosto perplesse e dubbiose. Bruni, per corroborare la sua idea, scriveva:

Se si potessero trovar tutte donne scevre almeno di quei difetti che sono incompatibili colla carriera d'insegnante, come sarebbero la collera, l'invidia, la variabilità, il dispetto, allora bene; ma... ci ho i miei dubbi. Peggio poi per le direttrici! Generalmente parlando, buone direttrici per iscuole normali è difficilissimo averne, perché per teste ci vuole un'energia, una fermezza di carattere, ci vogliono certi modi sempre gentili, ma nell'istesso tempo sempre autorevoli, che le donne non hanno. Parlo generalmente!⁹³

Anche il parere di Martinati non si discostava di molto da quello del Bruni:

1° la direzione di tali scuole richiede osservazione calma e severa, rettitudine e facilità di giudizio, prontezza di applicazione; e queste cose non sono da donne, menti superficiali, deboli, peritose; 2° chi dirige in tali scuole, deve avere fermezza di carattere, padronanza di se medesimo né subiti moti dell'animo, imparzialità né giudizi e negli affetti, pieno e assoluto dominio di tutte quelle doti che interne ed esterne, sono necessarie in una comunità all'acquisto dell'autorità e all'esercizio del comando; e ciò tutto manca nella donna, perfino la voce sonora e maestosa. Entriamo con animo spassionato e sagace in un educatorio, sia laico che monastico, affidato interamente a donne, e vedremo regnarvi sempre, più o meno, e dovunque la parzialità, il favore, le simpatie, le antipatie, i sospetti, le invidie, le ciarle, i dispetti; le quali cose per certo non sono mezzi né indizii di savia educazione. [...] Come apparisce, noi non ci lasciamo trarre a precipizio dalle fallaci e, speriamo, passeggiere dottrine di certi emancipatori che l'affetto donde partono scusa, ma la ragione dell'uomo savio condanna.

L'insegnamento, proseguiva Martinati, poteva essere affidato alle donne limitatamente ad alcune discipline che richiedevano *diligenza, pazienza e leggiadria*, come la calligrafia, il disegno, il canto e la ginnastica; tutte le altre materie che richiedevano *grandezza di mente e profondità di criterio*, dovevano essere attribuite al genere maschile⁹⁴.

E ancora si evidenzia il parere di De Michelis che esprimeva convinzioni e pregiudizi piuttosto diffusi in quegli anni: «Per una savia direzione e sodo

⁹³ *Risposta del direttore della R. Scuola normale femminile di Chieti Bruni Oreste*, cit. Della stessa opinione era il provveditore agli studi di Palermo, Calvino, il quale riteneva che la direzione poteva affidarsi alle donne nel caso in cui il personale insegnante fosse composto unicamente da donne; in caso contrario, secondo il provveditore, sia che per l'ufficio di direzione che per l'insegnamento delle materie scientifiche era preferibile «affidarsi» agli uomini. In ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 9, C (fasc. 68).

⁹⁴ *Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Padova Alessandro Martinati*, cit.

insegnamento generalmente le donne anche savie non possono riuscire così bene come gli uomini savii, poiché esse ricche esse di sentimento e di immaginazione, povere sono di ragionamento e di profonda riflessione»⁹⁵.

Anche Raffino esprimeva la stessa idea usando queste parole:

Se abbondassero in Italia donne istruite da eletti studi e valenti nelle discipline educative come la Ferrucci, la Colombini, la Fusinato, la Paladini, ed alcune altre, si avrebbe senza dubbio non lieve guadagno affidandone loro la direzione e l'insegnamento delle scuole Normali Femminili. Ma nelle attuali condizioni di civiltà credo che tali donne sieno in Italia troppo scarse per generalizzare siffatto principio. Converrebbe quindi prepararle in appositi Istituti Professionali.

Il ventaglio delle discipline che, secondo il direttore, potevano essere insegnate dalle donne era più ampio di quello indicato da Martinati: lingua, letteratura italiana, storia, geografia, calligrafia, disegno e morale. Le restanti, religione, pedagogia, matematica e scienze naturali era preferibile fossero destinate agli uomini⁹⁶. Il giudizio del consigliere Ragazzoni non si discostava molto da quello di Raffino:

Finché l'educazione della donna non si elevi anche presso di noi al grado, che già raggiunge presso qualche altra Nazione, difficilmente potrebbero trovarsi tra loro persone idonee e competenti per le scuole superiori femminili. Quindi per ora non è da pensare questa innovazione⁹⁷.

E ancora il professore ginnasiale di Modica, Labriola, con queste parole ribadiva la stessa idea:

è finché non la si sia sanata coi mezzi ivi specificati, finché non avremo donne davvero dotte, pare sia meglio o almeno altamente necessario, salvo eccezioni alquanto rare, mantenere alla direzione ed all'insegnamento delle scuole normali femminili uomini attempati, ammogliati, garbati, dignitosi e dotti⁹⁸.

Anche il professore Pagliano, non esitava ad accordare la preferenza agli uomini per l'insegnamento e per la direzione delle scuole normali superiori femminili perché non riteneva giusto distogliere le donne dal loro primo dovere, quello di prendersi cura della casa e della famiglia. Proprio per questo motivo considerava fin troppo alto il numero delle maestre elementari «le quali per avere il titolo di maestre, si reputano a vergogna attendere alle domestiche faccende». E continuava:

⁹⁵ Risposta del direttore del pio Istituto della Ss. Annunziata di Torino Angelo De Michelis, cit.

⁹⁶ Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Urbino Giuseppe Raffino, cit.

⁹⁷ Risposta del commissario distrettuale di Asolo Pietro Ragazzoni, cit.

⁹⁸ Risposta del professore del Ginnasio di Modica Enrico Labriola, in ACS, MPI, Div. Scuole medie (1860-1896), b. 10, L (fasc. 76).

Non sono d'avviso poi che le donne, in generale, possano con profitto insegnare in una scuola Normale, sia perché non hanno possibilità di applicarsi profondamente ad uno studio severo, sia perché le allieve stesse non hanno per queste Professoresse quella stima che ad un Professore: né credo che possano, le donne, del tutto dimenticare la loro vanità, i loro pettegolezzi. Ove taluno accennasse alle immortalità possibili a verificarsi, lasciando uomini nell'insegnamento femminile, risponderei che non costituiscono esse un fatto generale; e che per altra parte si può rimediare, eleggendo una donna, matura di età e per prova conosciuta virtuosa, a maestra assistente e quasi tutrice delle alunne⁹⁹.

Merita di essere segnalata la posizione dell'organo dei gesuiti «La Civiltà Cattolica» il quale riteneva che affidare la direzione e l'insegnamento, negli istituti femminili, ai professori costituisse un «gravissimo pericolo». Alla base della forte opposizione al coinvolgimento del sesso maschile non solo nella direzione delle scuole, ma anche nell'insegnamento, risiedevano ragioni di ordine etico:

Alla morale e alla coscienza pubblica si deve assolutamente che la direzione e ogni altro ufficio sia di donne, parlo degli uffici soprattutto che richiedono la coabitazione. E posto che vi sia a capo dell'istituto una persona di specchiata probità, si può permettere che essa, a sua scelta e malleveria, accetti qualche professore per qualche lezione speciale, con tutte le garanzie non solo per tutelare la virtù delle alunne, ma eziandio per tutelare il decoro¹⁰⁰.

In questo quadro prevalentemente segnato da forti preoccupazioni di natura misogina, risultava con grande evidenza l'unico parere favorevole che fu espresso dal docente di scienze naturali nella scuola tecnica di Salò, Zanetti, il quale, peraltro, non esitava a muovere con un certo disappunto delle critiche relativamente ai contenuti del quesito 60:

Io credo che sarebbe molto meglio che le donne si lasciassero libere di farsi a modo loro. L'uomo ha la pretesione di dirigere tutto e crede perfino di potere coll'educazione fare donne di suo gusto, ma è molto probabile che le donne sappiano farsi da se, secondo il gusto dell'uomo. In quali materie si crede che la donna può raggiungere più facilmente e più sicuramente il grado di sapere necessario per quest'insegnamento? In questa domanda si rivela appunto la pretesione dell'uomo di inventare una donna educata. Noi ci mettiamo in testa a priori che la donna debba avere tali e tali attitudini, e non tali altre e diamo una educazione che serve a sviluppare quella o quell'altra. Non bisogna cercare d'indovinare le attitudini per dare poi una educazione che le ecciti o che le soffochi. Bisogna dare un'educazione generale in modo che la donna possa scegliere, tentare ogni via e prendere naturalmente quelle che le riescono più facili e piane¹⁰¹.

⁹⁹ *Risposta dei professore di lettere della Scuola tecnica pareggiata di Dogliani Giuseppe Pagliano*, cit.

¹⁰⁰ *Risposta de «La Civiltà Cattolica»*, ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896)*, b. 9, fasc. 68.

¹⁰¹ *Risposta del professore di scienze naturali della Scuola tecnica commerciale di Salò*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896)*, *Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 13, V (fasc. 86). Dello stesso giudizio si mostrava Bocci, il quale così si pronunciava: «ai fini educativi nelle scuole normali femminili più ampiamente

Conclusioni

Nell'insieme, le risposte fornite da coloro che parteciparono attivamente all'inchiesta Scialoja, pur presentando una certa disomogeneità, attestavano una valutazione piuttosto negativa sulla condizione delle scuole destinate ad assicurare la formazione degli insegnanti elementari. Appare evidente la maturazione, in seno soprattutto ai direttori delle scuole normali, di una significativa consapevolezza sulla necessità di introdurre delle modifiche volte soprattutto a garantire un tono più elevato nella cultura magistrale e in linea con le esigenze di una più profonda conoscenza metodologica dell'insegnamento. Non a caso, molti suggerimenti indicati sarebbero rifluiti nei progetti di legge che furono portati all'attenzione del parlamento negli anni successivi.

possono corrispondere le donne degli uomini, perché molte cose solo esse vedono e molte più ne indovino», *Risposta di un padre di famiglia e delegato scolastico del mandamento di Fauglia Tito Bocci*, cit. L'idea trovava d'accordo i già citati Caburlotto, Malacarne e il provveditore agli studi della provincia di Girgenti, *Risposta del direttore dell'istituto privato Manin di Venezia e del collegio delle figlie di S. Giuseppe di Vittorio Luigi Caburlotto*, cit. e *Risposta del direttore della R. Scuola normale maschile di Forlì Malacarne Costanzo*, cit., *Risposta del R. provveditore agli studi della provincia di Girgenti Nocito Gaetano*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 11, N (fasc. 78). «Ove siano distinte per moralità e cognizioni» affermava un certo Zola, era preferibile nominare all'insegnamento e alla direzione delle scuole femminili le donne, *Risposta di Bartolomeo Zola*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 13, Z (fasc. 87). Parere incerto esprimeva De Gubernatis, la quale rispondeva così: «Se una direttrice è capace è da preferirsi ad un direttore per molteplici ragioni. Se le maestre fossero ben preparate, potrebbero in qualsiasi materia pareggiare i professori. Ma generalmente però la loro istruzione è molto superficiale», *Risposta di De Gubernatis Mannucci Teresa*, in ACS, MPI, *Div. scuole medie (1860-1896), Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-75)*, b. 9, D (fasc. 69).

Emotion and sentiment in the pedagogical discourse on primary education during the Franco regime: a strategic counterattack to the legacy of the past*

Kira Mahamud Angulo
Department of History of Education
and Comparative Education, UNED -
Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Madrid (Spain)
kmahamud@edu.uned.es

ABSTRACT: The study aims to explore three issues regarding pedagogical discourse on primary education under the Franco regime. In the first place, the presence of a continuum, during the entire first period of the dictatorship, of a high consideration for emotions and sentiments as a key component of political thought, social action and education – a characteristic that was transferred to writings on education. Secondly, pedagogical discourse highlights the role of the teacher as the main agent which transmits, teaches and employs emotions and sentiments in his practice, assuming them as part of his personal and professional identity. Finally, the nature of the emotionally hotheaded discourse is investigated from a historical perspective, looking for an explanation beyond Catholicism. The analysis of texts from educational, political and legislative contexts leads one to find traces of possible antecedents in historical periods of the exaltation, repression or inhibition, of particular emotional states according to precise ideological purposes of ‘emotional indoctrination’.

EET/TEE KEYWORDS: Fascism; Primary Education; Indoctrination; Emotion; Political Socialization; Spain; XX Century.

* This article is part of the research Project EDU2012-32162 of the MANES Research Centre.

Always prone to exaggerate, the Spaniards sometimes humiliate themselves to the extreme of feeling inferior to other peoples, and then suddenly inflate themselves with extreme national pride, believing to be the new people chosen by God among all the others¹.

Introduction

Although it is true that primary education was not the most privileged educational level during the Franco regime, it is equally true that participants in its various forums and instruments of education debated and outlined its mission. The writings on primary education related with political, social, historical, geographical, linguistic, literary and scientific matters were – as it is well-known – based on the Catholic and patriotic directives, which adopted an emotional and sentimental education as the formative and didactical core. This study examines these topics of primary education, focusing on three aspects. Firstly, it will note the continuity and intensity – during the entire first era of Francoism (1939-1959) – of a pedagogical discourse with a strong emphasis on emotions (namely, love, hatred, pride and shame) in primary education by the leading figures in the contexts where discourse was generated: political, religious and pedagogical. Secondly, it will document a parallel continuum in the relevance given to sentimental personal qualities and emotional didactical practice enforced on the schoolteacher to carry out the task of instruction, as mediating agent within the processes of acculturation and political socialization. And thirdly, it will inquire into the origins of the characteristic emotionally exalted pedagogical discourse under the Franco regime, identifying traces within the pedagogical discourse in the past. The influence of national character studies or *Volksgeist*, known as «Psychology of the nations» (*Völkerpsychologie*), during the 19th century and the signs of national shame in the pessimism of the end of the 19th century as well as the sentiment of Spanish backwardness in the Second Republic are presented as a plausible set of antecedents. Hence, the hypothesis is that far from constituting a feature original and exclusive to Francoism, the regime carried out an appropriation and reconfiguration of a traditional trait of the political-pedagogical thought in Spain: the importance bestowed on feelings, but conferring on them a different ideological nature and orientation, contrary to the preceding trend, with clear political intentions.

¹ R. Méndez Pidal, *Los españoles en la historia*, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1959, p. 163.

By ‘pedagogical discourse’, I refer to the idea developed by Bernstein: the «principle by which other discourses are appropriated and by which a special relationship is established between them, with the aim of selective transmission and acquisition»², of a narrative that encompasses the technical discourse of instruction and of another which regulates the social order. For this reason, the primary sources of this study are the discourses of political and educational figures, legislative documents, specialized journals and teacher-training manuals. In this way, the aim is to come into contact with the ideals of the political-educational intentions formulated by the two re-contextualising fields of the pedagogical discourse, both the official and the pedagogical, even though in their combination the domination of the first over the second is well known³.

1. *The relevance and mission of primary education*

The Francoist educational establishment was not unanimous in its assessment of the relevance of primary education. The inspector of secondary education, Arsenio Pacios López, wrote that «Primary Education will always be a lame and incomplete education, unless it is prolonged conscientiously until at least age sixteen»⁴. But his concern was not rooted in the lameness of primary education itself, but rather in the consequences which this curtailed and superficial education might have by not continuing the training of the boy or girl in the best phase of learning, «leaving the educational task half finished, incomplete, and therefore, without the possibility of defending and consolidating itself before the destructive influences of the environment»⁵. He perceived the fragility and malleability of the student at the primary level and defended the value and need for secondary education.

The defenders of primary education, however, were all convinced that the sentimental and emotional aspect was an essential element intrinsic to the nature and objective of this level. Furthermore, it can be perceived that this approach was not new. Adolfo Maíllo, a primary school inspector concerned with primary education, recalled in this cause, and despite the ideological distance that separated them, the figure of Ortega y Gasset in his 1955 article, around the time of his death, for three reasons: the importance he bestowed on primary education as a pillar of a nation’s education, the emphasis he gave to the education of sentiment, and the very fact of having written about this topic.

² B. Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Madrid, Ediciones Morata, 1996, p. 62.

³ *Ibid.*, p. 63.

⁴ A. Pacios López, *Actuación del profesor de Enseñanza Media*, «Bordón», *Sobre la función docente*, n. 41, January 1954, Tomo 6, p. 50.

⁵ *Ibid.*, p. 51.

Ortega was one of the few Spanish university professors who have concerned themselves with the question of primary education, generally considered as a modest and trifling matter of «schoolteachers». For him, «the problem of elementary education is the problem of essential education», in all senses of the term. A noteworthy opinion in a nation of enemies of infancy and of method⁶.

Moreover, Maíllo, while on the one hand and «with pity» criticises the lack of religious faith of Ortega y Gasset as his «grave limitation» and «great misfortune», which «bestows on his entire work a restricted or even mistaken perspective»; on the other hand applauds, above all else, «his brilliant defence of the cultivation of feelings»⁷. Ortega's forceful defence of the education of feelings is due to the fact that, according to the inspector, «[a]s correlates of tendencies; it is evident that primary education must stimulate them, not because of any inclination towards sentimentality, but due to their generative role of the psychic totality»⁸.

It should be recalled that Ortega y Gasset was one of the 'grandchildren' of Giner de los Ríos, thus belonging to the third wave of the intellectuals of the *Institución Libre de Enseñanza* (ILE)⁹. During the first third of the 20th Century, Spain gave an important role to the primary level as the starting point of a pedagogical renovation and cultural growth, and the relevance granted to the rational conception of the world by Spanish Krausism was not opposed to the appreciation of the value of sentiment within a basic, holistic education. Hermenegildo Giner de los Ríos also penned teacher training manuals for primary schoolteachers, explaining in one of them that the education of feeling could be carried out through music, that a holistic education embraced, among other aspects «mental development» and the «purity of feelings» and that a «dogmatic pedagogy, full of fears and frights, kills the joy of infancy and the peace of the soul»¹⁰. Francisco Giner de los Ríos himself stated that «[h]alf instructed, but not educated men, have their intelligence and their heart practically on the same level as savages»¹¹. Although reason and conscience

⁶ A. Maíllo, *Las ideas pedagógicas de Ortega y Gasset*, «Revista de Educación», a. 4, vol. 13, December 1955, n. 38, p. 75. The author explains on a footnote that the lack of specific infant libraries, parks, readings and playgrounds is an indicator of the underestimation of that stage of life as a «'vital establishment', with its own demands and rights».

⁷ *Ibid.*, p. 74.

⁸ *Ibid.*

⁹ E. Huertas Vázquez, *La Institución Libre de Enseñanza y la cultura europea (1876-1900)*, Ayuntamiento de Madrid, Área de Cultura, Instituto de Estudios madrileños del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1992, pp. 9-10. Huertas refers to the three promotions of intellectuals that, according to Professor Elías Díaz, emerged from the *Institución Libre de Enseñanza*.

¹⁰ H. Giner de los Ríos, *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas de niños y niñas recomendados por H. Giner de los Ríos*, Barcelona, Palma de Mallorca (Pequeña Biblioteca "Calamus Scriptorius"), 1979, pp. 36-39.

¹¹ F. Giner de los Ríos, *Instrucción y educación* [1879], in *Ensayos sobre educación*, Madrid, Ediciones de La Lectura, p. 119. Italics belong to the author.

were the main guidelines of an integral education for the *institucionistas*¹², neither instruction nor education should extinguish from the life of the children, «the ennobling sense of the ethical, intellectual, poetic, affective... ideal»¹³. This moderate relevance granted to affectivity in pedagogical discourse was coherent with the fact that Krausism was not opposed to sentiment «as a component of virtue», but it did oppose to give it a predominant role¹⁴, which was precisely the road taken by the Franco regime.

Sentimental guidance and education of infancy within primary schools during the early stage of Francoism, as can be seen in the writings that circulated within the educational community, was assigned to the schoolteacher. He had the mission of transmitting ‘sentimental knowledge’ that he himself had to feel, aiming at what inspector Maíllo proclaimed, using a colourful and figurative language, in his 1953 article: «The permanent devotion to the supreme realities of God and of Fatherland [sic], the participation in collective events of religious cult and of national fervour, in short, brands with fire the heart and the mind, with the set of values that dignify, elevate and ennoble existence»¹⁵.

2. *The pedagogical discourse during the stage of intended totalitarianism 1939-1945*

During the Civil War, Franco exhorted schoolteachers to «disarm the red Spain», becoming the «officers and generals» in the battle to «morally disarm the enemy, shaping his conscience until his heart is elevated»¹⁶. Together with the mission of shaping the Catholic and patriotic consciences, there was a second issue regarding which schoolteachers had a particular influence: sanitation. The high rates of infant mortality were attributed to ignorance, and particularly to the ignorance of women. The teacher thus became an agent in the task of health sanitation, together with the doctor, as well as the principal agent in the process of moral and patriotic sanitation. Hence political and sanitary discourses and

¹² Name given to the members of the *Institución Libre de Enseñanza* and to the circle of followers, intellectually and ideologically linked to the program and ideals.

¹³ F. Giner de los Ríos, *Obras Completas. XVI, Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I, *Problemas urgentes de nuestra educación nacional* (1902), pp. 76-79, in F.J. Laporta, *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Santillana, 1977, p. 127.

¹⁴ A. Heredia Serrano, *El Krausismo español y la cuestión nacional*, «Enrahonar», n. 16, 1990, p. 110.

¹⁵ A. Maíllo, *Los problemas de la educación popular*, «Revista de Educación», vol. 1, n. 5, July-August 1953, n. 12, p. 12.

¹⁶ F. Franco, *Palabras pronunciadas con motivo de la clausura de la asamblea de maestros en Salamanca*, el 6 de julio de 1937, in *Palabras del Caudillo. 19 abril 1937-19 abril 1938*, Barcelona, Ediciones Fe, 1939, p. 75.

language permeated in pedagogical discourse and language, sharing metaphors and objectives.

This collaboration between teacher and doctor, as necessary as the union between body and spirit is for life, has been a wise path taken by the National Government, which, on its constitution in February of 1938, stated in its declaration to the country during those solemn moments of the war of liberation: «it is necessary also to undertake the task of moral and material sanitation of the whole Spanish people, desperately needy of a true cultural and sanitary policy that, by means of doctors and teachers, destroys all of the germs that sickened the mind and health of a magnificent, probably unique, human material»¹⁷.

This task was to be shared by the doctor and the teacher with the priest and the wife, in her role as mother, as Doctor Bosch Marín clearly explained: «Together with the teacher, the doctor and the priest, the wife must have a special collaborative role – that heroic woman of Spain, of such an elevated patriotic spirit during the war»¹⁸.

The Francoist regime was conscious of the role and importance of the teacher in the socio-political education of the new generations. The proof is found in the well-documented immediate action on three fronts, political, legislative and formative: the process of *depuración* ('cleansing') of the body of teachers, the memo of March 1938 and the *Curso de Orientaciones Nacionales* ('Course on National Orientations'). The memo would thereafter become the guiding document for primary education and the basis of pedagogical discourse, in which the Catholic Church took a strong stance by establishing that:

The social doctrine of the Church, contained in the encyclical letters *Rerum Novarum* and *Quadragesimo Anno*, should serve to inculcate in children the idea of love and social fraternity so as to banish the blind materialist hate, which annihilates all civilization and culture¹⁹.

Meanwhile, the *Curso de Orientaciones Nacionales*, held in Pamplona in June 1938 for the so-called 'new' national teachers, was attended by four hundred teachers. This course held the *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (JAE) (Board for the Extension of Studies and Scientific Research) as a reference point that had to be vanquished²⁰. The ministry of National Education selected the library of Menéndez y Pelayo «as the place from which not only to destroy the *Junta de Ampliación de Estudios*,

¹⁷ J. Bosch Marín, *El maestro español y el problema demográfico*, «Revista Nacional de Educación», n. 1, January 1941, p. 42.

¹⁸ J. Bosch Marín, *Política familiar y sanitaria*, «Al Servicio de España y del niño español», n. 27. Dirección General de Salud, Ministerio de la Gobernación, May 1941, p. 28.

¹⁹ Circular de 5 de marzo a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional, in BOE, n. 503, 1938, p. 6155.

²⁰ Despite the fact of the *Junta* being the institution which trained many of the teachers and inspectors that later formed part of the Francoist regime.

but also to found the basis, with the creation of a new centre of guidance and high culture, that would structure the cultural policy that should preside over the New Spain»²¹.

3. *The new versus the old, 'they' versus 'us'*

In 1939, a euphoric manual for teachers was published, titled *La nueva escuela española* ('The new Spanish school'), written by the inspector of primary education Antonio Juan Onieva Santamaría. The use of the adjective *nuevo* (new), together with that of *verdadero* (true), linked to the concept of being Spanish and to the feeling of national identity, seems paradoxical and reveals the employment of the synecdoche. The 'new' and 'true' Spaniards were those who according to the regime represented the 'new' and 'true' Spain, when in absolute terms they constituted only a part of the country's population, restricting the meaning of Spaniards to a more specific group than those identified by the nationality acquired by birth and geographical identity, and situating the group of 'us' in opposition to that of 'them', the others, the opposition (politically speaking), the 'old' and 'false' Spaniards. These concepts have a strong emotional component, as they determine who belongs to which group and who is accepted or not, and they claim to defend the true national essence and identity. After the Civil War, Spain was divided into the famous *vencedores* (victors), representatives of the pure and traditional Spain, and the *vencidos* (vanquished), representatives of the modernizers, liberals and anti-Spanish. This socio-political scenario created a complex context of intense emotional national climates, of pride and confidence and of fear and insecurity²², that may be defined by using the terminology coined by Elias and Scotson in the 1960s, as a possible manifestation of the 'established' and the 'outsiders', and, therefore, by the social dynamics of inclusion and exclusion²³. Education became impregnated by the same socio-political scheme, through the introduction of these concepts (attached to feelings of superiority), determining the regulating discourse of pedagogical writings²⁴.

²¹ *Ibid.*

²² The concept of national emotional climates belongs to Joseph de Rivera, *Emotional Climate: Social Structure and Emotional Dynamics*, in K.T. Strongman (ed.), «International Review of Studies on Emotion», n. 2, 1992, pp. 197-218.

²³ J. Goudsblom, S. Mennell (edd.), *The Norbert Elias Reader*, Oxford, Blackwell, 1998.

²⁴ Berstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, cit., p. 64.

The adjectives were extended to other terms, as in the ‘true’ Spanish woman, patriotic and Catholic, «because the superiority of the Spanish woman, at least as appertains to the most delicate matters, the spirit, is an evident fact»²⁵ and the ‘new’ and ‘true’ Spanish school, which was equally patriotic and Catholic.

Onieva’s manual on the new Spanish school was probably responding to Lorenzo Luzuriaga’s *La nueva escuela pública* (‘The new public school’), from 1931, and contributing to the intention of destroying and replacing the Spanish version of the international movement of progressive education called the *Escuela Nueva* (‘New School’). Furthermore, in the preamble of the decree of 29 September 1931, during the Second Republic, it was also possible to read that «the teacher must be the creator of this *new* school»²⁶. Ricardo Marín Ibáñez, in an article on the ideals of the New School movement, published after the death of Franco, rightly summarized the historical phenomenon: «History of education treats its innovations in a preferential mode. At all times there is an irresistible temptation to describe their findings as “what is new”, but the inevitable fugacity of time makes them soon become old»²⁷.

4. *The instructions to teachers regarding emotion as a personal quality and a teaching practice*

Onieva, in the cited 1939 manual, filled his recommendations and arguments with references to the importance of sentimental and emotional education. Influenced by the euphoria of the recent victory of the national side, the manual is awash with delusions of grandeur and self-flattering images, while arguing for the relevance of the emotional component in the Spanish national character. He includes affective education as a key element in all lessons, «the emotion hour» must «fill all the hours and all school activities»²⁸, because the premise is that «affective education requires: using feeling as an educational instrument and forming, or reinforcing, the feelings of children»²⁹. He dedicated the book to the schoolteacher, and the entire first chapter deals with this figure and his

²⁵ E. Herrera Oria, *Historia de la educación española desde el Renacimiento*, Madrid, Ediciones Veritas, p. 436.

²⁶ R. Llopis, *La revolución en la escuela. Dos años de Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, p. 90. Italics are mine.

²⁷ R. Marín, *Los ideales de la Escuela Nueva*, «Revista de Educación», n. 242, January-February 1976, p. 23.

²⁸ A.J. Onieva, *La nueva escuela española. Realización práctica*, Valladolid, Imprenta Castellana, 1939, p. 209.

²⁹ *Ibid.*, p. 208.

or her ideal qualities, scorning the pedagogical style of the Republican teachers, whom in his opinion were «used to poison the young, an easy task which one does not need a professional title to carry out»³⁰.

Love is the emotional starting point which the teacher must feel towards infancy, towards God and towards his or her fatherland, as an indispensable quality of the teaching profession. The feelings and emotions transmitted must firstly be well rooted in the person who teaches them. Víctor García Hoz could not have been more explicit in this sense, when in one of the volumes of the series *Estudios de educación y enseñanza* ('Studies on education and teaching'), titled *Sobre el maestro y la educación* ('About the schoolteacher and education') he established the authority over and the love of children as «the two essential elements in the role of the schoolteacher»³¹. But that was not all. The third part of the manual includes a conference delivered by the pedagogue on the topic of another two requisites of the teacher: spirit and technique. While not underestimating the importance of technique, he elevated the sincere love of the fatherland and of God to the level of an essential condition for the correct fulfilment of the teacher's mission during this time; sincere both for reasons of obligation and coherence and due to the child's ability to detect falsehood.

The schoolteacher therefore had the following difficult obligation: to feel with sincerity his or her patriotism and Catholicism, national pride and love of God; to feel love for infancy, know how to transmit this complex sentimental and emotional pattern, and apply and incorporate it into lessons so that the students would be able to feel the same.

The publications of the regime³² dedicated several issues to the training of future mothers as political educators and socialisers in the same direction as the body of schoolteachers, revealing not only the uptake of a multiplicity of socio-emotional agents, but also the domination and final fusion of the socio-political discourse with the pedagogical one:

In order that children feel Religion and the Fatherland, it is essential that these must be felt deeply by those who must explain them. It is not enough that the teacher or you do it as if it were a more or less arduous duty, as this would be equivalent to heating up a corpse by surrounding it with heaters. It would be better not to teach the concepts of Religion

³⁰ *Ibid.*, p. 8.

³¹ V. García Hoz, *Sobre el maestro y la educación. Estudios de educación y enseñanza*, Serie A, n. III, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1944, p. 27. This book has been found in the familiar library and archive of two generations of primary school teachers, donated to the MANES Research Centre. The archive gathers a wide number of manuals for teachers, books on pedagogy, school textbooks and exercise books, as well as manuscripts such as letters, reports, lesson plans and similar professional documents. It was also listed in the preferred professional readings of school teachers published in «Bordón», *Lecturas del maestro*, n. 70, October 1957, Tomo 9, pp. 407-409.

³² Falange Española Tradicionalista (FET) y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (JONS).

and Fatherland than to do so coldly or without interest, because then its effect would be negative. Whoever does not feel in her spiritual insides the emotion of those two supreme ideals, will not find in her words the necessary vibration to impress the infant hearts³³.

Hence, we perceive how the same pedagogical discourse with regard to feelings, circulated through political and educational texts for mothers as cultural transmitters and ideological reproductive agents, and as reinforcement to the work of the teacher.

However, the affective component of the schoolteacher's task remained similar throughout the entire first half of the 20th century. While García Hoz spoke of the 'professional spirit' as a quality that refers to the volitional and sentimental factors³⁴, Hermenegildo Giner, defended the 'teaching spirit' and proclaimed the teacher to be a «moulder of souls» charged with «taking great care to prevent the child's feelings from being perverted»³⁵. They shared abstract linguistic terms. And Llopis, in the memo of 1932 sent to the professors of the *Escuelas Normales* ('Teacher Training Schools'), urged them to carry out the following task when training future teachers:

The professors will make sure that in each and every single moment of the school life they foster their students' vocation, nurture their abilities and awaken in their consciences the keen feeling of responsibility [...]. The Republic requires schoolteachers full of wisdom, in whom the professional aspect does not diminish, let alone quench, the human aspect of each man³⁶.

The predominance of reason, conscience, scientific and intellectual thought, proclaimed and defended by pedagogues influenced by Krausism, did not override the affective dimension of education. It relegated it to a secondary position and granted it a more humanistic, natural and holistic meaning.

5. *The concept, the feeling and the didactics of patriotism*

A number of conclusions reached by the studies on national character were followed and adopted by Spanish politicians, historians and pedagogues. Kant, for example, stated that the Spaniard was «measured and submissive, from his heart, to the laws, mainly those of his religion. [...] he doesn't learn from foreigners and does not travel to know other peoples; he is delayed by centuries

³³ *La mujer y la educación de los niños*, Madrid, FET y de las JONS, Ediciones Auxilio Social, 1938, pp. 46-47.

³⁴ V. García Hoz, *El estudio experimental de la función docente*, «Revista Española de Pedagogía», vol. 6, n. 21, 1948, pp. 28-29.

³⁵ Giner de los Ríos, *Preceptos pedagógicos*, cit., pp. 44-45.

³⁶ Llopis, *La revolución en la escuela*, cit., p. 103.

in science»³⁷. It is possible to find traces of the notion of ‘national character’, a notion reinforced by nineteenth-century romanticism, in the *regeneracionistas* and in the *generación del 98*. To their eyes, the defects of the Spanish character and nature were part of and explained the backwardness of the country³⁸. Altamira, influenced by Kant’s study, published his *Psicología del pueblo español* (‘Psychology of the Spanish people’), where he stated that efficient education was the key to «create generations in whom primary defects of our character and our intelligence would be cancelled and diminished by the flourishing of opposite qualities»³⁹. Francisco Giner, for his part, when reflecting upon the construction of a national educational system, brought forward the difficulty of such an enterprise, arguing that it was not possible to simply copy the German system, as had been done in the past with the French one, the reasons being the need «to bear in mind the national character, the precedents that have contributed to create it, its natural energies, its state, its qualities, its defects, to lecture us in this way, to choose the most capable means to correct our vices and direct us through better trails»⁴⁰.

However, the extent of this kind of studies and the Spanish publications that sprout from them also influenced the Franco regime. It is possible, for example, to perceive this influence in Menéndez Pidal’s study on a number of Spanish qualities: sobriety; individualism; idealism, individualism; unitarism and regionalism⁴¹. Following this national descriptive pattern, Onieva defended that «in our vital language emotions are a way of thinking rather than of feeling»⁴² and that the emotions most deeply rooted in the Spanish soul are religious feeling, patriotism, chivalry and romantic idealism⁴³. Based on the premise that Spaniards are essentially emotional, the regime defended the love of country to an extreme that would surpass a moderate and controlled emotional involvement with one’s country and coincide with the difference identified by the sociologist Thomas Scheff between love and ‘infatuation’, which implies the idealization of the loved object or person. His studies lead him to deduce that on the one hand «infatuation is a crucial signal of pathologies in relationships and emotional expression» and on the other he suggests a repression of the feeling of shame: «rather than dealing with one’s own feelings of inadequacy, one hides them by fierce attachment to an idealized person or group»⁴⁴.

³⁷ I. Kant, *Antropología del sentido pragmático* [1798], Madrid, Alianza, 1991, p. 270.

³⁸ J.L. Ramos Gorostiza, ‘Carácter nacional’ y decadencia en el pensamiento español, «Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales», vol. 15, n. 860, 2010, p. 2.

³⁹ R. Altamira, *Psicología del pueblo español*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997, p. 195 (1st ed. 1901; 2nd ed. 1917).

⁴⁰ Giner de los Ríos, *Enseñanza y educación*, in *Ensayos sobre educación*, cit., p. 152.

⁴¹ R. Menéndez Pidal, *Los españoles en la historia*, Buenos Aires, Espasa-Calve, 1959. Prologue to the first volume of his book, *Historia de España* (‘History of Spain’).

⁴² *Ibid.*, p. 205.

⁴³ Onieva, *La nueva escuela española*, cit., p. 206.

⁴⁴ T. Scheff, *Emotions and Identity. A Theory of Ethnic Nationalism*, in C. Calhoun (ed.),

The following statements clearly illustrate this line of thinking applied to the primary school teacher. The inspector considered that the teacher «is not a teacher because he teaches, but because he feels Spanishness in the marrow of his bones and is capable of transmitting this biological vibration»⁴⁵. Moreover:

No one must be a teacher in a Spanish school if he does not convince himself that in the depths of his spirituality he furthers the religious soul of the eternal Spain, for he must not forget that his mission is to teach fully Spanish children, and not Russian or American children, or 'citizens of the world', which do not exist, less they be the bacteria that cause tuberculosis, which are the same in all climates⁴⁶.

Sentimental education sprouts not only from Catholicism and patriotism, detected in the use of a metaphorical language (to awaken and stir particular emotions that create dependence bounds), but also as a counterattack to previous depressing, pessimistic national climates and attitudes with regard to the importance of particular feelings as an inherent part of patriotism and of the teaching profession. Not much of this emotional patriotic discourse was therefore new, except its intensity and the obligatory nature of a certain way of feeling. It is true that «Krausist patriotism distinguished itself for its critical and rational character, apparently distant from all sentimentalism and emotion»⁴⁷, but not neglecting nor ignoring the affective component, as can be seen in the pedagogical guidelines for the application of the study programme of the primary schools of 1937: «Similarly, this teaching must be used to awaken in children, together with a healthy love for Spain, an internationalist feeling of solidarity between peoples and of aversion to wars and to the economic and social forces that produce them»⁴⁸.

Even Deleito y Piñuela, an intellectual accused of being a nationalist due to his opposition to the «excesses of the dominant imported modernism» in Spain at the end of the 19th Century, proclaimed at the start of the 20th that «patriotism should not be understood as blind traditionalism that often hides and perpetuates habits, sloth, inertia, ignorance and resistance to progress, innovation and the ideas of foreigners»⁴⁹. On the contrary:

By patriotism we take to mean the love that flourishes into a common aspiration to heal the national evils, to remedy its defects, to eradicate vices and destroy mistakes. In order to do so, we must not isolate ourselves from other countries, but rather the contrary; as by

Social Theory and the Politics of Identity, Oxford and Cambridge, Blackwell, 1994, p. 280.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 13.

⁴⁶ Onieva, *La nueva escuela española*, cit., p. 13.

⁴⁷ Heredia Serrano, *El Krausismo español*, cit., p. 110.

⁴⁸ A. Molero Pintado, *Historia de la Educación en España. La educación durante la Segunda República y la Gerra Civil (1931-1939)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, p. 287.

⁴⁹ Huertas Vázquez, *La Institución Libre de Enseñanza y la cultura europea (1876-1900)*, cit., p. 19.

studying them in depth and taking from them what may be useful for us is how we may fortify our national personality⁵⁰.

Further back in time, Ortega y Gasset published an article in «El imparcial», entitled *La herencia viva de Costa* ('The living heritage of Costa'), where he deeply regretted the criticism towards his feelings for Spain as meager patriotism arguing that «it is the will of my patriotism to feel Spain as pain and misfortune» and that he learnt from Costa, whose heart «boiled lacerated, pierced by Spain», «this patriotism of pain»⁵¹. Patriotic sentimental education under Franco took the opposite direction from that of the international, open and receptive patriotism and of the pessimistic, painful national climate, towards a hermetic, arrogant patriotism that, however, according to Onieva, «has never known any unjustified pride»⁵², and which was transmitted through a discourse full of spiteful and proud feelings:

After the 19th Century thinkers corrupted our prayers by telling us that the only way Spain could be saved was by 'Europeanizing', that as soon as Spain had 'twenty intellectuals' she would be saved, and that Europe as a symbolic expression of culture was nothing but 'Logic and Mathematics', we have come to realize that today the world's outstanding figures consider that what Europe should do is to 'Spanishize', that is, to incorporate our moral values, which are the supreme and saving ones: patriotism, tenacity, courage, will, religion and spirit of sacrifice⁵³.

Teacher training manuals continued to deliver the same message until the 1960s, maintaining that one of the ways of teaching the development of the national spirit in primary education had to be the creation of habit, an activity which did not seek an intellectual development, but rather the inculcation of «a patriotic conscience by emotional means, nurturing its spirit with small experiences, and guiding its socio-political development in the sense of creating habits of coexistence basic for his future life»⁵⁴.

6. *The question of moral education*

The relation between moral education and feelings goes back to the classics as well as being one of the key topics of Catholic educational discourses. Father Ruiz Amado dedicated a weighty volume to the topic in the 1920s and 30s.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ J. Ortega y Gasset, *Ensayos sobre la generación del 98 y otros escritos españoles contemporáneos*, Madrid, Alianza Editorial, 1988, pp. 17-18.

⁵² Onieva, *La nueva escuela española*, cit., p. 17.

⁵³ *Ibid.*, p. 147.

⁵⁴ *Formación del espíritu nacional. Maestras*, Madrid, Escuela Española, Hijos de Ezequiel Solana, 1962.

In 1931, the third edition of *La educación moral* ('Moral education') was published, almost twenty years after the first edition of 1913. In the chapter on feelings, he stated with considerable intuition:

In reference to education, the main thing to note is that feelings are not taught, but rather are communicated or transmitted, mainly by example and by the practice that engenders habit, which as has been said with great exactness, develops a second nature⁵⁵.

The 'teaching' of Christian love elicited a great deal of pedagogical interest, as is well known, and two emblematic examples of this interest can be found in the writings of Andrés Manjón and in the Spanish translation of the third Italian edition of the work of the Italian priest Carlo Gnocchi, *La educación del corazón* ('The education of the heart')⁵⁶, which was published in Spain until 1958. In the 1944 Spanish edition, the chapter on the education of the heart in childhood proclaimed «a conclusion which has been definitely settled by modern pedagogy: The child is more heart than intelligence, more passion than reason. This is why the fundamental care of the educator must be guided not towards intelligence, but towards the heart»⁵⁷.

Inspector Alfonso Iniesta, no less than Onieva, was inspired by these beliefs, making them inseparable from national character and to his political activity, stating also that «the Spanish child feels the predominance of the affective sphere over reason. And this is what happens with the National Movement»⁵⁸.

Even the Argentinean psychologist and pedagogue Rodolfo Senet's work on sentimental education in the moral and religious fields reached Spain, within the collection *Actualidades Pedagógicas* ('Pedagogical updates'). Senet explained, in *Origen y Evolución de los Sentimientos Morales y Religiosos*⁵⁹ ('Origin and Evolution of Moral and Religious Feelings'), that «when I speak of feelings in general, as essential elements for the development of moral feelings, I do not refer to the entire sentimental sphere, but only to feelings of an altruistic character, or the feelings that Comte also called social»⁶⁰. He also distinguished and prioritized the aesthetic, moral and religious feelings, stating that «moral sentiment is to religious sentiment as the concrete is to the abstract, as the

⁵⁵ R. Ruiz Amado, *La educación moral*, Barcelona, Librería Religiosa, 1931 (3rd ed.), pp. 329-333. Italics belong to the author.

⁵⁶ *Educazione del cuore. Dall'infanzia al matrimonio. Conversazioni con gli educatori della famiglia* was first published in 1937 by Società Editrice Internazionale of Turin.

⁵⁷ C. Gnocchi, *La educación del corazón. De la infancia al matrimonio. Versión española de la tercera edición italiana por un Padre Pasionista*, Madrid-Bilbao, Ediciones Pía Sociedad de San Pablo, 1944, p. 49.

⁵⁸ A. Iniesta, *Formación del maestro en la España nueva*, «Atenas», January 1938, II Año Triunfal, in Molero Pintado, *Historia de la Educación en España*, cit., p. 447.

⁵⁹ This is another book found in the library of the same family of teachers.

⁶⁰ R. Senet, *Origen y evolución de los sentimientos morales y religiosos. Actualidades pedagógicas*, Madrid, Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera, 1930, p. 53.

relative is to the absolute»⁶¹. This explained, in the opinion of the author, the inefficacy of certain approaches to the teaching of religions, as

feelings cannot be developed, nor even religious ideas acquired, except through moral feelings. The opposite is absurd, or at least I cannot see how it could be possible. It would be the equivalent of attempting to educate the intellectual abilities of the individual without instructing him. [...] In addition, in order that moral feelings evolve towards the development of religious ones, it is best that the intermediaries between one type and the other are formed first, that is, the aesthetic feelings⁶².

Under the Franco regime, Ezequiel Solana, when describing primary education in the third part of *Curso Completo de Pedagogía* ('Complete Course on Pedagogy') titled *Organización escolar e instituciones complementarias* ('School organization and complementary institutions'), also differentiated between physical education «to give the child a healthy and robust body, ready for work and of an attractive shape»; intellectual education «to awaken and develop in him the spirit of reflexion and creativity, to get him used to judging and reasoning with exactness, retain ideas firmly and express them faithfully» and moral education «to inspire in him noble and good feelings, shape his character and give his will the necessary force of decision, firmness and perseverance with which to carry out an elevated and noble project and practice goodness with no fear of human judgement»⁶³. The education of feelings, together with that of character, was, according to the author, a part of moral education.

However, moral education had also been taken up by the Republic, from a radically opposing viewpoint. «As for morality [...] The secular school does not abandon the moral development of the student»⁶⁴, Llopis wrote. And not only did it not abandon moral development, but it forced teachers to think seriously about the matter, because it did not allow teachers to hide «comfortably in that mimicry of religious education»⁶⁵. Hermenegildo Giner also established, in a report from the early 20th century, that the school should «teach human morality, independent of all religious faith and of all historical dogma»⁶⁶. Hence, according to the *institucionistas* moral education was possible without religious education⁶⁷ just as patriotic education was based on a love of the country with international openness and self-criticism. In other words, the education of the feelings responded to the construction of a different self and national identity.

⁶¹ *Ibid.*, p. 75.

⁶² *Ibid.*, p. 76.

⁶³ E. Solana, *Curso Completo de Pedagogía. Tercera Parte. Organización escolar e instituciones complementarias*, Madrid, Escuela Española, 1941, p. 12. This manual was also included in the same list of preferred professional readings of school teachers published in «Bordón», *Lecturas del maestro*, cit., pp. 407-409.

⁶⁴ Llopis, *La revolución en la escuela*, cit., p. 240.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 240.

⁶⁶ Giner de los Ríos, *Preceptos pedagógicos*, cit., p. 39.

⁶⁷ Coinciding with Rodolfo Senet.

But moral education within the New School Movement was not exempted from criticism. Marín Ibañez, for example, argued that this moral education was one of the feeblest parts of their corpus, with very little impact, lacking in innovation or brightness, leaving «the wish to break the purely intellectual and informative circle, to win the true dimension of the formation of the character» as a valuable but imprecise objective and claim⁶⁸.

7. *The pedagogical discourse in the national-catholic period 1945-1959*

Pedagogical discourse with a predominant emotional component continued after Franco's shift in foreign affairs due to the weakening of the Axis. Despite abandoning all totalitarian aspirations and adopting a clear national-Catholic ideology, emotions and sentiments remained a key feature of political, social and pedagogical discourse.

Professor Puelles correctly notes that the 1945 law on primary education «picks up on all of the main themes typical of national-Catholicism»⁶⁹. I would like to highlight the frankness with which the legal text warns that «the educational function is subjected to the supreme interests of the Fatherland [*sic*]»⁷⁰ and focus on the fact that Natural Sciences were classified within complementary knowledge⁷¹. It was not until February of 1953 that «Bordón» published a new monographic on *La enseñanza de las Ciencias Naturales* ('The teaching of Natural Sciences')⁷². However, Natural Sciences, far from being a threat to the national-Catholic ideology, were also transformed into another instructional corpus used to awaken feelings and emotions linked to God and the fatherland. An article on the mentioned pedagogical journal curtailed any possible shadow of a doubt on the matter: «When we take Natural Sciences into our hands, in order to offer them intuitively to our schoolchildren, we must try to make them move from the head to the heart, and offer them up to the children made of flesh and life, but with a sense, with a spirit, with things of God»⁷³.

⁶⁸ Marín Ibañez, *Los ideales de la Escuela Nueva*, cit., p. 40.

⁶⁹ M. de Puelles, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2002, p. 315.

⁷⁰ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, BOE, n° 199, 18 de julio de 1945, p. 386.

⁷¹ *Ibid.*, p. 394.

⁷² This was the second monographic. The first one dealt with Language. The issue counts with the collaboration of Dr. Albareda, General Secretary of the *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CSIC) (High Council of Scientific Research) and University Professor, who had already written on the subject in the same journal, n° 29, May 1952, *Un nuevo capítulo de educación intelectual*.

⁷³ Marpi, *Consultorio Educativo*, «Bordón», *La enseñanza de las Ciencias Naturales*, n. 34,

It is important to note that the law not only picks up on the main themes typical of national-Catholicism, but also on the figurative language used in the political discourse. In the first lines of the preamble we may read that the relevance of the law «filters into the most intimate innards and into the vital zones of the Nation»⁷⁴. The language maintains the tone and style of the ideological discourse of the regime and reflects extreme feelings of patriotic love and national pride. Self-praising comments and exaltation of the victors – the ‘established’ –, and insulting and discrediting comments aimed at the republican regime – the ‘deviants’ – abound in the introduction of the legal text. Regarding Spanish pedagogy, it is openly stated that «[a]gainst the falsehood of the insults and the criticising habit of those who ignore or cynically contradict it, the glorious Spanish pedagogical tradition constitutes one of the most valuable treasures of our historical heritage and one of the most precious contributions to the ecumenical culture»⁷⁵.

The legislation resorts to the past, to history, and employing it, as the historian Margaret MacMillan well notes, as a justification for action in the present⁷⁶. It leans on the past to propose changes in the present as necessary improvements, not because the previous proposals and actions, scrutinized objectively, had obtained bad results or had failed, but rather because a categorical evaluation of the same judged them to be mistaken and dangerous for the fatherland. The legal text reinforces the approach taken in other educational documents in relation to the way the past historical vision, the present actions and the future forecasts are formulated.

After the end of World War II, Madrid hosted the First Ibero-American Congress on Education⁷⁷. Many primary school inspectors attended this Seminar of Hispanic-American problems. One of the papers of the First Section was on *The concept of teaching in Education*, whose author was Brother Claudio Gabriel⁷⁸. In the summary of his paper, published the same year of the congress as part of the book that summarized all of the papers, the following words can be read: «Man will be educated when he has developed, correctly and luminously, his set of ideas, emotions and actions in each and every sphere of values»⁷⁹.

February 1953, Tomo 5, p. 217.

⁷⁴ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, cit., p. 385.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ M. MacMillan, *The uses and abuses of history*, London, Profile Books, 2010, p. 66.

⁷⁷ Franco strove to maintain his good relations with Latin America and in 1946 he created the *Instituto de Cultura Hispánica* (Institute of Hispanic Culture), naming as its first Director Joaquín Ruiz-Giménez, who in 1951 would become the minister of Education.

⁷⁸ Brother Claudio Gabriel is the author of a relevant book from 1941 which reveals the relation between the religious group and the Franco regime: *Los hermanos de las Escuelas Cristianas en el Glorioso Movimiento Nacional* ('The Brothers of the Christian Schools in the Glorious National Movement').

⁷⁹ *I Congreso Interiberoamericano de Educación. Resumen de colaboraciones y normas.*

Next, the reader is told that while the ‘ideas’ – the set of truths assimilated – is the basis of education, the emotions, which must also be developed, are the set of emotional reactions which accompany our conscious states⁸⁰. The question of emotional education was therefore also present in the congress, before an audience that included a broad pedagogical and teaching community.

8. *The 1953 Cuestionarios and their impact on the pedagogical discourse*

The *Cuestionarios* mentioned in article 38 of the law of 1945 were not published until February 1953. The introductory text of this document explicitly mentions the segregation of schooling in terms of gender, the need to incorporate feelings in education, and the importance of the teacher’s role. Thus, while it argues for an active education, it dictates that, on the one hand, efforts must be made to build «a specifically feminine school, in which the aspects that lead to the specific development of the future woman cease to be merely juxtaposed on a body of tasks identical to that of boys’ schools»⁸¹ and on the other that «the word is and will always be an irreplaceable didactical tool. Only the word is capable of evoking psychological realities which emerge in the student as the teacher’s words point with the index finger of his suggestions and stimulations towards the region in which the new emotion or idea must grow»⁸². Towards the end of the introduction, figurative language is employed to delve into the emotional dimension of education, and into the work of the teacher in carrying out this task.

The *Cuestionarios* are knowledge indexes. When they are integrated into the needs of an efficient Pedagogy, they also include lists of didactical activities; but what they do not include, though it be the flower and essence of their educational virtue, is the internal rhythm and breath of the teacher’s work and the emotional-evaluative cosmos within which all the formative actions and aims that are crafted and implemented in schools must exist. By allowing the religious, patriotic and human values inherent in the honour and glory of Spanish history to develop fully in the soul of the child of Spain, thus we achieve the highest and most genuine manner of fulfilling the duties ascribed to the condition of a schoolteacher⁸³.

Seminario de problemas hispanoamericanos, Madrid, 16-25 Octubre 1949, Madrid, S.A.E. Gráficas Espejo, p. 38.

⁸⁰ *Ibid.* Italics are mine.

⁸¹ *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, Dirección General de Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1953, p. 15.

⁸² *Ibid.*, p. 12.

⁸³ *Ibid.*, p. 15.

The *Cuestionarios* were not officially revised for over a decade, a fact which the educational community complained about through the journal «Vida Escolar». They were surprised by

the incredible lack of critical reviews and comments surrounding the *Cuestionarios Nacionales* which have emerged since 1953, the year in which these were published. If we compare this scarcity with the abundance of journal articles and even books dedicated to the Italian programmes of 1955, identifying their virtues and faults, and most of all, to facilitate their application in schools, the sensation cannot be more disheartening⁸⁴.

The introduction to the programme of *Formación del espíritu nacional* ('Forging of the national spirit') is explicit: «The Spanish youth must be instructed, their intelligence must be filled with necessary knowledge, but their hearts must also be set alight with love, with faith. This is the objective of these *Cuestionarios*, and this must also be the objective of the educational work of the body of teachers in regards to our youth»⁸⁵ aspiring to «a *doctrinal initiation*»⁸⁶ and «a truly *moral development*»⁸⁷. The didactical thoughts that precede the programme highlight the same elements, also referring to the essential work of the teacher. The contents of the syllabi for this subject can be found in the manual also entitled *Formación del espíritu nacional*, although the teachers are asked to follow the guidance offered by the contents published in «Consigna», the monthly educational journal of the *Delegación Nacional de la Sección Femenina* ('National Delegation of the Feminine Section of *Falange*'). The ideas regarding politics and the fatherland developed in this subject «are not only current and of necessary learning in all environments, but it is also our inescapable obligation to affix them firmly in the minds and emotions of schoolchildren»⁸⁸. The instructions provided for teachers are very clear: «In his lessons devoted to *Formación del espíritu nacional*, the teacher will present the material bestowing upon it the heat and vibration which its nature requires, for in order to have the proper result, it much reach students in a lively and cordial way, and if possible, tailored to their hearts»⁸⁹.

In November 1953, a few months after the publication of the *Cuestionarios*, the journal «Bordón» published a monograph on the teaching of Social Sciences. Several authors defended and completed the instructions regarding the teaching of Geography and History in Primary Education. Pedro Chico y Rello, in his article entitled *Metodología y técnica de la enseñanza de la Geografía* ('Methodology and technique in the teaching of Geography'), wrote that both Geography and History were topics «inescapable in the development

⁸⁴ *Cuestionarios y programas*, «Vida Escolar», vol. 2, n. 7, April 1959, p. 1.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 79.

⁸⁶ *Ibid.* Italics belong to the original.

⁸⁷ *Ibid.* Italics belong to the original.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 81.

⁸⁹ *Ibid.*

of the national sentiment and spirit, by showing what we were and what we are, from which we can deduce our universal mission»⁹⁰, and highlighted «the extraordinary value of the National Geography, a value that must leave its footprint in the programmes, in order to foster the unavoidable pride of having been born Spanish. For this reason, our Geography programmes and lessons will continuously praise the truth of what is Spanish»⁹¹.

His faithfulness to this idea can be garnered from the set of pedagogical articles on Geography that he published in «La escuela en acción» ('School in action'), the educational supplement of the journal «El Magisterio Español», where he highlights the theme of emotional instruction:

It is necessary to stress the idea that the Spanish people, in ancient times and today, are capable of carrying out the greatest feats of any kind. Bring this joy to the heart and soul of children as an excellent geographic, educational and patriotic means for making them feel and enjoy the pride in being Spanish and of stimulating them to continue, as is their duty, the great task of lifting the Fatherland to the highest peaks of empire and glory⁹².

Similarly, Primary Education Inspector Agustín Serrano de Haro, in the article titled *En torno a la enseñanza de la Historia* ('On the teaching of History') focused on three key elements of History teaching: the selection of good textbooks, the efficiency of the good teacher and the emotional component of teaching:

I would basically reduce everything, in principle, to the adoption of good books of historical readings, brought alive by the art of a Teacher who knows and feels History and is able to breathe life to the texts, going beyond its pages to conquer the heart and fantasy of the children, bringing them into the great common and never finished project of History⁹³.

The *Cuestionarios* of 1953 marked the beginning of a process of renovation of the school manuals and of the teaching of various subjects, but at the same time the essence of primary education and of the pedagogical discourse followed the same line until the 1960s. Inspector of primary education Maíllo himself, creator of the *Cuestionarios* and author of some of its contents, in the second part of his article on *The problems of popular education*, published in «Revista de Educación» in the summer of 1953, explained that it was necessary to overcome what he called the «superstition of didacticism», evident in the excessive importance bestowed on the programmes and objective tests. Like the authors previously cited, he identified the 'ethos' of the teacher, his 'educating attitude', as key elements of the educational process.

⁹⁰ P. Chico y Rello, *Metodología y técnica de la enseñanza de la Geografía*, «Bordón», n. 39, November, 1953, p. 660.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² *Ibid.*, p. 129.

⁹³ A. Serrano de Haro, *En torno a la enseñanza de la Historia*, «Bordón», n. 39, November 1953, p. 714.

Not everything is in the programme, and it is of capital importance in an education that is worthy of the name. Least of all will you find in the programme the work of warming the heart in the devotion to the noble ideals and the infinite patience which the educator requires, the sense of judgement in choosing examples and exercises, the charity, in sum, which is the secret of a formative education⁹⁴.

Onieva, in another manual for teachers in the year 1953 titled *Metodología y organización escolar* ('Methodology and school organization'), also continued to urge the teacher to add «devotion to his words, emotion in his images» and to make «continuous appeals to the feelings of his disciples. These must realize that they are not in Physics class, in Agriculture or Mathematics, but that they are talking of great and sublime things, and that their knowledge must help them grow and improve»⁹⁵, based on the idea that «the heart is more sensible than the mind, and victory is not achieved with arguments, but with emotion and example»⁹⁶. In another chapter he adds that moral education and aesthetic education contribute to «the development of feelings, and while aesthetic ones may not have the same depth as the moral ones, they may help, however, to sharpen and purify the latter ones, as what is good is more endearing when it is beautiful»⁹⁷. The continuity of his message is evident, and he remains faithful to the importance given to emotion and feelings in primary teaching as proposed in his 1939 manual, in agreement with the theories of Rodolfo Senet.

By contrast, Francisco Giner preached not only «the cultivation of thought, to grant it strength, vigour and flexibility», but also stated that it was necessary to «work on the moral and affective sphere, no less important, although less cared for before the sovereign despotism of talent, which pardons everything, fears nothing and is capable of anything»⁹⁸.

At the beginning of the 60s, «Bordón» published the first monograph on *The affective life of the school child*, as a confirmation of continued relevance granted by the regime to this matter. Even though the article emphasizes the importance of a healthy emotional education as part of a personalized counselling and a healthy personality, contrary to what could have been expected, it is possible to read that emotions could be considered an inferior form of behaviour⁹⁹, and that the Church and the school emerge as the two key institutions which modify

⁹⁴ Maíllo, Adolfo, *Los problemas de la educación popular*, «Revista de Educación», vol. 1, n. 5, July-August 1953, n. 12, p. 15.

⁹⁵ A.J. Onieva, *Metodología y organización escolar*, Madrid, Magisterio Español, 1953?, pp. 135-136.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 132.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 233.

⁹⁸ F. Giner de los Ríos, *Aspirantes al profesorado* [1887], in *Ensayos sobre educación*, cit., p. 180.

⁹⁹ I. Díaz Arnal, *La vida afectiva y el comportamiento psicomotor*, «Bordón», n. 99-100, March-April 1961, Tomo 13, p. 175.

and appease the rough and violent emotional characteristics of rural children and peoples¹⁰⁰.

Conclusions

This paper has tried to show how the official and the instructional fields, through their agents, re-contextualize and mould pedagogical discourse in all historical times. The imposition of political norms, loyalties and self-perceptions, as well as the sharing of linguistic terms and metaphors ('heart', 'soul' and 'spirit' of infancy and teachers), among which particular emotions and sentiments are present, reveal the underlying political-educational intentions and the domination of the regulating discourse over the instructional during the Franco regime. This can be perceived in legislation, pedagogical journals and manuals for teachers and students.

In seeking to dwell deeper into the emotional nature of the pedagogical discourse during the Franco regime, I have tried to shed light on three convergent facts: continuity in time until the beginning of the regime's gradual international opening, emphasis on the teacher (along with other agents) in the transmission of an emotional socio-political structure, and the presence of a traditional pedagogical discourse, sprouting from the political one, granting relevance to emotions and sentiments of a different sign and with a fluctuating intensity. I am aware of the fact that Catholicism represents a strong and key element in the explanation of the presence of a sentimental socio-political culture. However, I do not believe this to be the sole cause, but rather that it is necessary to analyse deeper and investigate beyond Catholicism, for it does not suffice as an explanation for a discourse awash with emotional content during the Franco regime. Religion, (love of) God, moral behaviour and all the basic social emotions can be found in past political discourses, even in Sanz del Río's *Mandamientos de la Humanidad* ('Commandments of Humanity'), «the most popular section of the *Ideal [de la Humanidad]*»¹⁰¹. Some of these precepts coincide with Christian principles, such as number twenty-three, which states that «[y]ou must not be proud, nor selfish, nor lazy, nor false, nor hypocritical, nor servile, nor envious, nor vengeful, nor choleric, nor daring; but, modest, circumspect, moderate, applied, true, loyal, and of plain heart, benevolent, kind, and ready to forgive»¹⁰².

¹⁰⁰ J. Plata Gutiérrez, *La afectividad del escolar en el ambiente rural*, «Bordón», n. 99-100, March-April 1961, Tomo 13, pp. 164-166.

¹⁰¹ R.J. Bonoan, S.J., *Spanish Krausism and Rizal*, «Philippine Studies», vol. 40, n. 3, 1992, pp. 302-319.

¹⁰² A. Capitán, *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*, Granada, Universidad de Granada, 1980, pp. 112-113.

Pedagogical discourse suffers extreme shifts from intense pessimism to extreme optimism and from a moderate outlook to an exaggerated, propagandistic position. The Franco regime transfers to the pedagogical discourse the same political arrogance and feelings of superiority, that are present in its ideological discourse, spreading and transmitting to primary school children an erratic national self-perception while creating a dissociation between oral and written discourses, and social and educational contexts¹⁰³.

Inflated pride, self proclaimed high national self-esteem and disparagement of the emotional attitude of their precedent leaders were incorporated into pedagogical writings. National shame and feelings of inferiority, contrary to what Mauricio Viroli argues when he states that «the most distinctive feeling of patriotic love is shame»¹⁰⁴, were considered as a lack of patriotism and discourse focused on reason, science and conscience, an underestimation of emotions.

Since the concern for feelings has been a tradition in Spanish political and pedagogical discourse, it seems plausible to propose that an explanation could be found in the need for an imposition and *instrumentalization* of emotions and sentiments as tools to persuade and seduce, and as vehicles to penetrate and invade the individual's intimacy dictating what should be felt, in a context in which the spontaneous and natural emergence of feelings such as love and pride would have been very unlikely. The counterattack was inspired by a radical opposed ideological position which also served the double purpose of obtaining legitimacy and credibility, as well as domination. The chief aim seems to be the imposition of conducts of submission, devotion, loyalty and service, through political socialization and emotional indoctrination.

¹⁰³ It is possible to mention, for example, the contradiction between the national prideful and loving discourse and hunger, fear experienced in the social milieu or physical punishment used in schools.

¹⁰⁴ M. Viroli, *For Love of Country. An Essay on Patriotism and Nationalism*, Oxford, Claredon Press, 1995, p. 166.

Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'œuvre de Célestin Freinet en Italie

Gianfranco Bandini
Dipartimento di Scienze della
Formazione e Psicologia, Università
degli Studi di Firenze (Italy)
bandini@unifi.it

For a cooperative and socially committed school: the dissemination and reworking of Célestin Freinet's pedagogy in Italy

ABSTRACT: After the Second World War and during the difficult years of material and social reconstruction in Italy, the school system remained fundamentally the same as that created by fascism. Not only the organisation and general management of the schools, but the culture among the teachers and headmasters was strongly linked to the past and an idealist concept of education. The birth in 1951 of the Cooperative Education Association (MCE) – directly inspired by Célestin Freinet's work – represented the cultural renewal of schools, both in terms of the didactical method and, above all, the theory of education and its relationship with society. Freinet's opinion, together with that of Dewey and American progressive education, made people think of the school as an institution with democratic education as its main objective. Above all, Freinet's communitarian and popular ideal allowed Italian teachers to leave the vestiges of state employees, who obey ministerial orders, to do those of intellectuals, who aspire to make a contribution to improve the living conditions of marginalised classes. The contrast with the middle class culture and the lay concept of the educational and political inspiration of Freinet's pedagogy were the reasons for its success among Italian teachers. These teachers developed a version that was well-tuned to the founder's intentions, where were gradually updated depending on the new social, economic and cultural frameworks that the school encountered. Nevertheless, the diffusion and efficacy of these characteristics were limited. The laboratory cooperative approach was a significant yet minor part that was isolated from Italian teaching and it was not able to past the confines of primary school. Towards the end of the twentieth century, this became an experience that could not regain the momentum and international dimension of its origins.

EET/TEE KEYWORDS: Educational Theory; Teaching Method; Teachers' Organisation; Italy; XX Century.

1. *La collaboration entre enseignants, une bouffée d'air frais pour l'école italienne*

Après la Seconde Guerre Mondiale, au cours des années difficiles de la reconstruction matérielle et sociale de l'Italie, le système scolaire est resté sensiblement le même que celui mis en place par le fascisme. Tant l'organisation que l'ensemble de la gestion, mais aussi la culture qui circule entre enseignants, directeurs d'école et inspecteurs, est fortement liée au passé et à la conception idéaliste de l'éducation. Comme on le sait, au cours des années qui ont suivi, les classes dirigeantes n'ont pas subi d'épuration, exception faite pour certains cas notoires de compromission. La structure administrative scolaire a hérité naturellement des règlements et des pratiques précédentes, qui caractérisent très clairement le fonctionnement des écoles: un rôle de premier plan est confié à la direction centrale de l'école, l'unique autorité compétente pour la rédaction des programmes d'enseignement nationaux (qui comprenaient de nombreuses indications méthodologiques) et des procédures de recrutement. Les enseignants, en particulier ceux des écoles primaires, ont une position juridique commune à celle des autres employés de l'État: comme eux, ils sont soumis au devoir d'obéissance aux supérieurs et investis seulement d'un rôle exécutif, toujours bien présent et souligné dans les circulaires administratives les concernant.

La fin de la Seconde Guerre Mondiale a bien développé de nouvelles énergies culturelles et sociales, même dans le domaine de l'éducation, mais en fait ces tendances sont minoritaires et n'ont pas pu influencer sur la structure globale du système. La pédagogie de l'activisme, en particulier celui de l'américain John Dewey, a commencé à circuler à travers les travaux de quelques chercheurs, notamment ceux de Lamberto Borghi, qui en tant qu'exilé aux États-Unis l'avait connu et apprécié¹. La reprise des relations internationales a permis de repenser radicalement les questions scolaires, en se concentrant sur les problèmes liés à l'éducation démocratique², principal et incontournable objectif du système dans son ensemble et de chaque classe. Si Dewey est sans aucun doute le premier modèle de référence pour la reconstruction de la culture scolaire³, nous ne devons pas oublier le rôle prépondérant qu'a eu la pédagogie de Freinet qui apparaît quelques années plus tard, mais qui connaît un succès immédiat en rassemblant un grand nombre d'adeptes parmi les enseignants. Plus que la théorie de Dewey, c'est en fait l'idéal communautaire et populaire de Freinet qui a permis aux enseignants italiens (ou du moins à une grande partie d'entre

¹ Cf. F. Cambi, *La «scuola di Firenze»*. *Da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982.

² Cf. M. Corsi, R. Sani (edd.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.

³ Cf. L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999; F. Cambi, M. Striano (edd.), *John Dewey in Italia: la ricezione-ripresa pedagogica*, Napoli, Liguori, 2010; G. Spadafora (ed.), *John Dewey. Una nuova democrazia per il 21° secolo*, Roma, Anicia, 2003.

eux) de quitter le rôle d'employé d'État obéissant aux ordres ministériels, pour prendre le rôle d'un intellectuel cherchant à contribuer à l'amélioration de la vie des enfants, en particulier ceux des classes sociales les plus marginalisées⁴.

Le malaise au sujet de la situation de l'école a été fortement ressenti par de nombreux enseignants qui ont été plongés dans une routine bureaucratique formelle et répétitive, apparemment neutre dans sa sévère sélection au mérite, mais en réalité fortement marquée par des idéologies et totalement injuste, comment le dénoncera à la fin des années 60, *La lettre à une professeur* de don Milani⁵. La volonté de changement ne trouva pas dans les techniques Freinet de simples méthodes d'enseignement, mais des «formes de vie éducative réelle», des puissants leviers – théoriques et opérationnels – pour agir et se reconnecter à tout ce à quoi l'école s'était coupée: la vie de la communauté, le sens du travail, les pensées et le monde des enfants, la communication et les échanges pédagogiques entre enseignants. En un mot, un ensemble d'orientations permettant aux enseignants de retrouver leur emploi, de s'investir avec énergie et passion.

Pour revenir sur le climat de ces années, je pense qu'il convient de souligner la bouffée d'air frais qu'apporte l'idée de coopération qui n'était jamais apparue dans les propositions ministérielles et dans la vie scolaire: non seulement en tant que technique d'enseignement à utiliser avec les enfants, mais surtout en tant qu'expérience éducative à vivre en commun avec les autres enseignants. C'est une véritable nouveauté qui génère d'elle-même un comportement différent à l'égard du travail de maître et développe une autonomie de jugement qui n'allait pas tarder à heurter la structure administrative et politique de l'école. La particularité de la pédagogie de Freinet en Italie, d'une manière très semblable à ce qui se passait en France, est de créer un large éventail de points de vue sur l'école et l'enseignement, parfois fortement contradictoires ou contraires, mais dans tous les cas permettant de discuter et de réfléchir. La coopération, plus que tout autre aspect de l'œuvre de Freinet, est restée au centre du modèle italien, jusqu'à nos jours, malgré les nombreux changements et une marginalisation progressive. C'est un aspect si distinctif et spécifique que même aujourd'hui les enseignants freinetiens se distinguent par leur passion, la recherche du dialogue et une formation opérationnelle et pratique avec les collègues.

⁴ Cf. E. Catarsi (ed.), *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999; R. Laporta, *La difficile scommessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967. Sur ce sujet cf. surtout: E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Roma-Bari, Laterza, 2002; C. Betti (ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Unicopli, 2009; G. Pecorini, *Don Milani. Chi era costui?*, Milano, Baldini & Castoldi, 1998; R. Sani, D. Simeone (edd.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, Macerata, eum, 2011; A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, Pisa, ETS, 2007.

La diffusion de Freinet doit sûrement beaucoup à quelques éducateurs qui ont travaillé sans relâche et avec une grande intelligence, à commencer par Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Bruno Ciari, Mario Lodi. Cependant, leur rôle tellement semblable à celui de Freinet, empreint de passion et de ténacité, ne doit pas éclipser la contribution remarquable de la «sociabilité éducative»⁶ qui a commencé à prendre pied avec la création de la première association Freinet, la *Cooperativa della Tipografia a Scuola* (*Coopérative de l'imprimerie à l'école*, CTS, Fano, 4 novembre 1951) qui quelques années plus tard deviendra le *Mouvement de Coopération Éducative* (MCE, Firenze, 10-11 febbraio 1957): des milliers d'enseignants qui pour la première fois trouvaient un réconfort pour leurs problèmes quotidiens non seulement dans les ouvrages innovants et théoriques, mais surtout dans un large groupe de professionnels qui commença à s'identifier comme tel, à partager leurs expériences et à chercher la façon d'améliorer l'environnement du travail. En recueillant les meilleures activités des associations des maîtres du début du XX^{ème} siècle, les enseignants sont devenus un véritable sujet collectif, capable de définir des lignes directrices pour le renouvellement de l'enseignement qui se caractérisent principalement par leur contraste avec la situation de l'école publique.

Alors que nous avons un certain nombre d'études sur les professeurs universitaires qui ont appuyé le développement du MCE, nous avons peu d'études sur l'activité des principaux exposants du MCE (si l'on exclut Bruno Ciari)⁷: nous sommes juste au début d'une quête qui met en lumière la sociabilité innovatrice, passionnée et responsable, qui a toujours été la caractéristique déterminante, répétée jusqu'à nos jours comme la seule solution pour les maux de l'école italienne.

Nous en savons encore très peu sur la contribution des nombreux enseignants qui ont participé à la diffusion de cet enseignement sur le territoire et qui sont à l'origine d'un changement réel de l'enseignement, bien que toujours minoritaire et limité à l'école primaire. Cet effort collectif, aussi important que mal documenté, n'a souvent laissé que de faibles traces. Ce sont des enseignants qui, dans le plus pur style des maîtres freinetiens, se distinguent par une grande humilité, n'éprouvent que peu d'intérêt pour les apparitions en public ou la publication de ses études: ils sont généralement axés sur le travail à faire dans leurs classes qui occupent leurs pensées bien au-delà des heures obligatoires de travail.

⁶ À partir des études de Maurice Agulhon, cf. en particulier: *La sociabilité méridionale. Confréries et associations dans la vie collective en Provence orientale à la fin du XVIII^{ème} siècle*, Aix, La pensée universitaire, 1966.

⁷ Cf. L. Bellatalla (ed.), 1968-1998 *Celestin Freinet e Bruno Ciari: un bilancio tra passato e futuro*, Parma, Ricerche pedagogiche, 1999; G. Bonomi, O. Righi (edd.), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Bologna, il Mulino, 1982; E. Catarsi (ed.), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; Id. (ed.), *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2001.

Dans une publication récente, j'ai essayé de parler de ceux que j'ai appelé «les maîtres dans l'ombre»⁸ pour mettre en évidence cette contribution spéciale qu'ils ont apportée à l'école italienne: j'ai rassemblé des biographies professionnelles à partir des traces que leur enseignement a laissé chez les enfants. Même après de nombreuses années, les adultes se souviennent encore avec plaisir de ces enseignants si spéciaux et si affectifs, constamment à l'écoute de leurs besoins⁹. La recherche a conduit à reconstruire des histoires de vie très intéressantes, toutes marquées par l'heureuse découverte d'une ou plusieurs techniques de Freinet, mais en substance étroitement liées au concept d'atelier, qui a remplacé la classe traditionnelle. Dans l'atelier, sont développées de nombreuses activités, très différentes de l'apprentissage mnémorique ou du manuel scolaire. La classe promenade, l'imprimerie, le texte libre et la discussion, les échanges interscolaires, les dossiers, sont perçus comme de réponses concrètes et pratiques pour satisfaire les besoins principaux de l'enfant: la créativité, les possibilités d'expression, l'activité physique, le contact avec la vie réelle.

L'histoire de ces enseignants a encore besoin d'être étudiée et de bénéficier de recherches développées sur les sources primaires, parce que la préférence accordée depuis toujours à la pédagogie théorique tend à obscurcir la vie quotidienne de l'école, à la considérer presque comme un sous-produit de la réflexion «élevée» sur les matières de la formation¹⁰. Parfois, j'ai même ressenti un regret personnel, lorsqu'une grande quantité de travaux de ces maîtres (notes, fiches de travail, préparation des classes, et même instruments d'enseignement créés de toute pièce) ont été laissés à l'abandon ou détruits par les parents ou les institutions publiques qui n'ont pas compris l'importance qu'ils avaient.

Il est alors intéressant d'écouter au moins le témoignage de l'une des nombreuses enseignantes qui se sont rapprochées du MCE: il s'agit de Giuliana Giovannini Poggi qui raconte avec une grande sincérité les débuts de son métier de maîtresse. Nous sommes en 1950 et son premier poste d'enseignement est dans une école pour des cours du soir s'adressant aux adultes:

Ils m'ont envoyée en haut de la montagne, à 1000 m d'altitude, entre la vallée du Tibre et la Val di Chiana: je faisais même une dizaine de kilomètres à pied pour arriver là-haut. J'ai eu une classe de quarante bûcherons, charbonniers, [...]. Je me suis retrouvée dans une situation qui m'a rappelée *Le Christ s'est arrêté à Éboli*, qui était sorti peu de temps avant et que j'avais lu. J'avais l'impression d'être au fin fonds de la Lucanie. Et j'ai donc pris

⁸ G. Bandini, C. Benelli (edd.), *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Padova, Amon, 2011.

⁹ H. Peyronie, *Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet?*, in *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace?*, sous la direction de H. Peyronie, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2000, pp. 107-137.

¹⁰ Cf. A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998; D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Novoa, M. Depaepe, E.V. Johannmeier (edd.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent, CSHP, 1995 (Pedagogica Historica: Supplementary Series, Vol. 1), pp. 353-382.

conscience de mes responsabilités, parce que ces gens m'ont regardé comme s'ils attendaient de moi que ne sait quoi. Je ne savais même pas par où commencer. Le plus gros problème était de trouver un trait d'union entre eux et moi, trouver le chemin pour comprendre leurs positions, pour les faire parler¹¹.

À la fin de l'année scolaire elle rentre chez elle, consciente d'avoir passé une année difficile mais fondamentale, qui influencerait fortement les choix de sa vie future:

Je craignais surtout ce problème: comment faire une école qui serve à quelque chose? Dans le cas des adultes, il s'agissait d'exigences très spéciales, mais le problème était général. *L'école élémentaire était caractérisée par une platitude, un conformisme et un vide absolu.*

A ce stade, pour elle le problème fondamental de l'école était clair. Il y régnait «conformisme» et «vide absolu», mais ses études ne lui proposaient pas de solutions, en particulier lorsqu'il s'agissait de la condition sociale, de la marginalité économique et culturelle qu'elle voyait se développer devant ses yeux. C'est l'enseignante qui l'a préparée à l'Institut de Formation des Maîtres (à son tour recommandée par Margherita Fasolo¹², une militante de premier plan du MCE) qui lui conseille d'assister à un «stage de formation» à Latina: c'était la première fois que l'enseignante entendait parler d'un «stage» et, même si elle n'était pas rassurée, elle participa aux rencontres des Centres d'éducation populaire et mouvement d'éducation nouvelle (CEMEA). Elle commence à fréquenter régulièrement les centres, puis elle s'inscrit au MCE parce que, grâce au bouche à oreilles, elle découvre un environnement qui l'aide réellement:

nous étions nombreux à pouvoir discuter ensemble: moi, j'écoutais beaucoup, parce que je ne savais pas grand chose, mais chacun parlait de sa propre école, des expériences positives, des expériences vécues. On parlait de beaucoup de choses, de livres, et d'activités.

À travers ses mots, nous comprenons la surprise que suscite cette situation tout à fait inhabituelle, caractérisée par de nombreuses relations amicales avec des collègues, marquées par une collaboration efficace dans des projets communs.

¹¹ G. Giovannini Poggi, interviewée par G. Bandini, San Gersolè, 29 novembre 2006; cf. aussi G. Giovannini, témoignage au Congrès d'études *La maestra e la vita. Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè*, Impruneta, Villa Corsini, 14 octobre 2006.

¹² F. Cambi, *Fasolo Margherita*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, Vol. 45, 1995, <http://www.treccani.it/enciclopedia/margherita-fasolo_> (Dizionario-Biografico)/> (dernier accès: 14 mars 2013).

2. *La pédagogie de Freinet en Italie, trente ans plus tard: les raisons de son succès*

Dans les années qui vont suivre, Giuliana Giovannini va bénéficier de l'héritage d'un enseignement de valeur: celui de Maria Maltoni qui doit quitter son école de San Gersolè parce qu'elle a atteint l'âge de la retraite¹³. C'est un cas d'étude très intéressant parce que, bien que situé dans une petite école Toscane, il représente parfaitement certaines caractéristiques nationales de la réception de la pensée de Freinet et de ce qui a conduit à son acceptation rapide. Maria Maltoni (1890-1964) avait eu une grande notoriété, même à l'étranger¹⁴, pour ses méthodes novatrices, basées sur l'observation de la vie, sur l'écriture du cahier des textes, sur le dessin d'après nature. Il s'agissait d'idées développées à partir de cet activisme théorisé par Giuseppe Lombardo Radice, fondé sur la vision d'un enfant assez loin des développements psycho-pédagogiques internationaux, plus romantique que scientifique, plus attentive aux valeurs spirituelles qu'à l'observation systématique et rationnelle. En effet la culture pédagogique italienne interprétait l'expérience européenne des écoles nouvelles comme si ces dernières confirmaient les critiques nationales avancées par le courant idéaliste à l'encontre du monde scolaire: c'est une interprétation qui avait occupé une place importante depuis le début du XX^{ème} siècle et qui était devenue dominante, surtout après que Mussolini avait appelé le philosophe Gentile Giovanni à occuper le poste de ministre de l'éducation.

Dans ce contexte, la traduction de certaines œuvres de pédagogues étrangers est une opération qui peut se passer de leurs bases culturelles et de leurs aspirations démocratiques, pour les proposer en tant que entités incluses dans le cadre des questions d'intérêt national. Par exemple, dans la série «éducateurs anciens et modernes» (maison d'édition La Nuova Italia), en 1927 Marino Ciravegna peut affirmer que:

confiant de faire quelque chose d'utile, avec ce livre je commence la traduction des œuvres les plus importantes de Ferrière: les enseignants qui, en suivant les traces savamment orchestrées par Giovanni Gentile, veulent redonner à l'école nationale la spiritualité intime qu'elle a perdu, trouveront dans la collection qui s'adresse tout particulièrement à eux, non seulement une preuve claire et documentée de la possibilité des objectifs de l'enseignement,

¹³ G. Bandini, *La scuola di San Gersolè dopo Maria Maltoni: modernizzazione della società e trasformazioni della didattica*, in F. Cambi, S. Olivieri (edd.), *Modernizzazione e pedagogia in Italia. Il Novecento. Cultura, istituzioni, pratiche educative*, Atti del Convegno Nazionale, Firenze, 16-18 novembre 2006, Milano, Unicopli, 2008, pp. 185-196.

¹⁴ Cf. F. Bettini, *La scuola di San Gersolè*, Brescia, La Scuola, 1952; G. Contini, *Animals, children and peasants in Tuscany. A note on the San Gersolè archive*, in S. Hussey, P. Thompson (edd.), *The roots of environmental consciousness: popular tradition and personal experience*, London and New York, Routledge, 1999, pp. 55-62; M. Maltoni, *I quaderni di San Gersolè*, préface de Italo Calvino, Torino, Einaudi, 1959.

mais encore un guide fiable pour comprendre et réguler les manifestations spontanées des activités créatrices de la divine âme infantile¹⁵.

Malgré les nombreuses limites de cette interprétation, on jetait ainsi les bases d'une ouverture prudente du personnel enseignant en ce qui concerne les mouvements pédagogiques novateurs qui cependant ne trouveront aucune place jusqu'au changement total des conditions politiques.

De ce point de vue la biographie de Maria Maltoni (1890-1964) est exemplaire et représentative des caractéristiques originales du corps enseignant italien. Maria Maltoni, au fil des ans, avait développé sa propre et particulière «façon» d'enseigner qui, d'un point de vue théorique, dérivait énormément des courants idéalistes des vingt ans de fascisme, mais qui en fait – dans les activités éducatives concrètes – la rapprochait des innovations introduites par les premiers éducateurs freinetiens (surtout après son adhésion au Parti d'Action et aux idéaux de la Résistance). Après la Seconde Guerre mondiale, il y eut de nombreux contacts entre Maltoni et quelques membres du MCE, dans le nouveau climat de reconstruction morale et éducative qui, suite aux expériences des républiques partisanses et de la libération, avait commencé à affecter l'immobilisme et la conformité des écoles, au moins dans le centre et le nord de l'Italie.

Il est vrai que Maltoni se trouva en fort désaccord tant avec Ernesto Codignola qu'avec Bruno Ciari parce qu'elle souhaitait maintenir l'autonomie totale de son enseignement. Cependant, son histoire personnelle illustre bien la ligne de continuité qui existait parmi les forces novatrices de la culture idéaliste et la pédagogie Freinet en Italie, malgré toutes les différences que nous pouvons facilement identifier.

Son enseignement et celui de ses successeurs (en premier lieu Giuliana Giovannini, dont nous avons écouté le témoignage) montrent donc certains aspects très importants (et pas très connus) de la présence de la pédagogie Freinet en Italie: tout d'abord, au-delà des prises de position publiques et des discussions sur les méthodes, le travail quotidien dans les classes de divers innovateurs avait la tendance à être beaucoup plus homogène que les divisions politiques et religieuses ne pouvaient le laisser supposer. Le climat d'enthousiasme et de confiance que les CEMEA, la CTS et le MCE avaient soulevés, faisait des ricochets et entraînait tous ceux qui recherchaient une véritable occasion de changer l'école. En second lieu, même si cela peut sembler paradoxal à nos yeux, la culture pédagogique idéaliste et spiritualiste – c'est-à-dire le dénominateur commun des maîtres italiens le plus répandu – avait

¹⁵ C. Marino, *Introduzione*, in A. Ferrière, *L'attività spontanea del fanciullo*, Venezia, La Nuova Italia, 1927 (édition originale: Genève, 1922), p. xi.

constitué un pont vers la pédagogie Freinet qui pourrait être mise en œuvre par de nombreux enseignants, simplement écartant certaines de ses caractéristiques pour en favoriser d'autres.

En effet la différence se dessinait entre les éducateurs progressistes de formation idéaliste et, à leur gauche, les enseignants de formation socialiste¹⁶: bien que leurs tâches quotidiennes soient très semblables, les premiers reprochaient aux seconds l'absence d'une dimension spirituelle dans leur enseignement et la fuite vers une didactique 'technique'. Les seconds, comme les défendit avec force Bruno Ciari dans les pages de la revue du mouvement, rejetaient fortement l'accusation de technicité «ainsi que celle du matérialisme et de l'utilitarisme. Aucun plus de nous n'a à l'esprit les finalités idéales, souvent peu soulignées à cause de notre soif de concret»¹⁷.

On comprend pourquoi les catholiques réservaient une attention particulière (tant les pédagogues que les éducateurs) à la pédagogie de Freinet. Les catholiques auraient dû rejeter immédiatement la pédagogie Freinet à cause de ses qualités matérialistes et de son engagement politique évident. Cependant, même si ils n'ont jamais manqué de relever ces défauts¹⁸, ils en ont toujours souligné, avec une certaine force, les éléments positifs: la proximité des besoins éducatifs de la population, l'efficacité de l'apprentissage des «techniques», la passion pour l'éducation sans oublier une ruralité marquée qui semblait très proche de leurs milieux traditionnels. Tout ceci devait, d'un point de vue catholique, être «élevé» vers des valeurs supérieures (et éternelles), mais pouvait également être apprécié dans la pratique quotidienne et, à bien des égards, métabolisé comme une petite partie d'un ensemble plus large.

Pour ces raisons de nombreux éducateurs, au-delà de leurs convictions personnelles, sont d'accord de manière unanime avec les œuvres de Ferrière qui sont rééditées plusieurs fois après la guerre grâce à l'implication directe de Ernesto Codignola (idéaliste convaincu et longtemps fidèle à Gentile). Après avoir présenté le drame de la Première Guerre Mondiale, des «enfants pauvres», des «millions de créatures à soutenir, à encadrer avec soin, à rassembler», Ferrière affirme que:

¹⁶ Un important témoignage de cette période est le Congrès d'études *Scienza e cultura nell'URSS. Atti del Convegno di informazione sui recenti studi e ricerche sovietiche*, Firenze, 24-25 novembre 1950, Roma, Edizioni Associazione Italia-Urss, 1951.

¹⁷ B. Ciari, *Tecniche e valori*, «Cooperazione educativa», n. 5, 1955, p. 4.

¹⁸ «Si l'on considère le personnage de Freinet par rapport au groupe de rédacteurs et collaborateurs de l'école italienne moderne, peut-être l'expression la plus représentative de la pédagogie catholique italienne des années 30 aux années 60, outre que la plus proche à l'auteur français pour des intérêts professionnels communs, ce n'est pas intéressant pour insister sur les divergences désormais bien établies au plan philosophique et anthropologique, mais plutôt pour mettre en relief [...] les éventuelles similitudes ou même les véritables convergences pédagogiques et scolaires» (L. Caimi, *La pedagogia cattolica italiana e Célestin Freinet*, «Pedagogia e Vita», n. 4, 1998, pp. 91-104, en partic. p. 100).

bien avant le massacre des corps, j'ai assisté à un autre massacre, celui des âmes. Un grand nombre de personnes autour de moi ne semblait pas au courant de cela. Certains en avaient le pressentiment; bien peu de gens ont sondé le fond de l'abîme de l'ignorance et de l'incompréhension qui a permis cela. Ce massacre des innocents, vous l'aurez deviné, est celui que, sans en avoir l'apparence, accomplissent et continuent d'accomplir les enseignants encore aujourd'hui. Avec la conscience et le zèle d'ouvriers fidèles, avec patience et persévérance, ils ont mutilé, et mutilent encore, les âmes des enfants. Systématiquement, sans pitié, avec l'aide de l'État et de la société [...], l'école continue son œuvre d'anéantissement des esprits¹⁹.

Pour une partie des enseignants italiens les œuvres de Ferrière – qui, il faut le rappeler, a été sans doute un point de référence très important pour Freinet²⁰ – décrivent de façon réaliste le malaise qu'ils ressentent dans leurs écoles. C'est un sentiment commun qui favorise la diffusion de la pédagogie Freinet, même par ceux qui ne se reconnaissent pas dans la culture éducative marxiste ou qui la combattaient même. Trente ans après l'invention originale des «techniques», les particularités du contexte culturel italien sont donc la base idéale pour recevoir le modèle français, estimé très proche des besoins de l'école aussi en vertu de deux fortes similitudes entre la situation des deux pays, malgré les nombreuses années de différence: que l'on pense à la ruralité persistante de la société italienne et à la forte similitude du système scolaire (et en particulier la gestion centralisée et les formes de recrutement des enseignants par concours).

À ce stade, afin de mieux comprendre la pénétration en Italie de la pédagogie populaire de Freinet, il est utile de passer brièvement en revue quelques-unes des étapes de ce parcours de la connaissance, de l'assimilation et de la diffusion, donc de la réélaboration et de la diversification du modèle d'origine. Pour ce faire, nous tiendrons compte des premières traductions italiennes et de la contribution de militants du MCE ainsi que de la contribution des académiques qui, dès le début, se sentent proches de cette pédagogie et en apprécient les plusieurs potentialités.

En 1950, Ernesto Codignola invite Freinet à parler aux enseignants de l'école qu'il a fondée, un excellent exemple de la volonté de renouvellement inspirée par les principes de la pédagogie progressiste, surtout celle américaine. La même année, le discours est publié dans le premier numéro de «Scuola e Città»²¹, signe d'un désir de changement qui reconnaît au contexte international une valeur oubliée depuis longtemps par la culture italienne. Dans l'éditorial de la nouvelle revue, Codignola écrit que «*Scuola e Città* [...] veut être une rencontre

¹⁹ A. Ferrière, *L'attività spontanea del fanciullo*, introd. di E. Codignola, trad. di M. Ciravegna, Firenze, La Nuova Italia, 1955, p. 5.

²⁰ Cf. V. Acker, *Célestin Freinet. L'histoire d'un jeune intellectuel*, Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 53-75.

²¹ C. Freinet, *Le mie tecniche*, «Scuola e Città», n. 1, 1950, pp. 17-20. Un deuxième texte est publié dans le n. 9: *La stampa periodica per l'infanzia*, «Scuola e Città», n. 9, 1950, pp. 342-343.

internationale d'esprits libres et réfléchis, qui, unis par l'idée que l'éducation doit être une fonction réellement libératrice, ne se limitent pas à un débat académique, mais ils sont prêts à se battre pour y parvenir»²².

Livres de Célestin et Élise Freinet traduits en italien (des années 50 aux années 70)

Titre	Édition française originale	Première traduction italienne
Élise Freinet, <i>Naissance d'une pédagogie populaire</i>	Cannes, Éditions de l'École moderne française, 1949	Firenze, La Nuova Italia, 1955
<i>Les dits de Mathieu. Une pédagogie moderne de bon sens</i>	Cannes, Éditions de l'École moderne française, 1949	Firenze, La Nuova Italia, 1962
<i>L'école moderne française</i>	Ophrys (impr. de Louis-Jean), 1947	Torino, Loescher, 1963
<i>Les techniques Freinet dans l'école moderne</i>	Paris, A. Colin, 1964	Firenze, La Nuova Italia, 1967
<i>Méthode naturel dans l'apprentissage de la langue</i>	Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé, 1968	Firenze, La Nuova Italia, 1971
<i>Essai de psychologie sensible</i>	Cannes, Éditions de l'École moderne française, 1950	Firenze, Le Monnier, 1972
<i>Pour l'école du peuple</i>	Paris, F. Maspero, 1969	Roma, Editori Riuniti, 1973
<i>L'éducation du travail</i>	Cannes, Éditions Ophrys, 1947	Roma, Editori Riuniti, 1977
<i>L'apprentissage de l'écriture</i>	Paris, Delachaux et Niestlé, 1971	Roma, Editori Riuniti, 1978 ²³

Le tableau présente les premières traductions italiennes des œuvres de Célestin et Élise Freinet. C'est un schéma qui peut être utile pour comprendre comment la grande quantité d'écrits des Freinet est arrivée en Italie, à quelle époque et de quelle manière. Voici quelques caractéristiques importantes de ce processus: tout d'abord, avant les années 50 il n'existe aucune traduction italienne (durant les années de fascisme, il y a eu seulement de citations de Freinet par Vittorio Chizzolini et Giuseppe Lombardo Radice). D'autre part, les volumes qui sont progressivement traduits, comme on peut le voir clairement,

²² E. Codignola, *Ai lettori*, «Scuola e Città», n. 1, 1950, pp. 1-2, en partic. p. 1 (Directeur: E. Codignola; Comité directeur: G. Calogero, R. Cousinet, A. Ferrière, J. Lauwerys, L. Meylan, P. Volkov, C. Washburne). Notez que, malgré la présentation d'une nouvelle dimension de la réflexion pédagogique, dès les premières lignes de l'éditorial on tient à souligner le caractère unique de la culture italienne: «nous n'aspérons pas à transplanter dans notre école principes et méthodes fondés et cultivés dans d'autres pays: chaque pays doit rester fidèle à ses traditions intelligemment, en innovant conformément à l'état d'esprit qui anime sa propre culture et civilisation».

²³ En 1978, une anthologie aussi est publiée, mais jusqu'à la fin des années 70 aucun autre volume n'est traduit: C. Freinet, *La scuola del fare*, Milano, Emme, 1978.

ne sont qu'une petite partie de la vaste production de Freinet, présentée même avec de traductions partielles (cf.: *Nascita di una pedagogia popolare; I detti di Matteo*). C'est surtout la maison d'édition *La Nuova Italia* qui se constitue porte-parole des intérêts du groupe de pédagogues de *Scuola e Città* (Codignola, Borghi, Laporta), particulièrement ouvert à l'œuvre de Freinet et à ses plusieurs possibilités d'application dans l'école italienne, aux prises avec un analphabétisme très diffus.

Donc, la présence de Freinet dans le contexte culturel italien ne se fait pas grâce aux traductions de ses livres, mais plutôt par un réseau de contacts personnels: en plus de ses visites en Italie, de nombreux échanges de lettres ont lieu, au moins jusqu'à la fin des années 50, avec Giuseppe Tamagnini, président du MCE et premier traducteur de ses livres. La grande œuvre de diffusion, passionnée et sans relâche, effectuée par le Mouvement de Coopération Éducative (MCE), est évidente d'après les pages de la revue, où paraissent une série d'articles traduits, mais surtout une grande quantité de textes qui, se rattachant à Freinet, le commentent et l'interprètent en tenant compte des conditions et des problèmes des écoles italiennes.

3. *Les métamorphoses du MCE, à la recherche d'une nouvelle identité*

L'histoire du MCE est l'histoire d'un organisme vivant qui, au fil du temps, a poursuivi sans cesse l'idée de la discussion et du partage des expériences entre collègues, en se méfiant tant des théories universitaires générales tant de la pédagogie bureaucratique de l'école publique. Cela explique pourquoi, dès le début, il a accueilli en son sein des opinions différentes et il a eu du mal à trouver son identité spécifique. Pour jeter un coup d'œil d'ensemble sur ces événements et formuler certaines considérations d'ordre général nous pouvons nous prévaloir d'un outil opérationnel qui a été spécialement conçu pour l'analyse des processus d'innovation: le modèle dit C.B.A.M. (*Concerns Based Adoption Model*)²⁴. C'est probablement un de modèles (théorique et méthodologique) plus connu et plus utilisé qui vise à étudier les processus de changement et d'innovation dans le domaine scolaire et, plus généralement, éducatif²⁵. Dans le domaine historique il peut également fournir des catégories descriptives de

²⁴ Cf. G.E. Hall, S.F. Loucks, *A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented*, «American Educational Research Journal», vol. 14, n. 3, 1977, pp. 263-276; G.E. Hall, S.F. Loucks, *Implementing Innovations in Schools: A Concerns-Based Approach* (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA., April 8-12, 1979), Document ED206109, <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED206109>> (dernier accès: 14 mars 2013).

²⁵ S.E. Anderson, *Understanding Teacher Change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model*, «Curriculum Inquiry», vol. 27, n. 3, 1997, pp. 331-367.

grand intérêt qui mettent en évidence trois aspects importants de l'innovation dans des contextes éducatifs: 1) l'aspect central de la prise de conscience de ce qu'on fait et des objectifs à atteindre; 2) la nécessité d'un environnement de collaboration et de dialogue pour le développement de l'innovation; 3) la capacité de faciliter le processus de changement grâce à des activités de soutien approprié.

Si nous regardons l'histoire du MCE, nous pouvons remarquer que ces trois caractéristiques sont toujours présentes et que, spontanément et naturellement, elles ont marqué les différentes étapes de son évolution. Selon le modèle CBAM, les comportements des militants du MCE peuvent être placés dans deux dimensions principales (et connectées entre elle), appelées «niveaux de conscience» et «niveaux d'utilisation». Comme il n'est pas possible, dans l'analyse historique, de mesurer sur le terrain les opinions et les comportements, néanmoins nous pouvons tirer ces informations d'une lecture attentive de la revue du mouvement qui en a suivi l'évolution jusqu'à nos jours.

Suite à la théorie de référence, on peut donc dire que le premier niveau de sensibilisation aux «techniques de Freinet» se trouve dans une de ces catégories: le désir d'en savoir plus, la réflexion sur les applications possibles, la recherche d'informations et de matériels²⁶. Tout cela est accompagné d'une première utilisation des innovations et de nouveaux outils comme l'imprimerie à l'école: l'enseignant se prépare à utiliser les innovations ou bien il commence à le faire partiellement et toujours de façon indépendante par rapport à ses autres activités. Enfin, il utilise les nouveaux outils dans une démarche globale et quotidienne, mais il ne les change pas, si ce n'est pour une partie infime²⁷.

Les premières années de la pédagogie Freinet en Italie – de 1950 à 1968 environ – sont marquées précisément par le désir d'en savoir plus et d'appliquer les «techniques» dans la classe: nous pourrions définir cette période comme 'réception et assimilation', parce qu'elle tend essentiellement à connaître et à appliquer le modèle d'origine. Ceci favorise une sorte de pédagogie-photocopie, que nous trouvons dans les premières œuvres qui décrivent la pédagogie Freinet, écrites par Aldo Pettini, Mario Mencarelli, Francesco De Bartolomeis, Bruno Ciari, Mario Lodi, Giuseppe Tamagnini. Avec différents accents, ils présentent soigneusement tous les principaux aspects des «techniques» et citent les expériences réalisées²⁸: l'éducation au travail et le texte libre, l'utilisation

²⁶ Il s'agit des premiers trois niveaux du concept «Stages of concerns about innovation», composés de: 0 Awareness, I informational, II personal, III management, IV consequence, V collaboration, VI refocusing.

²⁷ Il s'agit des premiers trois niveaux du concept «Levels of use of the innovation»: 0 non use, I orientation, II preparation, III mechanical use, IV routine, IVB refinement, V integration, VI renewal.

²⁸ Cf. B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961; F. De Bartolomeis, *Cos'è la scuola attiva*, Milano, Giannasso, 1958; R. Eynard, *Célestin Freinet e le tecniche cooperativistiche*, Roma, Armando, 1968; M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho. Pagine di diario*, Milano, Edizioni Avanti, 1963; M. Mencarelli, *Le tecniche Freinet*, Firenze, Bemporad-

de l'imprimerie et les échanges interscolaires, l'organisation des espaces et des outils pédagogiques, le calcul vivant et les fichiers d'autocorrection, la peinture libre et les plans de travail, etc.

La progression des étapes de la prise de conscience et l'utilisation de l'innovation poussent vers la maîtrise de cette situation, parce qu'elle conduit les enseignants à désirer davantage d'efficacité, à se confronter aux autres, non seulement pour partager ce qui a été fait selon le modèle français, mais également pour chercher des alternatives valables. Cette nouvelle orientation s'ouvre sur beaucoup de discussions concernant des questions importantes, en particulier sur la note (considéré comme un outil de sélection qui s'acharne sur les classes populaires et les travailleurs)²⁹ et les manuels scolaires (considérés comme fortement idéologiques, moralisants et sans aucun rapport avec la réalité du monde moderne)³⁰. Tout cela semble en accord avec les prévisions de la théorie interprétative utilisée jusqu'ici, qui prévoit une évolution des deux dimensions prises en considération vers des niveaux plus élevés: cependant, il ne s'agit pas d'un développement inévitable (même si c'est le plus courant), parce qu'il est également possible d'abandonner les innovations didactiques ou leur maintien toujours plus routinier et traditionnel³¹. En fait, la future histoire du MCE montre une dispersion dans les trois directions possibles de changement, mises en place par de différents groupes, parfois en opposition frappante.

Dans les années 60 une série de contrastes apparaissent: ils se sont développés au cours des années précédentes et ils ont abouti, notamment lors des congrès nationaux, à l'émergence de courants opposés³². Face à ce problème récurrent, le secrétaire national Tamagnini avait toujours souligné le caractère ouvert et démocratique du MCE, sa position – conformément à son statut – au-delà des questions politiques ou de la foi religieuse. Il existait toutefois au moins trois courants (avec des opinions contradictoires) au sein du MCE: 1) une aile *modérée*

Marzocco, 1956; A. Pettini, *Le tecniche Freinet*, Rimini, ODCU, 1952; Id., *Célestin Freinet e le sue tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1968; G. Tamagnini (ed.), *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Frontale, Movimento di Cooperazione Educativa, 1965.

²⁹ Cf. par exemple: Gruppo torinese, *Valutazione e selezione*, «Cooperazione educativa», n. 3, 1969, pp. 1-23; La Redazione, *Di chi la colpa?*, «Cooperazione educativa», n. 7-8, 1972, pp. 1-3.

³⁰ Cf. par exemple: G. Cives, *Inchiesta sul libro di lettura - I*, «Cooperazione educativa», n. 2, 1962, pp. 23-27; Id., *Inchiesta sul libro di lettura - II*, «Cooperazione educativa», n. 3, 1962, pp. 23-27; Id., *I libri di lettura (consuntivo di un dibattito)*, «Cooperazione educativa», n. 4, 1963, pp. 24-28; G. Giardiello, *Libri di testo e lotta nella scuola*, «Cooperazione educativa», n. 1, 1972, pp. 1-11.

³¹ «Generally, individuals develop from level 0 Nonuse through Level IVA Routine. At that point, the individual may move to any of the higher levels, back to Level III Mechanical use, or may remain at the Routine level indefinitely» (Hall, Loucks, *Implementing Innovations in Schools*, cit., p. 7).

³² Cf. F. Alfieri, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella storia e nel MCE, 1960-1971*, Milano, Emme, 1974; A. Pettini, *Origini e sviluppo del movimento di cooperazione educativa in Italia*, Milano, Emme, 1980; R. Rizzi, «*Me sa che voi non menerete!*». Fano 1951: nascita e prime prove della «pedagogia popolare» in Italia, Pesaro-Urbino, Provincia di Pesaro e Urbino, 1995.

qui avait tendance à conserver les positions acquises, en continuant le travail de diffusion et de mise à jour des techniques Freinet; 2) une aile *radicale*, située plus à gauche, près du parti communiste, qui cherchait d'autres routes, étroitement liées avec les événements de 68 et la contre-culture; 3) une aile *réformiste* qui voulait aller plus loin que la position de Freinet en ce qui concernait la méthode scientifique et la recherche didactique, rejetant l'idée selon laquelle l'expérience (naturelle, instinctive et simple) pourrait être à la base de la construction d'une nouvelle connaissance pédagogique. Pour faire cela, on essayait d'aborder des méthodologies moins naïves et plus en phase avec la recherche internationale (en particulier avec les études de Jerome Bruner).

Cette dernière façon de comprendre l'innovation éducative essayait de combler une carence toujours plus évidente de la pédagogie Freinet, à savoir le manque d'une théorie de référence, surtout psychologique. Les études sur les processus d'apprentissage de la psychologie cognitive permettaient de réexaminer les stratégies d'enseignement, notamment pour les langues et les matières scientifiques. Les études de Lydia Tornatore³³ (professeur de pédagogie à l'Université de Florence, de 1980 à 1994), demandaient au mouvement de faire un choix important. La demande fut entendue, bénéficia d'un certain soutien, mais elle ne représenta jamais un virage décisif.

Nous devons considérer que la majorité des militants (particulièrement ceux situés les plus à gauche) percevaient avec méfiance la théorie universitaire et ils étaient entièrement à leur aise dans le 'tâtonnement expérimental' conçu comme «la théorie la plus sereine, la plus mobile, valable à tous les niveaux de l'expérience humaine»³⁴. L'universalisme qui soutient cette approche ne permet pas de discussions sur la méthode, mais seulement la pleine confiance envers les effets positifs de la «collaboration des maîtres, liés aux mêmes problèmes, envers la fraternité qui, par le biais du doute constructif, de la critique (...), préserve des naufrages»³⁵. Aller vers la pédagogie scientifique aurait signifié remettre en question cette façon de procéder et attribuer une place pertinente à des procédures d'évaluation et de test que Freinet avait toujours regardé avec suspicion³⁶. Le problème qu'avait vécu l'histoire française du mouvement, se présentait également en Italie (mais à un moindre degré): la «pédagogie institutionnelle», autour de la figure de Fernand Ouvry (et l'IPEM, l'Institut

³³ Cf. par exemple, L. Tornatore, *La formazione scientifica nella scuola dell'obbligo*, «Cooperazione educativa», n. 2, 1965, pp. 1-8; Ead., *La sperimentazione matematica nel MCE*, «Cooperazione educativa», n. 4, 1966, pp. 1-6; Ead., *Abbiamo sbagliato?*, «Cooperazione educativa», n. 5, 1968, pp. 23-26.

³⁴ É. Freinet, *Presentazione*, in A. Pettini, *Célestin Freinet e le sue tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. IX.

³⁵ *Ibid.*, p. X.

³⁶ Cf. par exemple, É. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 117. À ce propos, cf. L. Legrand, *Célestin Freinet*, «Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education», vol. 23, n. 1-2, 1993, pp. 403-418.

Parisien de l'École Moderne) à la fin des années 50, était entrée en conflit avec Freinet, pour des raisons générationnelles, organisationnelles, mais aussi théoriques et épistémologiques. Ces types de démarches:

se positionnent explicitement dans le champs des sciences humaines, les praticiens voyant leurs pratiques validées par les écrits d'universitaires sympathisants. Les choses sont plus complexes en ce qui concerne la pédagogie Freinet. Tout d'abord, l'oeuvre prépondérante de C. Freinet associe volontiers de manière conjointe références scientifiques, résultats de recherches empiriques et objectifs pédagogiques et idéologiques. La formulation de ses concepts de référence, notamment le 'tâtonnement expérimental' ou la 'méthode naturelle' s'accommodent mal des critères usuels de scientificité³⁷.

En quelques années, le mouvement de coopération éducative abandonne le cadre apolitique, concentré sur les questions d'éducation et sur les problèmes d'apprentissage: il le fait après de tentatives répétées de rester neutre, dans la logique de ce que l'on appelait des «lutttes parallèles»³⁸. Déjà à la conférence de Ferrara en 1959, il a été déterminé que dans le Mouvement on écouterait toutes les opinions, et que les questions politiques seraient présentées et discutées au sein du parti ou du syndicat. C'était un compromis qui dans un court laps de temps n'aurait plus satisfait personne³⁹. La deuxième phase du mouvement peut donc être définie comme la période de 'politisation' qui est sanctionnée par les positions prises par le document de Lignan (Vallée d'Aoste) de 1968. L'aile plus politique du MCE, poussée par les mouvements étudiants, prend définitivement le dessus: d'une part, elle décline les positions traditionnelles du mouvement de façon résolument sociale et politique, de l'autre elle marginalise les réponses scientifiques de la pédagogie universitaire qui sont considérés insuffisantes et inadéquates par rapport aux situations d'urgence sociales (quand elles ne sont pas définies de «bourgeoises et réactionnaires»).

Au cours des années 70, dans la revue du MCE paraît une section intitulée «Lutttes du MCE», qui fait directement référence aux mots à la mode évoqués dans le débat politique et culturel: lutte des classes, contrôle social par le bas, révolution prolétarienne, et ainsi de suite. Des questions qui avaient été préparées dans les années précédentes, sont mises au jour pendant ces années là; en particulier le refus du manuel scolaire: «en 1971, 64 enseignants milanais, pour la plupart membres du MCE, refusent d'indiquer leurs adoptions. Par

³⁷ L. Brullard, *Un exemple de l'émergence des sciences humaines dans le mouvement freinet. Le conflit avec l'Institut Parisien de l'École Moderne (1958-1961)*, in H. Peyronie (sous la direction), *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace?*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2000, p. 45.

³⁸ Cf. G. Chiosso, *Esperienze politiche e pedagogiche del movimento di cooperazione educativa*, «Pedagogia e Vita», 34 (1972-1973), 4, pp. 365-392.

³⁹ Cf. R. Laporta, *Abbiamo le ali?*, «Cooperazione educativa», n. 7, 1965, pp. 1-6; G. Tamagnini, *Restiamo sul nostro terreno*, «Cooperazione educativa», n. 12, 1959, pp. 1-5; Id., *Il Movimento al bivio*, «Cooperazione educativa», n. 1, 1961, pp. 1-8; V. Zangrilli, *Ideologie no, principi regolativi si*, «Cooperazione educativa», n. 8-9, 1965, pp. 19-22.

ailleurs, les autorités scolaires les menacent rapidement d'utiliser des mesures disciplinaires. La Coopération éducative, le bulletin du MCE, d'autres revues et associations prennent la défense de ces maîtres»⁴⁰. Bruno Ciari décrit très bien le sens de ces actions: «critiquer le manuel scolaire signifie remettre en question toute l'orientation culturelle et pédagogique de notre école»⁴¹.

Les maîtres progressistes qui se reconnaissaient dans cette ligne de pensée estimaient que l'école devrait être directement impliquée dans le changement de la société, qu'elle ne pouvait pas se retirer en se déclarant neutre. Mario Lodi est probablement le meilleur exemple de cet engagement à la fois social et éducatif: dans les pages de *Il paese sbagliato* (publié chez Einaudi en 1970)⁴² il dévoile le conformisme et le retard de la société italienne à travers le journal intime de sa vie scolaire, les petits faits quotidiens interprétés par des enfants. S'adressant aux membres du village scolaire du quartier Corea (Livourne)⁴³, il explique la signification de cette opération:

lorsque les problèmes de notre temps sont apportés à l'école, discutés et débattus, l'enfant commence à prendre conscience du monde dans lequel il vit et à agir en conséquence, à faire des choix, parce que la recherche n'est pas faite pour photographier la réalité, mais pour révéler les contradictions de l'environnement social et pour rechercher les outils qui permettront aux hommes de les surmonter⁴⁴.

Ce type d'approche a été une épine dans le côté de la bureaucratie de l'État, du conservatisme autoritaire qui a continué à être présent chez les directeurs d'école et dans la structure administrative, des centres périphériques au ministère⁴⁵. C'est sûrement un engagement qui eut un sens civil important qui fut une contribution fondamentale à la démocratisation du débat public sur l'école et sur les problèmes liés à l'éducation⁴⁶. Cependant, nous ne pouvons pas

⁴⁰ A. Santoni Rugiu, *Oltre il libro di testo: il caso della Biblioteca di Lavoro di Manzuoli*, in C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento*, Firenze, Pagnini, 2004, p. 301. Dans certaines publications, le ton est plus prudent et modéré: cf. par exemple A. Pettini, B. Ciari, M. Lodi et al., *Il libro di testo nella didattica moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.

⁴¹ Bruno Ciari, cité dans Santoni Rugiu, *Oltre il libro di testo: il caso della Biblioteca di Lavoro di Manzuoli*, cit., p. 305.

⁴² M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1970.

⁴³ Le village a été fortement impliqué dans les questions sociales, dans un quartier de banlieue et populaire de la ville. Les initiatives scolaires étaient dues à l'activité de l'abbé Alfredo Nesi, un personnage similaire à bien des égards à l'abbé Lorenzo Milani (dans la petite ville de Barbiana) et à l'abbé Enzo Mazzi (dans la banlieue de Florence nommée *Isolotto*). Ils font tous partie d'un catholicisme dissident qui avait de nombreux adeptes en Toscane et qui s'est occupé de l'analphabétisme des classes populaires.

⁴⁴ M. Lodi, *Scuola come liberazione. L'esperienza di Piadena, il paese sbagliato*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, (collana «Quaderni di Corea», terza serie, n. 4), 1971, p. 3.

⁴⁵ G. Crainz, *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003, pp. 78-80.

⁴⁶ G. Fofi, *Le zone grigie. Conformismo e viltà nell'Italia di oggi*, Roma, Donzelli, 2011, pp. 79-89.

manquer de remarquer combien ce tournant idéologique impliqua également des coûts culturels, peut-être inévitables, mais aux conséquences non négligeables à long terme.

Même les traductions de Freinet ont été réinterprétées selon ce nouveau concept, en donnant à la pédagogie des devoirs politiques directs. Dans l'introduction de la nouvelle édition (cette fois en version intégrale) de *Naissance d'une pédagogie populaire*, Marco Cecchini affirme que:

il n'est pas possible d'atteindre l'objectif d'une organisation différente du pouvoir, sans porter également à l'école la lutte des classes. Et cela, justement pour ôter à la classe dominante une des bases de son pouvoir: le contrôle sur la formation sociale et idéologique de cette classe dominée et donc la possibilité de la diviser et de l'affaiblir continuellement⁴⁷.

Il est intéressant de noter que dans les mêmes pages sont attaquées «les sciences de l'éducation» réputées être sans équivoque des instruments de la classe dominante. Dans le corps enseignant se répand l'idée que les mesures expérimentales (résultats de l'apprentissage et de l'enseignement) sont injustes parce qu'elles appartiennent à la classe dominante:

le principal mécanisme de contrôle culturel utilisé par la classe dominante est la diffusion à grande échelle de «nouvelles» théories pédagogiques et «psychologiques» en tant qu'outils pour une solution non politique mais «scientifique», de la relation entre l'individu et l'école et du rapport entre l'individu et la société, surtout à l'école préélémentaire et durant la scolarité obligatoire⁴⁸.

Dans ces années là justement, les enseignants qui luttent contre l'institution scolaire obtiennent l'abolition des «rapports d'appréciation»⁴⁹ qui étaient rédigés par le directeur d'école ou par le proviseur à la fin de l'année: une pratique fondée pendant le fascisme qui avait été utilisée dans de nombreux cas à des fins idéologiques et politiques (en fait, il s'agissait d'un moyen qui pouvait être utilisé facilement contre les enseignants mal vus par le régime et ensuite contre ceux qui n'étaient pas d'accord avec la pensée traditionnelle). Le système scolaire italien perdait ainsi le seul instrument de contrôle qui existait, considéré comme incompatible avec la démocratie, sans le remplacer par rien d'autre.

Alors que d'autres pays européens se préparent à construire des systèmes d'évaluation et d'inspection nationaux d'une grande importance et efficacité, l'Italie démantèle son propre système et ne construit pas les bases pour une relation efficace avec la culture internationale des sciences de l'éducation (surtout en ce qui concerne les parties expérimentales). En effet, l'avènement de l'école de masse rend incontournable pour les administrations scolaires le

⁴⁷ M. Cecchini, *Introduzione*, in É. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973, pp. XII-XIII (première édition italienne, partielle: Firenze, La Nuova Italia, 1955).

⁴⁸ *Ibid.*, p. xv.

⁴⁹ Art. 66, DPR 417/1974.

fait de se doter de systèmes d'évaluation interne et externe, de procédures de recrutement qui permettent de garantir aux citoyens le respect de toute une série de normes, de centres d'études de haut niveau permettant de soutenir les activités ministérielles: l'avènement de la mondialisation a par la suite renforcé ces exigences qui aujourd'hui voient les pays de l'OECD avoir des défis communs à relever, dont les premiers signes sont apparus dans les années 70.

Au milieu des années 1980, le MCE commence à repenser ses positions, mais il ne peut certainement pas simplement revenir aux idées du fondateur: plusieurs années sont passées et la société italienne a brusquement changé de visage. Après le boom économique, même le monde industriel qui a pris la place du monde agricole, commence à avoir beaucoup de problèmes. La crise économique (et énergétique) commencent à montrer ses effets, tout en faisant face à deux situations totalement nouvelles: d'une part le déplacement du travail dans le domaine des services qui rend la société post-industrielle; d'autre part la pression croissante des marchés mondiaux, qui mènera à la fin du siècle à un changement complet de la situation économique, du travail et de la logique du marché. Dans ce contexte de grandes nouveautés, la position clairement politisée est abandonnée, mais le modèle original de Freinet n'est pas réutilisé à sa place. Au contraire, le MCE devient le réceptacle de nombreuses et diverses tendances progressistes de la pédagogie italienne, tout du moins des mouvances laïques. Ce tournant est évident surtout après 1990, avec la présence même d'acteurs historiques du mouvement, à commencer par le très actif Aldo Pettini qui occupe le poste de directeur de la revue «Cooperazione educativa» (jusqu'en 1992). Elle reflète bien la nouvelle ligne du mouvement: de nombreux auteurs ne se rangent pas dans le MCE et utilisent des méthodologies fortement éclectiques; les contenus sont aussi étendus et diversifiés, faisant place à l'interculturel, le handicap, l'éducation à la paix et ainsi de suite. La dernière phase (et aussi l'actuelle) de la pédagogie Freinet en Italie peut alors être définie comme la période de 'l'éclectisme', visiblement marqué par des caractéristiques dont certaines appartiennent à la longue période. Le Mouvement de Coopération Éducative, désormais réduit à un petit groupe d'enseignants et d'éducateurs, conserve toujours l'échange d'expériences et de réflexions au centre de ses préoccupations. Cette volonté de communication est associée à une grande passion pour la profession et pour les implications sociales: devant la rigidité et le manque de réformes du système scolaire, cette attitude fondamentale, qui suscite toujours la sympathie et les louanges du corps enseignant, est périodiquement reproposée⁵⁰. Bref, dans les périodes d'opposition aux institutions scolaires, le MCE est pleinement dans le débat public, mais il le fait à l'aide d'un ensemble théorique et opérationnel qui n'entre

⁵⁰ Cf. par exemple la *Lettre ouverte aux jeunes enseignants* qui introduit la nouvelle édition de M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1995, pp. IX-XV.

plus dans un cadre bien défini. La recherche d'une nouvelle identité a tendance à se disperser dans nombreux courants.

L'élément le plus fédérateur, ce qui permet d'envisager le MCE comme une association réellement freinetienne est sans doute l'engagement politique: une passion sociale et éducative qui peut être bien comprise seulement si elle est correctement intégrée dans l'histoire de l'école italienne et de ses particularités, comme l'a affirmé à juste titre Nicholas Beattie⁵¹.

D'un autre point de vue, injustement oublié dans de nombreuses reconstructions, nous pouvons dire que les enseignants Freinet ont posé la question fondamentale pour une école qui respecte les droits des enfants: «pas: ces enfants sont-ils sages, obéissants, tranquilles, mais: travaillent-ils avec enthousiasme et joie?»⁵². Ils ont apporté une contribution exceptionnelle pour faire de l'expérience scolaire un chemin où l'apprentissage rejoint pleinement le plaisir de vivre avec les autres, les enfants et les adultes⁵³.

⁵¹ N. Beattie, *The Freinet Movements of France, Italy and Germany, 1920-2000: Versions of Educational Progressivism*, Lewiston New York Oxford, Edwin Mellen, 2002, pp. 284-286. L'évolution des connaissances pédagogiques est façonnée par le contexte culturel et social dans des directions très différentes: ce qui, avec le temps a un impact direct sur la relation entre les théories et les pratiques éducatives, entre la tradition et l'innovation, entre les attentes émancipatrices et ses conséquences pratiques (cf. surtout le case des Flandres: T. De Coster, F. Simon, M. Depaepe, «Alternative» education in Flanders, 1960-2000: transformation of knowledge in a neo-liberal context, «Paedagogica Historica», vol. 45, n. 4-5, 2009, pp. 645-671).

⁵² É. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 131.

⁵³ Cf. E. Damiano (ed.), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003, pp. 99-111; F. Imbernón Muñoz, *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*, Barcelona, Graó, 2010, pp. 51-78; P.N. Stearns, *Defining Happy Childhoods Assessing a Recent Change*, «Journal of the History of Childhood and Youth», n. 32, 2010, pp. 165-186.

Anatomia di un *lungo* consenso. Le pratiche didattiche di un preside fascista nel Sud Italia (1930-1955)

Francesco Terzulli
Istituto d'Istruzione Secondaria
Superiore "Mediterraneo" di Pulsano,
Taranto (Italy)
aleter1981@libero.it

Anatomy of a 'long' consensus. The teaching practices of a fascist headmaster in Southern Italy (1930-1955)

ABSTRACT: The article features the framework of the teaching activities aimed at consensus-building that were implemented in the oldest school of Taranto, the classical lyceum *Archita*, under the school principal Luca Claudio from 1930 to 1955. The different ways in which pervasive fascist indoctrination was used in Italian schools (as documented here) are well-known; nevertheless, a detailed survey of archival sources of the lyceum aims to demonstrate how in this school of Southern Italy the same linguistic codes and ideological apparatuses of the Fascist period survived – albeit in new forms – for many years after the Armistice. Only in 1944 the Allies' supervision in 1944 succeeded – even though with a transient action and ephemeral window-dressing – in superficially removing the anachronistic 'incrustations' of a powerful propaganda-machine, which had identified in schools the privileged place for educating the *new Italian*.

EET/TEE KEYWORDS: Fascism; Indoctrination; Upper Secondary; Teaching Practice; Italy; XX Century.

Nel presente lavoro vogliamo tracciare un profilo delle attività didattiche, orientate all'organizzazione del consenso, svoltesi nella più antica scuola di Taranto, il Liceo classico *Archita*, negli anni della presidenza di Luca Claudio, tra il 1930 e il 1955. La pervasività dell'indottrinamento fascista nella scuola, attraverso varie forme qui documentate, è già nota¹, ma qui si cerca di dare conto,

¹ Segnaliamo soltanto alcuni studi più specifici: G. Bertone, *I figli d'Italia si chiaman Balilla. Come e cosa insegnava la scuola fascista*, Rimini, Guaraldi, 1975; V. Cannistraro, *La fabbrica del consenso: fascismo e mass media*, Bari-Roma, Laterza, 1975; M. Bellucci, M. Ciliberto, *La*

attraverso una puntuale ricognizione delle fonti archivistiche del Liceo stesso, che in questa scuola dell'Italia del Sud quei codici linguistici e quegli apparati ideologici del Ventennio, se pur in veste nuova, sopravvissero per molti anni dopo l'Armistizio. Soltanto la vigilanza degli Alleati riuscì, in alcuni mesi del 1944, a rimuovere superficialmente le incrostazioni più anacronistiche di una potente macchina di propaganda, che aveva individuato nella scuola il luogo privilegiato per la formazione dell'*italiano nuovo*. Ma si trattò di una transitoria ed effimera operazione di facciata.

Parte prima

1.1 *Gli anni del Fascismo (1930-1943). Il Liceo «Archita», presidio fascista di organizzazione del consenso negli anni Trenta*

Luca Claudio il 15 settembre 1930 ricoprì per trasferimento il ruolo di preside del Liceo *Archita* di Taranto, dove rimase fino al 1955². Prima di arrivare nella

scuola e la pedagogia del fascismo, Torino, Loescher, 1978 (con antologia di testi); M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari-Roma, Laterza, 1981; G. Biondi, F. Imberciadori, *...voi siete la primavera d'Italia. L'ideologia fascista nel mondo della scuola 1925-43*, Torino, Paravia, 1982; C. Betti, *L'opera nazionale balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; U. Piscopo, *La scuola del regime*, Napoli, Guida, 2006; G. Gabrielli, D. Montino (edd.), *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, Verona, Ombre Corte, 2009. Per l'area di Taranto si segnalano le ricognizioni più recenti fatte sugli archivi scolastici di epoca fascista: P. Mandrillo, *La scuola fascistizzata ed il rifugio nella storia («Taras»/«Taranto»)*, in R. Nistri, P. Mandrillo, M. Carobbi, M. Scionti, G. Francobandiera, *Taranto da una guerra all'altra*, Taranto, Mandese, 1986, pp. 254-269; M. Orsini, P. Sudoso, *Luci ed ombre nella vita della scuola elementare statale di Palagianò (dal 1882 ai nostri giorni)*, in *Tasselli di storia palagianese*, Amministrazione Provinciale di Taranto, 1995, pp. 105-197; F. Cuscito, *Via Figli della Lupa. Castellaneta degli anni Trenta e della Seconda Guerra Mondiale. Documenti scolastici e cronaca giornalistica*, Taranto, Scorpione editrice, 2003; G. Mazzarino, *Nel nome d'Archita. Le scuole e l'istruzione in Taranto dall'Unità d'Italia*, «Cenacolo», n.s., n. 17, 2005, pp. 85-120; A. Miccoli, *Andare a scuola a Castellaneta*, Quaderni dell'Istituto Superiore "Orazio Flacco" Castellaneta, Taranto, Scorpione editrice, 2006; C. Napoli, *Le educazioni fasciste in terra jonica*, Taranto, Pubblicazioni Italiane, 2009; F. Terzulli, *L'impossibile emulsione. Una città al tempo delle leggi razziali*, Bari, Palomar, 2009; A. Scialpi, *Il Regio Liceo Ginnasio Tito Livio di Martina Franca tra il 1938 e il 1943*, «Umanesimo della Pietra. Città e Cittadini», n. 15, dicembre 2009, pp. 53-108; Id., *Il Liceo Ginnasio Tito Livio di Martina Franca tra il 1943 e il 1969*, «Umanesimo della Pietra. Città e Cittadini», n. 17, dicembre 2011, pp. 3-124; M.C. Bonelli, *Istituto Comprensivo San Giovanni Bosco Ginosa. Penna e Calamaio. Percorso storico tra i banchi della scuola di Ginosa*, Ginosa, Laerte Edizioni, 2011; C. Bermani, A. De Palma, *Giornali di classe. La scuola elementare a Taranto dal Fascismo al Dopoguerra nei racconti dei maestri*, Taranto, Comune di Taranto-Assessorato alla Pubblica Istruzione, 2012.

² Archivio storico Liceo *Archita* Taranto [d'ora in poi ASLATA], *Registri dello Stato Personale*,

città jonica aveva già pubblicato, da docente, alcuni opuscoli di critica letteraria dantesca e carducciana³, nonché di riflessione sull'articolazione didattica dei programmi liceali⁴. Piero Mandrillo dichiara che l'*Archita* degli anni di Claudio fu «una specie di roccaforte ideologica e culturale del Fascismo jonico»⁵. Luca Claudio fu titolare di numerose cariche fasciste⁶.

Tra il 1930 e il 1941 l'*Archita* pubblicò 26 *Quaderni* di esaltazione delle idee fasciste⁷. Furono soltanto le ristrettezze dell'economia di guerra ad impedire al

Registro n. 2, *preside Luca Claudio*. Si veda anche: F. Di Napoli, *Taranto che scrive. Guida bibliografica e antologica della provincia di Taranto*, Taranto, Edizioni Cressati, 1939, p. 30. Luca Claudio nacque a Molfetta il 21 agosto 1885; il 22 novembre 1928 fu nominato preside del regio Liceo-Ginnasio di Enna, poi diresse il Liceo di Tolmino.

³ L. Claudio, *La Chiesa di Polenta di Giosuè Carducci*, Lucera, Stamperia editrice Frattarolo, 1911; Id., *S. Domenico e la sua leggenda in rapporto a Dante*, Molfetta, Tipografia Panunzio, 1913; Id., *La vergine nella Divina Commedia*, Molfetta, Spadavecchia, 1924.

⁴ L. Claudio, *Programma didattico per la maturità classica (Italiano e Latino)*, Molfetta, Tipografia Michele Conte, 1928 (estratto dall'*Annuario* del Regio Liceo-Ginnasio di Molfetta, a.s. 1926-27); Id., *Il coordinamento delle materie letterarie nel liceo classico*, Molfetta, Spadavecchia, s.d.

⁵ Mandrillo, *La scuola fascistizzata ed il rifugio nella storia («Taras»/«Taranto»)*, cit., p. 258.

⁶ Luca Claudio fu Fiduciario Provinciale dell'Associazione Fascista Scuola Media, membro del Consiglio Provinciale dell'Educazione, componente del Direttorio provinciale dell'OND (Opera Nazionale Dopolavoro), membro e poi vicepresidente (dal 1940-41) dell'INCF (Istituto Nazionale di Cultura Fascista), socio temporaneo della GIL (Gioventù Italiana del Littorio), membro del Comitato provinciale dell'ONB (Opera Nazionale Balilla), del Comitato provinciale della «Società Nazionale Dante Alighieri», del Consorzio Tecnico Provinciale, della Commissione Provinciale Orfani di Guerra e del Comitato provinciale dei Patronati, nonché presidente provinciale delle Biblioteche Popolari e componente della Commissione per i *Ludi Iuveniles*. Fu, inoltre, docente di *Politica Scolastica* e di *Storia Politica* nel Corso di Preparazione Politica, nel quale ricoprì anche l'incarico di presidente della commissione esaminatrice, presso la Federazione dei Fasci di Taranto e membro della Giunta Regionale delle Scuole Medie Classiche, Scientifiche e Magistrali; fu anche componente del Consiglio di Disciplina presso il regio Provveditorato agli Studi di Taranto. Ebbe varie benemerienze fasciste: nel 1930 meritò due premi in denaro da parte del Ministero dell'Educazione Nazionale per la sua propaganda a favore della nuova provincia di Taranto; nel 1932 fu nominato dallo stesso Ministero Cavaliere della Corona d'Italia; sempre nel 1932 ricevette diploma e medaglia di bronzo dell'ONB; nel 1933 fu insignito di attestato di benemerienza per attività educativa fascista dal Segretario del PNF; nel 1934 ebbe diploma di benemerienza di seconda classe e medaglia d'argento per l'attività a favore dell'ONB; fu provveditore agli studi reggente nel 1937 e nel 1944; ricevette, altresì, una grandissima quantità di incarichi ispettivi e di inchiesta (ASLATA, *Registri dello Stato Personale*, Registro n. 2, *preside Luca Claudio*).

⁷ Ecco l'elenco completo dei *Quaderni* del Regio Liceo-Ginnasio *Archita*: n. 1. L. Claudio, *Origine e natura poetica del Fascismo*, Francavilla Fontana, Tipografia Zaccaria, 1930 (inaugurazione anno scolastico 1930-31 nelle Scuole Medie): è la riedizione di un opuscolo già pubblicato nel 1927 dall'editore Spadavecchia di Molfetta; n. 2. F. Greco, *Il Liceo-Ginnasio e le ragioni della cultura umanistica*, Molfetta, Spadavecchia, 1931: conferenza tenuta ai Padri di Famiglia e agli Alunni del Regio Liceo Ginnasio *Archita*; n. 3. L. Claudio, F. Greco, *Per l'inaugurazione dell'anno scolastico*, [s.l.; s.n.], 1932; n. 4. L. Claudio, *Benedizione della Bandiera. XXIV Maggio 1931 – IX*, Molfetta, Spadavecchia: Omaggio al Fascio Femminile, 1931; n. 5. A. Rinaldi, *Il Parini e le donne*, Taranto, 1932; n. 6. L. Claudio, *L'unità fondamentale della storia d'Italia e il fascismo*, Taranto, 1932; n. 7. P. Acrosso, *Il dissidio interno di A. Fogazzaro*, Taranto, Tipografia Il Popolo Jonico, 1933: conferenza tenuta in Taranto nel Salone dell'Amministrazione

preside di proseguire oltre le pubblicazioni. Nove di questi *Quaderni* furono compilati da Luca Claudio, uno in collaborazione dal preside e dal professor Felice Greco, autore di un'altra monografia. All'impresa si associarono, inoltre, con lavori individuali i migliori professori dell'*Archita*. Di che cosa parlavano i *Quaderni*? Piero Mandrillo ne fa un'analisi sommaria: si trattò di una *summa* di pedagogia e di retorica fasciste, sfocianti in una vera e propria *mistica* del Regime⁸.

Provinciale il 21 gennaio 1933, XI; n. 8. P. Acrosso, *Arnaldo Mussolini. Commemorazione nel giorno anniversario della morte*, Taranto, Cressati, 1934; n. 9. L. Claudio, *La "Dante Alighieri" e l'universalità del genio italiano*, Taranto, Cressati, 1934: conferenza tenuta a Taranto nel giugno 1934, XII; n. 10. L. Claudio, *La rinascita militare dell'Italia sotto il segno del Littorio*, Taranto, Cressati, 1935: si tratta del discorso di inaugurazione dei Corsi di Cultura Militare nelle Scuole Medie di Taranto; n. 11. G. Caramia, *Quinto Orazio Flacco*, Taranto, Cressati, 1936; n. 11 bis. L. Claudio, *La Scuola e l'Impero: inaugurazione dell'anno degli studi 1936-37*, XV, Taranto, Cressati, 1937; n. 12. L. Claudio, *L'"Inno a Roma" di G.Pascoli*, Taranto, Cressati, 1938: il volume è dedicato «Agli Alunni del R. Liceo-Ginnasio *Archita*, perché nella visione poetica dell'Impero di Roma sentano meglio l'orgoglio della Patria rinnovata»; n. 13. *Attività autarchica dell'anno XVI*, Taranto, Cressati, 1938; n. 14. L. Moro, *Prolusione al corso di Igiene infantile e di Puericultura*, Taranto, Cressati, 1939; n. 15. G. Stano, *Archita*, Taranto, Cressati, 1939; n. 16. G. Ettore, *Le Cronache del Regime. Anno XVII*, Taranto, Cressati, 1939; n. 17. F. Berzano, *Scuola e Famiglia nella Carta della Scuola*, Taranto, Tipografia Arcivescovile, 1939; n. 18. L. Claudio, *Panorama di pedagogia fascista. Inaugurazione dell'anno degli studi, a. XVIII*, Taranto, Tipografia Arcivescovile, 1940; n. 19. M. Grasso Paruta, *Concetto scientifico di razza*, Taranto, Tipografia Arcivescovile, 1940: il volume è dedicato «agli alunni del R. Liceo-Ginnasio *Archita*, vivido fiore della razza italiana, che crescerà sempre rigogliosa sotto la protezione del Fascio Littorio»; n. 20. G. Stano, *Riflessi dall'India antica con episodi del Râmâyana e del Mahâbhârata tradotti dal testo sanscrito*, Taranto, Cressati, 1940; n. 21. *Convegni Didattici sulla Carta della Scuola anno XVIII*, Noci, Cressati, 1940; n. 22. L. Claudio, *Luigi Razza: rievocazione fatta nell'anno XVIII*, Taranto, Cressati, 1940; n. 23. G. Severini, *Vittorio Emanuele III*, Bari, Macri, 1941: in ultima pagina c'è scritto *Taranto, XIX anniversario della marcia su Roma*; n. 24. F. Berzano, *I cappellani militari: conversazione radiotrasmissa il 21 febbraio 1941*, Taranto, Tipografia Arcivescovile, 1941: il volume è dedicato «Agli alunni del R. Liceo Ginnasio *Archita*, perché sempre sappiano fondere nei loro palpiti la fede in Cristo e nella Patria Fascista»; n. 25. G. Caramia, *Le Cronache della Gloria. Radiotrasmissioni [scolastiche] dell'anno XIX*, Bari, Macri, 1941.

⁸ Ci limitiamo a quanto da Mandrillo affermato sui fascicoli scritti da Luca Claudio: «Evidentemente il molfettese Claudio, non di origine borghese, non sprovveduto culturalmente, che aveva conosciuto nella sua giovinezza il conterraneo Tommaso Fiore, ha subito un vero e proprio trauma che lo ha convertito anima e corpo al regime fascista. Trattando della *Dante Alighieri* in rapporto alla universalità del genio italiano, lui che è anche presidente del sodalizio... manda subito un saluto al *Duce del Fascismo*, per poi scoprire "spiriti romanamente antifrancesi" nei *Sepolcri* del Foscolo, mettendo insieme alla spicciolata Parini, Alfieri, Monti, Manzoni e Gioberti. E si continua con recriminazioni nazionalistiche, contro i predatori del genio italiano. In tale prospettiva la *Dante Alighieri*, nell'ambito del Regime, risulta istituzione parallela dei Fasci all'estero. Negli interventi del preside Claudio c'è una utilizzazione di una cultura storica e classica *ad usum Delphini*: l'impero della *Monarchia* dantesca si ritrova nell'idea imperiale mussoliniana; da ciò assume valore non solo educativo la rinascita militare dell'Italia sotto il segno del Littorio e l'esaltazione dei corsi di cultura militare nelle scuole; ed è inevitabile che in tale panorama di pedagogia e di mistica fascista, di espansionismo nazionalistico ed imperialistico, la violenza debba essere intesa "come categoria morale e forma dello spirito" di cui Luigi Razza (*primo martire sulla via dell'Impero*) sarebbe stato la rivoluzionaria incarnazione. Se condottieri e scienziati,

L'inizio del primo anno scolastico di Claudio fu il 16 ottobre 1930: in quel giorno tutti gli studenti delle scuole, in «perfetta formazione di squadre», si ritrovarono alle ore 8.00 in piazza Mastronuzzi per «disporsi in corteo ed andare a deporre due corone, una sul ricordo marmoreo in onore dei Caduti Alunni del Liceo-Ginnasio, l'altra sulla lapide al Martire Fascista Mastronuzzi»⁹. La banda offerta dall'Opera Nazionale Balilla suonò gli inni nazionali. In seguito tutto il corteo si riunì nel Teatro «Orfeo», «riccamente addobbato», dove alle 10 il preside Claudio tenne il discorso ufficiale di inaugurazione dell'anno scolastico, alla presenza del Segretario Federale Cristiano Focarile e di numerose autorità scolastiche, militari, amministrative, politiche e religiose. Claudio, che parlava per la prima volta in pubblico a Taranto, iniziò la prolusione con un'accorta *captatio benevolentiae* della città:

Eccomi a Taranto la saggia, a Taranto la forte, a Taranto, prima maestra di arte a Roma, a Taranto, madre di eroi durante le due ultime guerre fattrici della recente grandezza della Patria, a Taranto, che col sangue di un suo figlio purissimo ha consacrato la sua fede a questo nuovissimo Risorgimento e Rinascimento d'Italia che è fascismo; eccomi a Taranto di Falanto e di Archita, di Andronico, di Niccolò d'Aquino e di Paisiello, a Taranto cantata da Gabriele D'Annunzio, a Taranto la città fascista di Mastronuzzi¹⁰.

Nel presentare alla città il relatore, il preside dell'Istituto Tecnico *Pitagora*, Emiddio Ursoleo, ne esaltò le qualità fasciste, ricordando che il Ministero aveva inviato in precedenza Luca Claudio a dirigere il Regio Liceo-Ginnasio di Tolmino, «pericolosa isola etnica di slavismo perturbatore», proprio perché aveva trovato in quel preside «un uomo di salda coscienza patriottica e di pura fede fascista». Nel discorso, dal titolo *Origine e natura poetica del Fascismo*, il preside del liceo, affermò che le proprie parole erano la consacrazione di quanto il Duce aveva detto al Teatro «Augusteo» di Roma il 7 novembre 1921 al terzo Congresso Nazionale dei Fasci (quello che aveva trasformato il movimento in partito):

il Governo esige che la Scuola si ispiri alle idealità del Fascismo, esige che la Scuola non sia non dico ostile, ma nemmeno estranea al Fascismo e agnostica di fronte al Fascismo, esige che tutta la scuola, in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educhi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a nobilitarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista. Così, accanto al 28 ottobre, la marcia di liberazione, e al 21 aprile, il riconoscimento giuridico dei diritti del lavoro, viene a collocarsi il 1° ottobre,

poeti e scrittori vengono chiamati a raccolta in questa intermittente scorribanda oratoria del preside Claudio, da Lucrezio a Virgilio, da Orazio a Properzio, privilegiati sono Dante, Carducci e Pascoli con il suo *Inno a Roma*» (Mandrillo, *La scuola fascistizzata ed il rifugio nella storia («Taras»/«Taranto»)*, cit., pp. 257-258).

⁹ ASLATA, *Registri verbali*, registro 5, *verbali di medie trimestrali ed esami 1929-1933*, Verbale del Collegio dei Professori del 6 ottobre 1930.

¹⁰ Claudio, *Origine e natura poetica del Fascismo*, cit., p. 13.

la festa della Scuola: tre facce di questo movimento di vita che è il Fascismo: la politica, la sociale, la culturale¹¹.

Il 23 ottobre 1930, nel corso di un Collegio dei Professori, Luca Claudio lesse il «Regolamento Interno» che fu approvato e affisso all'Albo d'Istituto. Ai sensi dell'articolo 4 i professori dovevano subito comunicare al preside i nomi degli alunni colpevoli di gravi mancanze e segnare sul giornale di classe quelli degli alunni negligenti. Il preside, informate le famiglie, avrebbe adottato i provvedimenti del caso. Ecco che cosa prevedevano gli altri articoli:

Art. 6. Agli alunni s'impone: osservanza di tutti i precetti morali, civili e scolastici, obbedienza assoluta agli ordini superiori, reciproco rispetto. Art. 7. Le alunne entreranno anche un quarto d'ora prima dell'inizio delle lezioni e si fermeranno nella sala a loro adibita [...] Art. 9. È proibito agli allievi portare a scuola oggetti estranei all'insegnamento, come giornali, romanzi, cartoline illustrate, francobolli e qualunque altra cosa che possa distogliere la loro attenzione dalle lezioni. È proibito inoltre di prendere a prestito dai compagni e dare in prestito, durante le lezioni, libri ed altri oggetti [...] Art. 11. Gli alunni che recheranno danno alla suppellettile, agli abiti, agli oggetti dei compagni, saranno tenuti al pronto risarcimento. Oltre al risarcimento del danno, saranno puniti con severità gli alunni che deturperanno le pareti dei corridoi e quelle delle aule, i banchi e i camerini delle ritirate con scritti e disegni di qualsiasi genere. Art. 12. Agli alunni è severamente proibito fumare [...] Art. 15. Di ogni mancanza ritenuta grave e commessa nella scuola e, talora, anche fuori, sia individuale che collettiva, sarà presa speciale nota non solo nel giornale di classe, ma in apposito registro della Presidenza, ed i colpevoli, ove sarà possibile, saranno accompagnati alle proprie famiglie dal bidello, in attesa dei provvedimenti disciplinari [...] Art. 20. Tutti gli alunni hanno l'obbligo di intervenire alle passeggiate istruttive e a quelle ginnastiche, tranne coloro che, per imperfezioni fisiche, ne siano stati legalmente depennati. [...] Art. 23. È obbligatorio per ogni alunno tenere il diario scolastico, nel quale noterà giorno per giorno le lezioni assegnate [...] Art. 26. Ciascun alunno e ciascuna alunna deve: 1) essere iscritto ad una delle Istituzioni Giovanili Fasciste, 2) avere in perfetto ordine la divisa della Istituzione, alla quale è iscritto. 3) Vestirla quando ne sia dato l'ordine dalle Autorità competenti. 4) Frequentare con assiduità e interesse le istruzioni della propria istituzione. 5) Portare ai Superiori extrascolastici lo stesso rispetto che ai propri Professori. 6) Essere fornito della tessera di assicurazione. Chi venga meno a questi doveri, è passibile di punizione come per mancanze fatte nell'ambito della Scuola¹².

Infine il preside raccomandò «ai colleghi di collaborare, anche fuori della scuola, nell'opera di risanamento e di rinnovamento della vita nazionale, accettando qualsiasi carica a cui possano essere designati dalla fiducia delle competenti autorità fasciste, previa autorizzazione della Presidenza»¹³. Luca Claudio manifestò il desiderio che il Liceo *Archita* «diventi un centro importante di irradiazione e diffusione di cultura»: inaugurò, pertanto, un ciclo di conferenze pubbliche tenute dai docenti interni, che dovevano comunicare al preside il

¹¹ *Ibid.*, pp. 14-15.

¹² ASLATA, *Registri verbali*, registro 5, *verbali di medie trimestrali ed esami 1929-1933*, Verbale del Collegio dei Professori del 23 ottobre 1930.

¹³ *Ibid.*

titolo dell'argomento che intendevano trattare «con la raccomandazione di dare la precedenza ad argomenti d'indole fascista»¹⁴. Il 12 dicembre 1930, nel liceo tarantino, si parlò di revisione dei programmi di studio: i nuovi programmi operavano in modo tale che gli alunni

uscendo dalla scuola siano orientati nelle nuove tendenze dell'anima italiana fascistizzata... aver messo in migliore evidenza il contributo dell'Italia, in ogni tempo, al progresso mondiale e i suoi diritti, nonché i suoi doveri, nel movimento del progresso e, in modo speciale, nel consesso delle Nazioni¹⁵.

Il professor Naddeo, a nome dei colleghi del ginnasio inferiore, disse che avrebbe apportato le seguenti modifiche ai propri programmi: in storia svolgimento più ampio per quanto riguarda la Marcia su Roma e il Regime Fascista, mentre in geografia antropica avrebbe dato importanza ai seguenti argomenti: il Governo Fascista, la Città del Vaticano e il Mondo cattolico, San Marino e le Terre italiane soggette ad altri Stati. Nel liceo fu aggiunta la lettura, in italiano, di D'Annunzio e di Oriani.

Il 5 gennaio 1931 i professori scelsero il tema per celebrare la «Crociera Transatlantica» Italia-Brasile, che si tenne tra il 17 dicembre 1930 e il 15 gennaio 1931, sotto la guida del generale Italo Balbo: era la prima trasvolata oceanica fascista dopo la «Crociera aviatoria» del Mediterraneo occidentale del 1928 e la «Crociera aviatoria» del Mediterraneo orientale del 1929. Questa la traccia per il Ginnasio inferiore: «su in alto, nell'immenso cielo coi nostri gloriosi aviatori: ecco il mio sogno, leggendo nei giornali notizie sulla Crociera Atlantica». Per il Ginnasio superiore: «al di là delle Colonne d'Ercole in cui gli antichi videro il confine degli ardimenti, gli Italiani lo sprone a nuove conquiste, si protende ancora una volta l'Italia per volontà dei suoi figli migliori». E infine la traccia per il Liceo:

dodici idrovolanti italiani, nel chiarore di un plenilunio invernale, dal vecchio spiccheranno il volo verso il nuovo mondo che ha nella propria le stigmate della civiltà latina. Dopo aver lumeggiato il valore dell'avvenimento dal punto di vista politico, storico ed economico, esprimete quali sentimenti suscita in voi la nuova ardimentosa impresa dell'ala italiana che conosce tutte le vie del mondo, per l'acquisto di un primato che glorifichi oggi più che ieri, domani più di oggi la stirpe d'Italia¹⁶.

Il migliore elaborato da premiare, per il ginnasio superiore, fu quello dell'alunno Aldo Moro¹⁷.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*, Verbale del Collegio dei Professori del 12 dicembre 1930.

¹⁶ *Ibid.*, Verbale del Collegio dei Professori del 5 gennaio 1931.

¹⁷ Sulla figura dello studente liceale Aldo Moro, si veda: Liceo Statale *Archita* - Archivio di Stato di Taranto, *Aldo Moro, Taranto e l'Archita 1926-1934*, ipertesto realizzato dagli alunni del Liceo *Archita* a cura di Rosaria Armentani e Mina Chirico, anno scolastico 2010-2011: l'ipertesto è disponibile sul sito web dell'Istituto. Per inquadrare la presenza del giovane Moro nella Chiesa di

Il 6 maggio 1931 Claudio dichiarò di voler «dedicare ciascuna aula scolastica ad un ex alunno caduto nella Grande Guerra o nelle guerre coloniali o a qualche martire fascista». La seconda liceale fu dedicata «al martire fascista Domenico Mastronuzzi che cadde proprio quando era alunno di seconda liceale e segnalato da questa Segreteria Federale». Il nome del caduto fu scritto sull'aula, al cui interno fu sistemato un ritratto in cornice 50x70 con lampada perenne, indicazioni biografiche e un motto latino.

Nel 1931 si ebbero a Taranto scontri tra fascisti ed iscritti all'Azione Cattolica: «da ricordare soprattutto lo scontro e la perquisizione che ci furono al Circolo San Francesco d'Assisi, ospitato presso i frati francescani di San Pasquale, circolo che era frequentato allora da un folto gruppo di studenti e professionisti, tra i quali i fratelli Alberto, Aldo e Salvatore Moro»¹⁸. Lo studente sedicenne dell'*Archita* Aldo Moro, in quanto delegato diocesano degli aspiranti di Azione Cattolica, collaborò a partire dal 1932 alla redazione di un giornale diocesano, «Vita Nostra», nato per iniziativa del presidente diocesano Giuseppe Acquaviva e dei sacerdoti Alberico Semeraro e Michelangelo Ridola, docente questi dell'*Archita*.

Il 23 aprile del 1932 il Liceo organizzò una serata d'arte in memoria di Garibaldi, pro Cassa Scolastica, nel salone di Palazzo Municipale: «la serata si aprì con un prologo recitato dall'alunna Laura Ortolani, poi alcuni giovani recitarono le varie parti della *Rapsodia Garibaldina* di Marradi»¹⁹.

Il 25 maggio del 1932 nel Collegio dei Professori si stabilì «che i libri corrispondano allo spirito e alle direttive del Regime non con frasi staccate o con qualche paginetta ma nella sostanza e nello spirito. Di questo ciascun professore farà esplicita dichiarazione». Furono confermati i testi di diritto corporativo; per la Filosofia il professor Santoro disse che avrebbe dato in lettura in terza A come classico la *Monadologia* di Leibniz e il *Breviario di Estetica* di Croce; il professor Mastromatteo in terza B, invece, avrebbe fatto leggere *La missione del dotto* di Fichte e la *Filosofia della Fedeltà* di Royce.

Le attività fasciste dell'*Archita* di Luca Claudio furono nel 1933 le seguenti: corso di cultura avanguardistica, lettura e illustrazione di discorsi del Duce e di altre personalità del Fascismo, celebrazione di tutte le feste nazionali, pubblicazione di *Quaderni* di cultura, propaganda aeronautica, coloniale e marinara, corso di cultura al pubblico, contributo finanziario ai Gruppi Universitari Fascisti.

In qualità di Fiduciario dell'intero mondo della scuola jonica, Luca Claudio inviò nel 1933 un'ampia *Relazione*, poi data alle stampe, al Federale di Taranto Milziade Magnini, che gli rivolse elogi per l'«opera sagace e di

Taranto, si rinvia a: V. De Marco, *Taranto. La Chiesa e la Città nel Novecento*, Taranto, Scorpione editrice, 2012, p. 144 e p. 216.

¹⁸ G. Acquaviva, *Il ventennio fascista a Taranto*, Taranto, Edizioni Archita, 1998, p. 71.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 75-76.

collaborazione sempre saviamente prestata. Ond'è che io rivolgo a te il mio senso di soddisfazione, certo di potere ottenere, a tuo mezzo, sempre più alte realizzazioni. Ti porgo i saluti fascisti»²⁰. La passione fascista di Claudio fu apprezzata anche dal periodico nazionale «La Scuola fascista» del 28 gennaio 1934, mentre la stampa locale attestò che l'Associazione della scuola era «retta con intelligenza e dinamicità di perfetto fascista dal cavalier professor Luca Claudio, preside del nostro Liceo classico *Archita*»²¹. Sempre nel 1933, nel corso di una lezione al Liceo sulla *Festa del Lavoro* e sulla *Settimana Leva Fascista*, il professor Acrosso, alla presenza di Claudio e di Cassarà, presidente provinciale dell'ONB, dichiarò: «obbedite, giovani, e marciate sotto i segni del Fascismo che richiama e rinnova Roma immortale [...] con l'anima sprezzatrice di tutte le menzogne e gli infingimenti, col cuore aperto a tutti i richiami della Patria, del nostro Re, del nostro Duce, non colla melanconica compostezza dei piagnoni, ma coll'austera fiera consapevolezza dei forti»²². Uno dei compiti più importanti dell'«Associazione Fascista Scuola Media», diretta da Claudio, fu quello di «vigilare la iscrizione dei Professori al Fascio: ed essi, come da assicurazioni dei rispettivi Presidi, hanno tutti fatto domanda ed alcuni hanno già avuto l'onore della tessera»²³.

Nella sessione d'esami del 1933-34, conseguirono la maturità classica all'*Archita*, nella classe III A, due giovani cugini coetanei: Aldo Moro, figlio di Renato, ispettore scolastico e Baldo Moro, figlio di Lucio, direttore del Brefotrofo Provinciale di Taranto dal 1926 nonché futuro professore di igiene e di puericultura all'*Archita*. Entrambi, Aldo e Baldo, erano nati il 23 settembre 1916: il primo a Maglie, il secondo a Taranto. La pagella di maturità di Aldo fu assolutamente straordinaria: otto in italiano, latino, greco, scienze naturali e chimica e storia dell'arte; nove in storia e in filosofia, comprensiva di economia politica e di ordinamento corporativo; dieci in matematica e fisica²⁴. I voti di ammissione erano stati altrettanto eccezionali, con alcune differenze: aveva avuto nove in italiano, otto in filosofia, nove in matematica, nove in chimica. Il giovane Aldo, esonerato dall'educazione fisica, aveva avuto dieci in condotta, mentre al resto della classe era stato dato nove o otto²⁵.

²⁰ Federazione dei Fasci di Combattimento-Associazione fascista scuola media, *Relazione del Fiduciario Provinciale al Segretario Federale Milziade Magnini. Fiduciario Preside prof. Luca Claudio*, Taranto, Tipografia Dolente, 1933, p. 5.

²¹ *La scuola media a Taranto e la sua azione fascista*, «Voce del Popolo», 11 marzo 1933.

²² *Celebrazioni al Regio Liceo Archita*, «Voce del Popolo», 29 aprile 1933.

²³ Federazione dei Fasci di Combattimento – Associazione fascista scuola media, *Relazione del Fiduciario Provinciale al Segretario Federale Milziade Magnini. Fiduciario Preside prof. Luca Claudio*, cit., p. 9.

²⁴ ASLATA, *Registri di licenza liceale*, registro n. 4, *esami di maturità classica, anno scolastico 1933-34*.

²⁵ ASLATA, *Registri Generali*, registro generale n. 44, *anno scolastico 1933-34, classe III A*.

1.2 1934: *il Duce a Taranto*

Il 7 settembre 1934 Mussolini arrivò a Taranto dove, tra una folla festante, tenne un discorso orientato all'esaltazione dell'imperialismo marinaro²⁶.

La «Voce del Popolo» uscì con un numero speciale di sedici pagine nel quale brillavano varie firme della grande famiglia dell'*Archita*: Pasquale Ridola, Ciro Drago, oltre che la Fiduciaria dei Fasci Femminili Maria Luigia Quintieri, con un appassionatissimo pezzo, *I bimbi di Taranto salutano il Duce*. Un prospetto statistico rappresentava la popolazione scolastica di Taranto dell'anno 1933-34, nel quale la Scuola con il maggior numero di iscritti, 681, era proprio l'*Archita*. Con orgoglio il quotidiano sottolineava che il Fascismo aveva costruito numerosi edifici scolastici a Taranto, città che «prima dell'avvento fascista non aveva neppure un edificio scolastico, allogandosi le scuole alla meno peggio in vecchie costruzioni o private o pubbliche quasi sempre inadatte allo scopo»²⁷. Il discorso del Duce del 1934 fece aumentare l'importanza di Taranto e comportò, per essa, la necessità di perfezionare e di accrescere l'attrezzatura di grande Città e di prima Piazzaforte militare marittima dell'erigendo Impero²⁸.

A ottobre del 1934 alcuni studenti dell'*Archita*, guidati dal professor Giovanni Caramia, andarono a Roma a visitare la Mostra della Rivoluzione

²⁶ Queste le parole del Duce: «un avvenire sempre più sicuro si apre dinanzi alla vostra Città. Col crescere inevitabile e fatale della potenza italiana, si accrescono anche le nostre forze sul mare, diventa sempre più profonda la coscienza marinara del popolo italiano che non deve soltanto vivere delle glorie del passato e citare troppo spesso le navi delle repubbliche di Pisa, di Genova, di Venezia, di Amalfi, ma deve di quella coscienza far l'obiettivo verso il quale convogliare tutte le nostre energie, tutte le nostre possibilità. Noi fummo grandi quando dominammo il mare. Roma non potè arrivare all'Impero prima di aver schiacciato la potenza marinara di Cartagine. Perché il Mediterraneo, che non è un oceano e che ha due sbocchi vigilati da altri, non sia il carcere che umilia il nostro vigore di vita, bisogna essere forti sul mare. Prima che l'Impero verso il quale tendiamo diventi una realtà concreta di fatti, è la nostra volontà che deve essere temperata come una lama di acciaio, tesa verso quegli obiettivi che ci sono indicati dai dati della geografia e dai destini della storia. Sui Fasci, sulle bandiere, sui gagliardetti e sulle fiamme delle città che si rispecchiano sul mare deve essere inciso a caratteri di scatola che vivere non è necessario ma che è necessario navigare» (Acquaviva, *Il ventennio fascista a Taranto*, cit., pp. 107-108). Questa citazione era già nota a Taranto. L'11 novembre 1911, infatti, il sindaco Troilo, nel 50° dell'Unità d'Italia e nel corso dell'Impresa Libica aveva ricordato il monito di Pompeo ai Romani: «vivere non necesse, navigare necesse est», che sarebbe diventato in epoca fascista il motto della locale sezione tarantina della Lega Navale. Al discorso del Duce si sarebbero ispirati, in parte, gli affreschi di Guido e Mario Prayer della futura Casa del Fascio di Taranto, costruita nel 1937 dall'architetto Barzani.

²⁷ *Gli edifici scolastici*, «Voce del Popolo», 7 settembre 1934.

²⁸ Così il periodico tarantino: «Il Duce ha detto: "Taranto è una delle basi della potenza marinara della Patria". L'avvenire di Taranto è quindi legato a questa potenza. E poiché l'ascesa d'Italia, sul mare, è sempre più grande e sicura, perché necessaria alla nostra vita, più grande e sicuro è l'avvenire di Taranto. Per ciò stesso Taranto ha dei doveri da compiere: li ha compiuti e li compirà» (*Problemi da risolvere e appoggi da invocare*, «Voce del Popolo», 15 settembre 1934).

Fascista, già inaugurata nel 1932 per il Decennale, e poi altre opere e creazioni del fascismo, come il Foro Mussolini²⁹. Qualche anno prima così si era espresso il preside Claudio sulla Mostra romana:

in questi ultimi giorni, la Mostra della Rivoluzione ci ha dato la prova superba di quanto in soli dieci anni han saputo fare la volontà di un Uomo e l'operosità di un Popolo; i mille nuovi lavori inaugurati ci assicurano che in questo campo siamo all'ottimo inizio di una lunga serie di opere che in lunghi anni si compiranno [...] ed abbiamo esultato di italico orgoglio nel sapere che il mondo, il quale, purtroppo, sino a pochi anni fa credeva ad un'Italia risorta per assistere ai propri funerali, era rapito nella contemplazione di questo Messia della nuova rinascita dell'Itala gente dalle molte vite³⁰.

La Mostra consisteva

in una ricostruzione encomiastica degli eventi che si susseguirono dal luglio 1914 al 28 ottobre 1922. In tutte le sale svolgeva un ruolo di primaria importanza la rappresentazione fotografica espressa con fotomontaggi, gigantografie, ingrandimenti e ritratti di persone e di manifestazioni politiche che rivestivano le pareti dal pavimento al soffitto, come incontenibili inondazioni di immagini³¹.

1.3 1935-1937: Impero e Autarchia nella programmazione didattica

Il 16 dicembre 1935 Claudio illustrò a tutti i docenti della città la relazione dell'anno XIII dell'Associazione Fascista della Scuola Media, di cui era Fiduciario Provinciale, riscuotendo il plauso del Segretario Federale Giuseppe Russi. Il preside del Liceo

dette la visione precisa della vita quotidiana dei singoli insegnanti, i quali, pur senza aspettative di lauti guadagni o di florite carriere, pur non esponendosi nelle piazze a far mostra del lavoro, silenziosamente, oscuramente quasi danno con lavoro lento, ma con sicura conquista al Regime e alla Patria l'eterno vivaio di una gioventù forte e cosciente. [...] spirò soprattutto la fedeltà cieca al Duce e la romana sicurezza della vittoria italiana sia sui campi cruenti che su quelli della vita internazionale³².

²⁹ *Giovani del Liceo di Taranto alla Mostra della Rivoluzione*, «Voce del Popolo», 3 novembre 1934. Una ricognizione delle Mostre fasciste è in A. Russo, *Il fascismo in mostra*, Roma, Editori Riuniti, 1999.

³⁰ Claudio, *Per l'inaugurazione dell'Anno Scolastico*, cit., p. 8.

³¹ A. Capanna, *Roma 1932. Mostra della Rivoluzione fascista*, Torino, Testo & Immagine, 2004, pp. 24-26. Sugli aspetti pedagogici della visione della storia sottesa alla grande Mostra romana, si rinvia a E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2007, pp. 189-211. Si veda anche il catalogo di una recente esposizione fiorentina: *La Mostra della Rivoluzione fascista*, in *Anni '30. Arti in Italia oltre il Fascismo*, Firenze, Giunti, 2012, pp. 204-207.

³² *Il rapporto provinciale dell'Associazione Fascista della Scuola Media*, «Voce del Popolo», 28 dicembre 1935.

Durante la Campagna d'Etiopia del 1936 «ad ogni località conquistata gli studenti liceali dell'*Archita*, capitanati da Fernando Colucci e Cesare Palminteri, organizzavano chiassosi cortei di esultanza, salutati con entusiasmo dalla cittadinanza che applaudiva al loro passaggio»³³. Su richiesta del *Negus*, la «Società delle Nazioni» aveva votato le sanzioni economiche contro l'Italia, definite subito *inique*: «Taranto, come tutta l'Italia e tutti gli Italiani residenti all'estero, si mobilitarono per raccogliere ed offrire tutto quello che poteva essere utile alla Patria: oro, rame, alluminio, ferro, lana, carta ed altro ancora»³⁴. Il Liceo tarantino fece parlare di sé per la generosità mostrata nella consegna dei metalli alla Patria: kg. 1,870 di oro, kg. 20,751 di argento, 7 quintali di ferro, oltre la sottoscrizione al Prestito di Lire 211.100. Al 12 dicembre 1938 le intere offerte giunte alla Federazione dei Fasci di Combattimento da tutta Taranto e provincia furono di 25 chili di oro e di 110 chili di argento.

L'occasione della conquista dell'Impero rappresentò il culmine dell'esaltazione nazionalistica di Luca Claudio, il quale così si rivolse agli studenti dell'*Archita* all'inaugurazione dell'anno scolastico 1936-37:

questa guerra africana, che con quella di Libia, ha salvato l'onore dell'Italia coloniale, ha rappresentato soprattutto il trionfo dello spirito sulla materia, della civiltà sulla barbarie: di quello spirito e di quella civiltà che siamo venuti esaminando e che è la sostanza del Fascismo; di quello spirito e di quella civiltà, di cui voi, o giovani, vi venite nutrendo nei sudati studi, che i vostri insegnanti vi vengono instillando nelle querule aule. E tutta una scuola è stata l'Italia in questi quattordici anni³⁵.

A maggio del 1938 fu installato nel Liceo un complesso radio microfonico che diede

agli alunni il grande vantaggio di poter ascoltare direttamente la viva voce del Duce e qualche grande concerto della Capitale. Nel tempo stesso il Preside potrà in tutti i momenti farsi presente ai suoi alunni senza movimenti nocivi alla disciplina, per fare qualche comunicazione e celebrazione, per dare ordini. [...] Si è aperta la cerimonia con l'Inno Reale e l'Inno Gioinezza³⁶.

L'impianto aveva 29 altoparlanti della *Telefunken*, una radio *Voce del Padrone* per le sedi distaccate ed era dotato di 26 dischi. L'impianto servì, infatti, per ascoltare le audizioni musicali trasmesse da Roma per il mondo della Scuola, per i discorsi del Duce e del Ministero, per le varie comunicazioni del preside, per le conferenze e le celebrazioni da fare con tutti gli alunni.

³³ Acquaviva, *Il ventennio fascista a Taranto*, cit., p. 135.

³⁴ G. Peluso, *Storia di Taranto*, II edizione, Taranto, Scorpione editrice, 2005, p. 514.

³⁵ Claudio, *La Scuola e l'Impero*, cit., p. 21.

³⁶ *Un complesso radiomicrofonico nel Liceo Ginnasio "Archita"*, «Voce del Popolo», 21 maggio 1938.

Il 26 maggio del 1938 fu inaugurata a Taranto, in alcune aule del Regio Istituto Tecnico *Pitagora* a Palazzo degli Uffici, la *Prima Mostra della Scuola di Terra Jonica*. I discorsi ufficiali furono tenuti dal provveditore Vito Perroni e dal Fiduciario Provinciale dell'Associazione Fascista Scuola Media, Luca Claudio:

la Mostra che oggi inauguriamo non è solamente una *esposizione* di lavori. Essa è, e vuole essere, anzitutto un orgoglioso *atto di fede*. Fede nella Scuola Fascista di terra Jonica, fede nei mille insegnanti e dirigenti di ogni ordine e grado che in questa Scuola da anni lavorano in silenzio, prodigando quotidianamente tesori di sapienza didattica, d'intelligenza, di patriottismo, di fervore fascista³⁷.

Negli spazi dedicati al Liceo *Archita* furono esposte varie pubblicazioni dell'Istituto ed una scelta di «documenti, memorie e cimeli dei suoi caduti»: «il Liceo presenta delle eleganti edizioni proprie con discorsi e saggi del Preside prof. Luca Claudio (sulla vita e i problemi della scuola, sul Carducci, sul Pascoli, sulla poesia del Fascismo, ecc.) e dei professori»³⁸. La *Mostra* fu la grande occasione per esaltare la *campagna autarchica dell'anno XVI* nella scuola di Taranto, apprezzata personalmente dal Duce: questa coinvolse 1000 insegnanti con 8000 lezioni *autarchiche* di vario livello e complessità e 42000 studenti, i quali elaborarono duecentomila compiti scritti sull'autarchia e inviarono oltre 40.000 cartoline al Duce il 24 maggio³⁹. Nelle scuole superiori la didattica dell'autarchia fece esaminare «tutti gli aspetti del problema, da quello dell'autonomia culturale e del primato spirituale italiano nel mondo, a quello delle ricerche e delle conquiste fisiche e chimiche che vanno compendosi nel Paese per l'indipendenza economica»⁴⁰.

Nella battaglia per l'autarchia, lo storico liceo di Taranto si distinse con la pubblicazione del ponderoso *Quaderno n. 13*, dal titolo *Attività autarchica nell'anno XVI*. Qui era contenuto l'elenco delle lezioni sull'autarchia e delle tracce assegnate per i temi agli studenti. Claudio aveva stabilito, infatti, che, in ossequio alle disposizioni superiori, i professori di Lettere e di lingua straniera del Ginnasio e tutti quelli del Liceo parlassero due volte al mese di autarchia nelle classi e che una volta al mese, tra il 20 e il 25, facessero svolgere un tema sull'argomento. Tra le tracce di questi temi, c'erano le seguenti: «l'impero coloniale italiano in rapporto all'indipendenza economica della madre patria», «dimostrare come l'autarchia spirituale e culturale è connaturata alla storia d'Italia», «dimostrare come la conquista dell'Impero portò al trionfo *antisanzionistico*».

³⁷ Archivio di Stato di Taranto [d'ora in poi ASTa], *Prefettura*, Gabinetto, b. 182, *Provveditorato agli Studi*, Discorso inaugurale del provveditore Vito Perroni alla Prima Mostra della Scuola di Terra Jonica, 26 maggio 1938.

³⁸ *Studi e pubblicazioni alla Mostra della Scuola*, «Voce del Popolo», 18 giugno 1938.

³⁹ *La Prima Mostra organizzata dal Provveditorato*, «Voce del Popolo», 28 maggio 1938.

⁴⁰ *Il compiacimento del Duce per la propaganda autarchica nella scuola jonica*, «Voce del Popolo», 25 giugno 1938.

In tale pubblicazione tutti i contributi, in varia misura, furono di evidente intonazione razzista. Piero Argentina, ordinario all'*Archita* di storia, filosofia ed economia, nella lezione su *La posizione dell'Italia nel Mediterraneo*, esaltò la *civiltà del Mediterraneo*. Essa, secondo l'autore, raggiunse la perfezione spirituale con l'Umanesimo mentre altrove si infittivano le *tenebre della barbarie*: «v'era grande distanza tra un popolo e l'altro, ed essa aumenta per il crescente ritmo ascensionale dei forti, che resistono meglio alle fatiche e guadagnano terreno più che i deboli»⁴¹.

Maria Grasso Paruta, ordinaria di scienze naturali nel Liceo, tenne una lezione dal titolo *Problemi geografici relativi all'autarchia economica*. Spiegò che l'autarchia economica era legata alla forza di una nazione e si fondava, tra le altre cose, su un elevato numero di abitanti, vicini ai 40 milioni e su una «potenza dinamica ed espansiva, poiché un popolo scettico, inerte, passivo, fatalista, cade ineluttabilmente sotto il dominio di popoli attivi, intraprendenti, espansivi, dinamici»⁴². Pose poi senza mezzi termini una domanda: perché le colonie sono attribuite quasi esclusivo della razza europea? Così rispose:

ciò presuppone senz'altro una potenza dinamica ed espansiva, di cui le stirpi asiatiche ed africane si dimostrano quasi sempre prive o che possedettero soltanto ad intermittenze. L'espansionismo europeo è di tutti i tempi, tenace, persistente, incontenibile, come gas costantemente compresso anelante a sprigionarsi. La stirpe europea ha sempre mantenuto una superiorità storica, dovuta a diversi fattori, fra cui quello climatico occupa il primo posto per l'alto numero di coefficienti positivi di vita e di sviluppo, che esso porta seco anche nel campo nutritivo. Alla razza europea quindi bisogna riconoscere degli attributi di superiorità che giustificano una diversa assegnazione di diritti. Perciò quando gli Europei, desiderosi di spazio e di materie prime, sentirono la necessità di espandersi, era logico che essi cercassero in altri continenti dei territori, che nascondevano molte ricchezze, e che l'ignoranza indigena condannava all'inerzia⁴³.

In questa pubblicazione il professore Patrizio Gard, ordinario di Storia e Filosofia nel Liceo, con un saggio dal titolo *L'Impero italiano dell'Africa Orientale* esaltò l'orgoglio fisico e spirituale della *razza bianca* perché, citando il Sangiorgi, «il negro porta nel suo io il peso atavico di una barbarie che ha avuto solo pallidi riflessi di civiltà, di consuetudini di vita vegetativa, alle quali, per sua stessa natura, è stato incapace di sottrarsi, di una minorità, speculativa e di un'assenza candida, magari, di moralità che sommerge in lui le idee ed i sentimenti, che sono patrimonio comune ai bianchi. Mancano in lui quelle virtù attive e fecondatrici, per le quali la razza bianca è giunta al dominio»⁴⁴.

⁴¹ P. Argentina, *La posizione dell'Italia nel Mediterraneo*, in *Attività autarchica dell'anno XVI*, cit., p. 35.

⁴² M. Grasso Paruta, *Problemi geografici relativi all'autarchia economica*, in *Attività autarchica dell'anno XVI*, cit., p. 55.

⁴³ *Ibid.*, p. 60.

⁴⁴ P. Gard, *L'Impero italiano dell'Africa Orientale*, in *Attività autarchica dell'anno XVI*, cit., p. 86.

La conquista italiana, per Gard, aveva creato in Africa una *barriera della latinità contro l'invadente pericolo russo*. La migliore difesa della *purezza della razza* doveva però consistere, per il docente, nel combattere a fondo contro i *matrimoni misti* e nel favorire in ogni modo l'emigrazione nelle colonie di interi gruppi famigliari italiani.

1.4 1938: Iniziative per la difesa della razza

Il 15 settembre 1938 arrivarono all'*Archita* dal regio Provveditorato agli studi di Taranto le *Disposizioni per la difesa della Razza* e, nello stesso giorno, il Liceo trasmise assicurazione di ricezione. Il giorno dopo giunsero anche norme per il *Censimento personale razza ebraica*⁴⁵. A richiesta del Provveditorato del 12 dicembre 1938, avente per oggetto «difesa della razza nella scuola italiana», Claudio rispose il giorno dopo: «comunico che nessun professore e né impiegato appartiene alla razza ebraica»⁴⁶. Sul tema della *difesa della razza* Luca Claudio profuse il massimo impegno, in sintonia con le disposizioni pervenute dal Segretario del PNF. Questi aveva disposto che nell'anno XVII l'attività principale degli Istituti di Cultura Fascista fosse «l'elaborazione e diffusione dei principii fascisti in tema di razza, principii che hanno già sollevato tanto interesse in Italia e nel mondo»⁴⁷. I temi di studio assegnati furono:

1. Individuazione dei caratteri tipici e permanenti della razza italiana, da Roma ad oggi.
2. Impostazione, continuità e sviluppi dell'azione del Regime in difesa della razza. Provvedimenti ed istituzioni per la tutela e il miglioramento della sanità fisica e morale del popolo italiano (Politica demografica, Opera Maternità e Infanzia, Previdenza e Assistenza, Igiene del Lavoro, Educazione integrale della gioventù).
3. Nuovi aspetti e nuova importanza del problema, dopo la conquista dell'Impero: la quale ha imposto la tutela dell'unità e purezza della razza italiana, come condizione della nostra superiorità colonizzatrice.
4. La coscienza del problema della razza, in funzione dell'autarchia spirituale della Nazione.
5. Il problema ebraico nel mondo e in Italia. L'Istituto Nazionale di Cultura Fascista fornì in seguito ulteriori chiarimenti, precisazioni e bibliografie sui singoli punti⁴⁸.

⁴⁵ ASLATA, *Protocolli della Corrispondenza (1938-2000)*, Registro 1, Protocollo iniziato il 9.6.1938, numeri di protocollo 206 (15.9.1938) e 209 (16.9.1938). Per inquadrare il complesso delle politiche antiebraiche nella città di Taranto, durante le leggi razziali, si rinvia a Terzulli, *L'impossibile emulsione. Una città al tempo delle leggi razziali*, cit.

⁴⁶ ASLATA, *Protocolli della Corrispondenza (1938-2000)*, Registro 1, Protocollo iniziato il 9.6.1938, Comunicazione in uscita del 13 dicembre 1938 protocollo n. 851.

⁴⁷ *L'opera del Partito*, «Voce del Popolo», 30 luglio 1938.

⁴⁸ *I punti fondamentali della politica fascista della razza*, «Voce del Popolo», 20 agosto 1938. Si veda anche *Temi di studio per la difesa della razza*, «La civiltà cattolica», 1938, vol. 3, pp. 465-466.

Il preside Claudio si avvalse, per il liceo, della bibliografia di supporto pervenuta nella sede provinciale dell'Istituto Nazionale di Cultura Fascista, in particolare di alcuni nuovi «Quaderni dell'Istituto Nazionale di Cultura Fascista». Tra questi: *Caratteri fisici e spirituali della razza italiana* di Giovanni Marro, che esplicitava il carattere pragmatico⁴⁹ voluto dal Duce per gli studi sulla razza e *La questione ebraica e il sionismo* di Carlo Cecchelli, che provava a spiegare, invece, che una politica *razzista* era una politica di tutela e non di opposizione tra le razze, perché «un'ordinata separazione disposta in tempo dai poteri responsabili impedisce un grave conflitto nell'avvenire»⁵⁰. Arrivò anche il *pamphlet* di Telesio Interlandi, *Contra Judaeos* e il volume a più mani, curato da Paolo Orano, *Inchiesta sulla razza*, che divenne il testo di riferimento per tutti i razzisti antiebraici nostrani⁵¹. Il preside, inoltre, sottoscrisse l'abbonamento alla rivista «La difesa della razza», e a numerosissime altre, tra le quali prevalevano quelle di carattere politico per il capillare indottrinamento della gioventù⁵².

Il preside organizzò anche un ciclo di quattro radiolezioni sulla *difesa della razza*. Il 24 gennaio 1939 Maria Grasso Paruta, ordinaria di Scienze, parlò sul tema *Il concetto di razza dal punto di vista biologico, storico, linguistico e religioso*; il 21 febbraio Piero Argentina, docente di storia e filosofia, tenne una

⁴⁹ Così Marro: «il Governo Fascista intende, giustamente, portare oggidi in primo piano lo studio della razza; ma non per amore della disquisizione scientifica o della speculazione filosofica, bensì – come la generalità di quanto persegue il Fascismo – con un intento pratico, realistico... per precisarne le origini, per stabilire i suoi elementi differenziali da ogni altra, per serbarla gelosamente pura, per giungere ad esaltare gli elementi mercé i quali essa ha saputo reagire sempre vittoriosamente di fronte ad ogni nociva infiltrazione, repellendo tenacemente quanto non riusciva ad armonizzare con essa, per stabilizzare ed imporre la posizione di avanguardia che alla nostra razza stessa spetta nel perfezionamento e nel progresso umano» (G. Marro, *Caratteri fisici e spirituali della razza italiana*, Roma, Istituto Nazionale di Cultura Fascista, Quaderni, serie nona, n. 3, 1939, p. 5).

⁵⁰ C. Cecchelli, *La questione ebraica e il sionismo*, Roma, Istituto Nazionale di Cultura Fascista, Quaderni, serie nona, n. 6, 1939, p. 6.

⁵¹ P. Orano (ed.), *Inchiesta sulla razza*, Roma, Pinciana, 1939. Alla base di quest'opera è la lotta contro l'*emulsione*: «l'Italia... ha un fondo di intensa unità umana, per lo sforzo collettivo di quelle stirpi che in vari tempi, ma secoli fa, sono entrate a convivere nel plesso italiano, si sono intimamente assimilate, dimenticando, eliminando ogni minimo relitto di provenienze e di origini. Solo gli ebrei fanno eccezione e l'eccezione sono venuti acuendo ed approfondendo in questi ultimi decenni, eccitati dal gran rumore sollevato negli altri paesi dalle mene politiche sovversive e dalla pretesa sionistica in Palestina» (*Introduzione*, p. 40).

⁵² Ecco l'elenco delle Riviste: «Scuola e Cultura», «Tempo di Scuola», «Le Arti», «Istruzione Tecnica», «Nuova Antologia», «Archivio della cultura italiana», «Giornale storico della letteratura italiana», «Il libro italiano», «Civiltà moderna», «Nazione militare», «Archivio di filosofia», «Giornale critico della filosofia italiana», «Gli Annali dell'Università italiana», «Bibliografia fascista», «Archivio storico», «La Nuova Italia», «Minerva», «Gerarchia», «Bollettino delle pubblicazioni italiane», «Leonardo», «Scuola Littoria», «Geopolitica», «I paesi del mondo», «Annali dell'Africa Italiana», «Le vie d'Italia», «Bollettino di legislazione comparata», «Primato», «Il mondo classico», «Rivista di filologia classica», «Bollettino dell'unione matematica italiana», «Tempo Nostro», «Italia marinara», «Romana», «Rassegna di lingue e letterature», «Il Giornale della Scuola Media», «L'azione coloniale», «Gioventù italiana del littorio», «Bollettino del Comando generale», «Le cronache scolastiche».

conferenza sul tema *Razza e civiltà ariana* ed un'altra sul tema *Razza e civiltà italiana*. Secondo il calendario previsto dal preside, il 22 aprile avrebbe dovuto concludere il professor Paolo Arena, supplente di storia e filosofia, con una dissertazione sul tema *Il problema ebraico nel mondo e in Italia*. Sappiamo, però, che Claudio, insospettitosi sulla lealtà fascista dell'Arena, fece degli accertamenti e provvide a radiare il docente⁵³.

Nella sua lezione la Paruta

dopo aver affermato la necessità di convincere ogni cittadino di tutti i motivi che ci impongono di tramandare inalterati e, meglio ancora, migliorati i caratteri differenziali della nostra razza, ha sottolineato gli elementi base di ogni razza e le differenze somatiche tra noi e le altre razze, segnatamente quella ebrea, che si è sempre mantenuta distinta a sé, senza amalgamarsi col resto della popolazione italiana. Ha illustrato, quindi, la singolarità psichica di ogni razza, rilevando poi che anche dal punto di vista storico, la razza italiana presenta una linea ininterrotta di sviluppo sempre secondo la medesima direttiva: dai legionari dell'Impero Romano deriva la balda gioventù del Littorio; dall'Impero romano di Cesare, l'Impero italiano di Mussolini. [...] Se non è possibile oggi parlare di razze pure nel senso mistico della parola, la razza italiana, forse più di ogni altra, presenta una tale unità fisica e spirituale che non deve essere dimenticata: difendendo la razza italiana si difende il popolo italiano e il suo domani, perché appunto razza e popolo sono la stessa cosa⁵⁴.

A corollario del ciclo di conferenze, il preside dell'*Archita* dispose, poi, che tutti gli insegnanti di italiano facessero svolgere in classe o a casa dei temi dai propri alunni, relativi agli argomenti trattati nelle conferenze: i temi, corretti e con il voto assegnato, sarebbero stati poi consegnati *personalmente* al preside. A maggio del 1939 tutti gli alunni svolsero un lavoro in classe sulla *difesa della razza*: al migliore elaborato del ginnasio inferiore e del ginnasio superiore fu assegnato un premio di lire 50, al migliore del liceo invece un premio di lire 100. Il progetto di Claudio era quello di raccogliere in un volume dei *Quaderni del Regio Liceo Classico Archita* tutte le relazioni dei docenti sulla *difesa della razza* e i tre lavori migliori degli studenti sull'argomento. In questa forma l'idea del preside non riuscì a realizzarsi, forse proprio per l'indegnità fascista, successivamente smascherata da Claudio, del relatore Paolo Arena. Nel 1940, quindi, nel Liceo *Archita* fu pubblicato un *Quaderno*, il numero 19 della serie, contenente soltanto le riflessioni sul problema razziale già affidate l'anno precedente alla professoressa Maria Grasso Paruta, ordinaria di Scienze Naturali, ritenuta dal preside Claudio la più ortodossa nel senso del razzismo fascista: esse furono raccolte e pubblicate nel volumetto *Il concetto scientifico*

⁵³ La vicenda del supplente antifascista Paolo Arena è narrata nel saggio: F. Terzulli, *Giuseppe Ettore e l'Archita (1933-1968)*, «Galaesus. Studi e Ricerche del Liceo *Archita* di Taranto», n. 32, a.s. 2007-2008, pp. 89-106.

⁵⁴ *Conferenza sulla difesa della razza*, «La Gazzetta del Mezzogiorno», 26 gennaio 1939. Claudio aveva informato il presidente dell'INCF di Taranto della propria conferenza e di quella del professor Arena (ASLATA, *Protocolli della Corrispondenza (1938-2000)*, Registro 1, Protocollo iniziato il 9.6.1938, Comunicazione in uscita del 19 dicembre 1938 protocollo n. 868).

di razza. L'opera era organizzata in sei capitoli: l'idea di razza, le caratteristiche della razza dal punto di vista anatomico, fisiologico e psichico, caratteristiche storiche della razza italiana, razza e lingua, razza e religione, manifesto per la purezza della razza italiana. Queste le conclusioni del saggio:

Le nuove responsabilità dell'Italia fascista esigono la fine della manomissione ebraica dello spirito nazionale, poiché gli ebrei non sono della nostra razza, ma di una molto diversa, di una razza extra-europea. Le nuove responsabilità dell'Italia esigono urgentemente un decoro razziale che sia quotidianamente norma di vita in patria e in Africa. [...] È dovere di ogni italiano e di ogni italiana di conservare la propria purezza di sangue, di mantenere pure nei secoli le caratteristiche biologiche e spirituali di quella razza, che, come il Duce ha detto, è la razza che ha dato al mondo, tra i mille altri, Cesare, Dante, Michelangelo, Napoleone: razza antica e forte di creatori, determinata ed universale ad un tempo, che ha detto tre volte nei secoli e dirà ancora le parole che il mondo confuso e inquieto attende⁵⁵.

Stampato nel 1940 dalla Tipografia Arcivescovile di Taranto (non nuova a pubblicazioni di carattere razzista), esso offrì un inventario di tutti gli stereotipi antiebraici in circolazione in quegli anni e li articolò in una cornice sedicente *scientifica*. Non è strano che l'accanimento antiebraico fosse così virulento nella costruzione e successiva demolizione dell'*ebreo mentale* in una città con soli 15 ebrei, come ha ben spiegato la Matard-Bonucci⁵⁶. Il volume del liceo tarantino diede la prova di quanto l'uso metaforico del linguaggio chimico fosse ritenuto efficace dalla propaganda fascista antiebraica. L'autrice dell'opera, infatti, quando si riferiva alla *pura* razza italiana, affermava che essa doveva svolgere un ruolo di attrazione verso tutti i *fratelli di razza* anche lontani, con questi termini:

come un cristallino immerso in una soluzione salina esercita sulle infime molecole di questa un'attrazione irresistibile, per cui a poco a poco il cristallo aumenta sempre più di dimensione, secondo leggi che sono sempre le stesse, così deve essere considerata quella parte della razza che è compresa in determinati confini politici e che fatalmente diventa il centro di attrazione di tutte le sue parti staccate. Come in presenza di un cristallino le molecole in soluzione sono in perpetuo movimento e raggiungono la loro posizione definitiva, solo quando si cristallizzano anch'esse, così è per le migliaia di individui che si devono fatalmente congiungere ai loro fratelli di razza⁵⁷.

⁵⁵ Grasso Paruta, *Concetto scientifico di razza*, cit., pp. 29-30.

⁵⁶ Così la storica francese: «Fino allo scoppio delle ostilità a sud di Roma, le misure antisemite ebbero un carattere essenzialmente propagandistico a causa della quasi assenza di ebrei nel Mezzogiorno. La distanza delle vittime toglieva la possibilità di compassione e dava forse più forza alle accuse antisemite. In seguito durante la guerra, con l'invio di numerosi ebrei al confino o nei campi di internamento nel sud, la questione assunse un altro significato» (M.A. Matard-Bonucci, *L'Italia fascista e la persecuzione degli ebrei*, Bologna, il Mulino, 2008, pp. 267-268).

⁵⁷ Grasso Paruta, *Concetto scientifico di razza*, cit., p. 27.

1.5 I corsi di Puericultura e Igiene Infantile

Della questione razziale fu, altresì, investito nel liceo il dottor Lucio Moro, il quale tenne, in sintonia con le disposizioni del Ministero dell'Educazione Nazionale a «difesa della razza», un *Corso di igiene infantile e di puericultura*, poi pubblicato in un volumetto: lo scopo era quello di tendere alla *redenzione igienica* dell'infanzia «specialmente in questo momento, in cui la campagna, che il regime fascista ha intrapreso fin dall'inizio per la salvezza e l'incremento della razza, impersonata nei suoi primi germogli, i bambini, continua con ritmo sempre più accelerato ed alto»⁵⁸. Il corso aveva lo scopo di «creare la cooperazione della donna nella lotta ingaggiata dal regime per il miglioramento della razza»⁵⁹. I corsi di *Puericultura e di Igiene Infantile* avevano un'importanza strategica per il ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai: attraverso di essi il regime fascista

ha inteso di meglio preparare le nuove generazioni femminili della rinnovata Italia all'adempimento della sacra missione alla quale la Donna è da Dio chiamata, cioè a quella di Madre, non con errati empirismi, ma con sicura coscienza e con ben fondate ed esatte cognizioni⁶⁰.

Il regime era convinto che in materia di puericultura le donne italiane tramandassero di madre in figlia metodi errati, false credenze e dannosi pregiudizi. Attraverso i corsi di Puericultura si insegnavano, invece, alle ragazze norme di igiene del lattante, della madre e della nutrice, caratteristiche dell'allattamento naturale, artificiale, «mercenario» e misto. Si davano nozioni sullo sviluppo fisico e psichico dei bambini, sulla profilassi delle malattie infettive acute e croniche dell'infanzia, sulle provvidenze assistenziali fasciste alle mamme e ai bambini. Tutto questo apparato informativo serviva, però, a veicolare nelle ragazze la saldatura fascista tra il problema della demografia e quello della razza. In un manuale di questa disciplina, molto diffuso in quegli anni, il primo capitolo, *Il problema demografico in Italia*, servì a dare la corretta interpretazione fascista alla Puericultura. Vi era scritto che la diminuzione delle nascite era segno di decadenza materiale e morale, mentre l'aumento di popolazione era segno di forza e di energia. Non era soltanto l'aumento numerico che il Fascismo voleva, per Caccia, ma anche il rafforzamento e miglioramento dell'organismo umano, e la sua elevazione spirituale ed intellettuale. A questo punto il manuale individuava la saldatura, di cui si è detto:

ecco come si deve intendere il problema demografico, al quale è intimamente connesso quello della razza, per la integrità della quale il Regime ha preso i provvedimenti intesi ad

⁵⁸ Moro, *Prolosione al Corso di igiene infantile e di puericultura*, cit., p. 6.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 19.

⁶⁰ G. Caccia, *Puericultura e Igiene Infantile*, Firenze, Le Monnier, 1940, p. VIII.

impedire gli inquinamenti, che altererebbero la purezza e l'integrità della razza italica, e ne lederebbero il prestigio, con tutte le disastrose conseguenze che ne deriverebbero. A questo scopo sono specialmente rivolte le misure relative alla razza ebraica e quelle che hanno per iscopo di impedire il meticcio⁶¹.

Il preside Luca Claudio, sensibilissimo a sintonizzarsi con le lunghezze d'onda più profonde del fascismo pedagogico, in particolare quello di ambizione «imperiale», diede dignità di pubblicazione al corso di *Puericultura e di Igiene Infantile* di Lucio Moro. Volle introdurre il volumetto con considerazioni, in apparenza estemporanee, sulla necessità di sostituire il termine *femminilità* a quello di *femminismo*, per lui superato: in realtà diede un saggio involontario della profonda misoginia allora dilagante, che vedeva per la donna un ruolo di assoluta subalternità all'uomo, sulla via della costruzione dell'Impero. Queste le parole rivolte dal preside Luca Claudio alle alunne dell'*Archita*:

accanto allo studio delle varie discipline culturali, abbiamo voluto dedicare un'ora settimanale ai lavori donneschi; per questo il Ministero dell'Educazione Nazionale ha istituito, anche a difesa della razza, un *Corso di igiene infantile e di puericultura*. Così voi vi andate preparando ad entrare, senza la minima diminuzione della vostra sensibilità femminile, nella vita, dove la donna, eterna Antigone, deve incoraggiare l'uomo e illuminare le vie che conducono alla grandezza della Patria, ma deve altresì scendere all'azione con tutto il tesoro della sua femminilità per rendere meno gravoso il compito che il Duce ha assegnato al cittadino del Secondo Impero⁶².

Nel liceo *Archita* il dottor Lucio Moro illustrò le provvidenze fasciste in tema di assistenza alla maternità e all'infanzia ma sostenne che era necessario che l'educazione e la cultura atte a formare una «coscienza igienica» diventassero patrimonio non solo di medici e di levatrici ma di tutte le donne e, in particolare, delle future madri. Come ha scritto Mandrillo, tutto il discorso di Lucio Moro, di là dai tecnicismi, si risolse in «un organigramma ideologico, politico, culturale e scolastico in funzione del Fascismo, dell'Impero, della guerra, della razza!»⁶³.

1.6 1939: la Carta della Scuola di Bottai

Nell'anno scolastico 1938-39 Claudio curò che ci fosse perfetta integrazione tra le attività del Liceo, quelle della GIL e quelle del Partito:

⁶¹ *Ibid.*, p. 2

⁶² L. Claudio, *Introduzione*, in Moro, *Prolusione al Corso di igiene infantile e di puericultura*, cit., p. 3. Per inquadrare il tema della maternità nel più ampio contesto della *nazionalizzazione delle donne* adottata dal fascismo, si rinvia a V. de Grazia, *Le donne nel regime fascista*, Venezia, Marsilio, terza edizione, 2007.

⁶³ Mandrillo, *La scuola fascistizzata ed il rifugio nella storia («Taras»/«Taranto»)*, cit., p. 256.

1. Tutti gli alunni e le alunne furono iscritti alla GIL; 2. Furono fatte parecchie riviste delle divise; 3. Furono tenute conferenze di propaganda; 4. La professoressa Rollo-Scialpi tutti i mercoledì tenne per radio una lezione di cultura fascista sulle orme del *Primo Libro del Fascismo*, distribuito ad un buon numero di alunni; 5. Ogni sabato il professor Ettore tenne un corso di *Cronache del Regime*; 6. Furono tenute varie lezioni sulla difesa della razza; 7. si dette fervida opera a tutte le iniziative del Comando federale; 8. qualche alunno di terza liceale fu dal Comando invitato nei paesi vicini o presso gruppi rionali per conferenze di propaganda; 9. La presenza dei nostri alunni alle varie adunate fu sempre totalitaria; 10. Gli alunni, segnalati dal Comando per qualche mancanza, furono vivamente rimproverati in classe o si videro diminuito il voto di condotta; 11. Si ebbero parecchie note di compiacimento dai Gerarchi⁶⁴.

La *Carta della Scuola* del ministro Bottai, del 16 febbraio 1939, rese compiuto, con le sue 29 *Dichiarazioni*, il processo di fascistizzazione della Scuola. Per Luca Claudio questo provvedimento metteva per la seconda volta all'ordine del giorno della vita della Nazione la scuola fascista, dopo il discorso del Duce all'*Augusteo* del 1921. La *seconda dichiarazione* di Bottai recitava:

nell'ordine fascista, età scolastica e età politica coincidono. Scuola, GIL, GUF formano, insieme, uno strumento unitario di educazione fascista. L'obbligo di frequentarli costituisce il servizio scolastico, che impegna i cittadini dalla prima età ai 21 anni. Tale servizio consiste nella frequenza, dal quarto al quattordicesimo anno, della scuola e della GIL, e continua in questa fino ai 21 anni anche per chi non seguita gli studi⁶⁵.

Uno dei momenti in cui la collaborazione tra scuola e GIL si mostrò più evidente fu quello dei *Ludi juveniles*, campionati studenteschi destinati ad avanguardisti, giovani fascisti, giovani italiane e giovani fasciste, così come i *Littoriali* erano destinati agli universitari: c'erano quelli della cultura, dell'arte (plastica e disegno), dell'educazione fisica, dello sport. Il 27 marzo 1940 Claudio riunì i docenti di educazione fisica per preparare i ragazzi ai *Ludi*: Traetta allenò i Giovani Fascisti, Santilio gli Avanguardisti, Lodedo i Balilla, Patarga tutte le squadre femminili. Traetta e Santilio fecero presente che a Taranto era difficile allenarsi per il percorso di guerra, per il lancio del disco e per la corsa ad ostacoli ma cercarono di adattarsi. Claudio autorizzò l'acquisto di magliette, arco, giavellotti, disco.

Nell'anno XVII l'*Archita* fu proclamato *Juvenile di calcio e di scherma*, fu secondo nella classifica finale per lo sport, un manipolo di avanguardisti della scuola partecipò al *Campo Dux* a Roma. Nei *Ludi di Cultura* le Piccole Italiane Mormando e Olimbo si piazzarono, rispettivamente, prima e seconda nelle eliminatorie federali mentre la giovane italiana Massa si collocò settima nelle eliminatorie nazionali⁶⁶.

⁶⁴ Claudio, *Panorama di pedagogia fascista*, cit., p. 9.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 20.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 10.

La *terza dichiarazione* della «Carta della Scuola» prescrisse che «lo studio, ordinato secondo le effettive possibilità intellettuali e fisiche dei giovani, mira alla loro formazione morale e culturale, e, in armonia con le finalità educative della GIL, alla loro preparazione politica e guerriera»⁶⁷. Con questo documento, che fu definito da Claudio la *Magna Charta* della scuola italiana, si volevano ripetere le gesta gloriose della storia romana. Tanto che don Filippo Berzano, docente di religione nel liceo classico di Taranto, incaricato della formazione religiosa della GIL presso la scuola elementare «XXVIII Ottobre», scrisse:

dalle nostre scuole sorgeranno quelle tempere d'acciaio che si spezzano ma non si piegano, e le maschie ed immortali figure dei Codri, degli Scevola, degli Orazii, dei Fabii, delle Clelie, dei Torquati, dei Cesare, dei Marcantonio Colonna, degli Andrea Doria, dei Vittor Pisani, dei Pietro Micca, ritorneranno a popolare le nostre città ed a risplendere sul cielo limpidissimo della nostra Patria⁶⁸.

All'*Archita* l'inaugurazione dell'anno scolastico si svolgeva contemporaneamente alla festa della *Leva Fascista*, alla presenza delle gerarchie del Partito, e non solo delle Autorità dello Stato. La *Leva Fascista* consisteva nel passaggio dei Figli della Lupa nei Balilla; di questi negli Avanguardisti e degli Avanguardisti nei Giovani Fascisti, nonché nel passaggio di questi ultimi nel PNF e nella MVSN (Milizia Volontaria Servizio Nazionale). Al tempo stesso le Figlie della Lupa passavano nelle Piccole Italiane, queste nelle Giovani Italiane, le Giovani Italiane passavano nelle Giovani Fasciste e queste ultime nelle Donne Fasciste.

Nel liceo ci furono da gennaio a marzo 1940 lezioni sulla *Carta della Scuola*: il professor Garibaldi Severini tenne tre radiolezioni su Vittorio Emanuele III, mentre Pignatelli parlò dell'Italia nei Balcani. Vari altri docenti si alternarono nei convegni didattici per l'attuazione del manifesto di Bottai. Tali relazioni confluirono poi nel Quaderno *Convegni didattici sulla Carta della Scuola*, con riflessioni scritte a più mani sulla didattica delle varie discipline liceali. In questa pubblicazione la professoressa Maria Grasso Paruta, ordinaria di scienze naturali, indicò quale doveva essere la revisione della propria disciplina, secondo le indicazioni della *Carta*. A suo avviso, alla zoologia e alla botanica descrittive bisognava far seguire l'*igiene*, a cui dedicare più tempo che in passato, con un insegnamento ricco di esempi e di consigli igienici che dovevano mirare al bene fisico di tutti i cittadini. E poi la docente, avendo bene a mente le teorie di Nicola Pende⁶⁹, sosteneva: «bisogna mirare a rinvigorire la razza, a premunirla

⁶⁷ *Ibid.*, p. 20.

⁶⁸ Berzano, *Scuola e Famiglia nella Carta della Scuola*, cit., p. 12.

⁶⁹ Sul pensiero di Nicola Pende, cfr. F. Cuomo, *I dieci. Chi erano gli scienziati italiani che firmarono il Manifesto della razza*, Milano, Baldini Castoldi-Dalai editore, 2005, pp. 87-111; B. Raggi, *Baroni di razza. Come l'Università del dopoguerra ha riabilitato gli esecutori delle leggi razziali*, Roma, Editori Internazionali Riuniti, 2012.

dalle svariate malattie, in una parola, a contribuire alla bonifica della stirpe: il che costituisce una potente arma per l'incremento demografico, che mira alla quantità e, più, alla qualità degli italiani nuovi»⁷⁰.

Il 21 maggio 1940 il consiglio dei professori fissò i criteri per la scelta dei libri di testo, che reiterò per i due anni successivi:

1. che nessun autore sia ebreo, 2. Che trattandosi di antologie non devono essere contenuti passi di autori ebrei, 3. Che il libro di testo di Puericultura deve essere di uno degli autori assegnati dal Ministero, 4. Che per la Cultura Militare deve essere adottato il libro di Stato, 5. Il terzo volume di storia del Manaresi per la terza ginnasiale, d'ordine del Ministero, deve essere sostituito. [...] 9. Che i testi in tutto quello che si attiene alla vita nazionale siano perfettamente aderenti allo spirito e all'azione del regime fascista e che di ciò ciascun professore faccia coscienziosa dichiarazione⁷¹.

Bottai chiese ai provveditori se intendessero avviare la nuova Scuola Media già dal 1940-41 e la risposta fu favorevole. Così, nel corso dell'anno 1940-41, per effetto della Riforma Bottai, fu istituita la Scuola Media unica triennale (mutata, però, dell'avviamento al lavoro) e fu soppresso, di conseguenza, il ginnasio inferiore. Le prime tre classi del preesistente corso inferiore dell'*Archita* si staccarono e divennero nucleo indipendente di Scuola Media, insieme con quelle derivanti dal taglio dei corsi inferiori degli altri istituti, il tecnico commerciale *Pitagora* e il Magistrale *Luigi Razza*. Questo nucleo separato, chiamato *Piazza della Vittoria*, fu presieduto dal preside dell'*Archita*, che così scrisse nella relazione annuale del 1940-41:

tutto l'anno, per lo stato di emergenza, è stato un po' affannoso; il primo trimestre è stato più affannoso del resto dell'anno a causa della posizione militare di Taranto e del fatto che i locali non erano pronti e che poi bisognò corredarli di un ricovero antiscegge. Durante le lezioni si dovettero fare parecchie prove di allarme; si dovettero subire parecchi allarmi veri e propri e per la preparazione dei ricoveri fu sospesa per un mese l'attività didattica; dopo l'11 e il 14 novembre, inoltre, moltissime famiglie di Taranto sfollarono nelle città vicine tanto che il Regio Provveditore dovette dichiarare staccata da questa Regia Scuola Media una classe, che fu alloggiata presso la Regia Scuola Media di Martina Franca⁷².

⁷⁰ M. Grasso Paruta, *L'insegnamento delle Scienze nel Liceo*, in *Convegni didattici sulla Carta della Scuola. Anno XVIII*, cit., p. 106.

⁷¹ ASLATA, *Registri dei Verbali*, Registro 6, *Libro dei Verbali*, 1939-1944, Verbale del Collegio dei Professori del 21 maggio 1940.

⁷² ASLATA, *Relazioni finali del Preside*, busta 1, 1940-1960, fascicolo 1, 1940-41, Relazione del preside Luca Claudio dell'anno scolastico 1940-41. Sulle vicende militari di Taranto durante la Guerra, cfr. B.B. Schofield, *La notte di Taranto. 11 novembre 1940*, Milano, Mursia, 1974 (ed. originale: 1973).

1.7 1940-1942: Radiocronache per la tenuta del fronte interno

Durante la guerra, per rinforzare il *fronte interno*, il preside assegnò al professor Giovanni Caramia, ordinario di lettere latine e greche, il compito di tenere agli studenti delle radiocronache settimanali, dal titolo *Le cronache della gloria*, poi pubblicate in volume, che fu la prosecuzione de *Le cronache del Regime*, tenute tre anni prima dal professor Giuseppe Ettore, con lo scopo di rincuorare i giovani tarantini con questa convinzione: «noi giovani camerati anche nelle giornate buie, anzi proprio in quelle giornate, vedemmo maggiormente illuminarsi la nostra fede nella vittoria». Sempre nel 1941 nel liceo furono tenute altre due radio conferenze di carattere patriottico: Renato Angarano parlò de *I doveri degli italiani e specialmente dei giovani nel momento attuale* e don Filippo Berzano relazionò su *I cappellani militari in guerra*. Seguendo le direttive del preside, Caramia⁷³ svolse l'incarico con molto zelo. Tenne informati gli studenti degli avvenimenti bellici del primo semestre del 1941, usando evidenti strumenti della propaganda e della controinformazione di regime. Individuò nel *complotto giudaico* contro l'Italia il nostro maggiore nemico e l'origine di tutti i nostri mali. Il 5 febbraio se la prese contro gli aiuti americani all'Inghilterra e contro il presidente americano Roosevelt: «che bisogno ha la regina dei mari di elemosinare qualche torpediniera vecchia, o qualche tonnellata di carne, o di burro dallo zio Sam, il quale del resto, sia detto tra parentesi, tra uno sventolio e l'altro di solenni principii umanitari ed etici, sa fare i suoi affari da sudicio rabbino del ghetto?»⁷⁴.

Ancora il 12 febbraio 1941: «molte voci di buon senso si levano ad ostacolare le mire e le intenzioni degli ebrei e dei massoni capitanati dal dittatore, in terra democratica, che risponde al nome di Roosevelt»⁷⁵. Il 12 marzo Caramia tornò a prendersela contro gli aiuti americani all'Inghilterra: «le forze dell'Asse prevedevano che l'America, sotto la scusa di venire in aiuto dell'Inghilterra, sarebbe comparsa all'ultimo momento, non fosse altro che per carpire qualche cosa nella spartizione delle ricchezze della carogna inglese. Questa volta i banchieri e gli ebrei di oltre oceano hanno certamente sbagliato i calcoli!»⁷⁶.

Il 19 marzo 1941 il radiocronista comunicò agli studenti che dietro ai principii di democrazia e di libertà professati dall'America «c'è l'industria dei cannoni, l'avidità dei petrolieri, malati di elefantiasi progressiva, la faccia livida di Shyloch. La democrazia anglo-nordamericana ha in ultima analisi la mentalità feudale di miliardari che succhiano il sangue della gente povera»⁷⁷.

⁷³ Una puntuale ricostruzione della figura e dell'attività di Giuseppe Caramia è in Scialpi, *Il Regio Liceo Ginnasio Tito Livio di Martina Franca tra il 1938 e il 1943*, cit.; Id., *Il Liceo Ginnasio Tito Livio di Martina Franca tra il 1943 e il 1969*, cit.

⁷⁴ Caramia, *Le cronache della Gloria. Radiotrasmissioni dell'anno XIX*, cit., p. 9.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 13.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 25.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 30.

Il 14 aprile Caramia, che sarebbe diventato preside del liceo classico di Martina Franca, toccò l'apice dell'accanimento antiebraico: «come un giorno Nerone dall'alto della Domus Aurea, così oggi Churchill e Roosevelt guardano, ammirando l'incendio che hanno suscitato in Europa e cantano il loro inno satanico cui fanno eco in coro le mille cricche ebraiche massoniche e le congreghe dei finanzieri, dei mercanti di carne umana, dei filibustieri senza patria e senza religione»⁷⁸. L'ultima radiocronaca del 12 maggio 1941 volle infondere nei giovani dell'*Archita* la sicurezza che l'Italia avrebbe vinto la guerra perché

Dio non permetterà che le forze diaboliche espandano la loro nefanda azione distruttrice mediante l'opera delittuosa di tutti i trigonocefali insidiosamente appiattati nei gorgi nell'umanità vuoi sotto il nome infame di discendenti di Giuda, vuoi sotto la flaccida pappagorgia, imbottita di sterline e di dollari, dei venditori di cannoni, dei padroni dei trust⁷⁹.

A Caramia diede man forte il collega di filosofia nello stesso liceo, Severini Garibaldi, che auspicò la vittoria delle armi italiane sul sistema politico, economico e morale dell'Inghilterra:

la vittoria rassoderà la concezione energetica della vita e totalitaria dello Stato. I vari Stati, organizzati politicamente, secondo una gerarchia di valori spirituali e demografici, in relazione al posto che occupano nella storia della civiltà e alla comprovata capacità razziale di contribuire all'ordine, al progresso universale [...] vivranno domani concordi in una civile solidarietà intesa a perseguire fini autarchici, corporativi, antiplutocratici⁸⁰.

Nel 1942 il professor Giovanni Caramia tenne alla radio *le Cronache della Vittoria*:

questi alunni vengono portati con la mente sui vari teatri di guerra; e passano attraverso la radio i nomi del Mediterraneo, della Marmarica, dell'Atlantico, della Russia, del Pacifico, dell'Asia Orientale. Il professore si rivolge alle intelligenze ed ai cuori di questi giovani studenti e li esorta a guardare con illimitata fiducia l'avvenire che vediamo già coronato dall'alone della Vittoria⁸¹.

Nel Collegio dei Professori del 10 ottobre 1942 Claudio dispose:

nessun professore parlerà mai agli alunni di cose estranee allo studio, né mai permetterà che gli alunni medesimi facciano corona alla cattedra [...]. In questo periodo delicato della vita nazionale ogni professore, in classe e fuori, anche in forma capillare si faccia apostolo⁸².

⁷⁸ *Ibid.*, p. 41.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 58.

⁸⁰ Severini, *Vittorio Emanuele III*, cit., p. 180.

⁸¹ *Le "Cronache della Vittoria" agli alunni del Liceo classico Archita*, «Voce del Popolo», 17 maggio 1942.

⁸² ASLATA, *Registri dei Verbali*, Registro 6, *Libro dei Verbali*, 1939-1944, Verbale del Collegio dei Professori del 10 ottobre 1942.

Parte seconda

2.1 *La transizione alla democrazia (1943-1955). Sotto la crosta nuova tutto rimane invariato*

Il Liceo fu requisito dagli Alleati subito dopo l'Armistizio e tutta la suppellettile venne ammassata nel mercato di via Anfiteatro. Delle sorti dell'*Archita*, all'indomani della derequisizione, dopo l'occupazione alleata, ci resta l'impetosa ricognizione fatta dal Genio Civile, ma anche la memoria di alcuni protagonisti. I tecnici dichiararono:

senza tener conto degli arredamenti scolastici e dei gabinetti di scienze, fisica ecc., che sono stati pressoché completamente distrutti, risultano manomessi o inservibili tutti gli impianti igienico-sanitari, non pochi infissi di porta e di finestra sono stati divelti o asportati, ed a quelli rimasti in opera mancano la maggior parte delle ferramenta e delle serrature e dei vetri. Sono stati inoltre costruiti nelle aule e nei corridoi alcuni divisori, altri invece preesistenti sono stati demoliti ed infine sono stati aperti o chiusi alcuni vani di porta⁸³.

Molto più vivida è la memoria di alcuni docenti dell'*Archita* dell'epoca. Luigi Chicco, che sostituì Luca Claudio all'*Archita*, quando questi fu provveditore reggente, ricorda che, all'indomani dell'Armistizio, «ci volle qualche giorno per strappare materialmente, per distruggere gli interventi, le pubblicazioni compromettenti pubblicate in epoca fascista, prima che arrivassero gli inglesi: ci si misero Caramia, Ettore, Claudio, Argentina»⁸⁴.

⁸³ ASTa, *Genio Civile di Taranto*, b. 505, f. *Danni bellici riportati a Palazzo degli Uffici 1946-1953*, Genio Civile di Taranto a Provveditorato regionale alle Opere Pubbliche di Bari, 5 aprile 1946. De Florio fu testimone oculare, invece, del vandalismo degli *occupanti* alleati: «Banchi rotti per accendere il fuoco giù nel cortile interno, dove, per faticare di meno, li scaraventavano dalle finestre; lavagne rotte; le aule ridotte a bivacchi! E cominciarono subito a dar di mano ai libri. L'Archivio era già preda delle fiamme [...] un soldato annodò una fune al collo del busto di Umberto I e con satanico furore lo tirò giù; un altro fece altrettanto con il busto del Pascoli, che (guarda caso) gli ricordava non so quale invisibile statista inglese. Salvai il Carducci dicendo che era stato un... antifascista!» (F. Medori, *Profilo storico del Liceo-Ginnasio Statale «Archita» di Taranto*, «Galaesus. Studi e Ricerche del Liceo Archita di Taranto», n. 5, 1972, volume commemorativo del 1° Centenario della Fondazione, p. 52). Anche il professor Ettore ricorda che tutte le aule «erano occupate da una dozzina di "alleati" che vi bivaccavano; doveva trattarsi d'una misura precauzionale in caso di... esigenze ospedaliere. Qualche soldato fu visto steso a terra a dormire, con il capo poggiato su una pila di libri della Biblioteca» (*ibid.*, p. 56). L'intervento di Ettore presso l'ufficiale inglese di comando al presidio dell'*Archita* riuscì a scongiurare, per la Schembari, il pericolo della distruzione della preziosa biblioteca del liceo (F. Schembari, *Il professore per antonomasia*, in G. Carducci, *Giuseppe Ettore (1905-1992). Profilo di un intellettuale: umanità scuola e politica*, «Quaderni di Storia-Archeologia-Arte. Società di Storia Patria per la Puglia, sezione di Taranto», Taranto, Mandese, 2006, p. 129), anche se Chicco ricorda che essa fu in gran parte dispersa e che solo alcuni libri furono ritrovati sulle bancarelle della città, dove erano stati venduti dagli americani (Testimonianza di Luigi Chicco, 11 febbraio 2007).

⁸⁴ Testimonianza di Luigi Chicco, Taranto 11 febbraio 2007. Per inquadrare le vicende dell'*Archita* nel più ampio contesto dell'occupazione alleata a Taranto, cfr. F. Terzulli, *La scuola*

Sempre gli alunni dell'*Archita* sostennero gli esami di riparazione nel convento delle Figlie di S. Anna, note a Taranto come le Suore di S. Chiara, in via Duomo nella Città Vecchia: le religiose concessero il chiostro interno del loro monastero con qualche aula ad esso adiacente; gli esami di maturità di seconda sessione si tennero nei locali del Museo⁸⁵.

2.2 1944. Limiti dell'epurazione ed apparente defascistizzazione dei programmi di studio

L'epurazione avvenne, almeno in un primo periodo, per categorie oggettive, senza indagare sul grado di partecipazione soggettiva degli imputati alla causa fascista. Il 22 novembre 1943 il prefetto di Taranto trasmise ai capi degli Uffici

a Taranto tra ricostruzione e accesso di massa (1945-1965), in R. Nistri (ed.), *Taranto dagli ulivi agli altiforni*, Vol. II, *Scuola, sanità, urbanizzazione. I luoghi della memoria e della mutazione*, Taranto, Mandese, 2008, pp. 25-163.

⁸⁵ Intanto «il Comune a sua volta requisì due piani di un palazzo di Piazza Immacolata per le classi liceali; poi le classi ginnasiali trovarono provvisoria ospitalità in un altro edificio di via Pisanelli 14, qualche classe in un vicino Convento di Suore. Il Comando Inglese permise che nella vecchia sede del Palazzo degli Uffici rimanessero la Presidenza e la Segreteria, con grande difficoltà però permettendo l'accesso al personale, e mai al pubblico. Dopo qualche tempo il Comando Inglese occupò anche la Presidenza con tutti i mobili, così come si trovava; rimase quindi al suo posto soltanto la Segreteria» (Medori, *Profilo storico del Liceo-Ginnasio Statale «Archita» di Taranto*, cit., p. 54). Nei locali in piazza Immacolata (ex Giordano Bruno) n. 33, dello studio dentistico del dottor Montanari, i posti per i ragazzi erano costituiti da colonne di tufi collegate tra loro da tavoloni requisiti in qualche cantiere edilizio; qualche classe era ospitata nel convento delle suore della stessa piazza. Il professor Ettore descrisse come *stoico* il comportamento dei ragazzi dell'*Archita*, durante l'occupazione inglese: «'stoicamente' quei ragazzi vissero quegli anni e seppero trovare il tempo per la preparazione e non si assentavano nemmeno se dai paesi ove le famiglie erano sfollate, cioè avevano trovato malagevole ricovero, dovevano percorrere vari o parecchi chilometri di strade rese pericolosissime dal traffico degli autocarri, per raggiungere la scuola; e a scuola non trovavano i banchi tradizionali, ma tavoloni issati su colonne di tufi, e dovevano saltare dall'uno all'altro per avvicinarsi a quel tavolino sbilenco che per tradizione si continuava a chiamare "cattedra": molti di essi a casa si erano divisi tra loro qualche seccherello di pane, ed erano vestiti come fuggiaschi con abiti di fortuna che molto malamente proteggevano la persona» (G. Ettore, *Pietra viva e terra amara*, in Carducci, *Giuseppe Ettore (1905-1992). Profilo di un intellettuale: umanità scuola e politica*, cit., p. 223). Circa i beni archivistici dell'*Archita* ci restano le testimonianze raccolte da Medori: «dell'Archivio potettero essere messi in salvo solo i Registri degli esami e di frequenza, che furono collocati per terra in un angolo di un piccolo corridoio dei locali di piazza Immacolata; tutto il resto: carteggio, fascicoli degli alunni, diplomi e fascicoli personali dei professori, nonché l'intera biblioteca dovettero essere lasciati in balia degli occupanti. La situazione si trascinò così per due anni, cioè fino al 1944-45. Quando i soldati inglesi lasciarono i locali requisiti, l'Istituto era in condizioni pietose, l'Archivio distrutto, la biblioteca devastata, la maggior parte dei volumi asportati, da restaurare tutto ciò che formava ornamento dei corridoi» (Medori, *Profilo storico del Liceo Ginnasio Statale «Archita» di Taranto*, cit., p. 54).

Statali, tra cui il Provveditore agli Studi, copia di una circolare del Capo del Governo:

è intendimento del Governo, anche per evitare nell'interesse del servizio e delle persone incresciose situazioni, di allontanare dalle sedi ove attualmente prestano servizio i dipendenti dello Stato, degli Enti parastatali e degli Enti locali a ruolo nazionale, che siano stati squadristi, ante marcia, sciarpa littorio, ovvero che abbiano nelle sedi stesse ricoperto nell'ultimo decennio cariche politiche non inferiori a quella di ispettore federale; e di non consentire il rientro nelle sedi stesse prima che sia decorso un congruo periodo dal momento in cui ne sono stati allontanati... non sono da ritenersi cariche politiche quelle ricoperte nella GIL, negli Istituti di Cultura Fascista, nel GUF, nelle opere assistenziali e nelle associazioni controllate⁸⁶.

Il provveditore agli studi Egidio Curi comunicò al prefetto l'elenco richiesto: al primo posto c'era lui stesso, titolare a Taranto dal 16.2.1943, squadrista, marcia su Roma e sciarpa littorio (fu sospeso dalle funzioni il 20 maggio 1944)⁸⁷. Luca Claudio non aveva ricoperto le cariche fasciste della *prima ora* e, pertanto, non gli si chiese conto della sua adesione soggettiva al Fascismo, manifestata in una ventina di incarichi e in altrettante *benemerienze*: non fu, così, sottoposto subito a procedimento di epurazione. Fu, anzi, nominato provveditore agli studi reggente al posto di Curi, sospeso dal servizio. In tale veste proprio Claudio trasmise alla Commissione Alleata un elenco di personale della scuola segnalato al Ministero della Pubblica Istruzione per i provvedimenti di epurazione, e già sospeso dal 10 giugno precedente. Quando il preside fu sottoposto a procedimento, la questione fu rapidamente archiviata, come quella di quasi tutti i docenti⁸⁸.

Nei verbali del 1944 del Collegio dei Professori si ebbe la sensazione che un'aria nuova di spirito libero e critico, di tipo europeo, fosse entrata nel liceo *Archita*, ma, a ben guardare, fu soltanto la vigilanza degli Alleati a dettare

⁸⁶ ASTa, *Prefettura*, Gabinetto, b. 253, f. *Provvedimenti relativi al personale dello Stato*, Prefetto ai capi degli uffici statali e parastatali, 22 novembre 1943.

⁸⁷ Di lui leggiamo: «Preso in esame l'attività politica svolta dal provveditore Curi nel tempo in cui è stato in questa provincia, il presidente del Comitato di Liberazione di Taranto dottor Ciro Drago, ed il capo dei Comunisti di Taranto, signor Voccoli Odoardo, opportunamente interpellati hanno espresso parere favorevole per la discriminazione dell'interessato» (ASTa, *Provveditorato agli Studi*, Titolo A, b. 1, f. *Epurazione 1944-46*, Provveditore di Taranto a Ministero alla Pubblica Istruzione 1° luglio 1944).

⁸⁸ Il 23 marzo del 1946 il provveditore agli studi di Taranto, Varano, trasmise alla delegazione dell'Alto Commissariato per l'Epurazione l'elenco dei deferiti a giudizio di epurazione davanti alle sottocommissioni di Lecce, che erano l'ispettrice Quintieri e altri due, e in più lunghi elenchi di personale della scuola per i quali si proponeva l'archiviazione: erano 592 persone della scuola elementare, 21 dell'istruzione tecnica, 3 degli Istituti di Belle Arti e 84 dell'istruzione media, classica, scientifica e magistrale. Tra questi ultimi si incontravano i nomi di tanti docenti dell'*Archita*, tra cui il preside Luca Claudio e il professor Giuseppe Ettore (ASTa, *Prefettura*, Gabinetto, b. 252, f. *Delitti fascisti*, Provveditore agli studi Varano a Delegazione provinciale dell'Alto Commissariato per l'Epurazione, 23 marzo 1946).

regole di prudenza. Nel Collegio dei Professori del 20 gennaio 1944 il preside Claudio «esorta gli alunni alla solita diligenza. Insiste a che tutti gli insegnamenti siano ispirati a visioni liberali, non nel senso che nelle lezioni si faccia della politica, ma nel senso che il passato sia studiato con quella equilibrata libertà di giudizio che è propria di uomini di cultura e siano però sempre rispettate Patria e Religione»⁸⁹.

Il 14 marzo 1944 nel Liceo *Archita* fu introdotto un nuovo piano degli studi, stabilito dalla Commissione Alleata. In terza liceale, il programma di storia andava dalla rivoluzione americana e francese fino alla prima guerra mondiale, con l'aggiunta di «elementi di economia e di diritto che scaturiscono dallo studio della storia». In letteratura italiana lo studio dell'Ottocento e del Novecento si fermava a Verga; in filosofia si studiava da Kant al «pensiero contemporaneo». Veniva, altresì, iniziato lo studio comparativo tra italiano e latino e l'analisi dei «Promessi Sposi» nel ginnasio superiore. Ecco le principali novità pedagogiche del nuovo corso di studi, che il liceo metteva in evidenza:

1. Il giovane deve essere messo di fronte alla materia con semplicità, spregiudicatezza, serenità e libertà di visione e meditazione, in modo che enuclei quotidianamente, con l'intelletto, tutte le facoltà dello spirito verso l'unità della sua formazione. 2. Una novità segnalata introdotta per l'Italiano è questa che, indebolita la tradizionale netta distinzione fra scritto e orale, i lavori scritti vengano come costruiti in collaborazione da tutti gli alunni sotto la guida degli insegnanti, e poi trascritti con impronta personale. Questo non esclude lo svolgimento dei temi veri e propri. 3. Altra novità (o quasi) è la esplicita e ripetuta dichiarazione dello studio del lessico: finalmente! 4. Ancora: i frequenti richiami alle lingue e letterature straniere il che vuol dire collegare lo spirito italiano con quello europeo e mondiale. In tal senso va intesa l'istituzione dello studio della letteratura straniera in seconda e terza liceale. Anche il programma di storia dell'arte dal Rinascimento al Novecento dovrà prevedere frequenti riferimenti ad artisti stranieri. L'insegnamento delle lingue straniere come lingue vive da far parlare agli studenti e non come lingue morte⁹⁰.

Lo svolgimento dell'intero piano di studi era, però, impedito da varie difficoltà, secondo i docenti del liceo tarantino:

1. l'esiguità e la capacità delle aule scolastiche, che obbligano a ridurre le lezioni a tre giorni settimanali e l'ora da 60 a 45 minuti; 2. La difficoltà e, in certi casi, l'impossibilità di trovare i libri, ad esempio la letteratura straniera: quando sarà impossibile trovare libri adatti, si lavorerà con altri classici che naturalmente saranno studiati secondo il nuovo spirito, cosa questa che importa sopra ogni altra; 3. la tardiva apertura dell'anno scolastico, al primo gennaio; 4. Il tempo che si richiederà, sia pur breve, per innestare il nuovo al vecchio⁹¹.

In realtà i programmi introdotti dagli Alleati sembravano animati dall'unica preoccupazione di rimuovere ogni cenno al Fascismo, impedendo così che si

⁸⁹ ASLATA, *Registri dei Verbali*, Registro 6, *Libro dei Verbali*, 1939-1944, Verbale del Collegio dei Professori del 20 gennaio 1944.

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ *Ibid.*, verbale del Collegio dei Professori del 14 marzo 1944.

continuasse a parlarne: in prima battuta furono strappate le pagine dei libri esistenti riguardanti il fascismo e poi fu sancito che i programmi di storia dell'ultimo anno dovessero arrestarsi alla Prima Guerra Mondiale, ma il poco tempo a disposizione e la guerra ancora in corso non consentirono di ottenere risultati più importanti⁹². Il 15 giugno 1944 il provveditore reggente Claudio trasmise ai presidi una circolare del Ministero, elaborata dopo un incontro dei Provveditori tenutosi a Salerno, capitale provvisoria dello Stato badogliano, dal titolo *Azione da svolgere nell'ora presente*:

è fondamentale la necessità che la scuola non sia turbata dagli echi dei contrasti politici e che i professori, pur militando – come sono liberi di fare – in partiti diversi, mantengano un contegno di serena imparzialità di fronte ai giovani i quali, non per imbottimento di cervello, ma attraverso il libero esercizio delle loro facoltà intellettive, debbono pervenire ad una personale convinzione politica. La scuola deve essere agnostica, di quel tale agnosticismo appunto che il fascismo si è sforzato di eliminare ad ogni costo. [...] Perché la scuola possa assolvere adeguatamente i suoi propri compiti occorre che si provveda al più presto alla defascistizzazione di essa, alla epurazione si provvederà con rapidità e con fermezza, non disgiunte, però, da un largo senso di umanità. Occorre anzitutto colpire i maggiori responsabili, cominciando da quelli di più elevato grado e funzioni, per poi poter usare indulgenza verso i minori. Il Ministero si servirà spesso di trasferimenti, per coloro che ritiene degne di qualche indulgenza, e la cui presenza si è resa tuttavia indispensabile in località dove sono ben noti per il loro passato politico. [...] Non appena completata la defascistizzazione, è intenzione del Ministero di provvedere alla tutela dei diritti degli insegnanti mediante la emanazione di un provvedimento legislativo che dia loro uno stato giuridico, sul modello di quello del 1906, tale da metterli definitivamente al riparo da ogni inframezzatura politica. Anche per l'individuazione dei docenti idonei a rivestire incarichi di presidenza, si terrà conto dei loro rapporti con il passato regime e delle cosiddette benemerienze fasciste⁹³.

Nei rapporti con gli Alleati, secondo il provveditore reggente, bisognava tenere presente che dall'11 febbraio era tornata in vigore la legislazione italiana e che i provveditori dipendevano unicamente dal Ministero. Per questo motivo, continuava Claudio, non bisognava accettare interferenze, ricordando che gli Alleati stessi «apprezzano di più una ferma e motivata opposizione che un contegno servile». I presidi dovevano, altresì, impedire agli studenti di presentarsi a scuola con distintivi di partito. In ordine all'applicazione del *Memorandum 44*,

⁹² D'Amico indica gli altri risultati ottenuti dalla Sottocommissione alleata: mandò a casa i provveditori agli studi, gli ispettori e i direttori di scuole artistiche non di carriera, nominati per meriti del regime (ma questo non avvenne nelle quattro province pugliesi del Regno del Sud), ripristinò le scuole medie inferiori dei vari ordini anteriori alla scuola media unica di Bottai del 1940, che in alcune province liberate esisteva ancora: la classe di collegamento si chiamava a volte quarta inferiore, a volte prima superiore. Altri risultati ottenuti dagli Alleati furono: l'abolizione del libro di Stato per le scuole elementari, la confisca delle copie del diario scolastico di Stato, la rinascita dell'organizzazione dei *Boys Scout*, sciolta dal fascismo (N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 408).

⁹³ ASLATA, *Registri dei Verbali*, Registro 6, *Libro dei Verbali*, 1939-1944, Circolare del Provveditorato agli Studi di Taranto del 15.6.1944.

contenente disposizioni degli Alleati sulla scuola italiana, la circolare precisava che i libri di testo di materie non tecniche, scelti dai Collegi dei Professori, potevano essere adottati solo con l'approvazione del Provveditore agli Studi e la ratifica della Commissione Provinciale di Controllo⁹⁴. I programmi d'esame di maturità, in considerazione delle circostanze eccezionali degli anni di guerra, si dovevano riferire soltanto al programma dell'ultimo anno di corso.

Nella seduta finale del 2 agosto 1944, il preside Claudio affermò:

non trascurabile è stato specialmente il passaggio, nell'atto educativo, dai metodi autoritari del passato allo spirito liberale, che ci ha dato respiro come cittadini e più come educatori. Ci trovavamo di fronte ad alunni, che non avevano mai respirato aura di libertà: poteva essere pericoloso dare d'un tratto il nuovo ossigeno. Il trapasso è stato da noi condotto – diciamo pure – con fermezza e buoni frutti, che certamente l'anno venturo saranno ottimi: ciò per la nostra dignità di uomini e per il bene della cara Italia. Il Preside assicura il Consiglio che, quale R. Provveditore reggente, sta già avviando presso le competenti autorità le pratiche per avere migliori locali: per ora può dire solamente che il Comando Alleato sta venendo incontro a questo bisogno della gioventù studiosa italiana⁹⁵.

Il 7 novembre 1944, in attuazione della circolare n. 2190 del 24 ottobre precedente, in Consiglio, per ridurre al minimo l'acquisto di libri nuovi, si proposero appunti, schemi, sunti e tutti gli altri mezzi di fortuna, che le precedenti disposizioni sconsigliavano e talvolta vietavano, per sostituire i testi mancanti, o integrare ed emendare quelli esistenti, ma non perfettamente rispondenti alle richieste dei programmi. Tali esigenze si presentavano urgenti per alcune materie, come il diritto e l'economia, la storia e la filosofia, le materie più sensibili ai fini della defascistizzazione: «La defascistizzazione della scuola, anche attraverso la defascistizzazione dei libri di testo, sarà oggetto di particolare attenzione, sia che il libro prescelto già sia opportunamente emendato, sia che per impossibilità locali si debbano mantenere i testi degli anni precedenti»⁹⁶.

Il 10 novembre 1944 si fissarono i programmi di studio, «in base al Piano consegnato dagli Alleati, nei limiti consentiti dai libri di testo e dagli orari ridotti»⁹⁷. In letteratura straniera gli Alleati avevano spartito il campo di studio come se fosse bottino di conquista militare: bisognava assicurare agli studenti del post-fascismo cenni sulla letteratura russa, francese, inglese, americana,

⁹⁴ Per i programmi e i libri di testo Claudio, volendo ridimensionare il problema della loro continuità con il passato, avvertiva: «non è il caso di preoccuparsi se i programmi contemplati dai piani di studio Alleati differiscono da quelli già in vigore. Anzitutto le differenze non sono sostanziali, in secondo luogo l'applicazione dei nuovi programmi dovrà essere fatta compatibilmente con le possibilità di ciascuna scuola e in modo da non compromettere il lavoro precedentemente compiuto. Anche l'uso dei nuovi libri di testo dovrà essere introdotto compatibilmente con la possibilità di trovare copia dei nuovi libri» (*ibid.*).

⁹⁵ ASLATA, *Registri dei Verbali*, Registro 6, *Libro dei Verbali*, 1939-1944, Verbale del Collegio dei Professori del 2 agosto 1944.

⁹⁶ ASLATA, *Registri dei Verbali*, Registro 7, *Registro dei Verbali*, 1944-1946, Verbale del Collegio dei Professori del 7 novembre 1944.

⁹⁷ *Ibid.*, Verbale del Collegio dei Professori del 10 novembre 1944.

con autori di riferimento canonici quali Tolstoj, Shakespeare e Longfellow. In filosofia si continuava la lettura in estratto dell'opera dell'idealista americano Josiah Royce, *Filosofia della Fedeltà*, già in uso nei programmi di epoca fascista. Il preside «vuole che l'opera di ciascuno sia ispirata e guidata costantemente dalla massima libertà e dal massimo rispetto della personalità degli alunni»⁹⁸. I riferimenti alla defascistizzazione divennero sempre più sfumati nelle sedute successive del Collegio dei professori⁹⁹.

2.3 1946-1950. I primi anni dell'Italia repubblicana

Dal 1945-46 il Liceo-Ginnasio tornò a funzionare nei vecchi locali, adottando i doppi turni. Nel maggio del 1946 il sindaco Odoardo Voccoli chiese al vicepresidente dell'*Archita* di mettere a disposizione la scuola di mattina per un comizio di Palmiro Togliatti, presente a Taranto per la campagna elettorale referendaria e amministrativa. Luigi Chicco con fermezza negò l'autorizzazione, rispondendo a Voccoli che Togliatti, se voleva, il comizio lo doveva fare di pomeriggio, perché «la mattina la scuola appartiene agli studenti»¹⁰⁰. Il comizio si tenne lunedì 21 maggio 1946 alle ore 18.30 in piazza della Vittoria.

Nel dicembre del 1946 dalla penna di Angelo Serio e Armando Crippò, studenti dell'*Archita*, nacquero due numeri unici di giornali studenteschi cittadini, aperti alla collaborazione di tutti gli studenti, con la stessa *verve* umoristica e la stessa struttura: il primo, dell'8 dicembre, aveva il titolo «Il Cicerone. Giornale Studentesco» e il secondo, del natale successivo, si chiamò «Catilina». Entrambe le testate del 1946 avevano un pezzo di copertina firmato dal direttore, intitolato «Quousque tandem...». *Erano stigmatizzati i temi letterari, al posto dei quali si chiedeva di svolgere lettere d'amore come al Geometra, si denunciava l'uso come palestra "provvisoria" di via d'Aquino e i banchi erano bollati come strumenti di tortura ma si lamentava anche qualcosa di più serio:*

Fino a quando abuserete del nostro stomaco, signori Presidi di alcuni Istituti? Perché non ristabilite il vecchio orario con l'inizio delle lezioni alle ore 8, e la fine alle ore 13? Capirete che già il razionamento, la SEPRAL, la borsa nera ci costringono a stringere la sintomatica

⁹⁸ *Ibid.*

⁹⁹ Soltanto nella seduta del 21 settembre 1946 ci fu un cenno: «il preside ordina che siano proposti e scelti libri dove non ci sia nessuna esaltazione né del Fascismo, né della Monarchia... Desidera che i libri scelti siano compilati in modo che i criteri scientifici non soverchino i criteri didattici, in buona forma italiana e con periodare piano e chiaro, in modo che l'alunno nello studio domestico trovi nel libro quasi l'eco della voce del professore» (ASLATA, *Registri dei Verbali*, Registro 7, *Registro dei Verbali*, 1944-1946, Verbale del Collegio dei Professori del 21 settembre 1946).

¹⁰⁰ Testimonianza di Luigi Chicco, Taranto 11 febbraio 2007.

cinghia, se vi ci mettete pure voi rischiamo di far tutti la fine del conte Ugolino di dantesca memoria¹⁰¹.

L'armamentario lessicale e ideologico usato da Claudio continuava ad essere lo stesso di epoca fascista. Nella riunione del Collegio del 18 febbraio 1947 egli parlò ancora di coordinazione, di armonia, «di leale e costante condotta di cameratismo onde il corpo insegnante sia veramente una famiglia e di collaborazione, onde spontaneamente si origina e si anima la coordinazione didattica»¹⁰². Il preside ripeté quanto egli stesso aveva proclamato 15 anni prima, il 27 novembre 1932: «così nessun professore si vedrà isolato nel suo programma ma avvertirà, nei colleghi che lo precedono e lo seguono, i veri compagni di lavoro: si crea così anche una forza di adesione spirituale che non poco influisce su di un più solido e meglio inteso cameratismo»¹⁰³.

Questi i termini di epoca fascista, che ritornarono regolarmente in età repubblicana nelle comunicazioni del preside dell'*Archita*: Cameratismo, Armonia, Unità dell'insegnamento, Mormorazione, Obbedienza a Ordini superiori, Apostoli, Concatenazione. Condita da consigli didattici paternalistici, la pedagogia di Luca Claudio continuava ad essere centrata su temi etici, quasi mistici: l'unità dell'insegnamento, la missione apostolica dei docenti, le virtù taumaturgiche del Capo, la concatenazione didattica speculare a quella che lega Dio agli uomini, la centralità della Religione, il senso della disciplina e dell'obbedienza, come sarà precisato nei discorsi del preside di commiato alla scuola. Nessun riferimento, né esplicito né implicito, si trova negli atti disponibili del Liceo, alla Costituzione, allo spirito della Repubblica, né tanto meno alla Resistenza, almeno fino al 1955, anno di collocamento a riposo del preside Luca Claudio. Se non si trovasse nel Protocollo del Liceo qualche riferimento fuggevole alle gratifiche del Premio della Liberazione o al condono delle sanzioni disciplinari degli alunni per mancanze commesse dal 19 giugno 1946 al 18 dicembre 1947 (come da circolare ministeriale 2.697 del 30.3.1948), faremmo fatica ad accorgerci che il Fascismo è finito e che la Storia è *cambiata*. Tale sensazione è aggravata dal fatto che, come abbiamo notato in altre sedi¹⁰⁴, tutte le manifestazioni studentesche della fine degli anni Quaranta a Taranto furono di chiara ispirazione anticomunista¹⁰⁵, a partire dallo sciopero degli studenti del

¹⁰¹ A. Serio, *Quousque tandem...*, «Catilina», numero unico studentesco, Taranto, Natale, 1946, p. 1.

¹⁰² ASLATA, *Registri dei verbali dei Collegi dei Docenti*, Registro 1, 1946-1952, *Registro dei verbali delle riunioni del Collegio plenario dei docenti*, Verbale della seduta del 18 febbraio 1947.

¹⁰³ ASLATA, *Registri dei verbali*, Registro 5, *Verbali di medie trimestrali ed esami 1929-1933*, Verbale del Collegio dei Professori del 27 novembre 1932.

¹⁰⁴ F. Terzulli, *Un balcone sulla storia dell'Italia unita. L'archivio storico dell'Istituto Tecnico Pitagora di Taranto (1895-2010)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 6, n. 2, 2011, pp. 375-399, citaz. a p. 396.

¹⁰⁵ Preziose, a questo proposito, le considerazioni di Giovanni De Luna: «La cesura determinata dalle elezioni del 18 aprile 1948 indusse cambiamenti rilevanti, creando una netta

12, 13, 14 febbraio 1947, per rivendicare *l'italianità di Trieste* contro il Trattato di pace del 10 febbraio precedente, alle proteste nel novembre del 1953, in occasione dei luttuosi incidenti di Trieste, per finire alle agitazioni contro i fatti di Polonia e di Ungheria il 29 e 30 ottobre del 1956.

Oltre tutti questi elementi di continuità con il periodo fascista, come vedremo, il Liceo tarantino fu nei primi anni Cinquanta luogo di incubazione di gruppi, movimenti e testate neofascisti.

A fine maggio 1949 il Provveditorato agli Studi di Taranto organizzò nell'edificio scolastico XXV Luglio la seconda *Mostra didattica della scuola jonica*, definita *della ricostruzione*, dopo la prima del 1938. Nel settore della *Mostra* riservato all'*Archita* erano esposti grafici sulla popolazione scolastica, fotografie delle aule e dei laboratori depauperati, «Quaderni del Liceo-Ginnasio "Archita"», pubblicazioni dei professori di carattere letterario e didattico (nella sottosezione della *Mostra dei Docenti*)¹⁰⁶.

2.4 *Nascita di movimenti neofascisti nel Liceo*

A gennaio del 1951 fu costituita l'*Associazione Studenti Medi "Giovane Italia"*, in uno scantinato di corso Due Mari 12, sottostante la sede del Movimento Sociale Italiano. Essa fu aperta agli studenti delle scuole medie superiori di Taranto con le seguenti finalità: «a) risvegliare in tutti gli studenti il senso della Patria riallacciandosi alle gloriose tradizioni della scuola italiana; b) promuovere attività culturali, scientifiche, artistiche, ricreative e sportive»¹⁰⁷. Gli oltre cento associati erano tutti iscritti del Movimento Sociale Italiano, del quale l'associazione era diretta emanazione. Il presidente del comitato promotore era uno studente del liceo classico *Archita*, della 1^a B. Merita rilievo il fatto che, mentre in città si diffondeva l'associazionismo studentesco di destra, il questore sentisse il bisogno di richiamare tutti gli uffici di polizia a vigilare, nel settore

divaricazione tra una Costituzione formale ancora legata all'antifascismo e una Costituzione materiale profondamente segnata dall'anticomunismo. [...] Questa fase si concluse nel 1960, con i fatti del luglio di quell'anno, con la risposta popolare al tentativo di svolta reazionaria innescato da Tambroni. Da allora, con l'avvio dei governi di centrosinistra, l'antifascismo ridivenne il fulcro simbolico di un sistema politico che escludeva in modo drastico la destra neofascista» (G. De Luna, *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Milano, Feltrinelli, 2011, pp. 43-45).

¹⁰⁶ Cfr. Medori, *Profilo storico del Liceo-Ginnasio Statale «Archita» di Taranto*, cit., p. 55. In occasione dell'esposizione fu pubblicato un numero speciale monografico della rivista «Minerva pugliese. Rivista di pedagogia e cultura varia», edita dal *Centro pedagogico di Taranto* e diretta dal professor Giovanni Caramia docente dell'*Archita*.

¹⁰⁷ ASTa, *Questura di Taranto*, cat. A3b, b. 1, f. 38, *Associazione Studenti Medi "Giovane Italia" 1951-1965*, Statuto dell'associazione, 20 gennaio 1951.

scolastico, su «alcune iniziative assunte da organizzazioni sussidiarie di partiti di sinistra, che apparentemente perseguono fini assistenziali, culturali, ecc.»¹⁰⁸.

Nel febbraio 1951 il Consiglio di Presidenza bandì due gare culturali tra gli studenti: la prima sullo spirito e sul carattere che avrebbero dovuto assumere la Scuola Classica in rapporto alle mutate esigenze culturali e sociali in Italia e nel mondo; la seconda su di un episodio dell'*Inferno* o del *Purgatorio*, formulato dalla Commissione. La prima gara era aperta agli studenti di quarta ginnasiale e di terza liceale con un premio di 3.000 lire; la seconda gara era riservata ai ragazzi di seconda liceale con in palio 2.000 lire¹⁰⁹.

Nel marzo 1951 comparve il primo numero de «L'Alfiere. Organo dell'Associazione Studenti Medi Tarentini *Giovane Italia*», legata al Movimento Sociale Italiano: direttore era Giovanni Dell'Aglio, redattore capo Franco Palmisano. Il giornale conteneva prevalentemente articoli a sfondo patriottico, come *Amiamo la nostra Patria, Studenti!*, *Italianità studentesca* e *Giovane Italia*. Nella cronaca dall'*Archita* si dava notizia dei nuovi altoparlanti, che avevano preso il posto di quelli perduti per cause belliche e che avevano amplificato la voce del preside Luca Claudio:

Voglio soltanto o amici del Classico che le ricordiate quelle santissime parole in cui mal era celato un patriottismo ardente che sprigionava in ogni pausa. Noi, seduti nei nostri scomodi banchi, ci sentivamo avvinti dalla sua metallica parola, ed anche i cuori più duri e le anime materialiste si sentivano commosse, e gli occhi luccicanti divenivano pensosi¹¹⁰.

L'articolista ricordava queste precise parole del preside: «Voi siete coloro che, data la scuola che frequentate, un domani governerete l'Italia». Il 15 aprile 1951, per la scelta dei libri di testo, il preside ricordò che qualunque nuovo libro dovesse «rispettare la Religione, la Patria e le istituzioni che da tempo reggono quella e queste». Nel corso del 1954, Claudio, come era solito fare da oltre venti anni, impose agli alunni un concorso a premi in denaro sul tema dell'Anno Mariano, nel quale sollecitò la giuria a valutare il contenuto religioso degli elaborati e, soprattutto, «la bontà dei sentimenti e la pietà filiale verso la madre di Dio e nostra». Nell'inaugurazione dell'ultimo suo anno di servizio, il 1954-55, Luca Claudio tenne un discorso agli studenti dell'*Archita* sull'importanza della cultura umanistica, che, a suo dire, doveva essere fecondata dalla religione. Tale discorso rappresentò il suo testamento spirituale e pedagogico, tutto al di qua dello spirito della Carta Costituzionale:

¹⁰⁸ *Ibid.*, questore di Taranto a Uffici di Polizia, Carabinieri, Comando Squadra politica di Taranto, 25 gennaio 1951.

¹⁰⁹ *Gare culturali fra gli alunni del Liceo "Archita"*, «Minerva Pugliese. Rivista di Pedagogia e Cultura Varia», a. 2, n. 7-12, pp. 7-9.

¹¹⁰ *Notiziario scolastico. Liceo Ginnasio "Archita"*, «L'Alfiere. Organo dell'Associazione Studenti Medi Tarentini "Giovane Italia"», a. 1, n. 1, 30 marzo 1951, p. 2.

la vostra erudizione, pensosamente acquistata, fattasi cultura, cioè sostanza del vostro spirito, nell'atto di tradursi in volontà operante, perché non vada sbandata verso il male proprio e dei simili, deve fecondarsi dalla fede dell'Uomo-Dio, della fede nel divenire di se stessi e degli altri uomini, in concordia e libertà, di quella fede che spostando il fine ultimo della vita armonizzando civiltà e religione, con l'empito di un nuovo verbo «Amore» poté averare il sospiro di tutta la storia: «Giustizia e pace si baciaron». [...] Non è segno di debolezza il dire: «Ho ubbidito»; è forza, è gioia, è orgoglio uguale a quello che avrete un giorno, quando sarete voi a guidare altri giovani. Voi siete uno degli anelli della infinita catena, di cui è formata la vita degli uomini distendentesi dal lontano passato all'estremo avvenire; tale catena parte, per ciascuno di noi, da Dio e a Dio ritorna. Che sia un anello ben saldato con gli anelli che precedono e con quelli che seguono¹¹¹.

Luca Claudio fu collocato a riposo per raggiunti limiti d'età a partire dal 1° ottobre 1955. Fu istituito un «Comitato per la cerimonia di saluto al Preside Claudio in occasione del suo collocamento a riposo», il quale pubblicò un numero speciale di «Minerva Pugliese. Rivista di Pedagogia e Cultura varia», diretto da Giovanni Caramia, dal titolo *Luca Claudio educatore e preside*¹¹². Nel commiato ai docenti, Luca Claudio fece sfoggio di retorica ormai chiaramente postfascista, ma con i termini propri del lessico fascista¹¹³:

sia riconosciuto anche a me l'onore di aver iniziato il nostro Liceo-Ginnasio al tono di una vita democratica. Noi ci imponemmo una sola legge ed una sola meta: la formazione dei giovani alla rinascita di questa 'grande proletaria', che, senza nulla mendicare da chicchessia, sapesse difendere la libertà del suo pensiero e della sua azione e guadagnarsi il suo pane¹¹⁴.

Dopo Luca Claudio si insediò Giovambattista Massafra. Il 10 novembre 1956, con lui, cominciarono all'*Archita* le prime prove di democrazia scolastica con l'istituzione dei rappresentanti di classe, eletti dai compagni e convocati mensilmente dal Capo d'Istituto allo scopo di conoscere il parere della scolaresca su determinate questioni riguardanti la scuola.

Nel 1957 Massafra diede vita alla serie degli *Annuari* dell'*Archita*: il secondo numero del 1957-58 diede ampio rilievo alla celebrazione del decimo anniversario della Costituzione Repubblicana «alla cui comprensione gli alunni

¹¹¹ L. Claudio, *La concezione della scuola classica*, «Minerva Pugliese. Rivista di Pedagogia e Cultura varia», *Luca Claudio educatore e preside*, Taranto, Cressati, 1955, pp. 3-7.

¹¹² Il volume pubblicò due studi di Claudio: un saggio di critica dantesca estratto da un precedente *Quaderno* di epoca fascista e un inedito su *La nave* di D'Annunzio (L. Claudio, *Uno scritto inedito su "La nave" di d'Annunzio*, «Minerva Pugliese. Rivista di Pedagogia e Cultura varia», *Luca Claudio educatore e preside*, cit., pp. 17-33).

¹¹³ Nel 1933, infatti, il preside aveva dichiarato: «La Scuola Media ha meritato dal Duce l'alto onore di vedersi affidata la celebrazione della data fatidica del 24 maggio 1915, quando l'Italia Proletaria veramente si mosse».

¹¹⁴ L. Claudio, *Saluti di commiato*, «Minerva Pugliese. Rivista di Pedagogia e Cultura varia», *Luca Claudio educatore e preside*, cit., p. 34.

sono stati condotti, come alla fonte prima dei diritti e dei doveri dell'uomo e del cittadino»¹¹⁵. Si trattò del primo vero punto di svolta del liceo tarantino dal postfascismo di Claudio alla rinascita democratica. Soltanto l'anno successivo, con D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958, il ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro avrebbe introdotto nelle scuole di ogni grado e ordine l'insegnamento dell'Educazione Civica e avrebbe esteso i programmi di Storia fino all'avvento della Repubblica e alla Costituzione.

¹¹⁵ G. Massafra, *Premessa*, «Annuario», n. 1, 1956-1957, Liceo Ginnasio di Stato *Archita* Taranto, 1957, pp. 7-9.

Health. The first prerequisite of the joy of life

The history of the subject of health education in Finland

Maija Rask
Faculty of Education, University of
Lapland, Rovaniemi (Finland)
maijarask@yahoo.com

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: Health education is a school subject aimed at promoting skills that support health, well-being, and safety. Today, Finnish students are interested in health education at school and appreciate the subject. But what is the history of the subject of health education? Health education has not always been an individual subject but integrated in many other school subjects, such as physical education and civics. In this article, we review the history of health education in Finnish schools. The study leaned on archival and primary sources available at the Archive of Parliament of Finland. The data were comprised of contemporary textbooks, decrees, circular letters, and curricula. The purpose of this study was to draw a historical picture of the development of the subject and to discuss the importance of the subject in general.

EET/TEE KEYWORDS: Health Education; History of Education; Secondary Education; Educational Policy; Finland; XX Century.

Introduction

Health promotion aiming at preventing infectious diseases and promoting preventive health services has a long history¹. In developing countries, health education directed toward these goals remains a fundamental tool in the promotion of health and prevention of disease while in developed countries, during the 1960s and 1970s, this early experience in health campaigning was directed toward promoting healthy lifestyles². Whatever the fundamental target, education has been considered the necessary action to promote health and prevent diseases.

In Finland, health education became an established school subject in basic education, vocational education, and general upper secondary education in 2001. This development has had many interesting phases, which are studied in this article. In elementary education it was integrated in other subjects such as biology, geography, physics, and chemistry³. In the curriculum for general upper secondary education, health education is defined in the following manner:

Health education is a school subject based on multidisciplinary knowledge and its purpose is to promote skills that support health, well-being, and safety. This knowledge is manifested as intellectual, social, functional, and ethical abilities and skills of emotional regulation and information acquisition. Health literacy includes the readiness to be responsible for the promotion of one's own and others' health. In health education of general upper secondary education, health and maladies and health promotion and illness prevention and treatment are considered from the points of view of the individual, family, community, and society⁴.

The subject of health education is divided into the actual health education and health promotion, the development of social skills and general life-management skills, and safety education⁵. The purpose of health education is

¹ K.R. McLeroy, D. Bibeau, A. Steckler, K. Glanz, *An ecological perspective on health promotion programs*, «Health Education Quarterly», vol. 15, n. 4, 1988, pp. 351-377.

² D. Nutbeam, *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century*, «Health Promotion International», vol. 15, n. 3, 2000, pp. 259-267.

³ *The National Core Curriculum of General Upper Secondary Education*, Helsinki, National Board of Education, 2003; *The National Core Curriculum of PreSchool Education*, Helsinki, National Board of Education, 2010.

⁴ LOPS 2003, *The core curriculum for general upper secondary education*, Helsinki, National Board of Education, 2003, p. 210.

⁵ *Government Bill*, 142/2000, FINLEX data base: <<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2000/20000142>> (last access: February 15th, 2013); H. Peltonen, *Terveystieto-oppiaimeen pedagogisia lähtökohtia* [Pedagogical premises of the subject of health education], in H. Peltonen, L. Kannas (edd.), *Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen* [Familiarize with health education – first aid to health education], Helsinki, Hakapaino, 2005, pp. 37-52; M. Rask, *Lukiolaisten terveydenlukutaidon ja terveystietämyksen ilmeneminen* [The manifestation of general upper secondary education students' health literacy and health appreciation], Doctoral Dissertation, Acta Universitatis Lapponiensis 223, University of Lapland, Rovaniemi, 2012.

to get the young adopt healthy life style. The instruction is expected to further pupils' sensitivity toward health. It means health appreciation and respect for the cherishing of health and people with different health conditions. Tolerance, adaptation skills, ability to bounce back from losses and the ability to renounce are important themes in health education. Teaching involves conversations about values, appreciations, and ideals⁶.

According to annual School Health Surveys, most of the Finnish students find health education interesting. For example, in 2009 School Health Survey, 75% of general upper secondary education students reported that health education had increased their preparedness to take care of health⁷. Likewise, international results show the importance of health research among children and the youth and health and education professionals⁸. Respectively, information provided to the youth has positive, health-related consequences⁹.

But what is the history of the subject of health education? In this article, we review the history of health education in Finnish schools. The study leaned on archival and primary sources available at the Archive of Parliament of Finland and accessed via the Library of Parliament. The data were comprised of contemporary textbooks, decrees, circular letters, and curricula. Our purpose is to draw a historical picture of the development of the subject and to show the importance of the subject in general.

1. *Roots hark back to the 17th Century*

The first general upper secondary school of Finland, Collegium Aboense, was established in Turku in 1630. The school followed Bishop Isak Rothovious's curriculum called «methodus didactica», and it included teaching of botany and pharmacology¹⁰. The early secondary school legislation did not recognize

⁶ L. Kannas, *Terveystieto-oppiaineen olemusta etsimässä* [Looking for the essence of the subject of health education], in L. Kannas, H. Tyrväinen (edd.), *Virikkeitä terveystiedon opetukseen* [Stimuli to the instruction of health education], Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2005, pp. 9-18.

⁷ T. Aira, L. Kannas, H. Peltonen *Terveystieto* [Health education], in M. Rimpelä *et al.* (edd.), *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen lukiossa. Perusraportti lukiokyselystä vuonna 2008* [The promotion of well-being and health at general upper secondary education], Helsinki, Edita, 2008, pp. 50-56.

⁸ R. Lowry, H. Wechsler, D.A. Galuska, J.E. Fulton, L. Kann, *Television viewing and its associations with overweight, sedentary lifestyle, and insufficient consumption of fruits and vegetables among US high school students: differences by race, ethnicity, and gender*, «Journal of School Health», n. 72, 2002, pp. 413-421; L. St Leger, D. Nutbeam, *Finding common ground between health and education agencies to improve school health: mapping goals, objectives, strategies, and inputs*, «Journal of School Health», vol. 72, n. 10, 2002, pp. 45-50.

⁹ Nutbeam, *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century*, cit.

¹⁰ B. Malmio, *Luonnonopin opetuksen kehitys maamme oppikouluissa* [The development of

health education as a subject. In 1649 Queen Christina gave orders concerning schooling and among them, physics education at general upper secondary schools had to include, along with logic, studies of human body and basics of health care. Still in the 18th century, the basics of anatomy formed a part of physics education¹¹.

In 1843, secondary schools were supposed to include several hours of gymnastics as a part of education. However, no references about actual health education could be found. In the 1870s, gymnastic teachers' education was complemented with studies on anatomy and physics¹². Of Finnish cities, Jyväskylä was the pioneer of health education¹³. Viktor Heikel was considered the father of physical education for he taught hygiene at the Jyväskylä coeducational school in the 1880s¹⁴. It is likely that the girls' school of Jyväskylä and the Finnish girls' school of Helsinki had hygiene education in the last years of the 1880s¹⁵.

2. *How was the Teaching of Health Education Reasoned at the Beginning of the 20th Century?*

One of the advocates of health education was MD and Docent of School Hygiene Max Oker-Blom. He wrote the text book for school and home, *Outline of Health Education*. In his forewords, he mentions the following:

Health education or hygiene has lately been recognized as an important part of people's valuable knowledge. Indeed, health is so precious that everyone has a full reason to know the conditions of maintaining good health and the prerequisites and demands of its development¹⁶.

Oker-Blom did not consider health just physical health but he gave directions of maintaining the hygiene of mental health as well. He noted that health «is the first prerequisite of the joy of life»¹⁷. In 1912, he published an extended

natural science teaching in our secondary schools], Helsinki, Otava, 1933.

¹¹ *Ibid.*

¹² J. Korhonen, *Katsaus terveystieteiden kehitykseen Suomen kansa- ja oppikouluissa* [A look at the development of health education in Finnish elementary and secondary schools], Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, 1971.

¹³ Malmio, *Luonnonopin opetuksen kehitys maamme oppikouluissa*, cit.

¹⁴ K.U. Suomela, *Katsaus terveystieteiden opetuksen vaiheisiin maassamme* [A review of the phases of hygiene education in our country], «Kouluvoimistelu ja Urheilu», n. 1-2, 1950, pp. 7-9, 11-13.

¹⁵ Korhonen, *Katsaus terveystieteiden kehitykseen Suomen kansa- ja oppikouluissa*, cit.

¹⁶ M. Oker-Blom, *Terveystieteiden pääpiirteet. Oppikirja koulua ja kotia varten* [Outline of health education. A textbook for school and home], Helsinki, Otava, 1910, p. ii.

¹⁷ *Ibid.*, p. 7.

edition of the book he aimed to the masses. This book became the first textbook of hygiene at secondary schools, and the third edition of it in 1916 already following the methodical directions of the Finnish School Board. The book was a practical health care manual. Oker-Blom¹⁸ defined hygiene as follows: «Hygiene is a branch of medicine studying what promotes and what hinders or threatens health. Hygiene does not study illness and nursing but aims at nurturing and promoting health». Oker-Blom complemented his production by publishing a 300-page-long *Hygiene* in 1916. The book was even regarded as a praiseworthy textbook of sex education¹⁹.

At the beginning of the 20th century, knowledge about the anatomy and physique of a human being was considered important for the understanding of hygiene. Schools used German professor Otto Schmeil's 70-page-long book *Human being* for that purpose. It comprehensively introduced the skeleton, muscles, nervous system, senses, respiratory organs, blood and bloodstream, lymph and lymphatic system, digestion, and secretory organs. It did not have much health care advice and the few it provided were value-based. For example, Schmeil²⁰ explains why problem drinkers suffer from stomach diseases and concludes: «Any thinking human being does not have to be reminded what results from these facts!» On the other hand, he provided a functional advice on eye care, valid still today: «Do not put too much strain on your eyes! Most of all, remember to have moments of rest at work every now and then and look far away which is necessary rest for your eyes»²¹.

3. In the 1910s Gymnastic Teachers acted as Pioneers

Officially, the hygiene and temperance education started in Finnish schools on the 1st of October 1913. The senate decreed health education at secondary schools in 1911, 1912, and 1913. The Finnish School Board specified decrees by its circular letters to secondary school rectors in 1912, 1913, and 1914²².

In the circular letter dated 16 Jan 1914 in Helsinki, contemporary gymnastic teachers were ordered to be nominated as junior lecturers of hygiene and temperance education²³. The first gymnastic teachers had graduated after the three-year-long education in 1911. Gymnastic teachers, who had relatively wide

¹⁸ *Ibid.*, p. 5.

¹⁹ Suomela, *Katsaus terveysopin opetuksen vaiheisiin maassamme*, cit.

²⁰ O. Schmeil, *Ihminen. Ihmisruumiin rakenteen ja terveysopin pääpiirteet* [Human being. The outline of the human body structure and hygiene], transl. W.M. Linnaniemi, Porvoo, WSOY, 1908, p. 63.

²¹ *Ibid.*, p. 31.

²² Korhonen, *Katsaus terveyskasvatuksen kehitykseen Suomen kansa- ja oppikouluissa*, cit.

²³ Circular Letter of the Finnish School Board no. 243.

knowledge about hygiene and remedial sciences, already that time demanded separate lessons of hygiene in schools²⁴. In the fall 1913, hygiene and temperance education started in Finnish schools by replacing one fifth-graders' gymnastic lesson by one lesson of hygiene and temperance education in the sixth grade. Suomela wrote that when at the threshold of the First World War hygiene and temperance education was included in the state and private school curricula, temperance education was taken care of much better than in the 1950s, at the time Suomela wrote his study²⁵.

Ivar Wilskman was selected as the associate inspector of gymnastic and hygiene education in 1914. The position regularized in 1918. Wilskman regarded that hygiene education included too much anatomy and physique, and lacked an up-to-date textbook, too²⁶.

4. *Looking for the Essence of Hygiene at the turn of the 1910s and 1920s*

The circular letter of the Finnish School Board in 1917 defined the requirements of hygiene and temperance education in the following manner: «Education introduces the most important issues of common health care in individuals and the society, and provides pupils with information that is easy to remember [...]»²⁷.

Ivar Wilskman wrote *Hygiene* to be used in schools. His book was published in 1919. In his beginning sentence, Wilskman notes that Oker-Blom's *Outline of Hygiene* has little information about anatomy and health care advice. Wilskman says he knows how to structure hygiene education and what the textbook should be like. He justified his arguments by his work at the Finnish School Board where he had listened to 169 teachers' hygiene lessons. Wilskman defined health education as hygiene²⁸. According to his definition, it is a science that teaches us what we must know and notice if we want to nurture our health properly, have a long life, and fully enjoy our existence.

Wilskman described the structure of a human body at length. His health care advice was directions that included long lists and appreciations. For example, he had included 23 directions under the title of *How to take care of your nervous system*. The directions could go as follows: «perform determinedly and promptly all your tasks that are your duty although you might find them

²⁴ Suomela, *Katsaus terveystieteiden opetuksen vaiheisiin maassamme*, cit.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Korhonen, *Katsaus terveystieteiden kehitykseen Suomen kansa- ja oppikouluissa*, cit.

²⁷ *Ibid.*, p. 11.

²⁸ I. Wilskman, *Terveystieteiden kouluja varten* [Hygiene for schools], Helsinki, Otava, 1919.

repellent» or «always try to be satisfied and take the phases of life lightly; calmly and patiently tolerate hardships». Wilskman also suggests that certain grades should have two hours of hygiene education per week²⁹.

Wilskman rewrote *Hygiene* together with Professor of medicine Arne Palmén. In this book, Palmén and Wilskman divided hygiene into individual hygiene that was concerned of maintaining the health of individual people; general hygiene that covered societal means of fighting against health threats; and racial hygiene aiming at securing the health of future generations. All branches of hygiene were interconnected as, for example, one's disease can affect other members of the society and even the future generations³⁰. Palmén and Wilskman also warned about excessive health enthusiasm:

Sometimes health is overly cared. A person who sees health threats everywhere and thinks about his or her health all the time is unhealthy as such. The best for a human being is to follow simple and moderate life habits, have varying exercise for all organs of his or her body and rest, and, without being too strict, cherish his or her physical and mental health³¹.

Physiologist Robert Tigerstedt's textbook *Hygiene Education for Secondary Schools* (1921) had, unlike the title implicates, very little health care advice. Hygiene was not defined in this book. The first twenty chapters discussed the structure of a human body, and the last chapter introduced infectious diseases and their prevention. The book ends in a chapter called *Death and Decomposition*: «The whole living nature forms a uniform entity and every creature as a part of it has its special task to perform»³².

5. *The State Regulations at the End of the 1930s*

The law on Finnish state secondary schools (218/1939, §8) states that secondary education includes among others gymnastic and sport, civil defence, and hygiene and temperance education. The 1941 decree determined learning goals and methodical directions for state secondary schools. The purpose of gymnastic, sport, and hygiene education was to «let pupils understand the meaning of health and health care for an individual and the nation, raise them physically and mentally healthy, eligible for work and defence, harmonious and flexible, and habituate them with healthy life style and adopt healthy and teetotal

²⁹ *Ibid.*

³⁰ A. Palmén, I. Wilskman, *Terveysoppi kouluja varten* [Hygiene for schools], Helsinki, Otava, 1926.

³¹ *Ibid.*, p. 219.

³² R. Tigerstedt, *Terveysoppi: oppikouluja varten* [Hygiene education for secondary schools], Porvoo, WSOY, 1921, p. 218.

habits»³³. School children's physical shape was improved in PE lessons but civil defence was also included in teaching. Moreover, education was supposed to ignite and deepen pupils' patriotism. This way, the national goals influenced the way teaching of various subjects was arranged.

In 1948 the Finnish School Board gave directions on hygiene education to secondary school rectors and for the information of private school administrators. The letter talks about actual health education. Health care and its meaning, the overall structure of a human body, sport, and nutrition and digestion had to be taught to four-graders altogether 15 hours. Fifth-graders were supposed to have one lesson per week covering respiration, bloodstream, secretion, skin and clothing, endocrine, nervous system, senses, dwelling and stimulants, and in girls' schools, also child care and household work. The spring semester of the seventh grade had 20 hours of health education. It consisted of themes such as infectious and national diseases, the meaning of health and temperance to society, and advanced studies in the most important issues of health care. Whenever appropriate, secondary education had to discuss first aid and the prevention of accidents. In addition, the directions said that

if the teacher of health education considers himself or herself familiar enough with the theme and pupils, he or she can introduce the questions of sex education and racial hygiene at a general level in the fifth grade and more profoundly in the seventh grade education³⁴.

6. *School Hygiene and Integrity*

More often than not, authors of hygiene textbooks justified the publication of their own book by the lack of a proper text book. Kari and Suomela did the same in the first edition of *Textbook for Secondary School Hygiene Education* in 1933. The authors had deliberately included less anatomy and physiology to highlight practical health care. They also emphasized temperance education and tuberculosis. In the tenth edition of their textbook, the authors stated that the task of civilized society is to cure the ignorance of health and health care through teaching and instruction. In addition to individual, general, and racial hygiene, they mentioned school hygiene that covered school-related health care and a part of general hygiene³⁵. The book followed carefully the 1948 circular letter of the Finnish School Board. With the exception of Schmeil's *Human being*, all aforementioned textbooks included nutrient charts.

³³ Korhonen, *Katsaus terveystieteiden kehitykseen Suomen kansa- ja oppikouluissa*, cit., p. 12.

³⁴ Circular Letter of the Finnish School Board 1948, no. 1736.

³⁵ K. Kari, K.U. Suomela, *Oppikoulun terveystieteet* [Textbook for secondary school hygiene education], 10th ed., Porvoo, WSOY, 1955.

The 1959 circular letter named courses in temperance education, first aid, home-based nursing, becoming a family member, and environmental hygiene. General health care covered issues such as household maintenance, waste management, food supply, water supply, national nutrition and national diseases, alcoholism and international health care operation³⁶.

The program of physical education for girls that was confirmed in 1967 did not have directions on health education while boys' physical education program was introduced in 1960-1961. Health education that was included in physical education aimed at providing pupils with understanding about the significance of healthy life style. They were to adopt such healthy habits as sufficient exercising, appropriate clothing, taking care of cleanliness and tidiness, paying attention to dining, work, recreating and rest, and behaving safely and politely at school, in sporting places, and in traffic. Especial focus was in integrity. Teachers of various subjects had to do their best to create a school environment that would promote physical and mental health³⁷.

7. Nutrition and Responsibility on Focus in the 1960s

In 1964, Annikki Karvonen and Martti J. Karvonen³⁸ wrote in the forewords of *Health Book for Elementary School* that their book will introduce health care questions more extensively than other textbooks by cutting the proportion of anatomy and physiology. Anatomical pictures reminded pupils of body organs that they have already learned in zoology. The pictures summoned up the information and left time for the study of health care issues³⁹. This book covered first aid in case of accidents. In addition, it introduced nutrients and the actual healthy nutrition in the form of a food circle. However, it does not contain information about the suitable and healthy proportions of each food stuff. Illnesses were introduced as well; most attention were given to infectious diseases, rheumatoid arthritis, cancer, and parasites. Mental illnesses are only mentioned as the consequence of alcohol abuse⁴⁰.

Another textbook from the 1960s was *You and Your Health*. Authors Margareta Hannula and Kerttu Larjanko mention in their forewords that the purpose is not only to maintain and improve pupils' health but also to be responsible for others' health, too. The book dedicated one chapter to sex

³⁶ Korhonen, *Katsaus terveystieteiden kehitykseen Suomen kansa- ja oppikouluissa*, cit.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ A. Karvonen, M.J. Karvonen, *Keskikoulun terveystietokirja* [Health book for elementary school], Porvoo, WSOY, 1964.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

education. Illnesses are introduced respectively after each anatomical and physiological issue. The book also had a chapter about looks and the effects of going to sauna⁴¹.

In 1965, Holger Hultin⁴² concluded that hygiene forms a part of health education. Hygiene provides pupils with knowledge about the structure of human body and bodily functions and what can disturb it. Moreover, health education gives the so-called life manual and skills of considering health issues when making decisions. Hultin also used concepts of integrated and correlated health education. Integrated health education discussed a certain topic within other or all school subjects. In correlated health education, a topic was already part of the actual subject but connected to health education.

Hultin and Lyyli Virtanen published *Hygiene for General Upper Secondary Education* in the beginning of the 1970s. The main headings of the book were *Becoming an Adult, Reproduction, Health and Illness, and Healthy Lifestyle*. What was new about the book were the extensive recommended literature lists at the end of each chapter. The authors thought that the book was not suitable to ordinary classroom teaching but merely it was to support self-study and possible classroom discussions based on students' questions and interests⁴³.

8. Integrating Health Education in Other School Subjects in the 1970s

The strong position of health education was broken in the 1960s and 1970s. Scientific studies started to doubt the influence of knowledge about threats on the attitudes and behavior of children and the youth. As the national core curriculum for comprehensive education in Finland was compiled, hygiene was no longer a separate school subject but it was integrated mostly in civic education. This solution did not turn out to be functional and time allocation for civic education was decreased⁴⁴.

The subject of civics was introduced in elementary education at the beginning of the 1970s and when the suggestion of cutting the teaching of the subject was introduced at the end of the 1970s, the subject was supposed to consist of health and safety education, and teaching of manners⁴⁵.

⁴¹ M. Hannula, K. Larjanko, *Sinä ja terveytesi* [You and your health], Helsinki, Otava, 1969.

⁴² H. Hultin, *Terveyskasvatus koulussa. Lapsi ja nuoriso* [Health education at school. Children and the youth], Helsinki, Lastensuojelun Keskusliitto, 1965.

⁴³ H. Hultin, L. Virtanen, *Lukion terveysoppi* [Hygiene for general upper secondary education], Helsinki, Yhteiskirjapaino Oy, 1975.

⁴⁴ M. Rimpelä, *Terveystieto peruskoulun oppiaineeksi* [Health education should become a school subject], «Suomen Lääkärilehti», vol. 4, 2000, pp. 380-383.

⁴⁵ *Ibid.*

Health Education of the General Upper Secondary Education written by Juho Korhonen, Tuula Eloranta, and Esa Santala followed the 1981 core curriculum for general upper secondary education. The book differed from the previous textbooks because it had a comprehensive chapter of environmental health care⁴⁶. In 1985, the core curriculum integrated health education with civics in elementary schools and with physical education in middle schools. It meant that civic education was no longer provided in middle schools⁴⁷.

The 1993 subject allocation for schools defined the goals of education as thematic entities, one of which was health education covering for example healthy lifestyle and sex education⁴⁸. The 1994 national core curriculum did not have a subject-specific curriculum for civic education. Health education was integrated in the school subjects of biology, physical education, and home economics. In the 1990s, the responsibility over curricula was given from the state to municipalities which meant in practice that health education diminished while the number of other optional studies increased in schools⁴⁹.

9. The Turn of Millennia

As the school laws were renewed in 1998, the parliament of Finland added health education in the subjects of general and occupational upper secondary education. Konrad Reijo-Waara who worked actively for the strengthening of health education in the 1890s stated already then that «having hygiene education at school is an inevitable requirement of modern times»⁵⁰. Hence, Reijo-Waara's demand came true after a hundred years when health education was introduced as an independent subject in Finnish comprehensive education, and general and occupational upper secondary education in 2001.

Health education has had many names along its history: mostly in Finland, it has been called hygiene⁵¹. The subject was called hygiene and temperance education already in 1913⁵². Later on, in the 1970s, health education had the name of civics⁵³, until health education became a separate subject in the

⁴⁶ J. Korhonen, T. Eloranta, E. Santala, *Lukion terveystieto* [Health Education of the General Upper Secondary Education], Keuruu, Otava, 1984.

⁴⁷ Peltonen, *Terveystieto-oppiaineen pedagogisia lähtökohtia*, cit.; Rimpelä, *Terveystieto peruskoulun oppiaineeksi*, cit.

⁴⁸ Peltonen, *Terveystieto-oppiaineen pedagogisia lähtökohtia*, cit.

⁴⁹ Rimpelä, *Terveystieto peruskoulun oppiaineeksi*, cit.

⁵⁰ A. Halila, *Suomen kansakoululaitoksen historia. Toinen osa* [The history of the Finnish educational system. Part II], Turku, Uuden Auran osakeyhtiön kirjapaino, 1949, pp. 281-281.

⁵¹ Circular Letter of the Finnish School Board 1914, Circular Letter of National Board of Education 1948.

⁵² Suomela, *Katsaus terveystieteen opetuksen vaiheisiin maassamme*, cit.

⁵³ Rimpelä, *Terveystieto peruskoulun oppiaineeksi*, cit.

general upper secondary education in 2001. This study showed how the health education had different emphases depending on the contemporary emphases. In Finland, the shift ranged from the discovery of the subject in the 17th century through national educational purposes at times leaving only minimal room for health education. At other times, health education was connected to other themes: especially at the first half of the 20th century, patriotic spirit, national solidarity, and volition to defend one's country were cherished at school⁵⁴. It was also closely connected to temperance education as the purpose was to make the nation healthier and produce good and sober workers: one way of transmitting the ideology of temperance among the people was, naturally, education⁵⁵. Teachers were in central role as they could control and cultivate pupils' physical and mental health⁵⁶. In addition, health education was a part of gymnastics and physical education. Naturally, the goals of enhancing individual and national health was in line with the purposes of physical education, too⁵⁷. 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 century⁵⁸. In Finland, health education was also included in civic education, too, as it covered also the themes of for example environmental health and general health.

At the present moment, health education is a subject of its own. The purpose of the subject is to strengthen the teaching of health education as a part of basic education and to reach the whole generation, and thus to have a positive

⁵⁴ S. Uusiautti, M. Paksuniemi, K. Määttä, *Elementary education and children's lives during the Second World War in Finland*, «Journal of Studies in Education», vol. 3, n. 1, 2013, pp. 84-102.

⁵⁵ M. Paksuniemi, S. Uusiautti, K. Määttä, *Teetotalism as the core of education at the elementary school teacher training college of Tornio, Finland*, «History of Education & Children's Literature», vol. 7, n. 1, 2012, pp. 389-411.

⁵⁶ See also P. Cunningham, P. Gardner, "Saving the nation's children": teachers, wartime evacuation in England and Wales and the construction of national identity, «History of Education», vol. 28, n. 3, 1999, pp. 327-337; I. Grosvenor, "There's no place like home": education and the making of national identity, «History of Education», vol. 28, n. 3, 1999, pp. 235-250.

⁵⁷ S. Growes, C. Laws, *Children's experience of physical education*, «European Journal of Physical Education», vol. 5, n. 1, 2000, pp. 22-27; S.G. Trost, *Public health and physical education*, in D. Kirk, D. MacDonald, M. O'Sullivan (edd.), *The handbook of physical education*, London, Sage, 2006.

⁵⁸ See, e.g., 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; N. Mezvinsky, *Scientific temperance instruction in the schools*, «History of Education Quarterly», vol. 1, n. 1, 1961, pp. 48-56; R. Room, *The impossible dream? Routes to reducing alcohol problems in a temperance culture*, «Journal of Substance Abuse», n. 4, 1992, pp. 91-106; J. Zimmerman, *The dilemma of Miss Jolly: Scientific temperance and teacher professionalism, 1882-1904*, «History of Education Quarterly», vol. 34, 1994, pp. 413-431.

influence on the national health. Today, health education is divided in three parts: actual health education and health promotion, social skills and general life skills, and safety skills⁵⁹.

Conclusion

The foundation of youngsters' health appreciation is laid at school⁶⁰. Information, skills, and values provided at school and at home form a strong basis for individuals' life styles and ways of nurturing their health⁶¹. Health education and healthy life style can be taught within various school subjects, but in addition, school transmits students the prevailing health-related knowledge, skills, attitudes, and values⁶². The importance of the subject of health education is justified in various ways. Health literacy is a part of all-round education⁶³.

Within the fast changes of the modern society, children need strong basis for maintaining and promoting their overall well-being. Today's world sets a new spectrum of threats to people's health⁶⁴. Adults have to cope with the insecurity and stress, burnout and lassitude caused by rapidly changing modern working life: at the same time, for example, increasing unemployment and other societal problems pose demanding challenges for people's well-being and health. Furthermore, not only among adults but also among children and youngsters a variety of problems occurs: depression, exclusion, psycho-social problems, mental problems, and especially the increase in learning difficulties are worrying⁶⁵. According to Kickbusch⁶⁶, a significant part of the world's

⁵⁹ Government Bill, 142/2000.

⁶⁰ C. Albert, M.A. Davia, *Education is a key determinant of health in Europe: a comparative analysis of 11 countries*, «Health Promotion International», vol. 26, n. 2, 2010, pp. 163-170.

⁶¹ Rask, *Lukiolaisten terveydenluku- ja terveystieteen ilmeneminen*, cit.

⁶² B. Lindström, M. Eriksson, *From health education to healthy learning: implementing salutogenesis in educational science*, «Scandinavian Journal of Public Health», vol. 39 (suppl. 6), 2011, pp. 85-92; A. Morgan, B.J. Haglund, *Social capital does matter for adolescent health: evidence from the English HBSC study*, «Health Promotion International», vol. 24, n. 4, 2009, pp. 363-372; M. Rask, K. Määttä, S. Uusiautti, *The challenges of health education: Finnish students' perceptions of how to cherish health*, «Problems of Education in the 21st Century», vol. 51, 2013, pp. 91-103; Y. Tountas, C. Dimitrakaki, *Health education for youth*, «Pediatric Endocrin Reviews», n. 3, 2006, pp. 222-225.

⁶³ L. Kannas, *Terveystieto-oppiaineen pedagogisia lähtökohtia* [Pedagogical premises of the subject of health education], in H. Peltonen, L. Kannas (edd.), *Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen* [Familiarize with health education – first aid to health education], Helsinki, Hakapaino, 2005, pp. 9-36.

⁶⁴ O. Hyry-Honka, K. Määttä, S. Uusiautti, *The role of health capital in health promotion*, «International Journal of Health Promotion and Education», vol. 50, n. 3, 2012, pp. 125-134.

⁶⁵ See e.g., J.H. Williams, *Teachers' perspectives of children's mental health service needs in urban elementary schools*, «Children & Schools», n. 29, 2007, 95-107.

⁶⁶ I.S. Kickbusch, *Health literacy: addressing the health and education divide*, «Health

population, even in the richest countries, is still ill-equipped to deal with a rapidly changing society when it comes to their knowledge about health issues. While the positive connection of education and health is widely recognized, it is also relevant to see that health is a complex system requiring a wide range of knowledge and skills. The school has an important role and the subject of health education has an important place in education when considered from this point of view. How to develop the subject in the future, then? To be able to strengthen youngsters' resources and health capital with various actions, we have to know what factors are relevant especially from the point of view of the young: what is the level of health capital⁶⁷ or health literacy⁶⁸ of the youth?

Bibliography

- Aira, T., Kannas, L., Peltonen, H., *Terveystieto* [Health education], in M. Rimpelä *et al.* (edd.), *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen lukiassa. Peruseraportti lukiokyselystä vuonna 2008* [The promotion of well-being and health at general upper secondary education], Helsinki, Edita, 2008, pp. 50-56
- Albert, C., Davia, M.A., *Education is a key determinant of health in Europe: a comparative analysis of 11 countries*, «Health Promotion International», vol. 26, n. 2, 2010, pp. 163-170
- 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
- Cunningham, P., Gardner, P., “*Saving the nation’s children*”: *teachers, wartime evacuation in England and Wales and the construction of national identity*, «History of Education», vol. 28, n. 3, 1999, pp. 327-337
- Gerdtham, U.-G., Johannesson, M., Lundberg, L., Isacson, D., *The demand for health: results from new measures of health capital*, «European Journal of Political Economy», vol. 15, n. 3, 1999, pp. 501-521
- Government Bill*, 142/2000, FINLEX data base: <<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2000/20000142>>, last access: February 15th, 2013

Promotion International», vol. 16, n. 3, 2001, pp. 289-297.

⁶⁷ E.g. U.-G. Gerdtham, M. Johannesson, L. Lundberg, D. Isacson, *The demand for health: results from new measures of health capital*, «European Journal of Political Economy», vol. 15, n. 3, 1999, pp. 501-521.

⁶⁸ E.g. Nutbeam, *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century*, cit.

- Grosvenor, I., *“There’s no place like home”: education and the making of national identity*, «History of Education», vol. 28, n. 3, 1999, pp. 235-250
- Growes, S., Laws, C., *Children’s experience of physical education*, «European Journal of Physical Education», vol. 5, n. 1, 2000, pp. 22-27
- Halila, A., *Suomen kansakoululaitoksen historia. Toinen osa* [The history of the Finnish educational system. Part II], Turku, Uuden Auran osakeyhtiön kirjapaino, 1949
- Hannula, M., Larjanko, K., *Sinä ja terveytesi* [You and your health], Helsinki, Otava, 1969
- Hultin, H., *Terveyskasvatus koulussa. Lapsi ja nuoriso* [Health education at school. Children and the youth], Helsinki, Lastensuojelun Keskusliitto, 1965
- Hultin, H., Virtanen, L., *Lukion terveystietoppi* [Hygiene for general upper secondary education], Helsinki, Yhteiskirjapaino Oy, 1975
- Hyy-Honka, O., Määttä, K., Uusiautti, S., *The role of health capital in health promotion*, «International Journal of Health Promotion and Education», vol. 50, n. 3, 2012, pp. 125-134
- Kannas, L., *Terveystieto-oppiaineen olemusta etsimässä* [Looking for the essence of the subject of health education], in L. Kannas, H. Tyrväinen (edd.), *Virikkeitä terveystiedon opetukseen* [Stimuli to the instruction of health education], Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2005, pp. 9-18
- , *Terveystieto-oppiaineen pedagogisia lähtökohtia* [Pedagogical premises of the subject of health education], in H. Peltonen, L. Kannas (edd.), *Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen* [Familiarize with health education – first aid to health education], Helsinki, Hakapaino, 2005, pp. 9-36
- Kari, K., Suomela, K.U., *Oppikoulun terveystietoppi* [Textbook for secondary school hygiene education], 10th ed., Porvoo, WSOY, 1955
- Karvonen, A., Karvonen, M.J., *Keskikoulun terveystietoppi* [Health book for elementary school], Porvoo, WSOY, 1964
- Kickbusch, I.S., *Health literacy: addressing the health and education divide*, «Health Promotion International», vol. 16, n. 3, 2001, pp. 289-297
- Korhonen, J., *Katsaus terveystietopedagogian kehitykseen Suomen kansa- ja oppikouluissa* [A look at the development of health education in Finnish elementary and secondary schools], Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, 1971
- Korhonen, J., Eloranta, T., Santala, E., *Lukion terveystieto* [Health Education of the General Upper Secondary Education], Keuruu, Otava, 1984
- Lindström, B., Eriksson, M., *From health education to healthy learning: implementing salutogenesis in educational science*, «Scandinavian Journal of Public Health», vol. 39 (suppl. 6), 2011, pp. 85-92

- LOPS 2003*, The core curriculum for general upper secondary education, Helsinki, National Board of Education, 2003
- Lowry, R., Wechsler, H., Galuska, D.A., Fulton, J.E., Kann, L., *Television viewing and its associations with overweight, sedentary lifestyle, and insufficient consumption of fruits and vegetables among US high school students: differences by race, ethnicity, and gender*, «Journal of School Health», vol. 72, n. 10, 2002, pp. 413-421
- Malmio, B., *Luonnonopin opetuksen kehitys maamme oppikouluissa* [The development of natural science teaching in our secondary schools], Helsinki, Otava, 1933
- McLeroy, K.R., Bibeau, D., Steckler, A., Glanz, K., *An ecological perspective on health promotion programs*, «Health Education Quarterly», vol. 15, n. 4, 1988, pp. 351-377
- Mezvinisky, N., *Scientific temperance instruction in the schools*, «History of Education Quarterly», vol. 1, n. 1, 1961, pp. 48-56
- Morgan, A., Haglund, B.J., *Social capital does matter for adolescent health: evidence from the English HBSC study*, «Health Promotion International», vol. 24, n. 4, 2009, pp. 363-372
- The National Core Curriculum of General Upper Secondary Education*, Helsinki, National Board of Education, 2003
- The National Core Curriculum of PreSchool Education*, Helsinki, National Board of Education, 2010
- Nutbeam, D., *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century*, «Health Promotion International», vol. 15, n. 3, 2000, pp. 259-267
- M. Oker-Blom, *Terveysopin pääpiirteet. Oppikirja koulua ja kotia varten* [Outline of health education. A textbook for school and home], Helsinki, Otava, 1910
- , *Terveysopin pääpiirteet. Oppikirja koulua ja kotia varten* [Outline of health education. A textbook for school and home], Helsinki, Otava, 1916
- Paksuniemi, M., Uusiautti, S., Määttä, K., *Teetotalism as the core of education at the elementary school teacher training college of Tornio, Finland*, «History of Education & Children's Literature», vol. 7, n. 1, 2012, pp. 389-411
- Palmén, A., Wilskman, I., *Terveysoppi kouluja varten* [Hygiene for schools], Helsinki, Otava, 1926
- Peltonen, H., *Terveystieto-oppiaineen pedagogisia lähtökohtia* [Pedagogical premises of the subject of health education], in H. Peltonen, L. Kannas (edd.), *Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen* [Familiarize with health education – first aid to health education], Helsinki, Hakapaino, 2005, pp. 37-52

- Rask, M., *Lukiolaisten terveydenlukutaidon ja terveystieteen ilmeneminen* [The manifestation of general upper secondary education students' health literacy and health appreciation], Doctoral Dissertation. Acta Universitatis Lapponiensis 223, University of Lapland, Rovaniemi, 2012
- Rask, M., Määttä, K., Uusiautti, S., *The challenges of health education: Finnish students' perceptions of how to cherish health*, «Problems of Education in the 21st Century», vol. 51, n. 51, 2013, pp. 91-103
- Rimpelä, M., *Terveystieto peruskoulun oppiaineeksi* [Health education should become a school subject], «Suomen Lääkärilehti», vol. 4, 2000, pp. 380-383
- Room, R., *The impossible dream? Routes to reducing alcohol problems in a temperance culture*, «Journal of Substance Abuse», n. 4, 1992, pp. 91-106
- Schmeil, O., *Ihminen. Ihmisruumiin rakenteen ja terveystieteen pääpiirteet* [Human being. The outline of the human body structure and hygiene], transl. W.M. Linnaniemi, Porvoo, WSOY, 1908
- St Leger, L., Nutbeam, D., *Finding common ground between health and education agencies to improve school health: mapping goals, objectives, strategies, and inputs*, «Journal of School Health», n. 70, 2000, pp. 45-50
- Suomela, K.U., *Katsaus terveystieteen opetuksen vaiheisiin maassamme* [A review of the phases of hygiene education in our country], «Kouluvoimistelu ja Urheilu», n. 1-2, 1950, pp. 7-9, 11-13
- Tigerstedt, R., *Terveystieteen oppikouluja varten* [Hygiene education for secondary schools], Porvoo, WSOY, 1921
- Tountas, Y., Dimitrakaki, C., *Health education for youth*, «Pediatric Endocrinological Reviews», n. 3, 2006, pp. 222-225
- Trost, S.G., *Public health and physical education*, in D. Kirk, D. MacDonald, M. O'Sullivan (edd.), *The handbook of physical education*, London, Sage, 2006
- Uusiautti, S., Paksuniemi, M., Määttä, K., *Elementary education and children's lives during the Second World War in Finland*, «Journal of Studies in Education», vol. 3, n. 1, 2013, pp. 84-102
- Williams, J.H., *Teachers' perspectives of children's mental health service needs in urban elementary schools*, «Children & Schools», n. 29, 2007, 95-107
- Wilksman, W., *Terveystieteen kouluja varten* [Hygiene for schools], Helsinki, Otava, 1919
- Zimmerman, J., *The dilemma of Miss Jolly: Scientific temperance and teacher professionalism, 1882-1904*, «History of Education Quarterly», vol. 34, 1994, pp. 413-431

Contro il romanzo contemporaneo: Yambo e la trilogia di Carlo Bousset

Federico Appel
Autore e Illustratore per l'infanzia
federico.appel@gmail.com

Against contemporary novel: Yambo and the Carlo Bousset's trilogy

ABSTRACT: Yambo (Enrico Novelli) was a successful author and illustrator of many adventures novels. In his long career he wrote a lot of books about different arguments, from colonial adventures in Africa, China, India to fantastic travels to the moon, or similar. This paper describes how Yambo's novels, and especially the three books dedicated to the villain Carlo Bousset, using parody and combining different kinds of narrative (detective novel, sentimental tale, psychological essay), approached to futurist avant-garde. Yambo, as Marinetti and friends tried to, dismantles rhetoric of contemporary novels. Children's literature, in this case, shows how literature for adults is false and fictional. For Yambo it's impossible to describe reality: a writer, and an illustrator too, can only make a parody of reality, reporting the falsity of other media, from newspapers, to new detective novels, to cinema.

EET/TEE KEYWORDS: Children's and Youth Literature; Literary Criticism; Literary History; Italy; XX Century.

1. *L'avventura e il romanzo contemporaneo*

Yambo, nato Enrico Novelli, figlio del grande attore Ermete, ha attraversato con produzioni diversissime per tipologia, impegno e risultati, il mondo della letteratura per ragazzi, ma non solo, dal 1895 fino alla sua morte nel 1943. Tutti i suoi romanzi e racconti, le sue illustrazioni, i suoi fumetti, i suoi film addirittura, si muovono con abilità e arguzia sul filo delle ideologie e dei modelli educativi.

Da una parte affrontano i temi che il sistema, il potere o l'opinione pubblica che dir si voglia, vuole che siano narrati: dalle avventure coloniali ai temi nazionalisti, alle vicende più spudoratamente educative. Dall'altra, Yambo, nel suo perenne eccesso, nel suo essere costantemente sopra le righe, inserisce elementi di costante parodia e ambiguità, così che, senza mai esporsi in maniera

plateale, vengono contestati o ridicolizzati una serie di comportamenti e pensieri borghesi, ma anche, e soprattutto, alcune forme letterarie. Il romanzo contemporaneo, in particolar modo, nelle sue varie tipologie narrative (dal rosa al romanzo verista, da quello di introspezione psicologica fino al romanzo sociale) viene smontato.

L'opera di Yambo rimane confinata nell'ambito della letteratura di genere (l'avventura e l'infanzia), ma intende e propaga l'avventura come rifiuto di un dato sistema. L'avventura e la letteratura di consumo sono considerate un modo d'azione culturale estraneo al sistema accademico e alle regole imposte. Tutti i romanzi di Yambo sono accomunati da una generale tendenza antipsicologica, in cui l'autore limita volutamente la sua azione di controllo sulla materia narrata: il romanzo d'avventura viene praticato perché, tramite la necessità dell'intreccio, permette di evitare una serie di compiti che vengono richiesti allo scrittore. I romanzi di Yambo sono una lunga sequela di funzioni che tolgono spazio alle rappresentazioni socialmente pregnanti della realtà¹.

Se altrove il movimento simbolista, e tutti i suoi variegati accoliti, rifiuta il modello positivista di romanzo sociale e costruisce un romanzo in cui tutte le funzioni narrative vengono annullate e sostituite da descrizioni di movimenti psicologici, Yambo rifiuta questa impostazione e limita la sua azione letteraria a quanto rimane immediatamente visibile e conoscibile. L'introspezione e il flusso di coscienza sono sostituiti da una 'estrospezione' superficiale.

La narrativa di Yambo viene costruita come una visione cinematografica, in cui l'autore smette il tradizionale ruolo demiurgico per trasformarsi in un mero descrittore di visioni in movimento. La fantasmagoria, ovvero la riproduzione meccanica di fenomeni ottici e fisici, in cui al soggetto si richiede solo il compimento di una determinata azione, sostituisce la descrizione di movimenti psichici privi di evidenza tangibile.

La letteratura per l'infanzia presuppone che qualsiasi contenuto dalla funzionalità sociale e pedagogica risulti immediatamente evidente: offre dunque la possibilità di avere, nei confronti dei vertici dell'istituzione culturale, una prospettiva distorta rispetto a quanto è invece concesso a chi pratica altre modalità espressive. Una contestazione del modello romanzesco dominante, a

¹ Tale operazione di rifiuto dello scavo psicologico, inteso come caratteristica essenziale della pratica letteraria alta, è tratto comune, seppur non costante e non sempre avvertito, della nuova letteratura di consumo: il genere poliziesco, che inizia la sua irresistibile ascesa contemporaneamente all'avventura coloniale, nascendo da identiche premesse testuali, ma allunga fino ad oggi il suo periodo di vitalità e necessità, viene in parte esaltato proprio per il rifiuto di poco scientifici dati psicologici e interiori in favore di una logica stringente ed esclusivamente fattuale. Cfr. M. Pistelli, *Un secolo in giallo. Storia del poliziesco italiano*, Roma, Donzelli, 2006, p. 115: «In uno studio del 1929, *The professor and the Detective*, è la volta dell'insegnante americana Marjorie Nicolson a tessere le lodi del genere giallo, nella cui narrativa oggettiva, impersonale, libera dall'ossessione dell'analisi dell'io e del flusso di coscienza, ella rintraccia una giusta quanto valida opposizione a certa stanca e noiosa letteratura di stampo introspettivo».

sua volta improntato alla descrizione della crisi, come quella che viene portata avanti da Yambo, è possibile, almeno in Italia, solo in un contesto sottovalutato come quello della produzione per ragazzi.

Il cinema segna, molto prevedibilmente, l'avvento di una nuova estetica in cui l'immagine ha un ruolo predominante. Con l'invenzione e il perfezionamento della tecnica cinematografica, si impone, per chi utilizza mezzi espressivi diversi (più tradizionali), la necessità di dover documentare le immagini che vengono raccontate: l'orizzonte di creazione figurativa non può trascendere da quanto il cinema mostra e dimostra.

L'autore si limita a tradurre sulla pagina, secondo le convenzioni del medium che sceglie di utilizzare, quanto è già evidente di per sé almeno a livello immaginario: «Ma non mutiamo questa cronistoria in un trattato di filosofia melanconica: limitiamoci, e mi pare già molto, alla semplice e chiara narrazione dei fatti»².

Il narratore deve ordinare in una sequenza logica di fatti, successione di azioni e reazioni, eventi che si presentano invece in ordine variamente sparso. La scrittura narrativa è operazione che si pone in aperto contrasto con il caos del mondo esterno: qualsiasi narrazione altro non è se non un ordine, precario e limitato, nel disordine complessivo con cui viene percepita la realtà. L'accettazione di limiti precisi, e facilmente individuabili, è funzionale alla creazione di un ordine il più possibile autoreferenziale e indipendente. Yambo è fautore di una sorta di oggettivismo *ante litteram*, finalizzato alla creazione di un prodotto letterario fruibile e godibile. Il divertimento, che rifiuta qualsiasi strumentalizzazione ideologica, porta alla semplificazione della rappresentazione del mondo messa in atto.

All'aumento di informazione che caratterizza la nuovissima civiltà dei mezzi di comunicazione di massa, si risponde con l'esposizione continuata di informazioni prevedibili e verificabili. Il rifiuto di descrizioni psicologiche in Yambo è accompagnato dalla ripresa ironica ed eccessiva di modelli di interpretazione della realtà direttamente ascrivibili all'influenza di Cesare Lombroso. Si può riconoscere in una sorta di realismo-medio (in cui l'uso di determinate tematiche non inficia la produzione di una lingua pienamente comprensibile e normativa) il tratto formale-ideologico che accomuna differenti produzioni narrative di consumo, che ambiscono ad avere una funzione nella società italiana: la nuova scienza fisiognomica di Lombroso, che carica determinati elementi di ideologia individuata a priori, corrisponde perfettamente al tentativo di caricare di senso ulteriore forme espressive ricalcate diligente sulle norme grammaticali e morali imposte.

Le teorie lombrosiane permettono di caricare una determinata rappresentazione artistica di ideologia senza tuttavia utilizzare elementi estranei alle regole del medium che viene praticato: Lombroso carica di significati 'sociali' elemen-

² Yambo, *La colonia lunare*, Genova, Donath, 1908, p. 244.



Fig. 1. *In Africa* (da Yambo, *Il re dei mondi*, Roma, Scotti, 1920, p. 113).

specifica, prevista ed ordinata. In tale sistema lo scrittore vede la sua libertà di azione e di espressione naturalmente limitata. La letteratura diventa una mera azione compilatoria, in cui non solo vengono combinate diverse funzioni narrative, ma anche i contenuti ideologici che ad esse possono essere applicati: l'eroe, se è tale, deve necessariamente essere descritto secondo un canone predeterminato e univoco (che nel caso specifico è debitore della tradizione ottocentesca del bel tenebroso)³. L'eroe dei romanzi d'avventura, a prescindere dalla nazionalità che gli viene affibbiata e dal colore della pelle, ha, in romanzi di autori diversi, lo stesso identico aspetto fisico.

Lombroso ha sulla produzione letteraria e artistica a lui contemporanea un'influenza importante, eppure non quantificata né tanto meno esplicitamente riconosciuta dai vari scrittori. La mania fisiognomica e classificatoria, che è stata propagandata anche da altri scienziati-scrittori dalla capillare diffusione editoriale, come ad esempio Paolo Mantegazza, agisce per via sotterranea; Yambo dunque, pur mostrando una bizzarra coscienza dei procedimenti ideologici cui naturalmente è sottoposto, è in qualche modo costretto a farne una parodia, non dichiarata, incentrata sull'exasperazione degli indizi significanti.

Ne *La colonia lunare* determinati personaggi vengono rappresentati con connotati bestialmente esagerati. Se la forma del naso (o altri connotati) assume nella narrativa avventurosa un significato determinante nel ritratto dell'eroe

ti, quali ad esempio la configurazione fisica di un individuo, che a loro volta vanno a costituire i morfi di una elementare grammatica artistica. Grazie al potente scienziato piemontese nessuna rappresentazione di uomini, a prescindere dalle modalità con cui essa è portata avanti e dalla scenografia sociale che le viene costruita attorno, può essere considerata neutra; qualsiasi rappresentazione artistica, indipendentemente dalla sua adesione alle varie e rigide regole corrispondenti ai diversi generi narrativi (di consumo e non) diventa passibile di una interpretazione sociale specifica e orientata.

La narrativa avventurosa in questo modo si rivela essere una macchina dall'andamento meccanico e predeterminato, nel quale qualsiasi elemento che utilizzato assolve ad una funzione

³ Cfr. G. Scaraffia, *Il bel tenebroso*, Palermo, Sellerio, 1999.

di turno, Yambo propone invece personaggi il cui aspetto, violentemente manipolato, si pone come trasparente corrispettivo allegorico delle loro future azioni (in genere delittuose).

Viceversa, se il lombrosismo viene utilizzato come fenomeno sintomatico della narrativa romanzesca contemporanea, Yambo ha cura di esplicitare il rispetto pedissequo di tutte quelle regole non scritte che orientano la percezione di un dato testo, in un'operazione di mimesi del più trito romanzo borghese. Il tentativo mostra come il romanzo contemporaneo non sia altro che la somma di meccanismi predeterminati e ricorsivi, la cui diligente applicazione svuota di contenuto significativa la materia.

Il primo momento di questa implicita riflessione sullo statuto romanzesco (costantemente virata verso il disimpegno comico) si appunta sull'individuazione e la riproposizione di stereotipi narrativi: si mette in debita evidenza come alla fissità delle funzioni applicate (che è già resa evidente dall'uso, in romanzi ambientati in luoghi inconciliabilmente diversi, delle medesime situazioni) corrisponda una forma sclerotizzata della scrittura, costruita su schemi codificati di fabulazione⁴. Come diretta conseguenza di ciò, o come reazione alla fissità delle forme narrative, si dichiara l'impossibilità di comprendere nella scrittura qualsiasi avvenimento che non abbia una immediata (e quantificabile) consistenza evenemenziale. Tale operazione è permessa dallo statuto dell'avventura come genere, con un pubblico in grado di riconoscere la norma e le deviazioni da essa permesse all'interno del genere medesimo⁵.

Le possibilità conoscitive che la letteratura offre, e che il lombrosismo porta alle estreme conseguenze, sono negate in nome di una pretesa scientificità della scrittura: si scrive solo di ciò che si può conoscere e certificare. Il rifiuto del lombrosismo e di tutti i suoi sottoprodotti si esplicita nella scelta di escludere dall'orizzonte narrativo qualsiasi descrizione che non riguardi azioni concrete.

⁴ Cfr. Yambo, *Il re dei mondi*, Roma, Scotti, 1910, p. 92: «Cominceremo, se non vi dispiace, come nei romanzi francesi (tipo Giulio Mary)»; *Il Corsaro Giallo*, Roma, Scotti, 1909, p. 76: «Il core del duca di Bajona diè uno sbalzo e salì fino alla gola del filibustiere. Ma Guglielmo di Barbarugo non era uomo da farsi saltare il cuore dal petto come certi ridicoli personaggi da romanzi. Egli lo ricacciò al suo posto con uno sforzo vigoroso»; *La rivincita di Lissa*, Roma, Scotti, 1909, p. 195: «Era tempo davvero, secondo la espressione solita dei romanzi d'avventure»; *La banda di Carlo Bousset*, Roma, Scotti, 1911, p. 211: «Adopriamo una bellissima frase, purtroppo comune a tutti i romanzieri da pochi soldi».

⁵ H.R. Jauss, *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt, Suhrkamp, 1982; trad. it. *Esperienza estetica e ermeneutica letteraria*, Bologna, il Mulino, 1987, volume I, *Teoria e storia dell'esperienza estetica*, p. 332: «La novità scioccante, lo straniamento in godibile, l'ambiguità inquietante sono soliti trasformarsi rapidamente, nel lettore o spettatore provocato, in nuove abitudini della ricezione, che gli fanno ben presto apparire come uno scandalo godibile l'identificazione prima negata. L'altro estremo sono le esigenze imposte dall'arte sperimentale [...] le quali possono essere soddisfatte solo da una cerchia esoterica di soggetti riceventi. La liquidazione delle funzioni narrative può essere spinta fino all'esperimento linguistico privo di contenuti, la deoggettualizzazione fino alla monotona ascesa della percezione, la polisignificanza fino alla capricciosità di soluzioni a piacere».

La narrativa di Yambo si pone come ridicolo contraltare alla nuova scienza storica: «La storia è qui che parla, e chi non credesse alle mie parole, venga a trovarmi e legga con me la cronaca fedele do questa avventura straordinaria (naturalmente la cronaca è scritta in buon giapponese; ma chi non conosce il giapponese, oggiigiorno?)»⁶.

Yambo esaspera gli ambigui effetti del lombrosismo per limitare l'azione letteraria, a prescindere dalla sua forma, alla sola descrizione (aideologica) di fatti verificabili. La Storia viene ridotta ad una cronistoria di movimenti e reazioni: «Ad altri che conosca a fondo la psicologia, lo spiegare cosa avvenisse in quell'individuo bizzarro, e quali sentimenti lo guidassero in ogni azione: noi ci riserbiamo la parte meno ingrata e meno pericolosa di storici fedeli»⁷.

La letteratura stessa sembra uscire da queste contraddittorie operazioni destituita di importanza ideologica e sociale, ma rafforzata nella sua struttura formale. Le regole del romanzo vengono richiamate in opposizione alle deformazioni moderniste (di cui il simbolismo viene individuato come maggior prodotto)⁸, e contro ogni lettura psicologica, mentre viene ugualmente rifiutata qualsiasi responsabilità narrativa che esuli da fatti concreti e tenti più profonde rappresentazioni⁹. Il riferimento ipertestuale, che più volte si accompagna a tali dichiarazioni programmatiche, e che sembra avere la funzione di vezzo accessorio, diventa in questa prospettiva l'elemento cardine di una concezione della letteratura bizzarramente in anticipo sui tempi (si potrebbe osare il termine postmoderno), in cui l'autore è ridotto ad un mero collezionista di materiali diversi, che vengono assemblati l'uno sull'altro senza alcuna apparente pretesa ideologica o artisticamente pregnante.

Il decadentismo proponeva figure di intellettuali totalmente volti alla collezione di oggetti d'arte, incomprensibili e incompresi dal nuovo e inquietante pubblico massificato. L'esperienza estetica straordinaria nasceva dall'accumulo sovrabbondante di elementi di provenienza forma e qualità diversa: la differenziazione dell'esteta dal volgo avveniva sulla base del possesso di oggetti inaccessibili alla maggioranza. In questo caso l'intellettuale, anziché produrre

⁶ *Il nano misterioso*, Roma, Scotti, 1912, p. 27.

⁷ Yambo, *Atlantide*, Roma, Calzone-Villa, 1901, p. 139. Cfr. Yambo, *I fratelli della Mano Rossa*, Roma, Calzone-Villa, 1902, p. 189: «Spieghi chi voglia questa stranezza che abbiamo già avuto campo di notare nel corso di questo racconto: noi ci limitiamo ad esporre dei fatti».

⁸ Yambo, *La ferrovia transafricana del secolo XX: gli eroi del Gladiator*, Roma, Calzone-Villa, 1900, p. 92: «Ora, chiudendo la parentesi, breve ma necessaria, ripigliamo il filo della narrazione, secondo l'usanza di tutti i romanzieri, antichi e moderni (eccettuati i romanzieri simbolisti che, beati loro, non hanno bisogno né del filo né della narrazione per fare un racconto)».

⁹ Yambo, *Gli esploratori dell'infinito*, Roma, Scotti, 1905, p. 55: «Se io avessi ereditato l'arte sublime, fascinatrice, di Edgardo Pöe, adesso vi farei rabbrivire, descrivendovi l'angoscia estrema di quei minuti di attesa. Ma non avendo ereditato nulla dal nostro gran poeta americano, evito dignitosamente la pericolosa descrizione»; *ibid.*, p. 89: «Parlerò diffusamente di quelle prime ore di accasciamento, di cupo terrore? Horresco referens come diceva credo, un poetucolo latino: Virgilio».

ossessive rappresentazioni del proprio ego artistico (dal conte *Des Esseintes* di Huysmans all'*Andrea Sperelli* di D'Annunzio), propone un assemblaggio tangibile (e funzionale allo spettacolo) di materiali immaginativi differenti: il superomismo è superato dalla totale adesione al nuovo sistema culturale di massa.

L'attenzione, e l'importanza del prodotto letterario, è spostata tutta sulla descrizioni di azioni, che devono essere quantitativamente superiori a quelle che la vita quotidiana può offrire ai lettori. Così la qualità informativa che viene prodotta è priva di importanza¹⁰, o almeno finalizzata esclusivamente alla costruzione dell'intreccio¹¹: l'architettura narrativa, che sia in grado di catturare l'attenzione del lettore nonostante la sua esibita falsità, e nonostante vengano demoliti tutti i collegamenti con la realtà extraletteraria, diventa elemento significativo e necessario.

Si propone una pratica della letteratura autoreferenziale e indipendente da valori altri (la narrazione come valore autonomo), in opposizione a qualsiasi operazione ideologica su di essa condotta. La letteratura viene prodotta non per taciuti fini culturali, che in nome di glorie più o meno eterne tendono a travalicare i tempi codificati della vita umana, ma esclusivamente per indurre un divertimento circostanziato, limitato nel tempo, ma quantificabile e concreto. Il criterio di selezione del materiale, passibile di descrizioni più circostanziate, è improntato di conseguenza alla ricerca di effetti ludici. Ogni elemento occupa sulle pagine uno spazio direttamente proporzionale alla sua funzionalità ludica: elementi omogenei, a seconda delle situazioni in cui vengono utilizzati, subiscono trattamenti di volta in volta differenti.

Il lettore, cui spesso, come si diceva prima, viene affidato un ruolo fondamentale nella ricezione del testo, subisce un processo di strumentalizzazione continua: l'autore a sua volta si mostra ora come una sorta di induttore di una creazione letteraria individuale e reiterata per ciascun lettore, ora invece sottolinea e sfrutta iniquamente la sua posizione di naturale superiorità:

Voi non potete, disgraziatamente, figurarvi la spaventevole intensità di una bufera dell'America equatoriale. Io invece sì: me la figuro benissimo. E per questo, il seguito dell'avventura del conte Carlo Bousset, non ha, ai mie occhi, nulla di strano e di incredibile¹².

La presentazione di determinati dati è soggetta inevitabilmente al controllo e al vaglio dell'autore, il quale, arbitrariamente, ne impone o meno la necessità,

¹⁰ *Ibid.*, p. 149: «Se in questa spiegazioncella avrò infilato un mucchio di corbellerie non importa: non credo che i signori marziali vengano qui a rettificare le mie inesattezze».

¹¹ *La colonia lunare*, cit., p. 93: «Domando scusa ai lettori se m'intrattengo in questi particolari tecnici e perciò aridi e noiosi, ma è indispensabile che io descriva, almeno sommariamente, la croce del Sud, per la chiarezza e la precisione del racconto».

¹² *La banda di Carlo Bousset*, cit., pp. 237-238; Cfr. *Alla conquista di un trono*, cit., p. 98: «Ma non esaurite la vostra provvista di spavento troppo presto, perché altrimenti non vi sarebbe più possibile di spaventarvi in seguito».

e sfrutta appieno le sue divine facoltà di controllo su una realtà, come quella letteraria, che altri meccanismi hanno già provveduto a rendere indipendente¹³.

Partendo da una concezione ludica della letteratura, l'atto stesso della lettura diventa il centro della 'riflessione' novelliana: l'operazione ha come scopo ultimo quello di rinnovare il divertimento che scaturisce dalla lettura, e senza il quale essa non avrebbe nessun senso, mostrando però allo stesso lettore i meccanismi cui viene sottoposto. La figura dell'autore non subisce di conseguenza la solita perdita d'aureola, o non solo, ma favorisce la mediazione presso il pubblico di meccanismi esoterici che abitualmente occultati dai professionisti della letteratura. Lo scrittore si pone come un bizzarro traditore di una specifica categoria sociale, al lavoro della quale applica un'etica volutamente profana e ingenua, nel rifiuto di qualsiasi particolarità di casta che altri continuamente avvallano¹⁴.

L'indagine psicologica, che concretizza *l'altro* nella sua massima e più esoterica espressione, è un'ingerenza in territori che invece, per il funzionamento stesso della letteratura, dovrebbero restare liberi. Applicare modalità descrittive e rappresentative desunte, in maniera più o meno scientifica, dalla nuova scienza psicologica presuppone, da parte del produttore di letteratura, un potere sulla realtà che non c'è e non è possibile¹⁵. La psicologia, anziché essere simbolo delle nuove scienze sociali e della 'nuova' mentalità positivista, viene dunque rifiutata¹⁶.

Per contrasto l'attenzione si sposta su meccanismi soggettivi non conoscibili né tantomeno descrivibili¹⁷: Nel mantenimento dell'autonomia della letteratura,

¹³ *Il re dei mondi*, cit., p. 119: «Un entomologo appassionato avrebbe fissato con entusiasmo la sua dimora in quel luogo, ma i nostri amici non erano entomologi, disgraziatamente»; p. 181: «I brindisi furono molti, ma io li risparmio ai miei lettori [...] i brindisi, oltre ad essere volgari e antiquati, si rassomigliano tutti»; p. 246: «Fu un momento di allegrezza e di confusione stupendo, ma che rifiutiamo sdegnosamente di descrivere per non ripeterci troppo»; *Il Corsaro Giallo*, cit., p. 235. «Su la facciata principale, di uno stile che non definiremo, perché non vogliamo entrare in noiosi particolari tecnici di architettura polare».

¹⁴ *Gli esploratori dell'infinito*, cit., p. 177: «Ma la malinconia passò. Oramai i lettori debbono essersi accorti – e se non se ne sono accorti adesso, pazienza! – che io non soffro di una eccessiva sensibilità».

¹⁵ *La banda di Carlo Bousset*, cit., p. 40: «Noi stessi, che siamo gli storici fedeli di questi casi inverosimili ma autentici, non sapremmo come spiegare l'arcano».

¹⁶ *Il re dei mondi*, cit., p. 215: «Spieghi chi vuole questa apparente contraddizione, noi scriviamo una storia e non ci occupiamo di psicologia filosofica, fortunatamente»; *Il corsaro Giallo*, cit., p. 50: «e basta con questa necessaria digressione retorico-psicologica che, speriamo, avrà annoiato i lettori almeno quanto noi»; *La banda di Carlo Bousset*, cit., p. 42: «Dico avrebbe! Non posso rendermi mallevadore dei sentimenti del più grande furfante del secolo XX. Contentiamoci per ora, di assistere allo svolgersi dell'azione, senza tentare inutili e pericolose spiegazioni psichiche».

¹⁷ Cfr. G. Debenedetti, *Il romanzo del Novecento*, Milano, Garzanti, 1971, p. 123: «Il romanziere tradizionale credeva nell'idea classica, meccanicistica, antropomorfa di forza, quindi nella legge che presiede alla produzione di ogni evento particolare. Perciò si assumeva la piena responsabilità dell'evento che narra, poteva prospettarcelo come l'evento per eccellenza, l'unico possibile in quel determinato momento. Oggi si direbbe che nel romanziere, come nel fisico, viga

e nel rifiuto di ogni sua ricaduta sulla realtà sociale, l'avventura, come genere letterario ibrido e onnicomprensivo, diventa strumento di riflessione sui meccanismi di produzione e ricezione del testo. Il lettore diventa, in una versione bizzarra e comicamente abbassata di certo crocianesimo, egli stesso produttore letterario. L'autore esplicita determinati meccanismi di modo che i vari lettori, seguendo precipue sensibilità e ideologie, possano replicare operazioni fino a quel momento ad esclusivo appannaggio di raffinati esteti:

Descrivere la rabbia, lo sbalordimento, la vergogna del gentiluomo falsario in quel tragico momento sarebbe un'impresa superiore alle mie forze. Io offro a voi, lettori dilette, il piacevole incarico di figurarvi la scena e le condizioni d'animo dei vari personaggi... quando ve le sarete figurate per bene, ricomincerò il racconto¹⁸.

Viceversa, volendo costruire quello che possiamo definire un realismo metaletterario, in cui la materia da descrivere realisticamente è solo ed esclusivamente la letteratura, si rifiutano descrizioni di eventi per i quali sarebbero necessari strumenti altri: «Da quegli antri misteriosi e spaventevoli uscivano grida scomposte, canti osceni, e rumori che non osiamo riprodurre... con la penna per insormontabili difficoltà foniche»¹⁹.

La letteratura utilizza regole di rappresentazione incentrate su di essa e da essa desunte, così che una data informazione arriva ad essere vera e verificabile solo all'interno di un dato testo: la costruzione formale permette affermazioni la cui validità e veridicità rimane perfettamente e dichiaratamente limitata. Tale criterio, applicato (con poca costanza) ad altri prodotti culturali, che hanno nel libro la loro realizzazione oggettiva, estende in maniera indebita e non prevista una prospettiva 'nichilista', volta a sminuire l'intero sistema culturale e conoscitivo: «Confrontate i veri marziali con quelli immaginati da Swedenborg, e sappiatemi dire qualche cosa! È inutile! Non bisogna fidarsi dei filosofi»²⁰.

2. *Banditi, miliardari, lettori*

In questo senso la trilogia di libri dedicati a Carlo Bousset²¹ rappresenta l'esempio di interessante ed evidente di questa continua operazione di denuncia

l'idea dell'onda di probabilità, che permette soltanto di constatare dei comportamenti di corpuscoli (i personaggi i loro moventi)».

¹⁸ Yambo, *La banda di Carlo Bousset*, cit., p. 202. Cfr. *Il Corsaro Giallo*, cit., p. 23: «I lettori, speriamo, si figureranno il resto: certe descrizioni perdono del loro valore, quando divengono troppo minuziose».

¹⁹ *La banda di Carlo Bousset*, cit., p. 63.

²⁰ Yambo, *Gli esploratori dell'infinito*, cit., p. 148.

²¹ La trilogia è formata da *Fortunato per forza*, inizialmente pubblicato su «Lecture per la Gioventù», dal n. 11 del 12 marzo 1905, fino al n. 52 del 31 dicembre dello stesso anno, e

della 'retorica' letteraria. I tre romanzi condensano tutti i temi e i personaggi tipici della narrativa di Yambo.

Tutte le funzioni tipiche della narrativa d'avventura sono affrontate: dall'Africa coloniale al Polo Nord, dalla mondana Parigi all'estremo Oriente, il conflitto tra il bandito Carlo Bousset e il miliardario fortunato per forza James Wartel, occupa tutto lo spazio disponibile, diventando pura e divertente ossessione e perdendo qualsiasi significato pedagogico o didattico insito invece nella narrativa d'avventura in genere.

La trilogia mette in scena, allegoricamente, quanto detto in precedenza. Il rapporto che si istituisce tra James Wartel, miliardario afflitto da una noiosissima ed invincibile fortuna, e il giornalista Frederik Felton, che si propone di guarire il riccone dal suo molto alla moda spleen costruendogli artificiosamente attorno situazioni tipiche della narrativa commerciale, sembrerebbe essere la diligente trasposizione del rapporto esistente tra un autore come Yambo, che ricicla materiali narrativi e iconografici già esistenti in una prospettiva metareferenziale esplicita, e il pubblico specializzato dell'avventura, che a sua volta si nutre di un artificioso esotismo per esibire una (in)sofferenza, ideologicamente ambigua, per la società urbana di cui fanno parte. In questo modo viene tagliato alla base quel compromesso tra i vari autori e il pubblico che permetteva di accettare senza remore una serie di informazioni pedagogico-documentarie su zone capitalistamente interessanti del pianeta: il lato economico dell'avventura, di cui il tesoro che generalmente viene ritrovato è efficace corrispettivo, viene sostituito da un investimento a capitale perso, finalizzato alla creazione di un piacere ludico ed effimero del tutto sproporzionato. Lo stesso narratore è impossibilitato a proporre informazioni pregnanti, e anziché avventurarsi in descrizioni di animali sconosciuti o luoghi inimmaginabili, deve narrare il processo di costituzione dell'imprevisto. L'avventura è l'effetto collaterale di un immaginario fortemente costruito e programmato.

In questo schema, che si presta a diverse interpretazioni e che apparentemente è già completo ed esaustivo, si viene in modo graduale inserendo un elemento non previsto e, da un certo punto di vista disorientante²²: il brigante Carlo Bousset. Il personaggio in questione entra in scena nel primo volume della serie, per svolgere il ruolo, altamente codificato, del *villain*.

poi uscito in volume, presso l'editore Scotti di Roma, nel 1908; da *Il Re dei mondi*, che viene annunciato più volte a partire dalle ultime puntate del testo appena citato, ma che esce, sempre sulla medesima rivista, solo a partire dal n. 34 del 25 agosto 1907 (e di nuovo fino al n. 52) e in volume all'inizio del 1909; infine il testo conclusivo, il cui titolo non viene annunciato alla fine del precedente, *La banda di Carlo Bousset* è pubblicato a puntate dal n. 1 del 3 gennaio fino al n. 37 del 1909, per poi uscire in volume, senza variazioni di sorta come costume di Yambo, nel 1911.

²² Yambo, *La banda di Carlo Bousset*, cit., p. 219: «Lo stranissimo fascino che sapeva diffondere intorno a sé lo strano e pericoloso malfattore»; *Ibid.*, p. 55: «Il Conte Bousset è un delinquente amabilissimo e stranissimo».

Nella narrativa di Yambo, e in quella avventurosa più in generale, è possibile distinguere due differenti tipologie di antagonista: da una parte abbiamo la figura dello scienziato, che risponde in maniera circostanziata ad una serie di problematiche esclusive dell'avventura e della fantascienza tardo ottocentesche; dall'altra parte invece, ricollegandosi ad una tradizione che possiamo forse far risalire al teatro elisabettiano e che senza soluzione di continuità è passata in ogni declinazione di narrazione popolare, il ruolo di antagonista è affidato a personaggi che si contrappongono totalmente ai vari protagonisti, rovesciandone la presunta superiorità morale in un parossismo di qualità negative. Il *villain*, la cui essenza diabolica viene progressivamente esasperata dalla successione dei testi, è necessario alla costituzione stessa dell'eroe: la sottolineatura dell'elemento nero è funzionale all'acuirsi del contrasto come principio narrativo di partenza, con tutto quello che se ne può trarre in termini ideologici e interpretativi. In seconda battuta la figura del *villain* entra nella narrativa avventurosa attraverso il più ortodosso romanzo d'appendice. Il genere in questione, sebbene viva inizialmente su una ambigua commistione tra i caratteri positivi e negativi del personaggio principale (di cui classico esempio è *I misteri di Parigi* di Sue), ben presto si specializza nella creazione, che il pubblico impara ad apprezzare, di geni del crimine privi di qualunque assillo morale. Il delitto diventa un'impresa affine a quella economica o scientifica, e richiede dunque figure altamente specializzate sia in un senso che nell'altro; aprendo una breve parentesi potremmo notare come allo sviluppo dell'aspetto morbosamente delittuoso corrisponda, parallelamente, la nascita del romanzo giallo e la creazione di figure professionali dotate di capacità e conoscenze atte proprio a limitare il potere delittuoso, che in certi testi risulta essere privo di controllo. Il detective e il criminale seriale rispondono in ogni caso, pur venendo trattati in modi differenti, da generi narrativi differenti, alla medesima esigenza sociale, dando voce ad un immaginario che tenta di trovare al proprio interno zone d'ombra da dedicare, si scusi il gioco di parole trattandosi di crimini, all'evasione.

Tornando allo specifico del discorso intrapreso, la triade progressiva formata dal *Rocambole* di Ponson du Terrail, l'*Arsenio Lupin* di Leblanc e il *Fantomas* di Allain e Souvestre mostra in maniera inequivocabile come si passi da un intreccio composito, che tenta di soddisfare la totalità del pubblico dei giornali, e che coniuga influenze opposte come il romanzo rosa e il romanzo gotico, ad un intreccio invece ossessivamente incentrato sulla figura dell'eroe negativo. L'eroe degno di tale nome tra l'altro viene progressivamente perdendo spazio per rimanere infine confinato in ruoli di secondo piano, puramente accessori. Da notare, in via incidentale, come la ricerca di delitti, via via più efferati ed eclatanti, coincida con il progressivo allontanamento da pretese di realismo e di funzionalità sociale, e viceversa con l'avvicinamento ad artifici narrativi di chiara derivazione fantascientifica (la lunga serie di *Fantomas* è in questo senso eloquente). Questi testi sfruttano quella medesima passione per il macabro che

l'avventura sfrutta in chiave esotica, esasperandone la chiave sanguinolenta: nell'avventura il sangue era trattato come elemento inusuale e a sua volta esotico, estraneo del tutto alla vita urbana. Il pubblico cerca l'evasione nell'esasperazione (che potremmo definire antiprogredista) di componenti negative della società. Da questo punto di vista siamo agli antipodi rispetto all'avventura coloniale: se società altre venivano rappresentate usando la bizzarria della loro violenza come tratto caratterizzante, allo stesso modo la società urbana viene caratterizzata dai selvaggi dei bassifondi, gli *apaches* di Parigi, come vengono soprannominati con esplicito riferimento a più inquietanti popolazioni extraeuropee, onde proporre una visione spettacolarmente diversa ed eccitante.

Carlo Bousset è esplicitamente ricalcato sul *Rocamboles* di Ponson du Terrail. Già ne *Gli eroi del Gladiatore*, che utilizzava il modello del più trito romanzo coloniale, l'antagonista dell'eroe, manigoldo di professione equidistante dai fanatici della tecnologia, così come da rivendicazioni anticoloniali, aveva una connotazione tipicamente francese, Grand Jean de La Reynette, giustificabile solo nel panorama di un riferimento ipertestuale esplicito e riconoscibile. In questo caso la connotazione nazionale, esibita anche se priva di sottintesi ideologici e politici che altrove non mancano (si veda solo *La rivincita di Lissa*), favorisce l'associazione di due aree narrative incongrue seppur contigue. Carlo Bousset, nonostante, a differenza del precedente *villain*, faccia la sua apparizione in abiti di alta società e affettando modi da gentiluomo, è caratterizzato inizialmente da un aspetto esteriore del tutto simile a quello di Grand Jean, con una enorme barba nera che gli nasconde il viso. Da un lato, la barba è un artificio volto a collegare immediatamente la figura con altre, ideologicamente affini, che affollano invece la letteratura più specificamente orientata verso l'infanzia e che hanno nel Mangiafuoco collodiano un modello più volte imitato. A questo proposito dobbiamo notare come in realtà il personaggio in questione viene da subito ripreso in testi secondi, ma come venga immediatamente tradito, essendo trasformato costantemente in un cattivo senza speranza di redenzione alcuna; dall'altro lato, come non accadeva con Grand Jean, la folta peluria conferma subito la sua natura sospetta e artificiosa: essa infatti ben presto scompare per permettere al presunto conte Bousset di assumere identità variabili e multiformi. E arriviamo così al succo del discorso: il personaggio, nella sua smania di accaparrarsi l'immensa e sempre erigenda fortuna di James Wartel modifica, oltre al proprio aspetto esteriore, anche le convinzioni ideologiche ad esso connesse.

Il conte travalica il ruolo di cattivo che gli viene assegnato²³ per trasformarsi in una sorta di ambiguo doppio dell'eroe. Il codificato rapporto di conflitto, o anche il rapporto vagamente sadomasochistico che si instaura tra il carnefice e la

²³ Yambo, *La banda di Carlo Bousset*, cit., p. 124: «I nostri lettori, speriamo, compiangeranno un pochino anche a costo di passare per troppo indulgenti, lo sventurato quanto sbalorditivo conte Carlo Bousset».



Fig. 2. Carlo Bousset, già privo di barba e maschera da *villain*, in una sua tipica posa melodrammatica (da Yambo, *La banda di Carlo Bousset*, Roma, G. Scotti, 1911, p. 161).



Fig. 3. Il miliardario James Wartel, di ritorno da un viaggio interplanetario, atterra in piena Africa nera (da Yambo, *Il re dei mondi*, Roma, G. Scotti, 1910, p. 201).

sua vittima, come viene continuamente adombrato nei romanzi di Rocambole, si trasforma in un rapporto esplicitamente osmotico e biunivoco²⁴: il conflitto diventa funzionale al mantenimento di un certo status sociale. Il miliardario americano ritrova col conflitto la sua verve perduta, e può finalmente sposare la sua dolce fidanzata (che precedentemente aveva abbandonato e di cui lo stesso Bousset era diventato ardente corteggiatore); il malfattore a sua volta può vedere coronate le sue criminose imprese ed evitare, con l'ennesimo travestimento, una punizione prevista dal codice narrativo. Vengono concordate le conclusioni tipiche del genere avventuroso e del 'nuovo' romanzo criminale, la cui spettacolare provocazione è proprio quella di negare una soluzione morale,

²⁴ Cfr. Yambo, *Fortunato per forza*, cit., p. 318: «Eccomi disoccupato – mormorò tra i denti – se James Wartel è morto davvero mi annoierò tremendamente nella vita. D'altra parte chi potrebbe degnamente sostituirlo? Posso mettermi a perseguire un povero diavolo qualunque che non ho mai visto né conosciuto? Non sarebbe da gentiluomo»; *La banda di Carlo Bousset*, cit., p. 223: «Ci siamo incontrati dunque, sul limitare delle Grotte dell'oro, mentre io tornavo da una spedizione al Polo Sud; ci ritroveremo, suppongo, su la vetta di un vulcano, nel centro di un lago, nel fondo di una miniera, in cima ad un campanile, nel fondo del mare... e a voi toccherà sempre di far la parte, piuttosto difficile ed incomoda, di inseguitore, di nemico inesausto di vendetta [...]».

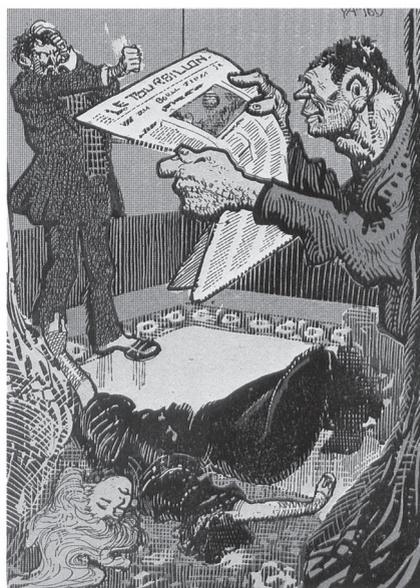


Fig. 4. Carlo Bousset, qui in tenuta da esploratore artico, salva la sua amata da orso polare di rito (da Yambo, *Il re dei mondi*, Roma, Scotti, 1910, p. 57).

Fig. 5. Carlo Bousset in altra posa da attore consumato, con contorno di donne svenute e scagnozzi con poco cervello (da Yambo, *Il re dei mondi*, Roma, Scotti, 1910, p. 213).

Fig. 6. Carlo Bousset nelle vesti di sportsman alla moda, con tutto il successo sociale che ne consegue (da Yambo, *Fortunato per forza*, Roma, Scotti, 1907, p. 185).



che viene dilazionata di volume in volume. Carlo Bousset entra in uno schema narrativo codificato, ricoprendo un certo ruolo, e con il passare delle pagine, modifica la propria posizione, aderendo a codici di natura diversa, onde evitare

indebite classificazioni: «So imitare con buon successo i caratteri altrui, anche i più difficili – mormorò il conte falsario, arrossendo di modestia»²⁵.

L'animo umano, pomposamente indicato da certa letteratura come oggetto e unico e privilegiato di indagine, su cui solamente la personalità eletta, il mito dell'immaginario, ha possibilità di intervento, è trasformato qui in un prodotto massificato, riproducibile a piacimento. Combinando una serie di forme esteriori e del tutto stereotipate, che rimandano ad un repertorio ugualmente riconosciuto e riconoscibile da parte del pubblico, si produce un risultato inatteso e bizzarramente profondo. La stessa propensione letteraria e sentimentale, segnale di quella straordinarietà elettiva che vuole caratterizzare i rari animi poetici, è il prodotto di una mutazione esclusivamente formale:

In quei giorni, ad un prezzo che aveva messo a dura prova la sua turcheria indecente, egli aveva acquistato da un parrucchiere francese una parrucca rossa e un paio di baffi sporti che erano una bellezza e che gli tornavano benissimo al viso. Egli poi aveva aggiunto a quella parrucca e a quei baffi una sapiente truccatura del volto che lo rendeva più pallido e più giovane, e che dava ai suoi occhi quel cerchio azzurrino, privilegio delle persone sentimentali²⁶.

3. Fregoli, Bousset, l'avanguardia

Tali trasformazioni, così come colui che le opera, nel testo vengono connotate facendo esplicito riferimento all'attività di Leopoldo Fregoli²⁷: il riferimento è interessante, perché, come poi accadrà in maniera specifica ne *Le avventure della pellicola che non finisce mai*, coinvolge modi dello spettacolo contemporaneo, sia teatrale che cinematografico, che si differenziano da una concezione classica e culturalmente pretenziosa dell'arte scenica, e che nascono irrimediabilmente dal più trito e volgarmente popolare avanspettacolo; in seconda battuta va notato come lo stesso «Pupazzetto» abbia dedicato in precedenza due interi numeri, n. 14 e 15 del 9 e del 16 maggio 1907, alla celebrazione del suddetto trasformista: il primo dei due numeri applica, con uno sperimentalismo grafico molto divertente, il trasformismo fregoliano ai soliti obbiettivi polemici del giornale; gli onorevoli Ferri Nasi e Sonnino, bersagli di una critica feroce, spalmati per tutto l'arco parlamentare, sono rappresentati in vesti diverse e bizzarre. Nel numero 16 invece è presente un'intervista di Yambo allo stesso Fregoli (cui viene dedicata anche l'illustrazione di copertina), la quale, in ossequio al camaleontismo dell'intervistato, si trasforma ben presto nel suo

²⁵ Yambo, *La banda di Carlo Bousset*, cit., p. 53.

²⁶ *Ibid.*, p. 92.

²⁷ *Ibid.*, p. 194: «Le più abili trasformazioni sul sistema del Fregoli»; p. 231: «Tipo di Fregoli di seconda mano».

contrario, con Fregoli che viene chiamato a spiegare, tramite il suo lavoro, l'opera di Yambo (il tutto confermato da un'illustrazione la quale mostra Fregoli che si traveste rapidamente da Yambo). Viene compiuta un'operazione del tutto identica a quella che caratterizzerà la costruzione di Carlo Bousset. L'ambiente in cui Fregoli opera offre l'occasione per tentare una descrizione sintetica e riassuntiva dell'opera di Yambo:

Una casa a trasformazioni dove si troveranno riunite le cose più inverosimili e più belle: teatri meccanici, fontane luminose, orchestre invisibili, labirinti, camere con fantasmi a disposizione, grotte seminaturali, mari in burrasca [...] Fuori è tutta anticaglia, dentro tutta modernità: una modernità spinta all'eccesso, luce fuori specchi, cristalli colorati, quadri trasparenti [ecc.]²⁸.

Il riferimento testuale conferma la legittimità di un'operazione interpretativa compiuta ed esplicitata dall'autore stesso, in un mezzo differente.

Così possiamo notare come Carlo Bousset, senza necessariamente impelagarsi in riferimenti ipertestuali espliciti, ma rimanendo diligentemente all'interno di un codice narrativo, il quale pretende un certo grado di credibilità, si intrufola in una vicenda ai cui margini è relegato, pretendendo di acquisire ruoli non previsti. Allo stesso modo la composizione della banda di malviventi che aiutano il perfido Conte nelle sue criminose imprese sembra essere politicamente significativa, ed è l'ironico contraltare alla logica colonialistica che impera negli altri volumi (anche se grottesca ed esagerata): la banda è formata infatti da europei e da quelli che possiamo definire migranti di razze diverse, delinquenti sudamericani asiatici e anche una regina africana, la quale è, molto significativamente, innamorata dello stesso Conte²⁹. A differenza degli altri testi di Yambo, che

²⁸ *Fregoli spiega Yambo*, «Il Pupazzetto», n. 15, 16 maggio 1907.

²⁹ Le stesse peripezie amorose di Carlo Bousset sono indicative di un certo modo di fare che travalica, come accade allo stesso Yambo, sia le convinzioni personali che le convenzioni della società: il conte, come già detto, ben presto si innamora della fidanzata del miliardario suo nemico, Miss Annie Bannerman la quale a sua volta è una ragazza di scandalosa intraprendenza, che non esita a travestirsi da uomo per inseguire il suo legittimo fidanzato; in secondo luogo subisce le untuose attenzioni della regina Munga Cimpong, che sopporta con rassegnazione, in vista di non meglio precisati calcoli politici; in terza battuta, essendo prigioniero in un'isola sperduta nell'Oceano, Carlo Bousset è anche protagonista di rapporti ambigui, appena accennati nella narrazione, con un altro carcerato che non perde occasione di mostrargli, con un po' di repulsione da parte del conte, privo di qualsiasi barba protettiva, la sua stima. Il primo momento amoroso rientra nella codificazione dell'avventura, con la rappresentazione, in linea con le contemporanee rivendicazioni femministe, la cui validità è limitata ad un immaginario tipicamente d'evasione, di una donna volitiva che trasgredisce determinate regole. Il travestimento androgino è altro momento topico e reiterato. Il secondo innamoramento, subito, è indicativo del recupero, seppur contro voglia, di un canone estetico contrapposto a quello occidentale, sorta di maldestro tentativo di rinnovamento della antica cultura europea. Il terzo momento amoroso, il meno approfondito dei tre, esprime in qualche modo ciò che, in misura molto maggiore di rivendicazioni anticoloniali e antirazziste e femministe, è escluso da qualsiasi ambito letterario di massa. Una sfida al sistema compiuta non sulla base di un'ideologia personale (il Conte Bousset sembra rifuggire con una certa impressione qualsiasi vaga idea di amore omosessuale) quanto su una sorta di necessità di

istituiscono un rapporto diretto con determinati obiettivi culturali, direttamente citati all'interno della narrazione come elementi accessori, che si differenziano dalla media della produzione di genere proprio per il vezzo di inserire oggetti incongrui ma altamente caratterizzanti in senso culturale, la trilogia, in assenza di riferimenti espliciti, ha in una eventuale interpretazione allegorica l'unico canale di collegamento con il sistema letterario dominante. Se altrove il riferimento letterario è funzionale ad una parodia arguta ma innocua, che convive con un determinato sistema narrativo, che veicola significati omologhi a quelli codificati, in questo caso è lo stesso schema narrativo che viene caricato di significati pregnanti: il testo ha una funzione ludica e provocatoria al tempo stesso, dove questa seconda accezione è riservata ad un pubblico culturalmente avvertito, la cui presenza non è garantita. L'allegoria è l'unico mezzo con il quale l'avventura, i cui debiti culturali sono stati svelati dai testi precedenti, così come l'irresistibile tendenza al fantastico, viene collegata al sistema dominante, e usata per scardinarne l'obsoleto canone.

L'atteggiamento di Bousset rispetto alla Storia è indicativo: «Incredibile come tutte le cose che si raccontano in questo eccezionale racconto storico, ma semplice e indiscutibilmente vero»³⁰.

Carlo Bousset è caratterizzato proprio dalla facoltà di modificare la realtà storica circostante, spostandone il corso secondo le sue personali esigenze: la dialettica tradizionale, che vede l'individuo sottoposto a movimenti, primo fra tutti la guerra, su cui non ha nessuna possibilità d'influire, viene bizzarramente rovesciata. Il personaggio con le sue trasformazioni, è in grado prima di scatenare una incredibile guerra mondiale, agendo come geniale corsaro militare, salvo poi mettervi clamorosamente fine con un fenomenale discorso, intriso di trita retorica³¹, che agisce sul cuore e il cervello dei vari governanti:

Ma dove andiamo a finire? E perché ci ostiniamo in questa follia sanguinosa e catastrofica? Pensate, Popoli d'Europa, che noi stiamo dilaniandoci e sbranandoci a vicenda per una palla d'acciaio! Sembra una cosa assurda inverosimile, ma è vero! La più vasta, la più importante guerra del mondo è avvenuta a causa di una palla caduta dal cielo per il capriccio straordinario di un eccentrico americano, ricco a miliardi!

La retorica nazionalista, da cui nemmeno lo stesso Yambo è immune, e che è in grado di modificare totalmente la struttura e il contenuto di una letteratura funzionalmente orientata come quella per ragazzi, è destituita di qualsiasi contenuto pregnante (Bousset travalica qualsiasi fede ideologica che

rinnovamento impellente e aprioristica.

³⁰ Yambo, *La banda di Carlo Bousset*, cit., p. 99.

³¹ *Ibid.*, p. 92: «Egli [Bousset] pronunciò un nobilissimo discorso dinanzi ai rappresentanti delle altre nazioni, e quando venne a parlare dei *focolari domestici deserti* [in corsivo nel testo] fece piangere tutti»; *Ibid.*, p. 94: «Dopo essere svenuto tre volte per compiacere il pubblico femminile che gremiva le tribune».

accidentalmente abbraccia) e rivelata, infine, come artificio volto a mascherare interessi economici elitari³²; tra l'altro questo testo è quasi contemporaneo del già citato *La rivincita di Lissa*, uscito molto significativamente solo in volume, in cui le ambiguità tipiche dello scienziato di stampo verniano non inquinano affatto l'ideologia spudoratamente nazionalista per la quale il libro è composto; anche il fantastico, con il suo carico di dubbi e nebbiose verità, è piegato alla più becera propaganda patriottica. In un testo come questo invece, in cui le eventuali derive fantastiche sono incanalate in una forma ipercorretta e iperstrutturata di un genere narrativo specifico, la storia, chiamata a svolgere un ruolo specifico, viene manipolata per produrre una visione del mondo parallela a quella corrente: non viene lasciato spazio al dubbio; la narrazione applica determinate regole, perfettamente riconosciute, in modi non previsti dal sistema, producendo effetti nuovi ma logicamente inattaccabili.

Dobbiamo aprire l'ennesima parentesi, per notare come Yambo, in un testo antirealistico che propone una visione della cultura pudicamente orientata, riesca a prevedere, con un certo anticipo sui tempi, l'effettivo sviluppo storico, raccontando una guerra, che scoppia in Africa e si estende a tutto il mondo occidentale, in cui si affrontano esattamente gli stessi schieramenti che di lì a poco daranno vita davvero al primo conflitto mondiale. Possiamo dire che, esasperando gli stereotipi del genere, il testo riesce a dare una rappresentazione pregnante della società, molto più di quanto effettivamente riescano a fare testi preposti a operazioni sociali. Ma lasciando perdere considerazioni di tipo estetico e soggettivo, che sono il frutto di un esame a posteriori del testo, possiamo notare invece un secondo tipo di anticipazione, o meglio di parallelismo culturale.

E Carlo Bousset non è altro che l'incarnazione narrativa di ideali di contestazione che hanno, o avranno, nel Futurismo la loro più violenta espressione. E dobbiamo notare come l'uscita a puntate della terza parte della trilogia, parte in cui il Conte Falsario conquista tutto lo spazio narrativo disponibile, coincida grosso modo con l'avvento sulla scena culturale del gruppo marinettiano: è ipotizzabile che la struttura narrativa sia stata modificata, oltre che per ragioni intrinseche, per meglio sottolineare la valenza culturale distruttiva di cui Bousset è portatore. Il personaggio è la prova, considerata tale dallo stesso autore, della coincidenza concreta di intenti tra uno scrittore per ragazzi, che dichiara di non avere velleità artistiche, e il gruppo di letterati e uomini provocatoriamente nuovi: se la funzione sociale della letteratura divide nella maniera più netta la produzione per l'infanzia, doppiamente legata al soddisfacimento di bisogni primari ed extraletterari, e la produzione artistica, che si dichiara svincolata da esigenze di tipo commerciale, l'uso di un determinato

³² *Ibid.*, p. 90: «E la guerra, anche quando si vinca, rappresenta sempre un colossale disastro economico».

repertorio figurativo, recuperato provocatoriamente, riunisce in profondità esperienze che in superficie sembrano essere del tutto inconciliabili. Se Yambo in questo tenta un avvicinamento cosciente ma quasi esoterico, confinato ad un livello narrativo bisognoso di interpretazione apposita, viceversa si può anche dire che il Futurismo applica a contesti culturalmente elevati materiali e convenzioni letterarie di derivazione decisamente inferiore.

Tornando alla produzione novelliana, si potrebbe sottolineare il fatto che già personaggi come Mario Moresi, meglio noto come Capitan Fanfara, o come i fanatici sportivi dei primi volumi, indicassero in maniera molto chiara come l'avanguardia si fosse costruita su una serie di materiali e suggestioni preesistenti, derivati da produzioni di genere infimo e altamente commerciale; tuttavia, se tratto comune di quel personaggio con il presente Carlo Bousset, tratto tipicamente ed esteriormente futurista, è l'amore per la velocità fine a sé stessa e per i motori, esistono differenze sostanziali che evidenziano in maniera ancora più evidente come il conte falsario costituisca un modello diverso di azione culturale. Capitan Fanfara, sorta di monomaniaco alienato dalla pratica automobilistica, alla fine della vicenda corona un molto borghese sogno d'amore, convolando a giuste nozze, al comune di Milano, con la bella di turno, non prima di aver ritrovato il padre banchiere scomparso e averne ricevuto una sorta di cambio di testimone: la pratica sportiva non mette mai in discussione lo status sociale del personaggio ma anzi diventa espressione di potenza della classe borghese. Le allusioni al dannunzianesimo presenti nel testo sono del tutto consone: in D'Annunzio la pratica sportiva, a prescindere dal mezzo con il quale ha luogo, non porta alla creazione di una nuova estetica, ma è funzionale al rafforzamento e alla conferma di una poetica già esistente e costruita a sua volta sulla personalità del poeta. Vale a dire che lo sport, la fisicità, è emanazione della soggettività del poeta, e non è oggetto della poesia, a solo un complemento accessorio di essa.

Così lo sport in *Capitan Fanfara* è una bizzarria mal tollerata dai pasciuti borghesi lombardi, priva però di tentazione sovversive, tutt'altro: la protesta contro il ceto impiegatizio (si veda l'episodio significativo del commerciante di freni di bicicletta) è un atto conservatore compiuto dall'alto ceto imprenditoriale contro l'avanzata inesorabile e fastidiosa del ceto medio. Con Bousset invece il medesimo materiale narrativo viene rielaborato in chiave completamente diversa: se già nel testo precedente si poteva notare una sorta di animismo automobilistico, la macchina trattata dal protagonista come una più classica cavalcatura, che appunto non pregiudicava la predilezione per una letteratura esteticamente più tradizionale come quella dannunziana, ma ne rappresentava, in un contesto extraletterario, la stessa tensione soggettiva, nella trilogia ci cui stiamo trattando la tecnologia automobilistica diventa immediata estensione delle provocazioni del protagonista: «Carlo Bousset di solito, era un birbaccione a bastanza riflessivo: e se non si arrabbiava conduceva le imprese con sufficiente assennatezza. Ma quando saliva in

automobile diventava un pazzo pericoloso. Egli conosceva una sola velocità: la massima»³³. All'uso scandaloso di determinati mezzi tecnologici (e Bousset in questo conguaglia come al solito esperienze spalmate in precedenza su volumi e vicende diverse, utilizzando varie volte macchine sportive, incredibili aeronavi, sottomarini tedeschi, e perfino un invadente camion, carico di malviventi sghignazzanti, lanciato a folle velocità per i larghi boulevard parigini) corrisponde effettivamente un comportamento sovversivo, volto a modificare radicalmente la società contemporanea.

In maniera molto bizzarra e come al solito autoironica, tale rivolta tecnologica si concretizza in un atteggiamento particolarmente retorico e melodrammatico del personaggio, il quale se da un lato effettivamente è in grado di riprodurre coerentemente caratteri altrui, dall'altro lato assorbe sollecitazioni artificiali provenienti dalla cultura contemporanea e le riproduce, senza apparentemente rendersi conto della loro provenienza stereotipata; così la tecnologia, in linea con i dettami del nascente futurismo, dà effettivamente luogo ad una nuova estetica, che però, e nello stesso tempo, è ricalcata sulla più trita e povera poesia sentimentale:

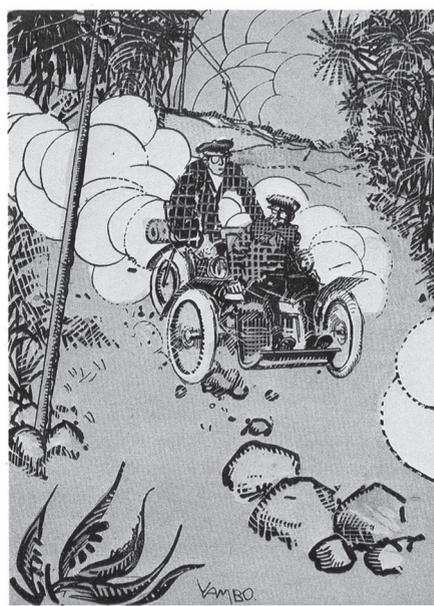
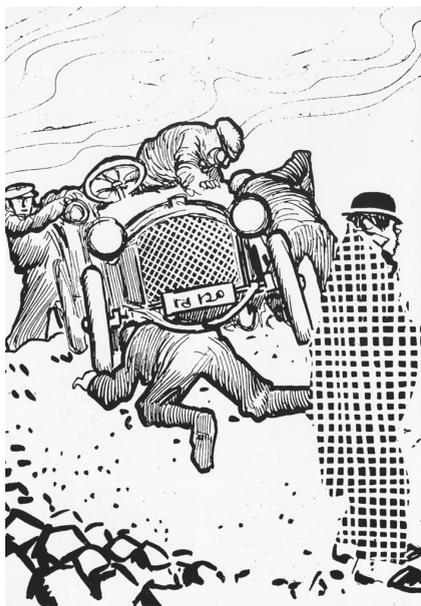
Infatti che cosa può essere uno chauffeur, un operaio meccanico, assuefatto a chiudere i bulloni, a saldare i pezzi di una macchina, a girare la manovella del motore e a guidare il volante di una vettura, abile tutt'al più a rattoppare una gomma? Come può questa creatura inferiore, grossolana, senz'anima e senza pensiero chiudere le ferite di un cuore? Un cuore non si rattoppa come una gomma... questo paragone parve bellissimo e audace al conte Bousset; ma la giovinetta storse un po' la bocca evidentemente disgustata³⁴.

Possiamo notare come nella narrativa avventurosa di Yambo coesistano una spinta verso il nuovo, che si esplicita in dichiarazioni di cambiamento e sovversione violenta della società, e la ripresa di materiali il più possibile bassi e riconoscibilmente ridicoli, che vengono sottoposti a ulteriore parodia.

Carlo Bousset non è affatto inquadrato in una visione tranquillizzante, né verrà piegato ad una qualche utilità sociale: la passione per la velocità mantiene intatto tutto il valore della sua sovversione, non ha significati altri o corrispettivi sociali, ma è funzionale esclusivamente alla trasgressione continua di regole delle regole di civile buon vivere. Quanto i primi protagonisti di Yambo tentano di differenziarsi dalla folla avanzante dei ceti medi, ricorrendo allo sport al denaro e a improbabili tentazioni artistiche, Bousset viceversa si configura esplicitamente come perfetto uomo della folla, in grado di annullare la propria identità per assumerne altre, di mostrarsi molteplice in perfetta concordanza con l'aumento di informazione che caratterizza l'età contemporanea: «Ma il conte incendiario aveva bisogno di muoversi di distrarsi di scuotere i nervi intorpiditi e sarebbe stato lietissimo di scendere in mezzo ad una gran folla

³³ *Ibid.*, p. 234.

³⁴ *Ibid.*, p. 52.



Figg. 7 e 8. L'automobile, quale simbolo del futuro e del nuovo ruolo dell'uomo nel mondo, viene ampiamente utilizzata da Yambo nei suoi libri, fino a creare strane e bizzarre coincidenze con il nascente movimento futurista (da Yambo, *Il re dei mondi*, Roma, Scotti, 1910).

rumorosa e tumultuante che l'avesse sospinto, trascinato, quasi in un turbine, per le vie di Parigi»³⁵. Se la smodata passione per i motori o la tentazione verso la nuova folla urbana sono elementi comuni ad una larga fascia di produzione letteraria, di composizione eterogenea, la presente citazione mostra bene la deriva avanguardistica che l'immaginario avventuroso acquista in questo caso: l'epiteto di «incendiario», utilizzato nel corso del 1909, lascia spazio a ben pochi dubbi.

Lo sviluppo narrativo della vicende non fa altro che confermare la vicinanza ideologica del personaggio al pensiero marinettiano, estratto dall'angusto territorio letterario in cui nasce e portato nel mondo e nella storia (come lo stesso Filippo Tommaso cercherà di fare con la volontaria partecipazione alla prima guerra mondiale): «È vero Mademoiselle, io vorrei distruggere questo decrepito mondo ma per ricostruirlo con le sue stesse rovine, in una forma più bella! Io voglio la morte per la vita, voglio spegnere una umanità per farne risorgere un'altra più gloriosa!»³⁶. Evidentemente la guerra come sola igiene del mondo. Da un altro punto di vista tale citazione esplicita in maniera definitiva

³⁵ *Ibid.*, p. 106.

³⁶ *Ibid.*, p. 99.

l'operazione culturale che Yambo tenta di compiere: lo svecchiamento del canone non avviene semplicemente distruggendo, ma tentando di incollare elementi diversi in una sintesi nuova. Paradossalmente, tanto più si dichiara e si accetta la dipendenza da determinati stereotipi culturali, quanto più le varie parti imposte vengono montate in una sintesi che sia finalmente al passo con i tempi. La figura e il ruolo tradizionale dell'artista, a qualunque area culturale o tecnica esso appartenga, vengono superati da una figura nuova, in grado di mutare pelle in maniera repentina e violenta, onde adattarsi alle diverse necessità che la società industriale, in tempi sempre più rapide, impone.

School and children's books in Sierra Leone*

Monica Oliosio
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism, University of
Macerata (Italy)
moonyfree75@yahoo.it

ABSTRACT: This work aims at offering an overview of the education system in Sierra Leone through the analysis of school textbooks used in primary education level, and through the consideration of the implications of social and economic issues on education. After a brief historical and geographical introduction, I will move to the description of how over the years writing has replaced orality in education. Then I will talk about the difference between public and state schools, and discuss social and multilingual issues involving educational bodies and their recipients. In the final part I will examine authors and genres of children's literature, with a particular focus on fables, proverbs and textbooks of English literature, quoting some examples. The work will conclude with a discussion on censorship as a means of control of knowledge, also analysing the influence that British colonialism had and might still have on education agencies in Sierra Leone.

EET/TEE KEYWORDS: Colonialism; Education System; Textbook; Primary Education; Children's and Youth Literature; Sierra Leone.

1. *Historical overview*

Sierra Leone is a relatively small country on the West coast of Africa, having an area of 28,000 square miles (71,470 square kilometres). According to the estimate of 2007, the population consists of 5.7 million inhabitants. On its West and Southwest it is washed by the Atlantic Ocean, its Northwest, North

* This article is an extract from the Bachelor Thesis in Education entitled *Birth and development of the Education System in Sierra Leone since the British Colonialism (end XIX-XX century)*, Supervisor Prof. Dorena Caroli, Co-supervisor Prof. Elisabetta Patrizi, Faculty of Education, University of Macerata, Italy, Academic Year 2011-2012.

and Northeast borders are with Guinea and to the East, South-East it borders Liberia. It was the Portuguese sailor Pedro da Cintra, during his visit to this land in 1462, to conceive the name Serra Lyoa (Lions' chain or mountain of the Lions), due to the mountains shape reminding lions. The first external influences came from European merchants, immediately followed by the *Manes*, a *Mande* language group. In the 17th century black Muslim groups began to break into the country from North. In the 19th century, Islam became the dominant religion for many Sierra Leoneans. Unfortunately, normal trade turned soon into the most inhumane one in history: the Atlantic slave trade. The Portuguese, and later on the Europeans (English, French, Dutch, Danes), took slaves from Sierra Leone bringing them to the plantations in the New World. In 1786 the abolitionists, including a member of the British leadership William Wilberforce, founded the society for the abolition of the slave trade. The anti-slavery movement caused the establishment of a colony in Sierra Leone. Many of the freed slaves had learned the language in Canada and England and needed a place to start their new lives. Freetown, today's Sierra Leone capital city, was chosen as the 'new world' for freed slaves.

Colonization began, and in 1791 a company was established which in 1807 assigned all its rights to the English Crown. In 1814, when the Governor Charles MacCarthy became the Governor of the colony, he promoted education and religion, thinking this was an effective way to bring the colonized population up to the Western civilization's level. In 1926 the explorations' development led to the discovery of some platinum, gold and hematite fields, whose exploitation started immediately. The interior highlands area was the richest in minerals, particularly diamonds. At the end of Second World War Great Britain started in all its African colonies a process of promotion of autonomy, implemented with different steps in 1946, in 1951 and 1956. It was aimed at creating independent States to be included in the Commonwealth. This process was held in Sierra Leone too. 16th March 1961 the British Prime Minister welcomed Sierra Leone in the Commonwealth as independent member.

After obtaining its independence from the British Crown (1961), Sierra Leone was struggling to find a balance for its own management when a bloody civil war started for the ownership of diamonds. This war lasted over ten years, causing devastating consequences both to infrastructures and to people's minds, especially to 'child soldiers' used in raids in villages. At the end of the war almost all schools were destroyed, with the result that many children had no chance to attend the school. Today, Sierra Leone is a presidential Republic and the current President is Ernest Bai Koroma, APC (All People's Congress) party¹. Since its independence in 1961, the Sierra Leonean politics has been dominated

¹ The party was founded in 1960 and ruled the country from 1968 to 1992. In 2007 it became again the majority party with the election of President Ernest Bai Koroma.

by two majority parties: the Sierra Leone People's Party (SLPP) and the All People's Congress (APC).

2. *From orality to writing at school*

Before colonization the African continent had a strong oral tradition. As reported by Mike Dowling in his work on the history of Africa

at the beginning of exploration the European colonial powers called Africa 'the dark continent'. They perceived it as a dangerous area full of wild populations, instead Africa was the homeland of many advanced civilizations. Many of these civilizations are buried under the 'sands of time', but archaeologists still continue to discover other clues about ancient African civilizations. West Africa has a great oral tradition passed on through the griot², whose figure is that of a storyteller, entertainer, scholar and historian, able to memorize the genealogy or family history of a whole village up to centuries in the past. [...] A great deal of what we know today about West Africa comes from knowledge of griots³.

The education system which developed in Sierra Leone during the 19th and 20th centuries was based on the British education system, an elitist system oriented at the middle class and focusing on the acquisition of specific skills fostering the access to government roles. That's why in that period the majority of the population did not receive any formal education or, at most, it could only count on a few years of primary education.

The CMS, the Church Mission Society, played a key role in spreading a Western-style education in Sierra Leone. Through the influence of people like William Willberforce, Henry Thornton and Zachary Macaulay⁴ it sent its first missionaries to this country in 1804. In 1824 the British Government decided to take control of colonial schools to increase their standards and to ensure school access to all children. Sierra Leone gained independence in 1961, and the school system retained the contents and the structure inherited from the British. English was declared the official national language, also used in any school level. In 1994 the Decree no. 4 of the military Government (provisional

² «Griot is a term used by the French to describe those musicians or storyteller who in West sub-Saharan Africa dedicated themselves to collection and transmission of legends. In some regions they still are well-defined professional group, and their marriage was always with women from other families of griot. The griot can be itinerant or live, as is the case today, to the 'Court' of some important character. Their repertoire mainly consists in historical songs, which celebrate the genealogies of rulers, Kings, heroes and their businesses» (U. Fabiotti, *Elementi di antropologia culturale*, Perugia, Mondadori Università, 2004, p. 80).

³ M. Dowling, *Mr. Dowling's African History Page*, April 2nd, 2006, <<http://www.mrdowling.com>> (last access: October 29th, 2012).

⁴ A.B.C. Sibthorpe, *The History of Sierra Leone*, London, Frank Cass and Company Limited, 1970, see p. 11.

National Council) established the National Commission⁵ for basic education to support the new educational system 6-3-3-4⁶. According to the new education system adopted in 2004, the first six years of primary school end with an examination (NPSE-National Primary School Examination). Primary school and junior secondary school are included in compulsory schooling⁷.

In primary school the main subjects are math, science, English, religion studies, and other subjects fostering the development of physical and social skills (gymnastics, creative activities, dance, and singing). According to the law, the new educational system should provide education to any child in Sierra Leone, but the lack of school facilities and teachers has made implementation impossible. The Sierra Leone civil war caused the destruction of 1,270 primary schools, and in 2001 67 per cent of school-age children was not attending school. Since then the situation has improved considerably: between 2001 and 2005 primary school enrolment doubled and many schools were renovated or rebuilt. In the new educational system national languages are very important: at any school level the curriculum includes the chance to choose between four indigenous languages (*Mende, Temne, Krio, Limba*). However, English is still the official teaching language starting from the third class of primary school.

The West African Examinations Council (WAEC), established in 1952, is the examination body for education in Africa, which supports literacy in the English-speaking countries of West Africa (Ghana, Liberia, Nigeria, Sierra Leone and Gambia) by coordinating exams and issuing certificates (diplomas)⁸.

3. *Public schools and state schools: social issues and multilingualism*

The Sierra Leone school system is based on two platforms: public and state schools. Public schools, mostly managed by religious orders, are the most reliable, because they have money and resources allowing their students to get high-quality training, with good employment opportunities. Most of these schools belong to religious foundations or non-governmental organizations. Conversely, Government doesn't provide enough funding to its schools, which are far different from the European idea of state schools. Each year state schools receive very small amounts for purchasing teaching materials (e.g. textbooks) and stationery (chalk, board's paint renovator) that are clearly not meeting their actual needs. Very often teachers do not have textbooks they need to prepare

⁵ *Education in Sierra Leone: Present Challenges, Future Opportunities*, Washington D.C., World Bank Publications, 2007, see p. 34.

⁶ The school system 6-3-3-4 consists of: 6 years of primary school, 3 years of junior secondary school, 3 years of senior secondary school and 4 years of university education (or college).

⁷ *Education in Sierra Leone: Present Challenges, Future Opportunities*, cit., see p. 2.

⁸ *Education in Sierra Leone*, Memphis, TN., Books LLC, 2010, see p. 30.

their lessons, not even any chalks to write on blackboards. Children attending state schools are of medium-poor origins and don't have notebooks or pens/pencils to copy things written on the blackboard. Moreover, buildings are often tumbledown: no renovations works have been made for years. Teachers often stand in as carpenters or masons in view of improving the facilities they work in. Salaries in state schools are much lower than in public schools; that's why after their usual working hours many teachers work for public schools revising subjects with the richest students. If they had the chance any student would choose to attend public schools, but the high fees force thousands of children to attend run-down state schools.

Roland Bankole Marke, a Florida journalist, writes:

Education is the incubator and vanguard that should drive development and unshackle the undeveloped mind. Education prepared Barack Obama to rise to the office of president of the United States, the most powerful position in the world. But public education is broken in this recovering nation, where teachers are functionally the Cinderella, working a thankless job that nobody else wants. They are the poster child of disrespect and indignity, unable to compete with the rest of society for descent housing or an optimum lifestyle. This society gives them very little, yet expects the highest standard of integrity and professionalism from them. Private schools in Sierra Leone provide a far better quality of education for their kids. They have deep pockets with a vested interest and the tenacity to advocate for a reasonable limit to government control. [...] Trained and qualified teachers migrate to private schools, leaving the poverty-stricken and rundown public schools that cannot pay them well. Comparatively, private school teachers earn remunerative salaries with benefits, and they usually get paid on time. Historically, the private sector, including NGOs, has done more for education than the government, showing a passion and dedication to making a difference educating kids from diverse backgrounds. Government has grown more complex and inefficient, lacks sufficient funding and is ineffective in running the schools. Returning government assisted schools to their previous owners or managers may be a plausible vision, with limited control over privately funded schools. Mission schools, like NGOs, have invested a fortune in primary, secondary and higher education and produced credible results, instilling a passion for discipline, high standards and integrity. Since the complete take over by government, these institutions have taken a nosedive and have not recovered⁹.

In most Sierra Leone schools conditions are very poor. Students often have to sit on the floor or they compete for a bench to sit on in their classroom, because schools are lacking furniture. Many teachers are not qualified, and their salaries are so low that they often need a second job to survive. Textbooks are nearly non-existent, and few families can afford to purchase books for their children¹⁰.

⁹ M.R. Bankole, *News and Views from around the world- Public School in Sierra Leone gasping for life support*, «Worldpress.org», September 10, 2009, <<http://worldpress.org/Africa/3416.cfm#down>> (last access: May 13th, 2012).

¹⁰ At the end of the last civil war (the 'diamonds' war') many professionals, including doctors and teachers, preferred to leave hospitals and schools and work as drivers and translators, serving the members of UN troops deployed for peacekeeping missions, for which they received far more remunerative wages compared to their previous professions. This caused an 'intellectual



Pic. 1. Title page of the magazine «The Teacher», September/December 2011, announcing the new educational reform.

Almost half of Sierra Leone population is younger than fifteen. And now, after eleven years of bloody civil war, young people and their parents are aware that education is the only opportunity to change and escape poverty. They are so much aware of this that, walking through villages, you can often hear the words «Teachers are the key».

Before going to their classrooms students gather in the school's central courtyard and line up according to the section they belong to. The headmaster, or the head-teacher, call the roll and invite everyone to pray (based on their own religion) and to sing a few songs (usually the national anthem). Students are often encouraged to study in order to get success in their future life. Then lessons start.

Lately the school system leadership has been discussing on how to further improve the already innovative 6-3-3-4 school system. Based on a suggestion put forward in 2008 Professor Gbamanja Commission, the idea is to add one more year to the higher education's cycle to get to a 6-3-4-4 system. The promoters of this idea in the Gbamanja's Commission say that an additional year of secondary school could: 1) provide high school teachers with more time to complete their programs; 2) give students the opportunity to reach a satisfactory training level for their higher education; 3) improve the performance of WASSCE¹¹ Exam examinees, and offer teachers more time to prepare students for this exam.

However, school authorities, including the President of the School Directors Conference, are still not sure when and how, and especially if, the reform will become effective. They say, in fact, that the new system requires a greater number of teachers to comply with the numerous classes; and that materials for teachers and students are already lacking in schools.

impoverishment' in the entire state of Sierra Leone.

¹¹ West African Senior School Certificate Examination: a standardized test is prepared by the Examination Council for West Africa (WAEC) and is addressed to candidates residing in the West African Anglophone Countries.

Adding one more year could worsen the already unstable situation. Some secondary schools are already overcrowded, and an additional year would add to the congestion of students¹².

The official government language, also used at school, is English – a legacy of British colonization. However, Sierra Leone developed a new awareness that triggered a process of recovery of its identity and its cultural values. Thus, its ancient native languages have been given much more importance, and this is also confirmed in the report by UNESCO to the Sierra Leonean Government which is invited to go on this way¹³. As a result, the Sierra Leonean Government introduced in schools' curricula the option to study the main native languages, and the local publishing industry started to translate international works, like Julius Caesar by W. Shakespeare, into native languages.

The main native languages are:

- *Krio*, relating to the Creole people (*Krios*) of Sierra Leone, a community of about 300,000 descendants of freed slaves from the West Indies, from the United States and the United Kingdom. This language is spoken as a second language by millions of other Sierra Leonean citizens belonging to the native tribes of the country;
- *Mande* and *Mende* are spoken in many countries of West Africa¹⁴;
- *Temne* (also known as *Themne* or *Timne*) is a language of the Mel branch of Niger-Congo, and is spoken by about 2 million people;
- *Kono* (Kɔnɔ) is a language spoken in Sierra Leone by the Kono people. Kono district is located in the Eastern Province of Sierra Leone¹⁵;
- *Limba* (*Hulimba*) is a former Atlantic language of Sierra Leone. It is not closely related to other languages and it seems to be part of a language family of Gill Niger-Congo. The *Limba* people is a major ethnic group in the Republic of Sierra Leone¹⁶.

¹² W.G. Amara, N. Ahmadiyya, *The new 6-3-3-4 education reform*, «The Teacher», September/December 2011, pp. 1-15, in particular see p. 15 (magazine written by teachers and school professionals distributed to all teachers in Sierra Leone).

¹³ «That the Government of Sierra Leone be congratulated for the steps already taken by the Minister of Education to reintroduces *Mende*, *Temne* and *Limba* into primary education, including the experimental teaching of these languages in a number of pilot schools throughout the country» D. Dalby (ed.), *Report The Republic of Sierra Leone – National languages in education*, Paris, Unesco, 1981, p. 7, point n. 24.

¹⁴ S.W. Koelle, *Polyglotta Africana*, in *L'Homme*, Paris, Ehess, 1966, Tome 6, N. 1, pp. 136-139.

¹⁵ P.S. Conteh, *The place of African traditional religion in interreligious encounters in Sierra Leone since the advent of Islam and Christianity*, Thesis in Literature and Philosophy, University of South Africa, promoter Prof. G.J.A. Lubbe, Academic Year 2007-2008, pp. 29-30, <<http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/2316/thesis.pdf?sequence=1>> (last access: May 25th, 2012).

¹⁶ R.H. Finnegan, *Survey of the Limba people of Northern Sierra Leone*, «American anthropologist», n. 67, 4 August 1965, pp. 1043-1044.

4. *Authors and genres of children's literature*

Literacy in sub-Saharan Africa spread in the nineteenth century through the commitment of Christian missionaries; before meeting European cultures African literature was therefore mainly based on oral tradition¹⁷. In the colonial era many Africans studied in Europeans' schools thereby getting to know the literary tradition of their colonizers. It is in this period that novels, short stories, plays and poems by African authors began to emerge. In the late colonial and postcolonial era, the European background of African literature was challenged: «Africans began to assert their right to redefine themselves and to support more vigorously their culture»¹⁸.

However, folk literature remains predominantly oral. The most popular one is the *Limba* literature, including songs called *mboro* (ancient stories), animal stories whose main character is the spider, and generalized humans. It includes other genres: myths, historical narratives, proverbs, riddles, sayings. One of the most popular features in African oral tradition is to tell the story of a 'strategy' used by a small animal to survive the meeting of/fight with a predator.

At the beginning of the 21st century it is still hard to find writers coming from the country. The African literary works are based on the style and features typical of the language used by the *griot*, such as the frequent use of proverbs, the use of time is not always consistent, the use of a magic dimension as a common feature of reality, irony and sarcasm as tools to face the hard daily life. Many of these features can be found in the literary work *The palm wine drinkard* by Amos Tutuola (1953)¹⁹, which is a *Yoruba*²⁰ tale translated into English.

Similarly to oral tradition, written literature combines reality and fantasy. It blends reality (the contemporary world) and history (the real world of the past) on the one hand, and myths and heroes through metaphors on the other one. Writers use characters and events included in actual history, but they change facts. The core of stories is the myth²¹, the fantastic element, a character or an event going beyond reality, despite stories are always rooted in reality. The anthropologist Ugo Fabietti writes on this that:

¹⁷ The oral tradition was passed down from generation to generation by a *griot*, i.e. a musician or storyteller who in Sub-Saharan Africa collects and hands down legends.

¹⁸ I. Okpewho, *Letteratura orale dell'Africa subsahariana*, Milano, Jaka Books, 1993, see p. 16.

¹⁹ A. Tutuola, *The palm-wine drinkard*, New York, Grove Press, 1953.

²⁰ West African dialect.

²¹ «Myths [...] refer to remote events and episodes that originated the world, and its current layout». Italian version: «I miti [...] fanno riferimento a eventi, episodi primigeni che avrebbero dato origine al mondo e all'aspetto che quest'ultimo possiede attualmente» Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, cit., see p. 127.

myth doesn't take into account space and time. The protagonists' actions do not follow what happened before nor the series of events, and anything accomplished in days, months or even years, in myths it just happens in a minute. Myths characters act or live in places that most of any living beings cannot access: the sky, the clouds, the stars, the moon, rivers, etc. [...].

He also says that myths attribute «typical human features to animals, plants and things [...]». However, often it is also possible to see the opposite: «human beings in myth can have typical animals' features»²².

According to Jay Hale, the history of West African children's literature went through three phases: it started with oral tradition, moved to the introduction of foreign literature, and got to today's revival of native literature²³. During colonization the British Empire introduced its language in West Africa in view of ensuring a social and economic improvement. Since then, books started to be printed in England. Even today, most reading textbooks used in primary schools are printed in England although they are written by African authors. African authors try to 'decolonize' the African children thinking through the revival of the cultural identity lost during colonialism²⁴. Professor Eldred Jones of the University of Sierra Leone thinks it is important to wish that the textbooks used at all educational levels are printed in Africa, because in this way their content can reflect the actual readers' environment, meeting more effectively their needs.

Unfortunately, economic problems do not allow the deployment of books according to what is hoped for. That's why schools are so important: they are the only way to get in touch with books.

African texts have reached us only in recent years. We can have an overview of European and overseas literature through Italian history. But in children's literature history in Italy you generally won't find original African authors and texts; this is confirmed in the huge work by Peter Hunt highlighting the difficulties African literature has to stand out. Recently, Gloria Dillsworth²⁵ published a book providing an overview of the children's literature in Sierra

²² «Il mito ignora lo spazio e il tempo. Le azioni dei protagonisti non tengono conto dell'antiorità e della successione temporale, e i fenomeni che nella realtà richiedono giorni, mesi o addirittura anni per compiersi, nel mito impiegano solo un attimo. I personaggi del mito agiscono o abitano in luoghi impossibili da frequentare per la maggior parte o per la totalità degli esseri viventi: il cielo, le nuvole, le stelle, la luna, i fiumi, ecc. [...] ad animali, piante e cose caratteristiche fondamentalmente umane [...] gli esseri umani dei miti hanno caratteristiche tipiche degli animali» *ibid.*, see pp. 128-129.

²³ J. Heale, *Africa. English speaking Africa*, in P. Hunt (ed.), *International Companion Encyclopedia of children's literature*, ass. ed. S. Ray, London and New York, Routledge, 1996, pp. 795-806, in particular see p. 795.

²⁴ *Ibid.*, p. 797.

²⁵ G. Dillsworth, *Children's and Youth Literature in Sierra Leone*, in *African Youth Literature Today and Tomorrow*, Bonn, Deutsch UNESCO-Kommission, 1988, pp. 11-24.

Leone, and she listed existing authors of English origin leaving out African writers of Sierra Leonean origin²⁶.

The culture that marked and enriched the (originally oral) Sierra Leonean fairy tales and proverbs tradition is that of the *Birrwās*, an ethnic clan of the *Limba* tribe.

Paola Nicolini writes that «when they access pre-primary school, children should be taught to expand their own (verbal) code in order to reach the third level in linguistic combination: the exact combination of sentences allowing them to fully understand and talk»²⁷. Children need to read a lot enjoying it to achieve the language-talk skills required for their cognitive skills. It is therefore essential to support and encourage reading since early childhood. As the Government and educational agencies are aware of this, they launched campaigns to promote reading, especially in schools. John Abdul Kargbo – writer and journalist promoting and supporting reading, and supporting the importance of reading and ‘good’ libraries – highlights the importance of libraries and librarians as follows:

Helping children and adults to develop skills they need to fully participate in an information society is central in a librarian’s mission of providing the highest quality library and information service in society. Books help children read. They are more helpful than reading schemes because they promise and provide pleasure in reading. Both teachers and school librarians should be influential in the child’s reading process but they need good knowledge of children’s literature so that they can choose and help these young readers at all levels. The Library Association (1991) singled out four areas as being enhanced by reading and use of a variety of sources of information namely: intellectual and emotional development; language development; social development; and educational development. [...] Reading is perceived as a progressive social phenomenon in that it is a means of forming people’s social consciousness; it is used as an instrument in implementing the task of continuing education and raising pupils cultural standards. In brief it is a means of increasing professional knowledge and skills and drawing people into a more creative life. In Sierra Leone, however, the task of ensuring that children learn to read, and of finding ways of helping them to do so is one of general concern to all teachers in both primary and secondary schools. One of the reasons why teachers are eager to help pupils to learn to read is that in modern society literacy is essential. In helping children to read they will not only be able to read but that their reading will develop into life-long habit. [...] Notwithstanding school libraries in Sierra Leone are not given much recognition as the Ministry of Education, Science and Technology (MEST) has no clear-cut policies on these institutions. Their development depends on the enthusiasm of head teachers and the quality of service rendered by the few existing school libraries depends on the type of school the library is serving. In primary schools the provisions of libraries are inadequate [...]²⁸.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ P. Nicolini (ed.), *La teoria delle intelligenze multiple. Aspetti concettuali e buone pratiche*, Parma, Edizioni Junior, 2011, see p. 93.

²⁸ A. Kargbo, *Promoting reading in schools in Sierra Leone*, «EzineArticles.com», May 15, 2008, <http://EzineArticles.com/?expert=John_Abdul_Kargbo> (last access: June 6th, 2012).

Anna Ascenzi states «teaching reading skills meant and still means introducing individuals to the knowledge world, offering them the tools to go through the knowledge path; this activity is briefly described as the tool giving access to written communication and social life, even at a very elementary level»²⁹. Thus, learning to read means understanding and taking part to social life. This can also be found in Sierra Leonean children's literature: moral, religious and practical contents are the teachings through which culture hands down its values and fulfill its educational purpose of a 'good citizen' well introduced in a community. Sierra Leonean children's literature, especially books, is about everyday life, 'life lessons' taught by the elders or by the village's wise men, with reliable children supporting parents at work, commendable students even able to save their own life through study. Also fantasy characters (like talking and dancing dishes) are always included in an everyday life environment in stories talking about responsibility and awareness of the impact of your own actions.

Education models in Sierra Leonean culture include different aspects of everyday life. This way they promote the development of personal autonomy and responsibility in children; that's why children are left alone both at home and outside, and older children have to take care of their younger siblings when adults are not there. Negative behaviors or attitudes are punished with corporal punishments. Children are asked to actively contribute to any works allowing the family to survive (in the fields, selling goods on the street), and they are very proud to support their families.

Another very important aspect referred to by education models is the promotion of coexistence of different social classes and religions. In Muslim schools, for instance, it is not uncommon to have Catholic teachers. Children's texts contain stories on great friendships between 'rich' and 'poor' characters. As for rituals and magic, religious rituals are often blended with animist ones. When people ask for pardon or a favour it is often possible to see them applying to God matching the request with animal and food offerings, and rituals performed by the village witch doctor.

5. *Some English literature textbooks*

The main objective of Sierra Leoneans school policies is reducing the constantly high illiteracy rate. Therefore, the aim is giving reading a largely 'instrumental' role³⁰. Accessing books is not easy for young people. The few

²⁹ A. Ascenzi (ed.), *La letteratura per l'infanzia allo specchio*, in Ead. (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita & Pensiero Università, 2002, pp. 87-96, in particular see p. 88.

³⁰ *Ibid.*, see p. 3. See the introduction to this chapter where Ascenzi defines instrumental reading as «function to decode writings». (Italian version: «funzione di decifrazione di uno

school libraries existing in the capital city (almost always owned by public schools) are often not well-stocked. In villages libraries are almost impossible to find. Texts are sold both in their original format, with rigid or semi-rigid covers, and photocopied. Clearly copied versions are more easily traded, because they are cheaper. Unfortunately, many students are in very poor economic conditions and cannot even afford copied versions. This situation greatly reduces access to reading. In classrooms teachers are often the only person having textbooks; that's why they write their contents on blackboards and students copy them on their notebooks. Many students don't even have notebooks and pens to write.

State primary schools use English textbooks suitable to the corresponding learning level. The first year textbooks contain sentences grammatically and semantically easy; their complexity increases year after year. Textbooks mainly include stories containing real-life characters and locations, but there are often fairy tales filled with fantastic characters, like animated kitchenware and cutlery. Written texts are often complemented by colored or black and white iconographic elements supporting the tale timeline.

It is difficult to find biographical information on the authors of the texts mentioned below. It is possible to find information only if these authors did something having national relevance. It was possible to find biographies only of two authors, Clifford Fyle and Aisie Talabi Lucan, who led extraordinary lives and had excellent careers.

Below there is a list of some textbooks of Sierra Leoneans authors that are used in state primary schools, divided by class:

- Stage One (Class 1):
 - Clifford Fyle³¹, *The dogs and the bones*: it's about two children (male and female) playing and two dogs fighting over a bone. The sentences used have a basic grammatical structure. A dog steals the bone to the other, then the two children look for another bone so the dogs won't fight. The core values here are sharing and love for other living creatures³².

scritto»).

³¹ Clifford Nelson Fyle, *Father of Sierra Leone National Anthem*, in *Influentialbiographies* <<http://www.sierraconnection.com/biographies.htm>> (last access: October 13th, 2012). The author Clifford Fyle (1933-2006) graduated at the age of 20 and began his career as an academic educator, working also in politics. Later, he left politics to pursue what he believed to be more important for the development of the people: school. Then he began to write stories. He graduated in England at the University of Durham. In 1960 he returned to Sierra Leone and took part in the drafting of the national anthem competition, becoming its author. In 1978 he accepted the role of language specialist at UNESCO, thereby securing that all 52 African States were identified and defined. Following this success, in 1988 he was appointed Vice-President of Research and International Coordinator of mother tongues. Fyle left one more mark in the school environment: the grammar of *krio* language. In 1993 professor Fyle retired and got back to Sierra Leone, where his main dream became true: writing textbooks in local languages, i.e. *krio*, *temne*, *limba* and *mende*.

³² C. Fyle, *The dogs and the bones*, London, Evans, 2002.

- Clifford Fyle, *Ola and the ball*: it's about two children (male and female) playing with a ball. The grammatical structure used is elementary³³.
- Stage Two (Class 2):
 - Marilyn Awoonor-Renner, *The Kamara family*: it talks about a family – the father is a taxi driver, the mother is a housewife and their two children (male and female) go to school and after that they help their parents in the house management. This story points out the importance of family, the sharing of things owned, the cooperation in housework. The story is about the hardship the father has to cope with to support his family. Everyone is responsible and aware of the importance of cooperation³⁴.
- Stage Three (Class 3):
 - Marilyn Awoonor-Renner, *Pa Demba's heir*: the story of an old village head (Pa Demba) who has to decide to what child of his he should leave his mandate after his death. Pretending he is sick, he tests his sons' reactions; he eventually chooses the son who showed the highest level of honesty and sincerity. This text is filled with the values of sincerity and honesty. The reward doesn't go to the sliest nor to the idler child, but it is granted to the one who committed himself to cure his father without ulterior motives or interests³⁵.
- Stage Four (Class 4):
 - Clifford Fyle, *The dancing plates and spoons*: it's about two children (male and female) who are left home alone by their mother, who asks them to wash the kitchenware. Kitchenware suddenly springs to life and starts moving. This ability to talk and move will only be showed to the children and not to their mother. Once again, the story highlights the importance of children helping at home and the rewards the parents grant to their children behaving politely and responsibly. In this story the fantastic characters interact with real life, and the story stresses the values of cooperation and accountability³⁶.
- Stage Five (Class 5):
 - Melvine Stuart, *The village shoemaker*: it's the story of the village shoemaker who suddenly disappears. The village inhabitants ask a medicine man to do something, and he uses some rituals with food and animals offered by the inhabitants to have the shoemaker get back home. This story includes traditional witchcraft, a mystical situation you don't know whether it can be trusted, but that seems to work in view of the home-coming of the missing person. The magical rituals

³³ C. Fyle, *Ola and the ball*, London, Evans, 2002.

³⁴ M. Awoonor-Renner, *The Kamara family*, London, Evans, 2002.

³⁵ M. Awoonor-Renner, *Pa Demba's heir*, London, Evans, 2004.

³⁶ C. Fyle, *The dancing plates and spoons*, London, Evans, 2002.

are possible through the gifts the wizard was offered by villagers (animals and various kinds of food, especially rice, which is the main food in Sierra Leone)³⁷.

- Clifford Fyle, *Old Jo, the talking drum*: the chief of a village owns an ancient drum (Old Jo) he plays mornings and evenings. One day a Government engineer gets to the village to communicate road will be built connecting the village to nearby villages. The inhabitants are happy about this piece of news, because they expect to improve their business. Unfortunately, the road doesn't allow anybody to hear the sound of the drum. The village chief (Pa Tomabom) decides to present the drum to the grateful engineer, who will donate Old Jo to a museum, where a plate will always remind of Old Jo and Pa Tomabom. The story emphasizes the respect showed to the village chief and to his ancient instrument handed down generation after generation. Particularly, there is the respect to the chief of the village, when he is asked permission before doing something (the road engineer talks to him before building the road), and the respect to an ancient instrument dripping wisdom through its imposing shape and its mighty sound. Once again, the story underlines the respect that the engineer shows to the village chief and the history embodied by the drum. This instrument will be exhibited in the city museum, so that the values it contains are not lost³⁸.
- Stage Six (Class 6):
 - Mary Jonjo, *The festival*: the inhabitants of a small village are excited during the preparation of an exhibition to be held in town. A boy, Sampha, for will take part to it the first time. At the fair he will be asked to stand in for dancer who is injured. He will try his best, and eventually he wins the first prize. This story points out enthusiasm and the importance of an event such as the annual fair: a rare opportunity to enter into a 'modern' place full of people and new stimuli. It stresses the honor in being requested to replace a tribal folk dancer and the commitment to this task. The story ends with the pride of the father for his son's success³⁹.
 - Talabi Aisie Lucan⁴⁰, *Jeneba*: it's the story of a girl who cannot attend school: as her parents are poor they favour their male children. But

³⁷ M. Stuart, *The village shoemaker*, London, Evans, 2008.

³⁸ C. Fyle, *Old Jo, the talking drum*, London, Evans, 1975.

³⁹ M. Jonjo, *The festival*, London, Evans, 2002.

⁴⁰ P. Bala Samura Rev., *Our national Brain: Dr. Talabi Aisie Lucan*, «The Torchlight», February 23, 2011, <<http://thetorchlight.com>> (last access: October 13th, 2012). The author Aisie Talabi Lucan was born in 1922. In 1942 she got a teacher diploma in a female college, later she accessed the University of London and graduated in History, English and Latin. Then she moved to the U.S.A. to attend the Palo Alto University and Ohio State University, where

Jeneba will be able to get her school enrollment. She will go on studying abroad, host of a friend's family. She will graduate as a nurse and will get back to the village with her husband, a doctor, to help her people. This tale is about the importance of studying: this allows to increase an individual's responsibility and commitment to the other people, and she gets back to her native village to take care of patients. The story highlights the perseverance of a girl used to be discriminated against. This perseverance will benefit both the girl and the whole village⁴¹.

Colin Swatridge, *Map on the wall*: two excellent students get done with their studies. One of them is rich and the other one is poor, but they are good friends. The poor guy will be accidentally kidnapped instead of his rich friend. He will manage to escape thanks to his perfect knowledge of Sierra Leone geography, enabling him to provide clues to his rich friend. This story shows the importance of education in everyday life, and even in dangerous situations. It also stresses the value of 'non-discrimination', friendship and sharing possible between people belonging to different social classes⁴².

Most of these textbooks are published in England, reflecting the recently ended dominance over Sierra Leone. But they are written by Sierra Leonean authors. They contain values and life scenes typical for the Sierra Leonean tradition, such as the village chief, the medicine man, the worship of a musical instrument, and so on. These textbooks that can therefore be defined as a 'legacy of the ancient oral tradition', which is struggling to survive.

The Sierra Leonean children's literature includes an interesting aspect: the coexistence of female and male characters – almost all stories are populated by a son and a daughter being on equal terms, and having the same tasks and the same responsibilities. They are never given a different value and always have the same social importance. This is opposite to actual daily life in Africa, where males are literally always favoured.

she earned a certification in French, History and Sociology. In the following years she attended Indiana University (USA) and, in 1962, she received a diploma in Development of Curriculum and Texts/Preparation and Production of Documentation for the writing of Textbooks. During her professional career she held a number of roles, including Director of education projects for the population, Minister of Education, Official of the Ministry of Education, Curricular Development Coordinator, Town Councilor of Freetown. At the age of 24 she served as coordinator of the teachers at the Buxton Girls Primary School. She wrote many textbooks on various subjects: history, geography, civics. Particularly, she wrote the text *Jeneba* (in 1978) aware of the biased idea about the right for girls to attend school in Africa. The author went often abroad to study in several countries: England, USA, Jamaica, Togo, Germany, France, the Philippines and Thailand.

⁴¹ Talabi Aisie Lucan, *Jeneba*, London, Evans, 2008.

⁴² C. Swatridge, *Map on the wall*, Oxford, MacTracks, 2006.

The reading textbooks used in primary schools are important sources of access to culture and local traditions. Writing connects past and present, ensuring the preservation of an asset that risked to get lost during colonization and through influences from Europe and overseas: the identity of a people.

The deployment of reading textbooks is managed by the Book Development Council (founded in 1968), through which the Ministry of Education-Youth and Sports tries to ensure that every child gets at least one textbook they can read when they are not at school, learning to love reading. But this goal seems very ambitious, as the limited economic resources of the population are invested in essential commodities rather than in reading textbooks.

6. *Two special genres: fairy tales and proverbs*

Oral tradition has always been the basis of the culture knowledge of a people. It has always included myths, legends and fairy tales, proverbs, riddles and songs used to support narration. They have always told life stories, or personal or public events, acting as custodians of history traditions⁴³.

Fairy tales can be defined as ‘containers’ of what is summarized in proverbs. The contents of all Sierra Leonean fairy tales unite villages and people who don’t know each other towards a shared objective: their children’s education. The Italian writer Toni Senno⁴⁴ – the only writer who translated fairy tales and proverbs of the Sierra Leonean tradition – says that the ‘space’ where the tales are set is around the tree in the middle of the village, but also extends beyond that. The *baboroh* (narrator belonging to the *Birruwa* tribe)⁴⁵ conveys the attention to places and spaces everyone knows: the village chief porch, the nearby river, the hills, other villages, other leaders, other tribes, the sky and the universe itself.

The concept of ‘time’ in the *Birruwa* reality is always referred to three dimensions: the origins era (myth), ancestors era (history) and the narrator’s time (present).

The prominent ‘creatures’ in fairy tales are animals, humans and supernatural beings like God, spirits and devils. These creatures do not live in separate worlds, but mix and share times of friendship and cooperation, but also of hostility and intolerance.

The meaning of fairy tales is not always clear, but one thing is: human beings are not assessed on what they say, but on what they do, according to the *Birruwa*

⁴³ M. Medlicott, *Story Telling*, in Hunt (ed.), *International Companion Encyclopedia of children’s literature*, cit., pp. 539-545, in particular see p. 539.

⁴⁴ T. Senno, *L’elefante e la capra*, Bologna, EMI, 2003. See the introduction to the book.

⁴⁵ The spread of most fairy tales, myths and proverbs is ascribed to the *Birruwa* tribe.

motto *Birrwa-meti nsa batumici mu ba unde nit epe, kere ba unde ni ne*. Tales often talk about 'wrong things', trying to remedy the behavior of those who made a mistake. In fairy tales it is also clear that you have to go through many renounces before reaching personal and collective success.

Anthropologist Fabietti defined a 'culture' as «a more or less consistent collection of thoughts and actions, in which you will find specific objectives typical to it, and that are not shared by any other type of society»⁴⁶. *Birrwas* have always preferred concentrating their ideas in short proverbs easy to remember. For this reason, their sayings collection is very rich.

7. *Censorship and translation: tools used to control knowledge*

The African continent was long subjugated by colonizers and, therefore, it was often obliged to take cultural habits imported and imposed by its conquerors. The first strategy a dominating country adopts in order to get control over a people is aimed at local education agencies and at the means use to spread knowledge. If people are ignorant you can control them, and you can influence them through the information offered. These are powerful and effective occupation means a country can use.

This is exactly what happened in Sierra Leone during British colonization, when the British Government established teaching methods and the contents to be taught, and it asserted English as official language in education and public offices. Even the ten year civil war named 'bloody diamond' conflict was directed at education: over 1,200 state schools were destroyed, leaving thousands of children deprived of education, thereby fostering the spread of ignorance.

In a country where there are no technological media as televisions or radios, the tools used to spread knowledge since infancy are books, textbooks, library volumes used by young people. Here it's necessary to highlight the problem of censorship as a means to control other people.

Children's books can be censored in different ways. Before being published a text may be subject to censorship, for example omitting potentially disputable extracts. Once the book is printed, children access to it can be hindered, for example, prohibiting its sale in bookstores. Parental groups may impose the local bookshop not to sell a specific book, or they can put pressure on the bookseller to sell the text only with parents permission. School directors may prohibit teachers to use a particular text, and religious organizations can instruct their members not to allow children to read it. A book can also be

⁴⁶ U. Fabietti, *Storia dell'antropologia*, Bologna, Zanichelli, 2001, see p. 140.

censored because it's against some religious principles, for political reasons or because it clashes with values complied with in families⁴⁷.

At the end of colonialism many African countries, including Sierra Leone, had to deal with their own organizational and self-management skills. After years during which political and governmental matters were decided and imposed by a foreign country, African people suddenly had to take decisions independently, but they lacked essential backgrounds and knowledge. This led to local political disorders, and opposing parties taking turns in government. However, these riots couldn't stop nor African peoples to develop the awareness of how important values and contents of their ancient oral tradition are. In recent years this resulted in the spread of texts written by African authors contenting topics referred to local tradition.

As for Sierra Leone it is not clear whether the lack of texts from European or overseas countries is due to a decision of current institutions or to lacking resources. What is certain is that children's literature is now based on local authors, sometimes expatriated but still born in Sierra Leonean. Reading textbooks used in primary schools reflect the foregoing: they are written by Sierra Leonean or African authors. Their contents describe African values and culture in its different aspects, also leading up to fantasy, but always based on traditional African characters (kitchenware, snakes, generalized animals, medicine men, etc.).

Professor Ronald Jobe⁴⁸ states that even books translation is very important, because translated pages allow children to get to know environments and situations they would otherwise not know⁴⁹. As Sierra Leone is now aware of this, it started to have books – currently only adult's books – translated into native languages as *Krio* or *Temne*. One of the major European authors they translated is William Shakespeare. If you think that the official language in Sierra Leone is English, you might be misled to think that children have no problems into reading texts: many European texts are in English. Unfortunately, children (o young people) who do not attend school can only speak their tribe native language. Education bodies and institutions managing the spread of books in Sierra Leone are finally aware of this. So, they started to have English texts translated into local native languages.

Therefore, it's possible to say that primary education in Sierra Leone is based on two cultures: the one based on the Anglo-Saxon heritage of the official English language and the related teaching methods, and the native one based

⁴⁷ M.J. West, *Censorship*, in Hunt (ed.), *International Companion Encyclopedia of children's literature*, cit., pp. 498-507, in particular see p. 498.

⁴⁸ Professor Emeritus at the Department of Languages and Literacy at the University of Vancouver-Canada. He developed a program of interdisciplinary children's literature he tried to promote at international level.

⁴⁹ R. Jobe, *Translation*, in Hunt (ed.), *International Companion Encyclopedia of children's literature*, cit., pp. 519-529, in particular see p. 519.

on education patterns and the native languages used. However, the objective is to have these two paths converging to the same goal through the translation of international texts into native languages, thus promoting knowledge and the spread of contents and international education patterns through a communication tool most of the population can use.

The debate on these issues is not confined to education bodies of Sierra Leone only, but it involves a larger group of English-speaking African countries belonging to the West African Examination Council (WAEC): Ghana, Liberia, Nigeria, Sierra Leone and Gambia. WAEC prepares the evaluation standards for school exams, and it also manages the development and the implementation of literacy plans according to the education ambitions of its member states.

Pinocchio, Futurism and modernity

Katia Pizzi
Institute of Germanic & Romance
Studies, School of Advanced Study,
University of London (United Kingdom)
katia.pizzi@sas.ac.uk

ABSTRACT: This article examines a broad body of work by the Futurist poet and broadcaster Luciano Folgore. In particular, it discusses Folgore's focus and emphasis on the mechanical body of Pinocchio. Spanning Folgore's long and eclectic career, this emphasis is seen in the wider context of a Futurist advocacy of technology and machines in the early years of the twentieth century. Archived and preserved in the John Paul Getty Research Institute and Library in Los Angeles, Folgore's copious output engages in sustained manners with Pinocchio's mechanic nature, fixating in particular on his robotic nose, a marker of the puppet's mechanical identity.

EET/TEE KEYWORDS: Pinocchio; Children's and Youth Literature; Literary History; Futurism; Italy; XX Century.

This article originally highlights the key function of the iconic puppet devised by Carlo Collodi in channeling Positive values into the Futurist realm of the machine in the early decades of the twentieth century. Drawing from the perceived android-like and mechanical identity of the puppet, in particular, my aim is to cast a Modernist light over Pinocchio. Both stemming from and contributing to a long-standing tradition of puppets and automata in the nineteenth century, Pinocchio emerges, re-imagined and re-configured, as one of the powerful icons of a novel machine age. The puppet becomes thus absorbed into an ambivalent aesthetic attraction for the products, wider social impact and implications of mechanization, while at the same time contributing to it in both content and form. A vigorous proponent of industrial mechanization, impacting on a broad range of artistic fields, Italian Futurism is particularly well placed to highlight and exploit the possibilities inherent in Pinocchio's human-mechanical identity, as I shall discuss below with reference to rare and often unpublished work by Luciano Folgore (pseud. *Omero Vecchi*; 1888-1966).

Representations of mechanized humans, cyborgs and androids date back at least to the ancient Egyptian and Chinese civilizations. Greek mythology embraces this powerful trope, subsequently revisited and further nuanced in the Renaissance thanks to advancements in the natural sciences, with special regard for anatomy, optics and the physics of movement and bodies in motion. In the rational eighteenth century, Julien Offray de La Mettrie's idea of an *homme machine* strove to capture common features between animal bodies and machines. As a nineteenth century creature, Pinocchio also stems from a sizable and authoritative community of dummies, marionettes, puppets, a score of mechanical bodies resonating with contemporary advancements in industry, automatization and transport. A creature at the interface between rural Italy and the rise of the industrial metropolis, Pinocchio relies on a momentous genealogy. In the early twentieth century Pinocchio will make a significant contribution to this genealogy by way of a progressive iconic embodiment of mechanical modernization, as evidenced by the Futurist experiences discussed below.

In the early twentieth century, the Futurists idealized the machine, if ambivalently, and took the idea of mechanized humans further. Through their fantasy of a convergence between human and machine, a conviction emerging forcefully in the works of the Futurist leader Filippo Tommaso Marinetti, Futurism acknowledged the increasing social importance played by cybernetics, preparing the ground for a future of achieved and complete mechanization¹. A low density technological creature who is at home in the century of the steam train and the power station, brought together by a dynamic concoction of kinetic energy and robotic appearance, Pinocchio almost naturally lends himself to embodying mechanical modernity in the late nineteenth century. His stiff yet supple body, his ambivalent, metamorphosed and fluid nature, his liminality between mechanical and human, render him almost naturally suited to play ancestor to the Futurist cyborg.

Fuelling the Futurist ambition to convey radical new theories and practices in the artistic field and in society at large, symbolic embodiment of the current technological age, the machine was idealised, venerated even, within Futurist circles, right from the inception of the movement. Marinetti related in detail in his *Fondazione e Manifesto del Futurismo* the car crash he sustained in 1908, a famously palingenetic episode, affording him the new mechanical life of a cyborg. Marinetti was not alone: mechanic aesthetics played a significant role in the development of the Futurist movement, from Boccioni's force lines, to the mechanical theatre of Fortunato Depero, from Gino Severini's essay *Le*

¹ See Filippo Tommaso Marinetti, *Futurist Founding and Manifesto* (1909). Marinetti can further be described as a Futurist Geppetto, as a father sculpting his own son in the novel *Mafarka le futuriste* (1909-1910). Other prominent works informed by Marinetti's desire to merge human with machine include the Manifesto *L'uomo moltiplicato e il regno della macchina* (1910) and *L'alcova d'acciaio* (1921).

machinisme et l'art, published in «De Stijl» in 1917, to Ivo Pannaggi and Vinicio Paladini's Constructivist enthusiasm for machines to cite only the most prominent examples. Tumultuous industrialization of western societies, the global spread of capitalism, the First World War, the Russian Bolshevik revolution, all propagated a thirst for technology on an unprecedented scale, ushering in a whole new range of interactions between human and machine. Machines became subservient to the national, economic, social causes, increasing their interactivity with a persuaded, indeed welcoming, humankind. Under the auspices of a «Società per la protezione delle macchine», devised by Fedele Azari in 1927 and supported by Marinetti and the Futurist cohort, a forceful alliance was established. Humans undertook to protect and further the cause of the machine, thus marking a shift from an early abstract mechanical interest into a wider field of theoretically informed articulations and concrete applications after the First World War. A further push to the cause of the machine came from the development, popularity and success of aviation industry, gloriously displayed in glamorous air shows². Futurist art took on an aerial cause, lending a mystical and sophisticated air to the latest flying technologies, conflating the bodies of air-pilots with the light and yet mechanical constructions taking them close to the heavens.

Unconditional engagement with mechanical technology was prominent, right from the word go, in the work of Omero Vecchi (1888-1966), better known under the Futurist pseudonym Luciano Folgore, a translator, adapter and Futurist «della prima ora». Folgore combined a Futurist attraction for machines, with a keen and enduring attention, at times even a veritable fixation, as we shall see below, for the mechanical figure of Pinocchio. A convergence that, amongst others, may have been brought about by Folgore's close friendship with Ettore Petrolini (1884-1936), a comic who had collaborated with the Futurist and is also reputed to have held a powerful physical resemblance to Collodi's puppet, especially around the nose, as evidenced in early illustrations of Pinocchio by Enrico Mazzanti and Carlo Chiostri. Petrolini's life further carried a striking resemblances to Pinocchio's own fictional biography: a carpenter's son, running away from home, joining an itinerant theatre company, then a circus, spending a short time in borstal, possibly leading Folgore to script a show for Petrolini in 1915, entitled *Zero meno Zero: Petrolineide di Esopino*³. It is important to emphasize right from the word go that Folgore's later satirical and grotesque humour, echoing to a large extent Collodi's own, also finds an original template in Petrolini's enormously popular characters, skits and *macchiette*.

² Most popular of all, the airshow at the circuit of Montichiari, near Brescia, attended by numerous glamorous celebrities of the day (e.g. Gabriele D'Annunzio, Franz Kafka, who chronicled the show, and Giacomo Puccini). See Peter Demetz, *The Air Show at Brescia*, 1909, New York, Farrar, Strauss and Giroux, 2002.

³ Esopino was a further pseudonym employed by Folgore throughout.

Most importantly, Folgore was one of the first and most vocal advocates of machines, prompting Libero De Libero to describe him as being «attaccato alla macchina come a una mammella inesauribile»⁴. Like Marinetti, Folgore's technological aesthetics was rooted in nineteenth and early twentieth century verse and prose, from Giosuè Carducci's *Inno a Satana* (1863) and *Alla stazione in una mattina d'autunno* (in *Odi barbare*, 1877) to Gabriele D'Annunzio *Forse che sì forse che no* (1910)⁵. Drawing on both Marinetti and Mario Morasso's 1905 paean to machines *La nuova arma (la macchina)*, Folgore's collection *Canto dei motori* posits both machines and electricity as unbridled, chaotic and yet unstoppable engines of modernity. Collections that followed, such as *Ponti sull'oceano* (1914) and *Città veloce* (1919), also display unadulterated enthusiasm for technological modernity. However, Folgore's position is shifting to a progressively alienating and disembodied portrayal of humankind, now seen as stiff and wooden mannequins, posing as if on display in shop windows (especially in *Città veloce*). Pinocchio and black marionettes in the metaphysical manner become a new paradigm here, carrying echoes of contemporary Futurist works of similar ilk, such as Marinetti's *Roi Bombance* (1905) and especially *Poupées électriques* (1909)⁶.

After a period of editorial activity in Florence, where he edited and collaborated with the periodicals «Sic», «Lacerba», «La Voce» and «L'Italia Futurista», Folgore returned to Rome. Here, although he officially severed his links with Futurism, *de facto* he continued to publish Futurist performances and edit Futurist periodicals well into the 1930s. Most importantly, Folgore practiced non conformist forms of writing, from parodies to epigrams, from fable to pantomime, reflecting his anarchist, unconventional humour. His Dada affiliations, cultivated since 1917 in collaboration with Tristan Tzara, and later as part of the Roman circle under the direction of Julius Evola, also contributed to the development of his nonsensical humorist inclination. Folgore's unconventional humour progressively afforded him eccentric status within Futurist circles, and while his collaborations with humorist periodicals such as *Il Travaso* and *La Tribuna Illustrata* intensified in this period, he carried on writing poems under the pseudonym Esopino. Last but not least, Salaris attributes to Folgore the invention of «strofa maltusiana», a quatrain of eight

⁴ L. De Libero, cit. in C. Salaris, *Luciano Folgore e le avanguardie con lettere e inediti futuristi*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, p. 370; orig. in L. De Libero, *Antologia futurista, Civiltà delle macchine*, II (1954): «glued up to machine as if to a breast that doesn't stop giving».

⁵ Cf. in particular Folgore's collection *Canto dei motori* (1912) with Carducci's satanic train.

⁶ One apposite poem *Arrivi in nero*: «Non riconoscere alcuno. / Perdere il senso della carne e dell'anima, / pensare l'umanità tutta a fantocci / di legno nero, in cammino» (cit. in Salaris, *Luciano Folgore*, cit., p. 36).

syllables whose ending was truncated for humorous purposes. This original *strofa* was to become one of the most popular and widespread, if eccentric, rhymes throughout the 1920s⁷.

Published in «Roma futurista» in 1920 and performed in Geneva, the play *Ombre + fantocci + uomini* displays a firm and growing interest in Pinocchio, in combination with Futurist mechanical themes. The 1911 film *Pinocchio*, directed by Giulio Antamoro (Gant) and starring Ferdinand Guillaume, is likely to have been familiar to Folgore, together with those 1920s Futurist performances and pantomimes employing puppets, mannequins and humans clad in robotic costumes⁸. From now on, Pinocchio *in primis* but also mannequins, dolls and puppets, gather further and mounting space in Folgore's production. This interest may also have been fuelled by Folgore's collaboration with Achille Campanile in *Il Travaso*, as well as his original invention of an 'aesthetic of the wondrous', arising from his translations and adaptations of works of fantasy literature by Rabelais, Poe and Wells. Collodi's dark and caustic humour begins to resonate audibly through Folgore's work, as evidenced, amongst others, by the spy story *La trappola colorata. Romanzo extragiungla umoristico* (1934). This novel is, in fact, punctuated with tongue-in-cheek character and plot references drawn from the *Avventure di Pinocchio*⁹. Leaving Futurism behind, Folgore appears from now on to be focusing entirely on Pinocchio, as evidenced by his prose work and, especially, by his radio broadcasts.

As a technophile and a Futurist, Folgore was naturally receptive to the development of new media, especially radio. He rapidly became a household name since the very first days of airing. Officially inaugurated on September 23, 1924 under the acronym U.R.I. (Unione Radiofonica Italiana), Italian radio aired Folgore's broadcast *Il grammofono della verità. Un quarto d'ora di umorismo* a mere one week into the official inception of programming. Indeed, this particular broadcast was to remain a staple of U.R.I.'s palimpsest for the following twelve years¹⁰. Folgore was a pioneer even by Futurist standards: the 'Futurist Manifesto of Radio', signed by Marinetti and Pino Masnata (1901-1968), was first published in «La Gazzetta del Popolo» on September 22, 1933 and re-issued nearly ten years later under the title 'The Radio' (1941), which places it much later with respect to Folgore's pioneering broadcast

⁷ See Salaris, *Luciano Folgore*, cit., pp. 67 and 69. Both Ettore Petrolini and Antonio Gramsci, for example, seem to have tried their hand at this popular strophe, the former as part of his shows, the latter in informal correspondence from Moscow.

⁸ These include, most prominently, Ivo Pannaggi and Vinicio Paladini's 1922 *Futurist Mechanical Ballet*, performed in Rome, and Enrico Prampolini's 1927 *Futurist Pantomimes*, designed for the Parisian stage.

⁹ These include an incident where Tip's legs and feet are set aflame by an unattended fireplace and the mellifluous villain Butter, loosely modelled on Collodi's «omino di burro».

¹⁰ See G. Calcagno, *Un Omero diventato Esopo*, «Radiocorriere», January 1, 1956; Salaris, *Folgore*, cit., p. 78, note n. 128.

work¹¹. Describing radio as an ideal medium for the expression of words-in-freedom, Marinetti and Masnata's technical reflections prefigure, to some extent, McLuhan's analysis, concluding that radio and television are eminently superior to books, theatre and even cinema¹². By then, of course, Folgore was already a veteran, having declared cinema and radio properly Futurist means as compared with the written word, and having clocked up hundreds of hours of radio broadcasting for at least a decade ahead of Marinetti's pronouncements¹³.

Interestingly, while engaged in radio broadcasting, Folgore also composed various essays, fables and short stories in praise of rayon, the modern and autarchic fabric later extolled by Marinetti in *Il poema non umano dei tecnicismi* (1940)¹⁴. Folgore's 'brilliantly playful rayon poems', proposing updated myths, fables and poetry collected in *Mitologia e Rayon* and *Rayon e Poesia*, graced the so-called 'rayon pages' of the «Corriere Padano» throughout 1934. Jeffrey Schnapp maintains that these rayon pages «became a standard feature in the major daily newspapers during much of 1934»¹⁵. The extensive employment the *Regime* made of the stick figure and mannequin iconography with reference to rayon, a crucial aspect noted by both Schnapp and Pinkus, seems to me to be another convincing marker of Folgore's innate preference for, and familiarity with, the streamlined, stick-like and mechanical figure of Pinocchio¹⁶.

Despite a growing involvement with television, however, Folgore never discontinued his popular radio broadcasts. Throughout the 1940s and beyond, Folgore devised, scripted and performed a monumental amount of radio broadcasts for children and young adults, such as the weekly *Capitan Matamoro*, *La barchetta magica*, *Radiovolante*, *Il segretario dei piccoli*,

¹¹ Re-issued in «Il futurismo» on October 1, 1933, the *Manifesto* came out as *La radia* in «*Autori e scrittori*», a. 6, n. 8, 1941 (cit. in *Nota ai testi*, in F.T. Marinetti, *Teoria e invenzione futurista*, ed. by L. De Maria, Milano, Mondadori, 1996, pp. CXV-CLXV, in partic. p. CXXXIII).

¹² See F.T. Marinetti, P. Masnata, *La radia*, in Marinetti, *Teoria*, cit., pp. 205-210.

¹³ See also L. Folgore, Papers, 1890-1966, series I, box 14, folder n. 2 (*Dinamica futurista*), Getty Research Institute Library, Los Angeles. See especially an undated manuscript of ten pages describing the first Futurist performance involving 'noise-intoners' and arguing that cinema and gramophone are far more Futurist and 'dynamic' means than books. From now on, unless otherwise stated, all references to archival material will be from the Special Collections at the Getty Research Institute Library, Los Angeles, and will be abbreviated as noted here.

¹⁴ See Jeffrey T. Schnapp, *Rayon / Marinetti*, in *Science and Literature in Italian Culture from Dante to Calvino*, ed. by P. Antonello and S. Gilson, Oxford, Legenda-MHRA EHRC, 2004), pp. 225-251, in partic. pp. 228-230. Schnapp further argues that the autarchic significance of rayon emanates from the economic sanctions imposed by the League of Nations after Mussolini's occupation of Ethiopia in October 1935.

¹⁵ Schnapp, *Rayon*, cit., p. 239.

¹⁶ *Ibid.*, p. 241: «Under fascism, Folgore suggests, fashion (and by extension literature and art) [...] have become instruments for the forging of a true mass society. [...] The same point was made in graphical terms via the army of stick figures and mannequins found in period advertisements for rayon». See also K. Pinkus, *Bodily Regimes: Italian Advertising under Fascism*, Minneapolis, MN., University of Minnesota Press, 1995, in partic. pp. 195-243.

Radiolilliput and *Pinocchio*¹⁷. Attributed by both friends and critics to his chronically melancholic disposition, Folgore's frantic, colossal productivity included more than 20 books (e.g. two novels and collections of poetry, short stories, epigrams and fables), 70 plays, 1000 radio and television scripts and 1000 newspaper articles¹⁸. Throughout the 1950s and 1960s, Folgore's activity was almost exclusively pinned to the realms of children's literature, education and media. Pinocchio straddles all these fields, taking a leading role in nearly all of them.

Pinocchio's leadership is evidenced in numerous relevant and well-chosen samples from Folgore's copious production, now stored by the Special Collections Department at the Getty Research Institute Library. Admirably well-preserved and made accessible to specialists at the Los Angeles Centre, Folgore's papers provide a vivid and fully comprehensive record of the artist's extensive production, including numerous folders documenting the early years of developing mass communication media in Italy. Of six available series (e.g. I. Correspondence; II. Manuscripts; III. Music; IV. Personal; V. Manuscripts by other authors and VI. Printed Matter), I shall explore in particular series II (Manuscripts), where the bulk of Folgore's *oeuvre* is stored in twenty-four tightly packed boxes. Manuscripts included here are frequently hybrid in nature: radio-plays, television-plays, short stories, theatre-plays, straddling different genres and frequently of uncertain classification.

Box 8 (Plays) contains a *List of pantomimes*, as well as the Futurist pantomime *L'ora del fantoccio*, ostensibly drawing on Collodi's Pinocchio. Four drafts of this undated 'Futurist pantomime' exist, one of which is in the French language. Two are manuscripts, the remaining two are typescripts. One draft is entitled *L'eterno fantoccio*, while, in another version, the title appears in French translation as *L'heure du fantoche*. The latter typescript, made up of two pages and quoted entirely below, combines Folgore's 'machinist' aesthetics with implicit, if persistent references to Pinocchio:

Una camera tutta di un colore, con una sola sedia nel centro e tre porte laterali, che quando s'aprono, immettono nell'ambiente un fascio di luce. Sulla sedia, abbandonata come una marionetta, c'è una donna giovane e bella che sembra che dorma con la testa piegata sopra una spalla. Fa dei sogni amari e ruvidi, che le danno, di tanto in tanto, sussulti da fantoccio. Entra un elegante personaggio di poco più di trent'anni. La donna si desta e si ricompone sulla sedia come una marionetta che vuol sembrare estetica. L'uomo ostenta indifferenza. La donna lo supplica con i suoi gesti legnosi, ma lui passeggia agile e leggero, con l'aria del incurante. Poi si ritira nel fondo e guarda. La signora, credendolo partito, si dispera agitandosi sulla sedia, infine si irrigidisce spaurita con la [*sic*] braccia tese in avanti. Ma il giovane ha finto, quasi per godere il dolore della donna, che è sgomentata dal pensiero di

¹⁷ See also Ermanno Paccagnini, *Il giallo in trappola*, in Luciano Folgore, *La trappola colorata. Romanzo extragiudiziale umoristico*, Palermo, Sellerio, 2004, pp. 303-26, in partic. pp. 311-312.

¹⁸ See Folgore, Papers, "Biographical / Historical Note", Selected Special Collections Finding Aids, <<http://archives.getty.edu:8082/cgi/f/findaid/>>, last access: October 22th, 2007.

non essere amata. L'uomo trae dalla tasca una collana di perle, la mostra in giro, si avvicina lentamente alla marionetta e da dietro le mette al collo un gioiello. Resta in attesa. Sulle prime la giovane signora spalanca gli occhi come a un fatto nuovo. Scioglie un poco la rigidità delle sue braccia. Tocca la collana. Ammira le perle. Si illumina di una improvvisa felicità. Indi si muove come liberandosi dal carcere legnoso della marionetta. Riprende la sua elasticità femminile e si pone a danzare sul ritmo della sua grande delizia. L'uomo che attende le si avvicina, ma lei gli sfugge con volteggi da farfalla. Dopo due o tre tentativi il giovane si sente irrigidire le braccia e le gambe. Diventa a sua volta il fantoccio che ha paura di non essere amato. Cade sulla sedia e gestisce come una marionetta infelice, mentre la donna spalancando le porte danza leggera entro i fasci di luce; soddisfatta della vittoria ottenuta e non curante del povero fantoccio uomo, che continua la sua mimica legnosa e disperata¹⁹.

This short pantomime not merely documents Folgore's enduring fascination for the rigid and robotic nature of the puppet, in line with Marinetti's *Le roi Bombance* and *Poupées électriques*. It also repeats Pinocchio's own quest and eventual metamorphosis from mechanical into human, as shown in Folgore's figure of the 'woman marionette', as well as a transformation of 'the man' character in the opposite direction, from human into artificial or machine-like. However fragmentary, a number of loose notes, written in French and included under the French title *Des ombres + des Fantoches + des hommes -synthèse futuriste*, corroborate my hypothesis²⁰.

Further evidence of Folgore's emphasis on the inanimate, mechanical puppet is provided by archival material stored in box 11 (Stories, Fables etc.). For example, the unfinished, undated and unpublished manuscript *L'Isola del Robot*, cited below in its entirety, sheds useful light on the widespread interest for mechanical and robotic figures investing popular literature, drama and film between the 1910s and 1920s.

Sperduta in mezzo all'oceano c'è una piccola isola dove si è rifugiato il celebre scienziato [Granduino?]. Si tratta di un individuo dall'intelligenza formidabile in possesso di scoperte che potrebbero sconvolgere il mondo. Ma il cuore di [Granduino?] è superiore alla sua intelligenza. Sa che il progresso concepito dal lato puramente scientifico rappresenta una minaccia per l'umanità. Per questo si è rifugiato nell'isoletta portando seco il libro delle formule pericolose che tiene nascosto nella sua capanna. Dedito ormai a opere di pace ha costruito il Robot Carmelo che è un meccanismo capace di risolvere i più difficili problemi e di aiutare la gente nelle più disperate contingenze. Gli ha infuso persino la facoltà di pensare mediante una carica elettrica che per ora non dura a lungo ma che in seguito diverrà continua e permanente. Ma un giorno i nemici dell'est hanno sbarcato di nascosto mediante un sottomarino il prof. Kalimt²¹.

¹⁹ Folgore, Papers, series II, box 8, folder n. 2, pp. 1-2.

²⁰ Folgore, Papers, series II, box 8, folder n. 22.

²¹ Folgore, Papers, series II, box 11, folder n. 37 (*Story fragments*), [n.p., but pp. 1-2]. The manuscript ends abruptly at this juncture.

As this piece embodies Folgore's incisive response to the robot culture that was rife in European cinema at the time, as further reflected, for instance, in films such as Gant's *Pinocchio* and André Deed's *L'uomo meccanico* (1921), I would suggest dating this manuscript on an early 1920s date and within this decade. This script also notably paves the way for Folgore's radio broadcasts shortly to follow.

However, the bulk of Folgore's material relating to Pinocchio is contained in the two large and bursting boxes 16 and 18. Folder n. 12 (in box 16) contains what appears to be the fragment of an undated play: *Pinocchio (play)*. An alter ego and ventriloquist of Pinocchio named Luzi quizzes Vispa Teresa on the gifts she hopes to receive on the occasion of the Epiphany. Regrettably, the extant text is too fragmentary to attempt any critical analysis. Folder n. 13 is, on the other hand, more extensive. It includes various drafts of a radio drama 'for two voices' entitled *Il segretario dei piccoli (Pinocchio)* dated 1948, featuring Pinocchio and the Blue Fairy. This weekly radio series was aired regularly on Wednesday afternoons. In *Il segretario dei piccoli I*, the first episode dated 15 September 1948, introduces the Blue Fairy. The Fairy gives Pinocchio employment, hiring him as an agony aunt to reply to children's correspondence. From now on, Pinocchio will be the star of these interactive afternoon broadcasts, engaging in witty retorts and repartees, including surreal and irreverent conversations with his listeners. Episodes from Collodi's original narrative are frequently interpolated here, for the delight of a demanding and well-informed audience. At the same time, however, Folgore highlights the self-sufficient and mechanical nature of the puppet, lending Pinocchio a nonsensical and almost Dada flair²². This episode ends with Pinocchio and the Fairy watching a TV broadcast of Captain Matamoro's adventures in the heart of the jungle. Notably, the mingling of mechanical and primitive themes is not unusual: as observed by Hal Foster, Picasso and the Cubists avant-garde, not to speak of Marinetti and Prampolini, relied on this ambiguous if uncomfortable conflation²³.

Il segretario dei piccoli II (22 September 1948) picks up from the end of n. I. Due to meet up with the Fairy, Pinocchio is delayed due to a prior meeting with Geppetto, affectionately mocked for his habit of «fare tutti i mobili a credenza», failing, that is, to obtain regular payment²⁴. Similarly to what happens in the previous episode, Pinocchio plays games and charades, answering queries posed by his young listeners, such as providing details of the life and works

²² One example amongst many: Pinocchio's frequent exclamation is the absurdist idiom «Gnaffe!».

²³ See especially Prampolini's six panels on the theme «The black continent at the conquest of mechanic civilization» devised for the Paris Colonial Exhibition in 1931. For a discussion of primitivism in modern art, see Hal Foster's *Primitive Scenes*, in *Prosthetic Gods*, Cambridge (MA.)-London, The MIT Press, 2004, pp. 1-52.

²⁴ The pun is based on the semantic double of the noun «credenza» (see Folgore, Papers, series II, box 14, folder n. 13, *Il segretario dei piccoli II*, pp. 1-2).

of the popular children's author Vamba (pseud. Luigi Bertelli; 1858-1920). When doubtful, Pinocchio turns to a wise Corvo Dottore, echoing the Crow Doctor character who examines Pinocchio in Chapter XVI of *Le avventure di Pinocchio*. Pinocchio converses with the leader of the Seleniti, or inhabitants of the moon, who explains what happens when the moon wanes to the thinnest of crescents and disappears altogether from sight. The Selenite describes the moon environment along the lines of an amusement park, also redolent of Collodi's Paese dei Balocchi. He explains: «Nella luna ci divertiamo dalla mattina alla sera; sempre a spese dello stato. Teatri, cinema, giostre, rappresentazioni di burattini, manifestazioni sportive, gite in treno, in aeroplano a sbafo tanto per i grandi che per i piccini»²⁵. The Collodian reference is reinforced shortly afterwards by way of a rhyming tale where Pinocchio describes his own metamorphosis, as well as his friend Lucignolo's, into tame donkeys, as a result of the idle and carefree lifestyle enjoyed in the Paese dei Balocchi.

Il segretario dei piccoli III (29 September 1948), *IV* (6 October), *V* (13 October) and *VI* (20 October) similarly reference Collodi's matrix, but re-work it in nonsensical and Futurist manners. Dream and reality are blended in *Segretario III*: haunted by perennial hunger, Pinocchio's dream is twisted into a device bringing nourishment to the seven malnourished children of Mastro Ciliegia. Together with Corvo Dottore, Pinocchio tells tales and amusing proverbs, elucidating in didactic fashion the etymology of the nouns «ciliegia» and «pesca». The episode ends with a nursery rhyme, as usual. *Segretario IV* draws from Chapter IX of *Le avventure di Pinocchio* featuring Pinocchio selling his school primer in order to pay his way into a puppet show performance. However, in pedagogical vein Folgore has Pinocchio trading his primer for a «bellissimo libro di lettura» instead. After amusing his listeners with puns and word play, Pinocchio experiences a lengthening of his nose, promptly pecked down to its original size by Doctor Crow. A little girl is curious about Mangiafoco and a light touch of the Fairy's magical wand cuts to a sight of big Mangiafoco sleeping open-mouthed while being ensnared by a snake.

In all of these and subsequent versions, Folgore borrows and re-assembles disparate characters and archetypes from Collodi's tale (e.g. Pinocchio's nose, the snake, donkeys, puppet shows, the Fairy, etc.) to achieve new configurations, in keeping with the original irony, autonomy and heightened articulation of body and self that characterize Folgore's Pinocchio. Folgore empowers the puppet in these broadcasts, stressing his wilful and independent nature, borrowing especially from the Pinocchio of Collodi's original serialised tale. Playing down the sombre and darker elements that underpin the original story, Folgore's Pinocchio is a demiurge entrusted with pragmatic and irreverent wit and innate *joie de vivre*. Significantly, Folgore's Pinocchio does not aspire to human status, but embraces instead his mechanical nature. Indeed, he frequently attributes

²⁵ Folgore, *Segretario II*, p. 11.

his good humoured disposition to his supple, articulated, mechanical body. Folgore's Pinocchio may appear insolent, particularly recalcitrant in the face of authority figures such as the Fairy. Folgore does not chastise him, not even when in didactic mode, positing this irreverence as a constituent of the puppet's mechanical otherness²⁶.

Aired on 3 November 1948, *Segretario VIII* witnesses Pinocchio's meeting with a circus manager. In Collodi's text, Pinocchio, «stella della danza», is forced to perform abilities and agility feats in front of a cheering audience. A self-confident and defiant Pinocchio is portrayed as administering a sonorous kick to the cruel ringmaster in Folgore's text, when a familiar bray distracts him. «Ma questo raglio è proprio la voce di Lucignolo!», Pinocchio observes²⁷. Reformed, honest and hard working, his old friend is nonetheless still trapped in the asinine shell. Ever the champion of justice, and not without echoes of postwar rhetorics, Folgore's Pinocchio beseeches the Fairy to use her magic to release Lucignolo: «Gli ho detto che vi avrei pregato e supplicato in tal modo che avreste finito per liberarlo dalla sua buccia asinina»²⁸.

Folgore employs a meta-narrative device in the same episode. Following the prompt of one of his little listeners, Pinocchio relates a short biography of his inventor, Collodi, emphasising that he pays tribute to him at least twice every day for having brought him to light. A humorous exchange with the Fairy and Doctor Crow highlights Pinocchio's acumen and psychological insight, in patent contrast with his two pedantic interlocutors. In similar vein, Pinocchio forgives the Lame Fox for stealing his golden coins, thereby rehabilitating the whole category of foxes. Pinocchio's polemical anti-pedantry is finally reinforced in the following episode dated 24 November. Here, following the popular model of the «strofa maltusiana», Pinocchio's banter is delivered in verse, to the tune of fashionable songs of the time. What emerges throughout is Pinocchio's strenuous resistance to the harsh educational principles imparted by the Fairy. His irony is consistently anti-authoritarian, anti-hierarchical, egalitarian, possibly carrying more than a faint echo of Folgore's own take on the state of Italian politics of the time. Following the general elections of 18 April 1948, Italy is, in fact, poised to play an even more important part in Cold War scenarios than previously imagined.

The broadcast of *Segretario dei piccoli XIII* of 8 December opens with an Orwellian narrative featuring rebellious animals, affording Pinocchio a further pretext to mock moralistic Aesopian tales where animals are used to mirror human traits and foibles. Here Pinocchio promotes the idea of a utopian community of free women and men, where like-minded acolytes, renamed

²⁶ Pinocchio also rejects human metamorphosis in *Segretario XIV* (15 December 1948, pp. 1-2). Pinocchio is decidedly a wooden puppet, emitting hollow sounds as if of sticks hitting other objects or falling on the floor.

²⁷ Folgore, *Segretario VII*, p. 3.

²⁸ Folgore, *Segretario VII*, p. 4.

«pinocchietti», operate according to democratic and egalitarian principles. Also through the humoristic medium, this episode carries echoes of social unrest, union activism and industrial action, highlighted in Pinocchio's replies to his listeners²⁹. Here, as is his custom, Folgore draws from Collodi's text as a repository of props, a backstage whose characters and adventures are frequently relied on nostalgically to supply material for this re-imagined Pinocchio. Most importantly, Pinocchio is a post-Pinocchio, a figure re-imagined and re-invented according to the social and political climate of Folgore's times. To give only one example, the theme of hunger, which is key in Collodi's book, is retained but re-fashioned here with echoes of post-war strictures in society: Folgore's Pinocchio is a keen meat-eater, due to wartime rations³⁰.

By 1948, with the lifting of wartime censorship and shortly after the inception of Folgore's broadcasts, Disney's dark re-reading of Collodi's Pinocchio would have become familiar to Folgore and audiences in Italy. The release of this controversial film may, in fact, have proven instrumental in re-igniting an interest in Collodi's original puppet and its national identitarian signification. Released in the U.S. in 1940 and previously banned in Italy as all Anglo-American imports, Disney's supple and colourful *Pinocchio* provoked a furore when it came out, prompting the release of alternative versions that would have been closer to the more palatable original³¹. The first Italian response, Giannetto Guardone's *Le avventure di Pinocchio* (1947), was shortly to follow³². Faithful to its collodian matrix, Folgore's Pinocchio descends, in part at least, from the same cultural retrenchment and return to the roots of Post-Unitarian Italy. Folgore's predilection for the sharp, angular line of the roughly hewn original marionette, further testify to the enduring impact of mechanical features that are embedded in the original icon³³.

A latent social and political engagement is carried forward in *Il segretario dei piccoli XV*, a Christmas special aired on 22 December 1948. Imagining a culinary feast enriched with *panettone*, *zampone* and *panforte*, Pinocchio calls to each category of food to explain why they prefer to quell hunger amongst the underprivileged class, rather than grace the already well provided table of a brutal Ogre:

²⁹ See also *Segretario XI*, pp. 10-11 and episode n. 21 of 2 February 1949.

³⁰ See especially *Segretario XIII*.

³¹ Collodi Nipote (Carlo Lorenzini) apparently pleaded with the fascist authority for suing the Disney Corporation for damages, given the outrageous treatment of his uncle's original character.

³² For other film versions, see M. Verger, *Differenze e similitudini tra il Pinocchio di Cenci e il Pinocchio di Disney*, «Critica», n. 20, February 2008, <<http://www.rapportoconfidenziale.org/?p=10350>>, last access: October 15th, 2012.

³³ See also *Segretario dei piccoli XIII*, where a covert reference to the long dictatorship suffered under fascism highlights Pinocchio's firm anti-Establishment stance. See also *Segretario XVIII*, p. 10. For an ironic and sexualized Pinocchio, see also Jerome Charyn, *Pinocchio's Nose*, New York, Arbor House, 1983.

PINOCCHIO: «Te, meneghino d'un panettone, ci tieni ad essere mangiato dall'Orco?».
 PANETTONE: «Nagotta». PINOCCHIO: «Da chi vorresti essere mangiato?».
 PANETTONE: «Da una brava famigliola di lavoratori». PINOCCHIO: «Sta bene. Con un colpo di bacchetta magica ti faccio partire diretto a quella casetta operaia». (Colpo di bacchetta) «Vai!». ZAMPONE: «Il mio sogno di zampone modenese è stato sempre quello di finire nella pentola di una povera vedova con almeno tre figli. Mi ci mandi, Pinocchio?». PINOCCHIO. «Subito. L'indirizzo è questo: Vicolo degli Stenti 26, quinto piano. Parti»³⁴.

Radio listeners would not have failed to pick up references to Vittorio De Sica's popular *Ladri di biciclette*, also released in 1948, even though the delicate and surreal episode is probably closer to De Sica's following *Miracolo a Milano* of 1951. A perpetually hungry underclass populating this latter film feast their imagination with majestic foods and the pleasures related to eating them. The protagonist of De Sica's film, Totò, is also comparable with Folgore's Pinocchio, both for his indomitable altruism and the robotic and Chaplin-like figure. Pinocchio embodies further more egalitarian and anti-hierarchical values in the following episodes (e.g. *Segretario dei piccoli XVII* of 5 January 1949).

A ponderous box (number 18) contains exclusively material relating to Pinocchio. This material includes Folgore's adaptation of Gemma Rembadi Mongiardini's 1894 novel *Il segreto di Pinocchio. Viaggio ignorato del celebre burattino del Collodi*, a remake itself of Collodi's *Avventure di Pinocchio*. Under the favourite pseudonym Esopino, Folgore dwells on Pinocchio's hunt for his father Geppetto out at sea, with the assistance of the dolphins Tursio and Marsovino. While continuously cross-referencing Mongiardini's novel, Folgore begins to centre his interest on Pinocchio's artificial nose here, as evidenced by two episodes aired respectively on 1 and 5 December 1952. Here, Pinocchio's sacrifice of his nose is rewarded with the gift of a prosthetic nose made out of a glued-on spiral sea-shell. Though realistic, the prosthetic is embarrassing enough to prompt Pinocchio to plead for this 'secret' change to go unmentioned³⁵.

Pinocchio similarly towers over Folgore's production of the following year 1953. Indeed, the first episode of *Il giornalino di Pinocchio* of 1st July 1953³⁶, from the very opening statement, paves the way for a veritable fixation with Pinocchio's nose, a fixation with this anatomical part dominating not merely this series, but the whole of Folgore's related production from then on. This sequel to *Il segretario dei piccoli* is designed to entertain children during the long summer holidays and features, alongside the angular and cheeky Pinocchio, Vispa Teresa from the popular nursery rhyme. Vispa Teresa makes a habit of mocking Pinocchio, and her mockery is centred on Pinocchio's conspicuous nose. Teresa's nickname *nasone* is rapidly adopted by all other characters when

³⁴ Folgore, *Segretario XV*, p. 14.

³⁵ Folgore, Papers, series II, box 18, *Il segreto di Pinocchio*, undesigned *Adattamento radiofonico di Folgore*.

³⁶ Folgore, Papers, series II, box 18, «Il giornalino di Pinocchio. Settimanale delle vacanze», 1 July 1953, pp. 1-13.

conveying disapproval for Pinocchio's antics³⁷. The whole narrative appears to be rotating around Pinocchio's nose: its bulk, size, erratic behaviour, lack of charm are frequently remarked on. By the last episode (30 September 1953) Pinocchio has reconfigured his sense of self on the basis of this defining feature, calling himself Nasone and using the feature of his conspicuous nose as a shortcut to his artificial, robotic identity³⁸.

Take, for instance, *Pinocchio I* (1954), a story centred on Pinocchio's protestations to a Sultan to protect his nose³⁹. *Le storie di Pinocchio II Estate 1954* opens with Pinocchio's successful escape, together with accomplice Cirimbella, from the prison in the usurped palace of giant Giafar. The two wage war against Giafar, with the assistance of a platoon made up of 600 *pinocchietti* armed with pointy, spiky noses. General of this army of noses, Pinocchio incites them to battle to the tune of a familiar military march⁴⁰. As the army of noses is victorious, Giafar is exiled, but Pinocchio's war rages on, and he charges at the cry «voglio essere io l'unico nasone al mondo» on the competition of these «mille burattini a piedi e a cavallo»⁴¹. The concluding chorus draws attention once again to Pinocchio's artificial nose, marker of his mechanical identity: CORO: «Pinocchio il burattino / smanioso d'avventure». – PINOCCHIO: «Riprende il suo cammino / per fare altre bravure. / Bin-Bon-Bon / evviva il mio nason»⁴².

That Folgore treats Pinocchio's nose as a key feature of his mechanical identity is further testified in the following episode *III. Pinocchio. Estate 1954*. Interviewed on the subject, Pinocchio improvises an elaborate reply in verse describing his nose, tongue-in-cheek and not without erotic overtones, as a torpedo, a headless «fusoliere che a piacere gira più d'un arcolaio [...] sale e scende, si protende e risplende sempre libero nel sole»⁴³. This episode

³⁷ This nickname is frequently used by the Fairy, e.g. Folgore, «Giornalino», 19 August 1953, p. 1.

³⁸ See «Giornalino», 30 September 1953, p. 13. With the sole exception of the short draft *Sketch per Riccardo Vitali*, Pinocchio's robotic nose will be the focus of Folgore's entire production to follow.

³⁹ Folgore, Papers, series II, box 18, 1954. I. *Le storie di Pinocchio*, pp. 1-2.

⁴⁰ Folgore, Papers, series II, box 18, *Le storie di Pinocchio II Estate 1954*, pp. 1-15 (in partic. pp. 13-14): «PINOCCHIO: [...] «Arrotate i vostri nasi! [...] Rulla tamburo e metti in campo un reggimento di nasoni a piedi e a cavallo.» (rullo di tamburo. Clamore e nitriti) «Silenzio, silenzio miei fidi pinocchi. Ascoltate il vostro generale. La vallata è ormai una selva di nasi puntuti. [...] Avanti nasoni»».

⁴¹ Folgore, *Storie II*, p. 15.

⁴² *Ibid.*

⁴³ Folgore, Papers, series II, box 18, *III. Pinocchio. Estate 1954*, pp. 1-15 (in partic. pp. 6-7): «Il mio naso, mondo sciocco, / un balocco / non è già come si pensa / negli ambienti alquanto matti / dove i gatti / con i sorci stanno a mensa. / E ne meno è lungo [corno] / che va intorno / sbatacchiando nei contorni / e la punta [solitaria] / leva in aria / per sfiorare i cornicioni. / Il mio naso è un fusoliere / che a piacere / gira più d'un arcolaio / e si caccia nel trambusto / giusto giusto / dove accade qualche guaio. / Quando dico una bugia, / mamma mia! / ciò che avviene s'indovina. / Il mio naso senza testa / non s'arresta / a allungar la sua puntina. / Cresce un palmo e non vacilla

ends with a parody of *Little Red Riding Hood*, a tale previously adapted to the puppet theatre by fellow Futurist Enrico Prampolini in 1914⁴⁴. Having surreptitiously replaced the red-clad little girl, Pinocchio's features are far too angular and visible even for the wild wolf of fairy-tale memory. The wolf is finally won when Pinocchio brandishes his long nose as a weapon, a long and sword-like mechanic instrument threatening to traverse the wild creature «da parte a parte»⁴⁵. The mechanical theme is carried forward in the final following episode, where Pinocchio is seen giving up the antiquated mode of travelling on the back of a pigeon in favour of an up-to-date road journey by motor-car. When compared with Marinetti's racing car, famously crashed in 1908 as related in the *Manifesto e Fondazione del Futurismo*, this symbol of modernity prompts Folgore to end this episode with a re-birth resonant of Marinetti's own utopian transcendence and metamorphosis of human into the mechanical body of a beautiful automobile⁴⁶.

All these broadcasts are integrated with further Pinocchio material, such as a typescript and an extremely neat manuscript entitled *Pinocchio cosa hai fatto?* (RAI, '50s). This text follows Collodi to the letter, including the unsatisfying metamorphosis of the puppet into a good boy. The 'big nose' theme, in tandem with the robotic identity of the puppet, is also carried forward and fine-tuned here. Pinocchio is variously described as «manichino di legno», «pupazzo» and «fantoccio di legno», an artificial creature resisting metamorphosis into human. Folgore draws on his Futurist enthusiasm for machines here: in the third Act, where a helpful Queen of Hearts provides Pinocchio with a golden key able to open a silver lock in the bronze gate of Queen Melusina's secret garden, one is powerfully reminded of Prampolini's abstract and 'machinist' Pantomime *Mercante di Cuori* of 1927. Folgore's own early involvement in Prampolini's Theatre of Futurist Pantomime further substantiates this claim.

Pinocchio's final metamorphosis is predictably pervaded with melancholy and estrangement: no longer featured as an automaton, Pinocchio appears to have lost his true identity. His very father can hardly conceal his disillusion and

/ anzi brilla / e fa ancora più l'audace. / D'[aumentare] non rifugge / e si strugge / di turbare la mia pace. / Che sia ciò lo so ben io, / perché il mio / lungo naso, al mondo intero / spesso ispiri dei commenti / divertenti / e mordaci per davvero. / Arrabbiarsi a nulla vale, / bene o male / il nason fa quel che vuole / sale e scende, si protende / e risplende / sempre libero nel sole». The words between square brackets are lifted from the accompanying typescript, without which the parts of the manuscript obscured by Folgore's poor handwriting would not be legible.

⁴⁴ Prampolini designed scenes and costumes for a marionette version of *Little Red Riding Hood* intended for Podrecca's Teatro dei Piccoli (see G. Berghaus, *Italian Futurist Theatre 1909-1944*, Oxford, Clarendon Press, 1998, p. 272).

⁴⁵ Folgore, *III. Pinocchio*, p. 15.

⁴⁶ Folgore, Papers, series II, box 18, IV. *Il diario di Pinocchio. Estate 1954*, 1-15 (14-15): «PINOCCHIO (cantando sull'aria dello stornello toscano): "Babbuccio amato / il rivederti tanto m'è gradito / che mi par proprio d'essere rinato. / Son rinato, son rinato io, / sei rinato, sei rinato te, / è rinata anche la fata / siam rinati tutti e tre"». In spite of the slightly altered title, the substance of this broadcast is comparable to the three preceding ones.

disavows him, while declaring: «questo mutamento mi fa uno strano effetto. Mi sembra che tu non sia più il mio figliolo»⁴⁷. In the anti-climatic dénouement, a disappointingly brand new Pinocchio feebly defends himself and pleads: «I burattini restano sempre burattini»⁴⁸. In accruing the unconvincing new status of ‘proper boy’, Pinocchio has forcibly given up his articulated, mechanical body, losing, without it, his genuine sense of self⁴⁹.

Folder n. 6 includes three manuscripts under the general heading *Pinocchio*: a play entitled *Pinocchio Ciuffettino e il paese dei balocchi*, the five-page long, undated manuscript «Pinocchio» and the undated manuscript «Al paese dei balocchi», the latter a copy of *Pinocchio Ciuffettino e il paese dei balocchi*. The play is spread across ten pages and available in two typescript and one manuscript version. This is an adaptation of Collodi’s narrative but Folgore replaces the Paese dei Balocchi with a pragmatic and technologically savvy «Paese della Radio per le Scuole». Pinocchio, together with his friends Ciondolino and Ciuffettino, are persuasive in extolling the superiority of radio, a new technological medium serving pedagogical purposes, when compared with the vacuous and idle dangers ensnared in the far more backward Lands of Toys: «CORO: «Danno ormai le sonagliere / il segnal della partenza / e la bella diligenza / pensa a gare di velocità. / Alla Radio per le scuole / tutti e tre ci porterà. / Addio, balocchi, addio, / addio ciuchi e ciuchetti / dei bravi scolaretti / saremo prestissimo / pure noi tre»⁵⁰.

The undated *Intervista con Pinocchio (radioscena di Luciano Folgore)* is a copy of the third episode of the 1954 series examined above, alternatively entitled *Pinocchio* or *Le storie di Pinocchio*. *Intervista con Pinocchio* is a neat typescript copy and will usefully be read side-by-side manuscript *III. Pinocchio. Estate 1954* in order to decipher those words that are illegible in the latter. However, this neater version leaves out Pinocchio’s adventure in the guise of Red Riding Hood. Other material included in this folder is a four-page long manuscript that must have served as script for one of the very earliest, experimental broadcasts of Italian television, entitled: *Sketch di Pinocchio. Spettacolo televisivo maggio 1954. Spettacolo Foro Italico. Televisione*.

Folgore’s fixation for Pinocchio’s mechanical nose is made more conspicuous here by its absence. Pinocchio is, in fact, taunted by the annoying Formaggina, in music and rhyme. Formaggina’s taunts refer invariably to Pinocchio’s forgetfulness in donning his prosthetic cartilage. She variously and repeatedly refers to the nose in all possible variations: «nasone», «nasello», «nasata», «nasaccio», «nasin». Indeed, the noun ‘nose’ is itself repeated ten times across

⁴⁷ Folgore, Papers, series II, box 18, *Pinocchio cosa hai fatto?* (RAI, 50s), pp. 1-47 (in partic. p. 46).

⁴⁸ Folgore, *Cosa hai fatto?*, cit., p. 46.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 47 and Collodi, *Pinocchio* (1996), p. 170.

⁵⁰ Folgore, Papers, series II, box 18, folder n. 6, *Pinocchio Ciuffettino e il paese dei balocchi*, pp. 1-10 (in partic. p. 10).

a set of a mere four pages of text⁵¹. Pinocchio eventually becomes enraged with this overt obsession with his nose, a metonymy that now appears to define him entirely⁵². At the end of this episode, Pinocchio declares himself defeated and rushes home in order to apply the missing identitarian feature, without which he can no longer be identified as himself⁵³.

Assorted Pinocchio Radioplays, in folder n. 8, carry forward Folgore's fixation with Pinocchio's prosthetic nose. *La Befana*, in particular, re-elaborates familiar material with alterations added to this effect. For example, a dialogue between Pinocchio and a 'Speaker' specifies the role played by the carpenter Geppetto in sharpening and polishing periodically Pinocchio's mechanical appendix⁵⁴. The undated, three-page long manuscript that follows, entitled *Pinocchio (Luzi)*, hinges once again on Pinocchio's nose, presenting yet another variation in this by now amply visited theme. Pinocchio begins with introducing himself as having his nose in the air. Later, while climbing on a mantelpiece in the attempt to nail a gift-collecting sock to the chimney, he accidentally shatters his brittle nose, and proceeds to celebrating this accident in verse: «PINOCCHIO: Eccomi qui col naso all'aria [...]. Dagli dagli tutt'un tratto / contro il duro naso batto / e lo batto tanto forte / che per colpa della sorte, / cricche-cracche gri-gro-gra, / il mio naso in pezzi va»⁵⁵. Pinocchio falls asleep and, on waking up the following morning, is delighted to find the gift of a brand new prosthetic *nasone* brought by Befana. Order is restored and Pinocchio sings a happy tune⁵⁶.

Assorted, fragmentary pages, from plays and fairy tales, many of which Folgore had previously used or re-elaborated elsewhere, complete the count in folder n. 8. The following folder n. 9, entitled *History of Pinocchio*, includes one typescript and one manuscript, neither of which is signed or dated. Both are entitled *Pinocchio*. Outlining in fairly generic and formulaic fashion the

⁵¹ Folgore, Papers, series II, box 18, folder n. 7, *Sketch di Pinocchio. Spettacolo televisivo maggio 1954*, pp. 1-4: «nasone» (p. 1, repeated three times and p. 3, repeated twice), «nasello» (p. 2, repeated twice), «nasata» (p. 2), «nasaccio» (p. 3), «nasin» (p. 4, repeated twice), «naso» (p. 1 and p. 2, repeated four times, p. 3, repeated three times and p. 4, repeated twice).

⁵² *Ibid.*, p. 3: «PINOCCHIO: "Insomma questa storia del mio naso è una vera ossessione per te?" FORMAGGINA: "Te lo dico senza scorno / me lo sogno notte e giorno". PINOCCHIO: (conciliante) "Senti Formagginissima, facciamo un patto. Puoi star zitta per un minutino?". FORMAGGINA: "Starò zitta un minutone / se mi parli del nasone"».

⁵³ *Ibid.*: «PINOCCHIO: (desolato) "È inutile. [...] Ragazzi vi saluto. Vado a casa a rimettermi il naso. Addio"».

⁵⁴ Folgore, Papers, series II, box 18, folder n. 8 (*Assorted Pinocchio Radioplays*), *La Befana*, pp. 1-5, in partic. p. 5: ANNUNCIATORE: "A proposito, che cosa ne hai fatto del tuo naso lungo lungo?". PINOCCHIO: "Ti dirò, nei giorni di festa lo lascio a casa. Così il babbo me lo tempera e me lo pulisce con la carta vetrata"».

⁵⁵ Folgore, Papers, series II, box 18, folder n. 8, *Pinocchio (Luzi)*, cit., pp. 1-3, in part. p. 2.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 3: «PINOCCHIO. "Ma al mattino al mio risveglio / andò tutto per il meglio / perché dentro la calzetta / la Befana benedetta / messo aveva senza pecca / un nason nuovo di zecca. / Li per li me lo attaccai / e mi stava bene assai / tanto è ver che per la via / i monelli in allegria / ripeteano strizzando l'occhio: Viva il naso di Pinocchio!"».

genesis of Collodi's puppet, this short critical text, however, does not shed light on the underlying motivations of Folgore's own Pinocchio. He writes: «Il pupazzo di legno, deve la sua fama mondiale più che altro alla sostanza di umanità ch'esso contiene. Sembra tagliato non in una materia sorda ed inerte ma nel vivo della vita»⁵⁷. Folgore elaborates this point further when he declares Pinocchio is an all time favourite thanks to the puppet's intrinsic capacity to epitomise the universal category of childhood. Regrettably, however, this terse text fails to explore Folgore's own approach on Collodi's iconic marionette, glossing altogether over the issue of Pinocchio's artificial identity.

The final item documenting Folgore's creative focus on Pinocchio is a letter posted by Rolando Anzilotti, Mayor of Pescia and Chair of the committee to erect a monument to Pinocchio, to Folgore c/o RAI. Dated 9 July 1953, this letter congratulates Italian radio programming as a whole, and Folgore in particular, for their emphasis on Carlo Lorenzini's «creatura immortale». This witty item of correspondence also mentions a song entitled *Ballata a Pinocchio*, composed by Leonello Incerpi, played by the Angelini orchestra and sung by Nilla Pizzi, the most glamorous pop singer of the day. This song was selected by the committee as its official celebratory anthem. Allegedly prompted by Pinocchio himself and partially written under the puppet's dictation, this document is the last in a long series of papers carefully archived in the Getty Research Institute Library and documenting Folgore's sustained attention for and involvement with the figure of Pinocchio. Pinocchio does not feature elsewhere, save for the fourteen boxes catalogued as series VI (*Printed matter, 1897-1990s*). These include miscellaneous papers (e.g. announcements, programmes, catalogues, newspaper cuttings spanning the years between 1918 and 1990 and articles by Folgore, including his column «Musa vagabonda»). A few reviews of Futurist performances and exhibitions, periodicals, books and humorous magazines utilized as sources for Folgore's children's plays, are included here, together with a 1902 edition of Rembadi Mongiardini's *Il segreto di Pinocchio*, one of the Ur-texts of Folgore's radio broadcasts discussed above. Pinocchio similarly does not figure in series III-VI, other than in this 1902 edition of Mongiardini's remake.

The nature, breadth and extent of Folgore's numerous engagements with the figure of Pinocchio across time, as testified by numerous papers in the Getty Research Institute Library, expose Folgore's continued loyalty with his Futurist, 'machinist' background. Spanning across his entire career, the mechanical puppet is the most recurring feature running through it, infusing Folgore's whole body of work with coherence and individuality. Folgore's Pinocchio is a technologically savvy creature, both in the media he employs (especially radio, and also television) as well as his constant mention of and reliance on

⁵⁷ Folgore, Papers, series II, box 18, folder n. 9 (*History of Pinocchio*), *Pinocchio*, pp. 1-2 (in partic. p. 1).

objects embodying technological modernity, such as airplanes, motorboats, telephone, microphones, televisions. Folgore's Pinocchio is dialogical with Collodi's own, and with the early visual interpretations of Enrico Mazzanti and Carlo Chiostrì, from which he draws the stiff, angular and mannequin-like features his puppet. At the same time, however, Folgore re-visits and re-imagines Pinocchio in full-blown technological light, enabling him, amongst others, to lend Pinocchio a social and political awareness that is in tune with the difficult years of the Italian post-war. Beginning from 1952, Folgore's production focuses entirely on Pinocchio's nose. Folgore's veritable fixation with Pinocchio's prominent, inflated and artificial nose makes it none other than the most visible, conspicuous marker of the puppet's intrinsically mechanical identity. From then on, Pinocchio's mechanical body, and the nose in particular, become staples of postmodern retellings, from Charyn through to Winshluss⁵⁸ preparing the ground for the digital metamorphoses Pinocchio experiences in the contemporary age. Here, Pinocchio's body transcends the mechanical in order to be reborn as a virtual creature. A body that will soon, uncannily, replicate our own.

⁵⁸ See Charyn, *Pinocchio*, cit., and Winshluss (aka Vincent Parronau), *Pinocchio*, Albi, Requins Marteaux, 2008.

*Sources and
Documents*



Fonti e
Documenti

La Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di Milano (1893-1898)

Parte seconda*

Fabiana Loparco
Dipartimento di Scienze della
Formazione, dei Beni Culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
fabianaloparco@libero.it

Seduta del 1 8bre 94

Si ha da discutere del contegno da tenersi dai Maestri di fronte all'improvvisa soppressione delle scuole serali inferiori e degli insegnamenti speciali:

Sono presenti i Soci: Maffi, Croce, Clerici, Malnati, Merlini, Gelmi, Pizzen, Griffini, Celsi, Canevar[o], Ferrario, Mantegari.

Prezenziano alla Seduta i Sig.^{ri} Caresano – insegnante di ginnastica – e il Presidente dell'Associaz. Magistrale, Ermoli; quest'ultimo nella sua qualità di Membro della Commissione nominata dai Maestri di Milano, per perorare presso il Commissario Regio i loro reclami, in seguito alla soppressione delle scuole serali inferiori.

L'Ermoli riassume il colloquio avuto col R.^o Commiss.^o:

Il Commissario pur restando fermo nel suo divisamento di non aprire il corso inferiore delle scuole serali, fece all'Ermoli formale promessa di dare un indennizzo a tutti i Maestri che avevano per pagato la Scuola serale corrispondente alla metà della remunerazione annua che loro dava il Municipio; accordava pure un trimestre di stipendio a tutti gli specialisti che per la recente disposizione venivano a risentirne danno, riservandosi per quest'ultimi a fare il possibile per trovar loro altra occupazione che potesse in qualche modo compensare la perdita da essi patita.

Si discute dall'Assemblea dei Soci se si debba rendere pubbliche queste dichiarazioni del R.^o Commissario. La maggioranza ritiene opportuna la pubblicità, poiché riesce come un impegno maggiore pel Commiss.^o di mantenere le promesse. Però da tutti si insiste a voler che la Commissione faccia ogni sforzo per indurre il Comune ad aprire

* La prima parte del presente contributo è stata pubblicata in «History of Education & Children's Literature», vol. 8, n. 1, 2013, pp. 675-712.

anche le serali inferiori, nei limiti però del bisogno. E su questo argomento parlano specialmente le Signore Malnati e Clerici, accennando a tutti quegli altri scopi, anche fuori dei nostri particolari interessi, che ci devono guidar in questa lotta.

Ermoli dice di aver già tenuto discorso di tutto ciò al Commissario R.^o, suggerendo che i Maestri si offrano anche gratuitamente ad insegnare nelle Scuole serali. Ma l'egregio Magistrato si tenne fermo a dichiarare che le scuole serali inferiori sono una superprestazione e quindi non vuole per conto del Municipio riaprirle.

Seguitando nelle comunicazioni, l'Ermoli aggiunge che il Commissario dà libertà piena ai Maestri di dargli tutti quei consigli, suggerimenti e proposte che credessero opportuni; egli sarà ben felice di prenderle in esame.

Anche per la sospensione delle Nomine ad assistente del Comune, il Commissario ha dato affidamento che se non tutte le promosse dell'anno scorso, certo un discreto numero verrà assunto lungo l'anno.

Pizzen propone che si metta sott'occhio al Signor Bonazi, come si possa benissimo venire alla soppressione delle serali inferiori, ma gradualmente, mano mano cioè la legge sull'obbligatorietà dell'istruzione verrà meglio in vigore.

Al che risponde l'Ermoli, essere questa una proposta che pel momento non ha valore pratico, essendochè, il Commissario deve provvedere al bilancio del Comune sul momento e non può prendere quei provvedimenti finanziari i di cui effetti si sentiranno in avvenire.

Egli piuttosto vorrebbe insistere presso il Commissario perché vengano riaperte le Scuole serali inferiori, e si dia per compenso ai Maestri le £ 250 già accordate loro come indennizzo, riservandosi di dare di più qualora lo studio diligente del bilancio portasse a lasciare qualche margine.

Ferrario divide pienamente l'idea dell'Ermoli. Aggiunge che si proponga di devolvere il famoso fondo sussidi a sopperire alla deficienza nel resto del bilancio scolastico. Osserva che i Maestri, legalmente, avrebbero diritto di avere un soprappiù per le ore di calligrafia e ginnastica che da qui innanzi avranno aggiunto al loro orario: questo soprappiù andrebbe devoluto ai danneggiati.

Tutti sono d'accordo nella proposta dell'Ermoli, di mettersi cioè a disposizione del Municipio per l'insegnamento serale anche per la cifra di 250 lire. Siccome però sorge in qualcuno il dubbio se tutti i Colleghi accetteranno, si propone che all'Assemblea generale di tutti i Maestri indetta per domani sera, si faccia la votazione della proposta presentata per appello nominale, e ciò per essere più garantiti del loro assentimento.

Prima di finire l'Ermoli è dolente di dover osservare che, mentre le due Associazioni (la Magistrale e la Sez. Maestre e Maestri) procedono d'accordo in questa battaglia ingaggiata contro l'Autorità, e si ha una Commissione che ha l'incarico di parlare a nome dei Maestri della città, vi siano colleghi che per loro conto vanno di questi giorni al Municipio a mendicare un posto per le serali. Questo non è dignitoso per ns classe; egli perciò stigmatizza la condotta di quei colleghi.

La Signora Malnati, pur ammettendo che ciò sia brutto e punto dignitoso, pure è disposta a compatire, poiché molte volte le dure circostanze della vita, spingono anche i più resti a passi umilianti. Ad ogni modo è bene che all'Assemblea di domani si parli di questo.

Dopodichè essendo esaurite le comunicazioni e le discussioni, la seduta è tolta.

I Gelmi Segr.^o

Seduta del gño 8 9mbre

L'ordine del giorno reca:

- 1) Adesione Federazione Mag.^e Lomb.^a ¹
- 2) Relazione sulla gestione 1893 – 94
- 3) Comunicazioni
- 4) Nomina del nuovo Comitato.

Sono presenti: Ferrario, Piazza, Malnati, Locatelli Camilla, Viglezzi-Besana, Pizzen, Croce, Gelmi, Mariani, Clerici, Vismara, Merlini, Robbiani, Martinengo, Ferrari, Mor.

Mariani, membro del Comitato organizzatore della fienda Federaz.^e Magi.^e lombarda, prende la parola per render noto che detta Federaz. può ormai ritenersi come un fatto compiuto, principiando essa a funzionare al principio del 95. Propone di aderirvi subito.

Tale proposta è accettata.

Mariani riassume brevemente il lavoro compiuto e preparato dalla Sez.^e nell'anno sociale 1893-94.

Comunica infine che a giorni si aprirà il Corso di Ortofrenia e Ortofonia, il quale verrà tenuto dagli egr.ⁱ D^r. Giannelli-Cioni e D^r. Biaggi, ogni giovedì dalle 13 alle 15.

Dice essere parere del Comitato che si faccia pagare ai non soci la tassa di una lira, e sia per sopperire alle spese occorrenti.

Ferrario osserva che per quello spirito di disinteresse che si deve sempre distinguere, sarebbe buona cosa che la tassa fosse generale pei soci e non soci.

Pizzen non vorrebbe si pagasse nulla. Nel nostro Statuto, la Sezione s'impegna di fornire ai Maestri conferenze e altri mezzi di coltura, e tutto s'intende gratuitamente. Non ama vedere questo mercanteggiare.

Clerici, Malnati e Croce insistono per la tassa ai non soci, adducendo motivi che giustificano questa loro insistenza.

Ma altri soci, pur spiegandosi e giustificando le ragioni addotte dai Membri del Comitato, non credono che sia opportuno e conveniente mettere una tassa, e si conclude e si vota in questo senso. Occorrendo, alla fine del Corso, i più assidui alle lezioni potranno quotarsi e venire così in aiuto alla Sezione per le spese da essa incontrate.

Risolta così la questione, Mariani riassume brevemente il lavoro compiuto e preparato dalla sezione nell'anno sociale 1893-94.

Nessuno prendendo la parola in proposito, si passa alla 4^a ed ultima parte dell'Ordine del giorno: "Nomina del nuovo Comitato".

Si discute innanzi tutto, atteso lo scarso numero di soci all'odierna Assemblea, se convenga procedere alla votazione a mezzo di schede indirizzate a domicilio. Ma considerato che questo mezzo importa un non lieve onere alla borsa della Sezione e provoca una affatto inutile dispersione di voti; considerato anche che le ns Assemblee

¹ Dal 3 al 5 settembre 1894 si tenne a Milano, per iniziativa dell'Associazione magistrale milanese, un congresso nazionale che decise la costituzione di una Federazione Magistrale Nazionale. Del Comitato organizzatore della Federazione fece parte lo stesso Vittorio Emanuele Mariani. Per approfondimenti sulle pubblicazioni della Federazione si veda: G. Chiosso (ed.), *I Periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 97 e 198.

sono sempre valide, qualsiasi il numero degli intervenuti, si concludere di procedere seduta stante alla nomina del nuovo Comitato.

Siccome si vorrebbe dai più, riconfermare in carica l'uscente comitato, i Membri di questo fanno formale dichiarazione di non riaccettare la carica, motivando esser necessario che alla Direzione della Sez. si succedano spesso forze nuove a portare sempre nuovi contributi e d'attività e di idee. Perciò si delibera di rinnovare per almeno due terzi i Membri del Comitato e di passa tosto alla votazione che da i seguenti risultati:

<u>Besana-Viglezzi</u>	voti	sedici
<u>Rossi Silvia</u>	“	sedici
<u>Clerici Carlotta</u>	“	tredici
<u>Merlini</u>	“	dodici
<u>Mariani V. E.</u>	“	dieci
<u>Formigoni</u>	“	nove
<u>Ferrario Luigi</u>	“	sette
Maffi Ercole	“	sette
Griffini	“	sei
Piazza Giovanni	“	cinque
Martinengo	“	due
Pizzen	“	uno
Canevar[o]	“	uno
Robbiani	“	uno
Mantegari	“	uno

Per Ferrario e Maffi, riportanti egual numero di voti, si procede al ballottaggio, che ha questo risultato:

<u>Ferrario Luigi</u>	voti	otto
<u>Maffi Ercole</u>	“	sette

Laonde riescono eletti a Membri del Comitato i Soci:

Besana-Viglezzi, Carlotta Clerici, Ferrario Luigi, Formigoni, Mariani V. E., Melini, Silvia Rossi

I Gelmi Segr.º

Seduta del 9 10mbre 1894

Presenti: Rossi – Viglezzi – Piazza – Ferrario – Mariani – Formigoni, Canevaro e Gelmi. Melli scrive di aderire completame[n]te alle proposte del Comitato.

L'Ordine del giorno reca:

1 *Adesione al Congresso sugli Infortuni del Lavoro*

2° *Discussione dei relativi temi proposti: a) Dei mezzi per ottenere la severa applicazione della Legge sull'istruzione obbligatoria.*

b) Sui modi di far osservare scrupolosame[n]te la legge sul lavoro dei fanciulli.

Il Comitato propone di far adesione al Congresso sugli infortuni del lavoro, che verrà indetto nei primi del prossimo Febbraio.

Mariani spiega il perché la Camera del Lavoro indice questo Congresso.

L'Assemblea (?) all'unanimità approva l'adesione.

Si determina di concorrere con quattro delegati per poter assistere tutti e tre i giorni della seduta. Si scelgono: Ferrario, Griffini, Carola Vismara e Viglezzi Besana.

Si passa alla discussione dei temi:

Ferrario è relatore del I°: Mezzi per ottenere la severa applicaz. della Legge sull'istruz. obbligatoria.

Letta la Relazione si apre la discussione.

Canevaro e Gelmi vorrebbero che fosse fatta maggiore parte alle Scuole di Campagna. Credono che in alcuni punti il Relatore sia sceso a troppi particolari.

Anche Formigoni e Mariani, pur lodando le proposte del Relatore, credono sia conveniente attenersi ai soli caposaldi della questione, e invitano perciò il Ferrario a ripresentare la Relazione emendata.

Ferrario, risponde che accetta volentieri le osservazioni mossegli; perciò tutti s'accordano in questi punti:

1° Che venga agevolato al ragazzo, l'accedere alla scuola, specialmente: a) disponendo l'orario giornaliero e le vacanze, secondo i bisogni speciali della popolazione locale; b) disponendo che il tempo, l'orario e le formalità d'iscrizione siano tali da non riuscir discomodo alle popolazioni cui è destinata la scuola.

2° Che la scuola basti a se stessa

3° Che l'insegname[n]to risponda ai bisogni ed alle aspirazioni del popolo cui è destinato.

Formigoni, relatore del secondo Tema: «Leggi sul lavoro dei fanciulli» ha la parola.

Dice d'aver studiato l'argomento, vale a dire la legislazione vigente relativa al Tema. Egli non è venuto a delle conclusioni. Solo porta il riassunto dello studio fatto sulla Legge e sulla Relazione ministeriale del Lacava². Siccome risulta esservi poca

² Pietro Lacava (1835-1912) resse il ministero di Agricoltura, Industria e Commercio dal 1892 al 1893. Il 6 febbraio 1893 presentò alla Camera dei Deputati una relazione sull'applicazione, nel periodo compreso dal 1° luglio 1889 al 31 dicembre 1892, della legge 11 febbraio 1886 sul lavoro dei fanciulli. Cfr. Archivio Storico della Camera dei deputati, Archivio della Camera Regia (1848-1943), Disegni e proposte di legge e incarti delle commissioni (1848-1943), Legislatura XVIII 23 novembre 1892-8 maggio 1895, Sessione prima: 23 novembre 1892-23 luglio 1894, Documenti [9 febbraio 1892]-18 maggio 1894, XI. *Relazione sull'applicazione della legge 11 febbraio 1886 sul*

osservanza alla Legge (viste le molte contravvenzioni) convien trovare il modo di farle osservare di più. Anche qui s'affaccia subito la questione economica, la quale certamente è quella che ne più ostacola l'osservanza.

Vuole che la facoltà, fino a qui spettante alla sola Camera di Commercio, di rilasciare Libretti, sia accordata invece alle Camere del Lavoro.

Mariani dice che il miglior vigilante, perché queste leggi sieno applicate, dovrebbe essere l'operaio stesso. Dovrebbe entrare nella sua coscienza la persuasione che mettendo al lavoro il suo figliolo si fa danno a se perché si crea un elemento di grande concorrenza. È colla organizzazione e colla propaganda che si risolverà la questione.

Formigoni entra nella questione sollevata dal Mariani e l'approva. I migliori esecutori della legge dovrebbero essere i parenti.

Piazza osserva che la sorveglianza nominata dal Governo non sortì buon esito perché troppo ristretta e affidata non sempre a persone che si prendono realmente a cuore la causa. Vuole, come si fa in Inghilterra, che siano gli operai che scelgono i sorveglianti; il potere esecutivo dello Stato, non deve intervenire altro che per rivestirli dell'autorità pubblica di esercitare il loro mandato.

Ferrario propone queste conclusioni: di dare in carico a Formigoni di preparare una Relazione scritta, intorno a questo tema, tenendo conto della discussione di oggi avvenuta.

L'Assemblea accoglie la proposta Ferrario.

Dopodichè, essendo esaurito la discussione intorno all'Ordine del giorno, la Seduta è tolta.

Il Segretario I. Gelmi

Assemblea del 9 gennaio 1895

Presenti: Sig.^{re} Malnati – Besana – Vismara – Rossi – Giulia Grancini – Amalia Grancini – Moroni – Locatelli e Sig.ⁱ Moro – Craici – Canevaro – Pizzen – Ferrari – Robbiani – Maffi G. – Ferrario – Formigoni – Piazza – Mariani e Merlini.

L'ordine del giorno reca:

1. Approvazione delle conclusioni da mandarsi al Congresso sugli infortuni del lavoro in rapporto all'istruzione obbligatoria e al lavoro dei fanciulli;
2. Relazione del lavoro dei Comitati;
3. Bilancio consuntivo 1893-94 e nomina dei Revisori;
4. Proposte relative alla riorganizzazione delle Scuole serali;
5. Nomina d'un rappresentante al Comitato Centrale della Camera del Lavoro;
6. Memorandum alla Camera dei Deputati in riguardo all'aumento di ricchezza mobile accollato ai maestri elementari.

Viene acclamato a presidente Piazza.

Mariani comunica le conclusioni da mandarsi al Congresso in riguardo all'istruzione obbligatoria.

Piazza: Ha fatto parte della Commissione centrale della Camera che studiò e formulò conclusioni proprie. Propone che queste senz'altro vengano accolte e fatte proprie anche dalla Sezione Maestri. Comunica tali conclusioni.

Ferrario: Le proposte riferite da Piazza sono tutte accettabili, ma sono analitiche anziché sintetiche. L'obbligatorietà dell'istruzione è più questione sociale, che amministrativa. Occorre più rendere papabile alle famiglie che pretendere dalle Amministrazioni locali il rispetto della legge sull'istruzione obbligatoria. Chiede pertanto che alle proposte, presentate da lui a nome della Sezione, venga data la precedenza.

Mariani distingue le proposte in due categorie: d'ordine generale e non effettuabili ora, d'ordine speciale e di immediata attualità. Avverte che nello stendere alcune proposte si ebbe di mira di mostrare al Governo essere egli il primo a non rispettare l'obbligatorietà dell'istruzione. Peraltro opina che la Sezione compia il proprio ufficio insistendo specialmente nelle proposte da essa votate.

Ferrario crede che Mariani sia in contraddizione con ciò che disse Piazza. Vorrebbe che si venisse a discutere o almeno ad approvare tutte le proposte, comprese pure quelle provenienti dalla Commissione centrale.

Malnati ritiene che il lavoro della Sezione sia a sé e non debba mischiarsi con quello della Commissione centrale.

Robbiani Noi siamo ingenui. Ci rivolgiamo male al governo. Dobbiamo rivolgerci alle famiglie, al pubblico.

Piazza dà schiarimenti a Robbiani richiamandolo all'enunciato dei quesiti proposti.

Rossi È inutile rivolgersi alle famiglie se queste, anche persuase dell'utilità dell'istruzione non sono in condizioni tali da poterne approfittare.

Ferrario È convinto che le famiglie, salvo rare eccezioni, hanno fede nella scuola: se non vi mandano i figli gli è perché ne sono impossibilitate. Non c'è bisogno di predicare l'utilità, bensì di creare loro le condizioni opportune.

Piazza raccomanda di far base delle nostre proposte quelle contenute nel programma

minimo del P.^{to} S.^{ta} [Partito Socialista] votato al Congresso di Reggio³.

Sono lette ed approvate le quattro proposte sull'istruzione obbligatoria, salvo qualche modificazione di forma di cui è incaricato lo stesso Ferrario.

“Mezzi per ottenere la severa applicazione della legge sull'istruzione obbligatoria.

La Sezione M.^e e M.ⁱ propone

1°) Che la famiglia dalla legge obbligata a mandare a scuola i propri figli goda tale benessere finanziario da poter rinunciare alla cooperazione lavorativa dei medesimi, e da poter sopperire a quei servizi che ora son disimpegnati da fanciulli di 7, 8 o 9 anni;

2°) Che l'amministrazione locale appronti quante scuole e maestri son necessari;

3°) Che l'orario giornaliero e le vacanze siano a seconda dei bisogni speciali della popolazione cui è destinata la scuola; e che il tempo, l'orario e le formalità dell'iscrizione siano tali da non riuscir scomode alle popolazioni stesse.

4°) Che la scuola popolare primaria basti a se stessa.”

Piazza dà lettura delle proposte relative al 2° comma: «Legge sul lavoro dei fanciulli».

Viene approvato con un'aggiunta di Piazza e Ferrari a che «non si ammettano al lavoro fanciulli al di sotto dei 12 anni che non ottennero l'attestato di proscioglimento».

“Sui modi di far osservare scrupolosamente la legge sul lavoro dei fanciulli:

La Sezione M.^e e M.ⁱ propone:

1°) Che lo stato provveda con un personale adatto e sufficiente alla sorveglianza degli stabilimenti che ammettono fanciulli al lavoro, e che non si limiti a farli visitare una sol volta in un anno, ma spesso, di sorpresa e specialmente anche di notte ove c'è lavoro notturno;

2°) Che l'attribuzione di concedere libretti di lavoro ai fanciulli, invece che alla Camera di Commercio sia là ove esistano Camere del Lavoro, affidate a questi enti, soli e legittimi rappresentanti dei lavoratori e dei loro interessi.

3°) sui libretti del lavoro alla domanda: “Sa leggere e scrivere?” si sostituisca quest'altra: “È stato prosciolto dall'obbligo dell'istruzione?”. E si insista perché non siano ammessi quei fanciulli al di sotto dei 12 anni che non ottennero l'attestato di proscioglimento.”

Piazza chiede si faccia pubblica protesta per la quistione riguardante la Bice Lazzari, privata del suo posto, per rappresaglia politica verso il fratello di lei, dal Comune di Busto Arsizio.

³ Il 2 settembre 1893 si tenne a Reggio Emilia il XIII Congresso nazionale socialista in cui il partito si diede un'autonomia e un nome ufficiale come Partito Socialista dei Lavoratori Italiani (PSLI), inglobando anche il Partito Socialista Rivoluzionario Italiano. Obiettivo del Congresso di Reggio Emilia era quello di definire il programma pratico del partito, il programma unico d'azione, seguendo il passaggio dalla fase teorica a quella pratica. Come pubblicato su la «Critica sociale», si voleva che «il partito socialista avrà così compiuta la propria educazione, superato il periodo di preparazione alla vita: avrà raggiunta la virilità. Comincerà a vivere per davvero e a vincere» (*Da Genova a Reggio Emilia: il compito del Congresso imminente*, «Critica Sociale», a. 3, n. 17, 1 settembre 1893, pp. 257-258).

Malnati, Canevaro e Moro dissentono ritenendo questo atto inopportuno e forse dannoso alla Socia che si vorrebbe patrocinare.

Piazza ritira la proposta.

Mariani Crede utile dar relazione del lavoro fatto dai due Comitati che sono stati in carica nell'ultimo biennio, affine di convincere tutti che non si stette inoperosi: tutt'altro. Ed a ciò riesce completamente rilevando l'opera di propaganda compiuta dalla sezione mediante conferenze, pubblicazioni e partecipazione – non ufficiale ma efficacissima – all'ultimo congresso magistrale e l'azione spiegata sia da sé sia d'accordo coll'associazione magistrale in pro dei maestri e della scuola. Deplora che alla sezione manchi il contributo di attività dei soci in generale, alcuni dei quali tale attività portano invece ad altra associazione.

Pizzen crede che noi siamo fuori di via, perocchè vogliamo in pari tempo attendere a due scopi troppo diversi: quello del miglioramento economico come classe professionale e quello del trionfo dell'idea altruistica che ci ha condotti alla Camera del Lavoro. Vorrebbe che si limitasse l'opera nostra a ciò solo che ha attinenza con la quistione sociale, e abbandonassimo quanto riguarda esclusivamente il nostro interesse materiale all'altra associazione; tanto più che di questa, per la maggior parte, noi siamo soci e i più attivi ed influenti.

Moro Propone che il resoconto del Mariani venga pubblicato in apposito bollettino e che ciò si faccia anche negli anni venturi.

Malnati ritiene anch'essa che assolutamente sia necessario scindere il nostro lavoro da quello della Società Magistrale; e aggiunge inoltre: "Ritornassimo ancora ai 12 promotori è necessario star solo o qui, o là".

Ferrario appoggia la proposta che si pubblichino (bilanci permettendo) un bollettino annuale, o ci si valga delle colonne di qualche giornale amico. Accoglie il consiglio non si faccia più lavoro collettivo con nessun'altra associazione d'indole diversa dalla nostra.

Concetto che in massima è visibilmente accolto e approvato dall'assemblea.

La seduta è levata rimandando la discussione degli altri temi iscritti all'ordine del giorno, ad assemblea da indirsi.

Ang Merlini Segretario

Assemblea del 7 febbraio, 95

Presenti: Socie Crivelli, Malnati, Rossi, Grancini Giulia, Grancini Amalia, Locatelli, Clerici, Mantovani.

Soci Merlini, Mariani, Mor, Craici, Ferrario, Moro, Ambiveri, Biraghi, Albini, Maffi Guglielmo, Canevaro, Donnes, Tornaghi, Croce, Mantegari, Griffini, Pizzen.

Ordine del giorno:

1° Voto della Sezione a proposito delle candidature alla Commis. civ. degli studi.

2° Presentazione dei conti, e nomina dei Revisori.

3° Della riapertura delle scuole serali.

4° Nomina del Rappresentante al Comitato centrale della Camera del lavoro.

5° Memorandum ai Deputati in riguardo all'aumento di ricchezza mobile.

Presidente: Carlo Mor.

Mariani comunica: 1° la proroga del Congresso sugli “Infortuni del Lavoro”; 2° l'invito degli assistenti perché la Sezione appoggi una domanda all'autorità comunale tendente all'abolizione o quanto meno alla modificazione dell'esame a maestro di 2ª classe.

Ferrario presenta e raccomanda l'ordine del giorno del comitato a proposito delle nostre candidature alla Com. civica degli Studi. La quale egli opina debba nella maggioranza esser costituita da tecnici (maestri) a che riesca davvero competente.

Tornaghi vorrebbe sdoppiata la commissione: una di professori per le scuole secondarie; l'altra di maestri per le elementari.

Mor riassume e chiarisce le due proposte.

Biraghi Dà uno schiarimento. Il soprintendente si circonda della commissione perché l'aiuti a controllare l'opera dei maestri: come farebbero questi a controllare se stessi.

Ferrario Si compiace che Tornaghi entri nel suo concetto. Osserva però esser difficile se non forse impossibile ora ottenere la riforma proposta da lui. Conviene optare per ciò che ci può essere concesso immediatamente e senza quasi ostacoli. Risponde a Biraghi che la commissione non si è mai recata a ispezionare scuole e nel caso l'avesse voluto fare non ne sarebbe stata neppure competente. O non ha per compiti d'ispezionare le scuole, e allora possono i maestri esser scelti a formarla, o lo ha e allora sarebbe opportuno fosse composta di persone competenti.

Biraghi insiste essere incompatibili la carica di maestro e quello di membro della com. civ. degli studi.

Malnati appoggia l'ordine del giorno del Comitato. Vorrebbe poter appoggiare la proposta Tornaghi come la più moderna; ma ragioni di opportunità consigliano oggi a contentarci anche solo della nomina di due maestri nella comm. tal qual è. I maestri in essa porteranno vantaggi ai colleghi non solo, ma ancora e soprattutto alle scuole.

Mariani crede che il regolamento voglia la commiss.^{ne} formata da padri di famiglia, perocché il suo compito si limiterebbe alla parte amministrativa. Ma le commissioni passate non si sono mai curate di illuminare la soprintendenza su ciò che riguarda il regolare procedimento amministrativo delle nostre scuole. La proposta Tornaghi, buona in sé, non è attuabile: porterebbe una rivoluzione a palazzo Marino. Appoggia l'ordine del giorno del comitato come il più pratico.

Ferrario trova provvida l'istituzione di ispettori padri di famiglia, cui incombesse di riferire alla Comm.^{ne} Scol.^{ca}. Il Comune, amante davvero della scuola, potrebbe fare ciò non curandosi del governo.

Tornaghi non insiste nella sua proposta per la considerazione che convenga oggi chiedere solo quel tanto possibile a conseguire. Risponde a Biraghi che non vede nessun inconveniente nel fatto che un maestro abbia a ispezionare l'opera di un maestro. Trova anzi che un collega sarebbe un giudice equo e riguardoso insieme.

Moro come affermazione si associa completamente a Ferrari[o]; si riserva come azione pratica. Dà schiarimenti a Biraghi sulle incombenze della Comm.^{ne}. Propone una modificazione all'ordine del gño del Comitato nel senso che la Comm.^{ne} risponda agli intendimenti della legge.

Biraghi dichiara non contrario a che entrino due maestri nella commissione. Solo non crede utile sia formata in maggioranza di maestri.

Moro domanda se sono considerati come maestri anche i direttori.

Ferrario risponde che noi non ci dobbiamo preoccupare se debbano essere maestri di questo o di quel grado. Ciò è compito del consiglio. A noi importa sia riconosciuto in fatti il principio della partecipazione dell'elemento tecnico maestro nella comm. civica degli studi. Legge quindi i considerandi da far precedere alla presentazione dei candidati, a guisa d'ordine del giorno: sono approvate all'unanimità.

“L'Assemblea della Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro, invitata a scegliere i propri candidati p. la Comm.^{ne} civica per gli studi, da rinnovarsi nel nuovo Consiglio Comunale, premette:

che la sudd.^{ta} Commissione dovrebbe essere così costituita da riuscir idonea a giudicare e far progredire le scuole comunali, cioè le istituzioni che essa soprintende; epperò continuerà ad essere, come lo fu sempre, un non senso, finchè non saranno i suoi membri, in maggioranza, maestri insegnanti nelle scuole civiche, e specialmente nelle elementari, perché queste ultime sommano a 100 su un totale di 106.”

Ferrario propone poi la quistione della nomina dei candidati.

Tornaghi vorrebbe che questi, anche per rispondere meglio agli intendimenti della legge, fossero scelti fra maestri padri di famiglia. Ne fa proposta formale.

Malnati risponde che noi non lavoriamo soltanto per considerazioni di interessi personali e di famiglia: lavoriamo più per un principio. Ritiene non si debba dare l'ostracismo agli scapoli e alle zitelle pel solo fatto che sono soli. Costoro possono avere tanto cuore, capacità e più attività che non i padri e le madri di famiglia.

Tornaghi osserva che i padri di famiglia sentono più i bisogni e le esigenze dei bambini. Occorre più occuparci del miglioramento della famiglia che non della scuola.

Ferrario – Tomaghi non avrà difficoltà ad ammettere che non sia utile presentarci noi maestri scissi in due campi al Consiglio cui presenteremo i nostri voti. Risponde che non sono i maestri scapoli i meno sensibili ai bisogni del fanciullo, sono i maestri di antica data.

Crivelli sostiene che i maestri illuminati e coscienziosi hanno tutti cuore di babbi e mamme per le loro scolaresche.

Pizzen chiede che si debba fare davanti al fatto delle dimissioni della Signora Malnati, eletta dall'Associazione Magistrale a candidata alla Commissione degli studi.

Non vorrebbe per ragioni di delicatezza insistere perché la Sig.^a Malnati avesse a ritirare le sue dimissioni.

Malnati prega di accogliere il voto di Pizzen.

Quindi si procede alla elezione. All'unanimità (meno uno) è approvata la candidatura della Signora Clerici.

Mariani dà lettura del bilancio consuntivo. Sono eletti revisori Crivelli e Tornaghi.

Mariani propone la nomina del rappresentante della Sezione nel Comitato Centrale della Camera.

Pizzen dichiara che non si sente di accettare un mandato per quale non ha potuto dare prove di assiduità alle sedute del comitato centrale⁴.

Mariani propone la nomina di una donna nella persona della Signora Viglezzi. Questa viene eletta ad unanimità.

Formigoni sul terzo oggetto all'ordine del giorno propone: "La Sezione M e M alla Camera del Lavoro convinta della necessità della riapertura delle scuole serali inferiori propone sia nominata una commissione la quale studi le modalità da seguirsi per le stesse".

Viene approvato.

Ferrario a proposito del quinto oggetto rileva che il governo trattò sempre male i maestri. Propone venga affidato al Comitato il compito di redigere una protesta in tal senso alla Camera dei deputati. La proposta è approvata all'unanimità.

Esaurito l'ordine del gño,

Biraghi domanda se il Comitato non ha fatto nulla per la propaganda tra i maestri di campagna.

Mariani risponde che si mandò ai colleghi di campagna una circolare la quale poco fruttò. In seguito lo scioglimento di alvei operai e la conseguente rimozione dalla questura della Camera del Lavoro intimidì non pochi. Nella gita a Cantù per quell'associazione magistrale non mancò di farvi propaganda.

Biraghi propone di nominare rappresentanti delle Camere tutti i soci di campagna ora iscritti.

Mariani promette che il Comitato si occuperà di tale proposta il più fretta possibile.

Malnati ha letto nei fogli cittadini della distribuzione solita dei sussidi ai maestri, malgrado l'agitazione da qualche tempo in opera. Vorrebbe si facessero rimostranze per tale fatto.

⁴ Nel testo originale vi è la scritta cancellata: «per quale ha essa dato cattive prove».

Mariani riferisce che il comitato qualche mese fa mandò un memorandum in proposito al ministro della P. I.

Pizzen propone che il comitato della Sezione M. e M. raccomandi nei giornali la lista democratica-socialista agli elettori amministrativi.

L'Assemblea, interrogata, accetta di discutere tale proposta, non all'ordine del giorno.

Piazza osserva che, prima d'azzardarsi a tale azione che può entrare nella politica, si debba interrogare il Comitato Centrale della C.L.⁵

Mariani è dell'opinione del Piazza e aggiunge che la questione essendo grave parrebbe fatta a bello studio di sorpresa.

Pizzen accogliendo le obiezioni di Mariani e di Piazza, modifica la sua proposta nel senso che "Un gruppo di maestre e maestri alla Camera del Lavoro..."

Ferrario richiama il fatto che un gruppo di maestri, quasi tutti appartenenti alla Sezione ha già discusso tale proposta, e non la trovò opportuna per non compromettere la simpatia di cui i maestri possono essere circondati anche da chi non è con noi.

Viene così recepita interamente la proposta Pizzen.

Dopo di chè la seduta è levata.

Ang Merlini Segretario

Assemblea del 6 giugno

Presenti: Socie Moroni, Locatelli, Grancini Giulia, Grancini Amalia, Malnati, Salvini, Vismara, Rossi, Clerici; Soci Pizzen, Mariani, Merlini, Gelmi, Craici, Ferrario, Tornaghi, Piazza, Biraghi, Maffi Guglielmo, Maffi A, Moro, Celsi, Griffini, Canevaro, Croce. Socia Crivelli.

Ordine del gño

- 1° Comunicazioni;
- 2° Proposte di modificazioni ed aggiunte allo Statuto sociale;
- 3° Proposta d'una "festa inaugurale dell'anno scolastico";
- 4° La questione della licenza elementare;
- 5° Proposte pel prossimo anno sociale.

Presidente: Pizzen.

Mariani riferisce delle due chiamate alla soprintendenza: la prima di lui e Formigoni per la frase "la commissione civica degli studi continuerà a essere un *non senso*..." inclusa nell'ordine del gño votato il 7 febbraio n.s. per la presentazione ai consiglieri dei due candidati maestri a detta Commissione civica per gli studi; la seconda della Signora Malnati a proposito della conferenza Ciccotti data per incarico della Sezione

⁵ Camera del Lavoro.

M.^{tre} e M.^{tri}. Mariani prosegue spiegando la propria condotta e quella dei due altri colleghi, condotta che trova la sua ragione nel principio che nessuno dei Soci preso individualmente può ragionevolmente essere tenuto responsabile degli atti e delle deliberazioni della Sezione.

Tornaghi giustifica se stesso e la Signora Crivelli, revisori, di non aver potuto oggi presentare il bilancio per la approvazione, perocchè si dovette rifare l'impianto della contabilità per il più regolare finanziamento delle esazioni e delle spese.

Malnati propone che si pubblicino sui giornali cittadini i resoconti del lavoro della Sezione. Con ciò si risponderebbe alle malignità degli avversari in buona o in mala fede e si eviterebbero anche certe noie ai Soci ed alla società.

La sua raccomandazione è visibilmente accolta.

Mariani dà il resoconto della sottoscrizione "Lazzari", annuncia la morte del segretario della Camera Reina e propone una sottoscrizione a favore della vedova.

Modificazioni allo Statuto

Mariani propone: Quando il socio intende ritirarsi dalla associazione dia le proprie dimissioni per iscritto e paghi le quote fino al termine dell'anno sociale in corso.

Piazza dice inutile tale prescrizione. La Sezione non ha la forza di costringere a pagare chi non si sente. Chi non condivide più i principi o la fiducia per cui si iscrisse nella Sezione, tanto meno vorrà pagare.

Tornaghi insiste a che sia approvata la proposta Mariani per ragioni di regolarità amministrativa.

Biraghi non appoggia la proposta Mariani perché, dice, chi non ha potuto per un certo tempo può darsi non sia perché voglia ritirarsi.

Malnati non crede anch'essa opportuno si esigano le dimissioni per iscritto.

Piazza insiste nella sua opposizione all'intera proposta.

Ferrario crede anche lui che l'intimare senz'altro il pagamento di molti arretrati pena la radiazione possa molte volte allontanare chi vorrebbe di tutto cuore appartenere tuttavia alla Sezione; ma, soggiunge, l'associazione deve poter sapere su quanto e su quanti contare e perciò chi intende ritirarsi mandi le dimissioni e paghi il contributo annuale.

Tornaghi propone di esporre in unica tabella e di iscrivere nel libro dei verbali il nome dei soci entranti e quello degli uscenti.

Mariani dichiara che il contributo diventerà annuo, suddiviso in quote mensili. Non accetta la proposta Tornaghi. Vien messo in votazione l'ordine del gño Piazza, così concepito: "Il Socio in arretrato di tre mesi, e che invitato per iscritto a mettersi in regola vi si rifiuta, lo si ritiene dimissionario".

È respinto all'unanimità meno uno. Messa poi in votazione la proposta Mariani in modificazione dell'articolo 6° dello Statuto è approvata all'unanimità, meno uno – astenuto.

Mariani presenta e spiega la modificazione all'articolo 7° dello statuto in riguardo al contributo: (£ 5,00, compresa la tessera della Camera, pagabili in 10 rate nel corso dell'anno scolastico, ossia dall'ottobre al luglio).

Piazza propone la riduzione del contributo a 3 lire annue, cent 25 mensili. La

nostra associazione, dice, non ha grandi spese; nel caso ne avesse di straordinarie per la propaganda o altro vi si potrà sopperire con sottoscrizioni fatte al momento tra i soci.

Tornaghi ritiene dannosa perché seccante e non equa la consuetudine delle sottoscrizioni.

Malnati sostiene la necessità di mantenere la quota tal quale è per poter far fronte ad eventuali spese utili alla causa.

Pizzen non crede opportuna una riduzione di quota che potrebbe lasciar credere al di fuori sbollito il nostro entusiasmo e subentrata la sfiducia.

Maffi combatte gli apprezzamenti di Pizzen che non sian buoni soci se non quelli che si sento di pagare assai.

Canevaro crede esso pure utile la riduzione della tassa perché si accrescerebbe il numero dei soci.

Tornaghi non è con Piazza, Maffi e Canevaro, ma non è neppure con Pizzen. Insiste anch'egli per la riduzione del contributo sociale a 3 lire.

Moro afferma essere la Camera del Lavoro istituzione prettamente socialista, e non soffre pertanto l'ipocrisia che vi possa appartenere chiunque di qualsiasi opinione. Risponde a Pizzen che l'elevatezza della quota non è criterio della eccellenza dei soci; e poi, soggiunge, che faremmo in pochi e tutti di una identica e matura idea? A chi faremmo propaganda? Ma chi è alla Camera del Lavoro, appunto perché qui, appartiene anche a parecchie altre associazioni, e di ciò sempre in più della stessa idea, tante quote mensili. Propone quindi sia il contributo sociale ridotto in 3.00 annue.

Ferrario – ripropone la riduzione già proposta dal Comitato, la sola che nel mentre acconsente una diminuzione non riduce eccessivamente le entrate della Sezione e semplifica anche le operazioni di amministrazione.

Malnati risponde a Moro che la Camera del Lavoro non è, né può essere socialista, e l'affermare ciò non è ipocrisia dal momento che lo dichiara l'art. 3 dello Statuto della Camera stessa.

Viene posta ai voti la proposta di riduzione a 3 lire, firmata da Maffi, Celsi, etc. È respinta con 12 voti contro 7.

Viene approvato all'unanimità contro 2 la proposta del Comitato.

Mariani chiede quando un socio debba ritenersi moroso.

Piazza: si stabilisca che il pagamento delle quote mensili sia anticipato e che trascorsi 2, 3, ... mesi dal tempo utile il socio sia dichiarato moroso e radiato.

Canevaro: sia dichiarato moroso quel socio che tre mesi dopo scaduta l'annualità precedente non ne ha ancora pagate le quote.

Viene accettata la proposta Canevaro così da lui modificata: "Il Socio che al 30 settembre non ha ancora pagata l'annualità decorsa vien dichiarato moroso ed è passibile di radiazione".

Angelo Merlini Seg-

Assemblea del 14 nov. 1895

Ordine del gño:

- 1° Rendiconto Morale e Finanziario 1894-95;
- 2° Relazione dei Revisori pel conto 1893-94;
- 3° Nomina del Comitato direttivo pel nuovo anno sociale;
- 4° Nomina dei Revisori pel conto 1894-95;
- 5° Nomina di un delegato al Comitato Centrale della Camera del Lavoro

Presenti:

Socie: Clerici, Besana, Malnati, Vismara, Crivelli, Savini.

Soci: Mariani, Piazza, Tornaghi, Merlini, Ferrario, Canevaro, Celsi, Maffi Guglielmo.

Presidente: G. Piazza

Mariani dal Comitato incaricato del Rendiconto 1894-95 ha la parola: “1°) Venne iniziato l’anno con l’agitazione per le scuole serali. Riunione delle 2 associazioni (Magistrale e Sezione M.^c e M.ⁱ) il 1° ottobre. I nostri soci propugnarono idee e propositi largamente disinteressati perché tengosi conto di altri scopi all’infuori di quelli interessanti solo la classe dei maestri; perché il fondo sussidi passi interamente al bilancio scolastico serale; perché si reclami un compenso per le ore di calligrafia e di ginnastica e lo si paghi ai danneggiati. Il 7 febbraio si riprende la questione della riapertura della scuola serale inferiore: in un ordine del gño se ne ammette la necessità e si nomina una commissione (Griffini, Canevaro, Maffi G., Grancini Teresa, Contini Ernesto, ecc.⁶) coll’incarico di studiare delle riforme sia per le serali che per le festive. Commissione e Comitato però ritengono che la forte agitazione spetti all’organizzazione operaia, a noi l’aiuto tecnico. Ma la Camera del Lavoro, interrogata, non crede opportuno riprendere l’agitazione. La quistione viene sospesa. Quando la Camera nell’estate scorsa ci invitò a riprendere l’agitazione, rispondemmo come sopra. 2° L’otto nov. 1894 si aderiva alla Federazione Magistrale. Il 9 dicembre e il 9 gennaio si delibera partecipare al Congresso sugli Infortuni del Lavoro per ciò che ha relazione: a) col Lavoro dei Fanciulli; b) coll’Istruzione Obbligatoria. 3° Il 7 febbraio 95 si chiude l’inclusione dei due Maestri nella Commissione civica per gli Studi con un ordine del gño (comunicato ai Consiglieri Comunali) che nega competenza alle Commissioni costituite di profani, e reclamante l’elemento tecnico. 3° Il 7 febbraio si discute sull’opportunità di partecipare come Sezione alle elezioni amministrative. In omaggio all’articolo 3° della Camera si respinge la proposta. Il Comitato però ha dato £ 5,00 alla Comm.^{ne} elettorale socialista. (4° Il 6 giugno si concordarono alcune riforme nello statuto. 5°) Nel corso dell’anno si promossero due conferenze quella del Prof. Ciccotti⁷ sul tema: I maestri e la quistione sociale, e l’altra del Pizzen per la Colazione agli scolari.

⁶ Nel verbale del 7 febbraio 1895 la nomina della Commissione viene approvata, ma non si stila un elenco dei membri nominati.

⁷ Su Ettore Ciccotti (1863-1939) si veda P. Treves, *Ciccotti Ettore*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, Vol. 25, 1981, pp. 368-374.

6°) Venne pure indirizzato al ministero un memorandum protesta a proposito dell'aumentata ricchezza mobile.

7°) Per incarico della Sezione i Sig.^{ri} Prof. Cioni e Dott. Biaggi tennero un corso di Ortofrenia e di Ortofonia.

I pregati signori prestarono gratuitamente l'opera loro, ma nondimeno occorsero 50 lire di spesa.

8°) Il Comitato s'interessò vivamente presso l'autorità scolastica pel caso Bice Lazzari licenziata arbitrariamente e raggirata dalla Giunta Comunale di Busto Arsizio; mentre promosse una sottoscrizione tra i colleghi alla quale contribuì con £ 10.

9° Si diedero pure £ 3 a favore della vedova del compianto Reina segretario della Camera del Lavoro, e £ 5 pei Guantai⁸ in sciopero. £ 2 si diedero al Comitato di Beneficenza Popolare e £ 3 per la festa del primo maggio.

Il Comitato prese a cuore la proposta Pizzen e nominò una commissione per gli studi in proposito. Nulla però si è finora concretato di positivo; tale proposta però sarà oggetto di speciali studi del nuovo Comitato.

Malnati chiede che il Comitato della sezione faccia rimostranze presso la Magistrale che propose altri in luogo dei candidati scelti fin dallo scorso anno per la Comm.^{ne} civica degli studi (alla Signora Clerici fu sostituita la Signora Riva⁹).

Piazza, rispondendo alla Sig.^{ra} Malnati dice non opportuna la rimostranza da lei chiesta pel fatto che l'elezione venne fatta dall'assemblea dei soci delle cui deliberazioni non è responsabile la presidenza.

La Signora Clerici, infine, dà il resoconto finanziario.

Tornaghi dice eccezione la spesa di £ 24 per le erogazioni delle spese sociali.

Piazza invita i Revisori per la gestione 1893-94 a leggere la relazione.

Tornaghi (altro dei relatori) fa detta lettura.

Crivelli approva pienamente le conclusioni del Sig.^r Tornaghi, sebbene questi abbia compiuto da solo il lavoro, ma non crede poter essa apporre la firma a un lavoro compiuto da altri.

Tornaghi dichiara affatto fortuito il motivo per cui la Signora Crivelli non potè prendere parte alla revisione fino ad opera compiuta.

Clerici si difende dall'appunto che la sua amministrazione fosse tenuta con metodi troppo di famiglia, essendo che il Comitato l'aveva persuasa a continuare in quel sistema adottato fin dagli inizi della sezione.

Mariani e Piazza vorrebbero persuadere la Signora Crivelli che la relazione può e deve essere firmata anche da lei dal momento che il lavoro di revisione fu fatto di buon accordo dai due revisori.

⁸ I guantai erano coloro che si occupavano della raffinatura, spezzatura e stiratura delle pelli. Sulla loro difficile situazione lavorativa nella Milano di fine Ottocento cfr. R. Romano (ed.), *Lavoro e società nella Milano del Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2006, p. 25.

⁹ Il riferimento è, probabilmente, ad Adele Riva, maestra aderente all'Associazione Magistrale con cui Linda Malnati, nella primavera del 1903, fondò il Comitato per il risveglio dell'attività femminile con il fine politico di allargare il numero delle maestre impegnate nell'Associazione e accrescere l'influenza femminile all'interno dell'organizzazione. Cfr. S. Wilking, *Le maestre elementari a Milano e l'Associazione magistrale milanese dalla fine dell'Ottocento al 1914*, in A. Gigli Marchetti, N. Torcellan (edd.), *Donna lombarda 1860-1945*, Milano, Franco Angeli, 1992, pp. 215-219.

Malnati sostiene non potere né dovere la Signora Crivelli firmare detta relazione se non dopo avere coscienziosamente riveduto i conti.

Ferrario mette la quistione nei termini: la Signora Crivelli per senso di delicatezza non vorrebbe apporre la firma perché non ha lavorato: essa nonpertanto ha convinzione che le conclusioni contenute nella relazione del collega Tornaghi siano conformi al vero, per cui in coscienza e sotto la propria responsabilità essa può firmare.

Crivelli accetta e firma.

Su proposta della Signora Malnati vengono confermati Tornaghi e Crivelli a revisori per la gestione 1894-95.

Mariani propone venga rieletha la Signora Malnati quale delegata presso il Comitato Centrale delle Camere.

Malnati opponendo problemi di salute e di famiglia, rifiuta.

Su proposta Mariani viene eletta a tal carica la socia Leona Salvini per acclamazione.

Compiuto lo scrutinio dai soci Canevaro, Maffi Guglielmo e Celsi vengono proclamati a membri del nuovo Comitato:

1°	Mariani V. E.	con voti	12
2°	Besana Viglezzi Amb. ^a	con voti	12
3°	Piazza G. B.	con voti	11
4°	Maffi Gugl.	con voti	11
5°	Clerici C.	con voti	10
6°	Ferrario Luigi	con voti	7
7°	Vismara Lora	con voti	7

In seguito vien tolta la seduta.

Ang Merlini Seg

Assemblea del 12 dicembre 1895

Presenti: Mariani V. E., Vismara Lora, Besana Amb., Grancini Giulia, Clerici Carlotta, Crivelli Teresa, Ferrario Luigi, Ferrari Emilio, Piazza Giovanni, Merlini Angelo, Pizzen Giuseppe, Robbiani Francesco, Tovaglieri Enrico, Tornaghi Piero, Maffi Guglielmo.

Letto dal socio Merlini, segretario cessante, il verbale dell'ultima assemblea, nessun socio avendo osservazioni da fare, lo si ritiene approvato e si passa alla trattazione dei seguenti oggetti:

1°. Comunicazioni: Mariani comunica le dimissioni date dalla Sig.^a Vismara da membro del Comitato e invita i soci a fare la sorgungazione deponendo la scheda scritta

nell'urna che rimane aperta. Invita poi la nomina del Presidente dell'Assemblea e viene chiamato per acclamazione il socio Robbiani.

Questi mette in discussione il seguente oggetto:

2°. Dell'obbligo di sottoporre a preventiva revisione il Programma didattico particolareggiato.

Piazza dice avere il R. Ispettore esorbitato nel volere che sieno sottoposti a revisione preventiva i programmi didattici compilati dai Maestri elementari. Legge l'art. 166 del regolamento 9 ottobre 95¹⁰ che, secondo lui, sostituisce non solo, ma distrugge le disposizioni contenute nel §8 delle Istruzioni Ministeriali. Propone quindi siano inviate lettere al Soprintendente Scol.^o, al R.^o Provveditore e al R. Ispettore, protestando contro tale ingerenza non voluta dalla legge.

Robbiani dice essere vero che l'art. 166 esprime l'avviso del Piazza, ma ritiene che le istruzioni annesse al R. Decreto 29 nov. 94 non siano state abrogate, ma mantenute in vigore in forza dell'art. 1; per cui bisogna attenersi alle medesime.

Crivelli aggiunge che il nuovo Regolamento dispone che il Maestro = manda all'ispettore il programma particolareggiato = per cui è sottinteso che i programmi inviati debbono aver bisogno del visto ispettoriale.

Piazza insiste nella sua interpretazione: ritiene che al compimento del nostro dovere basta la sola presentazione del programma al R.^o Ispettore e a ciò si uniformano le disposizioni in vigore presso tutte le scuole secondarie e universitarie. Si tratta dunque non di una tutela dei maestri, ma solo di coordinamento dell'istruzione da impartirsi nella scuola elem.^c.

Tornaghi è col Piazza nell'interpretare la legge. Dice essere ridicolo che tutti gli anni i maestri abbiano a riunirsi per compilare il programma, tanto più che accade di vederselo lodato o biasimato senza serio esame.

Ferrario accetta la proposta Piazza: vuole sia fatto conoscere che i Maestri, per tale disposizione, si sentono offesi nella loro dignità.

L'assemblea, a voti unanimi, approva la proposta Piazza e incarica i soci Piazza, Ferrario e Pizzen di redigere le lettere relative.

3°. Circa l'istituzione di nuovi ispettori delle scuole serali e di quelli per l'insegnamento della ginnastica.

Piazza vuole scisso in due punti l'oggetto a trattarsi e cioè:

1°. Nomina ispettori serali. Si scriva alla Soprintendenza nella semplice veste di cittadini e di insegnanti. Come cittadini, rilevando trattasi di spesa inutile; come insegnanti, facendo notare che non c'era punto bisogno di questo provvedimento, giacché l'incarico della Scuola serale è incarico di pura fiducia.

2°. Riguardo gli ispettori per la ginnastica è questa altra disposizione inutile ed offensiva, dovendo il maestro subire un programma computato da altri.

Se poi si guarda l'art. 55° del Regolamento municipale si legge che i maestri non erano vincolati a dare quest'istruzione, lasciata ad incaricati. Vennero quindi attenuati i patti e si potrebbe entrare in causa.

Quindi propone altra lettera alla soprintendenza.

¹⁰ Si fa riferimento al Regolamento generale dell'istruzione elementare emanato con R.D. 9 ottobre 1895 n. 623.

La signora Clerici ritiene i maestri in obbligo d'insegnare anche la ginnastica.

Tornaghi giudica il provvedimento preso dal Municipio altresì dannoso, giacché gli Ispettori serali sono un perditempo pel Maestro e causa quindi d'indisciplina nella scuola. Dice essere indecoroso che i Maestri anziani abbiano a sottostare agli ordini di giovani ispettori. Il Maestro ha bisogno che la sua autorità davanti agli allievi non sia mai scossa e questa misura è tale da ridurci a tanto.

Ferrario ritiene la questione bene esaurita. Risponde alla Signora Clerici che effettivamente sono stati alterati i fatti tra il Maestro e il Comune allorché i primi furono chiamati in Servizio e che quindi si potrebbe interrogare al riguardo un avvocato del Collegio di difesa. Intanto però si scriva tosto protestando.

Pizzen è d'accordo con Piazza e Ferrario. Dice che l'aumento di lavoro per i maestri equivale a diminuzione di stipendio. Ecco in qual modo venne lesa il contratto stretto fra il Municipio e gli insegnanti. Quindi vuole sia sentito il parere dell'Avv. Maino: ma intanto si scriva alla Soprintendenza. Messa ai voti la proposta Piazza, è approvata unanimamente.

4°. Nomina di un membro del Comitato in sostituzione della dimissionaria Signora Lora Vismara.

Fatto lo spoglio delle schede dagli scrutinatori Piazza e Maffi, si ebbe il seguente risultato:

Votanti N.14		
Grancini Giulia	voti	7
Martinengo Clotilde	“	6
Schede nulle	“	1

Si proclama la Signora Grancini Giulia¹¹.

Assemblea del 27 febbraio 1896

Intervenuti: Mariani, Piazza, Grancini, Besana, Clerici, Ferrario, Maffi, Canevaro, Moro, Celsi, Grancini, Savini, Malnati, Maffi E, Vismara, Robbiani, Pizzen, Crivelli.
Presiede l'adunanza il socio Canevaro.

1°: Comunicazioni relative alle pratiche per ottenere l'aumento dello stipendio ed ai lavori fatti ed iniziati dal Comitato.

Il Segretario fa una minuziosa relazione di tutto il lavoro compiuto dal Comitato in questi primi quattro mesi dell'anno sociale. L'assemblea ne prende atto.

2° Radiazione dei soci morosi.

Mariani del Comitato spiega il perché dell'inserzione di quest'oggetto nell'ordine del giorno. Ritiene che esso gioverà a far meglio intendere i doveri del socio della

¹¹ Da qui a seguire il verbale sarà redatto (sebbene non firmato) dal segretario Guglielmo Maffi.

nostra Sezione e legge un elenco contenente il nome dei compagni e delle compagne che da lunga pezza più non versano il loro contributo.

L'assemblea giudica morosi i soci: Galbiati, Volpi, Riboni, Ravagnati e ne delibera la radiazione dal ruolo della Sezione.

Considera poi dimissionaria, non morosa, la Socia Marzorati, quindi non radiabile.

Così pure il compagno Sereno Villa, del quale parlano in favore Maffi G, Mariani, Malnati, Maffi E, Ferrario, Robbiani.

3°. Aggiunta all'art. 7 dello Statuto Sociale.

Mariani parla di questa sua proposta, portata già ed approvata in Comitato, nel senso di ammettere a far parte della nostra Sezione la moglie del socio, pur che paghi un contributo di £ 1,50, quanto cioè il socio corrispondente.

Malnati non vuole questa differenza che giudica umiliante per la moglie del Maestro.

Piazza osserva che purtroppo molti impegni gravano sul maestro e che si deve domandare al socio il sacrificio che può sostenere. Propone che la moglie del socio paghi solo i 50 cent. della tessera.

Besana propone che la moglie paghi quanto il marito e ciò in ragione di £ 2,50 ciascuno.

Canevaro propone che indipendentemente dall'essere o no marito e moglie, due membri della stessa famiglia paghino £ 6,50.

Mariani ritira la sua proposta, salvo ripresentarla in altra tornata.

4°. Adesione all'istituzione del Dott. Bernacchi per la cura dei feriti sul lavoro¹².

L'assemblea, conosciuti gli scopi altamente umanitari della nuova istituzione a pro dei lavoratori, delibera concorrere con £ 10 da prelevarsi dal fondo sociale, inscrevendo la Sezione come socio triennale in base all'art. 5°, lettera C, dello statuto di detta associazione.

¹² Si fa riferimento al dottor Luigi Bernacchi e all'Associazione per l'Assistenza Medica negli Infortuni del Lavoro di Milano fondata nel gennaio 1896 per fornire, con la collaborazione degli imprenditori, soccorsi d'urgenza, trasporto e ricovero dei feriti sul luogo di lavoro. L'Associazione dispose di una struttura clinica in Via Sarpi n. 7 e, grazie all'autorevolezza del personale medico e alle numerose e continue prestazioni erogate, divenne presto una realtà autorevole e apprezzata anche in ambito politico. Cfr. *1894-1906: nuove idee e prassi antinfortunistiche in Italia*, «Giornale Italiano di medicina del lavoro ed ergonomia», vol. 32, n. 4 (supplemento ottobre-dicembre 2010), pp. 41-44 e Associazione per l'assistenza medica negli infortuni del lavoro, *L'Associazione per l'assistenza medica negli infortuni del lavoro: storia del 1° periodo 1896-1908 e del 2° periodo 1909-1921 (riassunto delle pubblicazioni)*, Milano, Stab. tip.-lit. Stucchi Ceretti, 1922. Un articolo con i nomi dei partecipanti all'assemblea costituente l'associazione e un riassunto dello statuto fondativo è reperibile anche su «Il Secolo», 27-28 gennaio 1896, p. 3.

Assemblea del 30 aprile 1896

Intervenuti: Clerici, Grancini G, Grancini T, Piazza, Ferrario, Besana, Montalbetti, Maffi E, Malnati, Croce, Moro, Crivelli, Locatelli, Robbiani, Tornaghi, Mor, Maffi G.

Presiede l'adunanza il socio Enrico Croce.

Il segretario legge e l'assemblea approva il verbale della seduta precedente.

1°. Comunicazioni:

- a) Esito delle pratiche fatte di comune accordo coll'Associazione magistrale per ottenere l'aumento di stipendio.
Ferrario riferisce di essere stato pochi di fa con Ermoli dal Presidente della Commissione finanziaria eletta nel seno del Consiglio Comunale, per sapere con precisione il deliberato in favore dei Maestri: che lo stesso senatore Visconti-Venosta non diede che una risposta molto vaga. Più esplicite dichiarazioni vennero fatte invece a questo riguardo, dall'altro membro della Commissione medesima, consigliere Marmont.
- b) Memoriale al Ministro della P.I. per revoca disposizione della revisione preventiva dei programmi didattici. Su proposta Crivelli, Piazza relatore ne dà lettura.
- c) Sull'istituzione della refezione scolastica agli alunni poveri. Ferrario dice come s'è fatta la distribuzione del piccolo questionario nelle scuole specialmente alla periferia della città: indi Robbiani legge la lettera che vuolsi presentare domani alla Giunta Municipale, in occasione del 1° Maggio, per ottenere che venga dato cibo agli allievi poveri. L'Assemblea applaude al lavoro diligente compiuto dal compagno Robbiani.

2°. Progetto di riforma delle scuole serali e festive elementari.

Ferrario legge il progetto compilato con Pizzen, che avrebbe oggi, se presente, riferito sull'oggetto in discussione.

Mor manifesta la sua compiacenza per l'attività addimostrata dal Comitato della Sezione: fa poi alcune osservazioni riguardo alla poca praticità di alcune idee svolte nel progetto Ferrario. Propone che si dia incarico a qualche compagno, perché d'accordo col relatore, introduca nel progetto le modificazioni ch'egli desidera.

Tornaghi è contrario a qualunque modificazione, a scanso di perditempo.

Ferrario riconosce che urge lavorar subito e in fretta una volta accettata la proposta Mor, alla quale egli mostrasi favorevole.

Malnati chiede che tale lavoro per le scuole serali corra parallelo con quello per le festive e che quindi la Signora Clerici che già studiò questa seconda parte si unisca ai due compagni.

Maffi Ercole vuole sia fatto manifesto il bisogno di un corso preparatorio al complementare indicato nel progetto, perché diversamente molti fanciulli poveri rimarrebbero privi del beneficio della scuola.

Moro desidera si insista per la riapertura della 3^a classe serale affine di dare ai giovanetti poveri il modo per divenire elettori.

Canevaro è pure di tale parere e vuole sia inclusa la proposta nel progetto in parola.

Ferrario risponde che, pur trovandosi d'accordo nel ritenere doveroso pel Comune il riaprire le terze serali, il quesito sollevato andrebbe lasciato fuori dal progetto: messo però dopo sott'occhio alla Giunta mediante lettera aperta. La Signora Malnati suggerisce si aggiunga al progetto la premessa che alla classe povera occorre assolutamente la riapertura delle 3^e classi.

Croce, riassumendo, propone che il lavoro modificato si compia entro la prossima settimana e che si convochi per il più presto possibile l'assemblea per la definitiva approvazione, il che viene accettato a voti unanimi.

Croce a questo punto abbandona la Presidenza, assunta tosto dalla compagna Malnati.

3°. Relazione revisori conti 1894=95.

La signora Crivelli legge la relazione compilata d'accordo col collega Tornaghi intorno alla revisione fatta da entrambi ai documenti che sono allegati al conto 1894=95.

L'assemblea l'approva nelle risultanze seguenti:

Incassate	£ 474,18
Spese	“ 368,99
<hr/>	
Avanzo	£ 105,19

Dopo di ciò si leva la seduta.

Assemblea dell'11 Giugno 1896

Intervenuti: Azzimonti Carlotta, Rossi Silvia, Malnati Linda, Montalbetti Luigi, Kerbs-De-Murman[n] Giannina, Vismara Lora, Piazza Giov., Clerici Carlotta, Locatelli Camilla, Moro Aquilino, Gelmi Fabio, Croce Enrico, Mor Carlo, Besana Ambrogina, Martinengo Clotilde, Maffi Ercole, Maffi Guglielmo, Ferrari Luigi, Mariani V. E., Crivelli Teresa, Merlini Angelo.

Presiede l'adunanza la compagna Crivelli Teresa che fa dar lettura dell'ultima seduta, 30 aprile ultimo scorso.

Approvato il verbale, indi si passa alla trattazione degli oggetti indicati nell'ordine del giorno.

1°. Comunicazioni. Il segretario legge le adesioni finora pervenute da varie Associazioni Magistrali al memoriale da inviare al Ministero della P.I. Sono ordini del giorno favorevoli alla ns iniziativa, votati dalle società sorelle di Como, Pavia, Senigaglia, Mortara, Firenze, Porto Maurizio, Morbegno, Udine. Il memoriale, scritto in forma calligrafica dal Prof. Thevenet, sarà spedito quanto prima al Ministro della Pubblica Istruzione /Spedito il 20 giugno/.

Il segretario legge altresì la lettera-circolare inviata a 500 maestri della Provincia in occasione del 1° maggio. Comunica da ultimo avere il Comitato concesso £ 5 in sussidio ai muratori scioperanti a Bien /Svizzera/ per il loro miglioramento economico.

Ciò in seguito ad appello ricevuto dalla locale Camera del lavoro e per dovere di solidarietà colla classe operaia.

Altro sussidio di £ 5 fu accordato alle operaie presso la ditta Candiani allorchè trovansi in sciopero.

2°. Sul modificato progetto di riforma delle scuole popolari festive e serali.

Relatore Luigi Ferrario.

La signora Clerici, riferendosi al verbale stato letto, si giustifica di non aver potuto lavorare coi compagni per divergenze d'idee riguardo le scuole festive. Spiega diffusamente quali concetti avrebbe voluto far entrare nel progetto. Addimostra che le riforme che si domandano per le scuole serali sono indispensabili anche per le festive e suggerisce da ultimo, dietro invito dell'assemblea, le modificazioni che secondo lei potrebbero facilmente introdursi nel lavoro preparato.

Piazza fa un lungo esame critico del progetto in discussione: esprime il suo parere favorevole alle idee svolte dalla signora Clerici.

Ferrario relatore, giustifica sé dell'appunto mossogli dalla signora Clerici: quanto alle critiche del Piazza risponde che o si dia incarico ad altri di preparare un nuovo lavoro o gli si forniscano dati migliori per accogliere i desideri di Clerici, Mariani e Piazza.

La signora Malnati, ad evitare che si divaghi nella discussione, richiama l'assemblea a considerare che, tranne qualche punto da modificarsi, per la forma letteraria, il progetto così compilato in massima va bene. Trova poi così giuste e motivate le pretese della compagna Clerici da desiderare sieno favorevolmente accolte. In questo ordine di idee presenta un ordine del giorno.

Parlano ancora Mor, Azzimonti, Ferrario, Piazza, Merlini, finché la presidente Signora Crivelli dà lettura di un ordine del giorno così concepito: *Crivelli propone di approvare la relazione che precede il programma delle Scuole Serali, salvo opportune modificazioni, atte a dimostrare pure i bisogni della Scuola festiva: si elimini quindi la relazione sulle festive, aggiungendo solo al lavoro presentato, il programma per la Scuola festiva, affidando la proposta di modificazione alla Commissione compilatrice del progetto, tenendo conto dei suggerimenti del socio Piazza.*

Legge altresì quello pervenuto da Piazza, così concepito:

L'assemblea incarica la Commissione ed il Comitato di provvedere a una opportuna modificazione della relazione presentata.

La signora Malnati ritira il suo ordine del giorno: rimangono gli altri due.

Il relatore dichiara di accogliere quello di Piazza che ottiene la precedenza nella votazione.

Questa dà il seguente risultato:

Votanti 16 = favorevoli 9 – contrari 6 – astenuto 1.

È approvato l'ordine del giorno Piazza e la seduta viene tolta.

Assemblea del 22 ottobre 1896

Convocati i soci con avviso 15 corr. N. 135 intervennero:

- 1°. Vismara Lora
- 2°. Clerici Carlotta
- 3°. Sereno Villa
- 4°. Craici Luigi
- 5°. Crivelli Teresa
- 6°. Moro Aquilino
- 7°. Albini Giuseppe
- 8°. Griffini Giovanni
- 9°. Vismara Emilia
- 10°. Grancini Giulia
- 11°. Malnati Linda
- 12°. Maffi Ercole
- 13°. Piazza Giovanni
- 14°. Besana Ambrogina
- 15°. Robbiani Francesco
- 16°. Merlini Angelo
- 17°. Montalbetti Luigi
- 18°. Gelmi Fabio
- 19°. Mariani Vittorio
- 20°. Ferrario Luigi
- 21°. Canevaro Aristide
- 22°. Rossi Silvia
- 23°. Croce Enrica
- 24°. Biraghi Umberto
- 25°. Maffi Guglielmo

Mariani, quale membro anziano del Comitato, apre la seduta, invitando l'Assemblea a nominarsi un Presidente.

Si chiama Albini, il quale rinuncia: a sostituirlo viene chiamato il compagno Craici.

Questi, assunta la presidenza, fa dar lettura dal segretario del verbale dell'ultima assemblea tenuta l'11 Giugno scorso.

Approvato il verbale, il Presidente mette in discussione gli oggetti posti all'ordine del giorno:

1°. Resoconto morale e finanziario dell'anno 1895=96.

Mariani, per incarico avuto dai compagni del Comitato, fa una lunga e dettagliata relazione dei lavori compiuti nell'anno sociale che sta per finire.

Parla anzitutto dell'agitazione promossa dal Comitato di questa Sezione per ottenere sia revocata dal Ministero la disposizione della revisione preventiva dei programmi da parte del R.º Ispettore.

Dice che altre associazioni sorelle, in buon numero, aderirono al Memoriale spedito al R.º Ministro, ma che finora nessuna risposta si ebbe dall'autorità superiore.

Esprime il voto che il nuovo Comitato abbia a riprendere la pratica e a persistere nel chiedere venga vera soddisfazione al desiderio legittimo dei maestri.

Entra poi a discorrere della refezione scolastica che fornì in questi giorni argomenti di tante discussioni in assemblee e giornali. Rivendica alla nostra sezione il vanto d'aver sollevato tale importantissima questione e spiega perché il Comitato, solidale colla Commissione esecutiva della Camera del Lavoro, non aderì all'invito del Comitato repubblicano.

Accenna alla riforma della scuola serale, secondo la proposta del socio Pizzen fatta in adunanza del Comitato. Accenna alle varie peripezie a cui essa andò soggetta, fino al compimento della pratica col progetto redatto dallo stesso Pizzen e presentato alla Giunta Municipale nell'agosto scorso.

Parla della favorevole accoglienza fatta a tale progetto dall'Assessore della P. Istruzione e della probabile sua attuazione in qualche scuola serale, subito quest'anno, se non fosse nata opposizione, in seduta di dirigenti serali, da parte dei colleghi nostri, nostri consoci.

Dimostra poi quanto il Comitato abbia operato in difesa degli interessi dei maestri nell'eterna questione dell'aumento di stipendio, tenendo molte riunioni colla Presidenza della Magistrale, recandosi presso membri della Commissione finanziaria, ecc.

Né si trattenne il Comitato dal protestare vivamente contro la nomina degli ispettori serali e di quelli per la ginnastica: come protestò in modo energico contro la petizione che si volle inviare al Parlamento per imporre il versamento ai Maestri di £ 1 annua in favore del Collegio D'Anagni¹³. Tutto ciò per mantenere integra la dignità del Maestro.

Si ferma poi a parlare del lavoro compiuto a beneficio dei Maestri di campagna ed espone i due casi delle povere insegnanti Mandelli Giuditta e Mulazzi Rachele.

Mette in evidenza l'attività del Comitato che si riunì ben 45 volte lungo l'anno che sta per finire. Lamenta come a tale attività non abbiano corrisposto i soci, tranne poche eccezioni, che anzi qualcuno richiesto di cooperazione, di consiglio, abbia opposto sempre rifiuto. Rivolge un caldo appello a tutti, perché ognuno, secondo le proprie forze, abbia a cooperare al raggiungimento degli scopi per cui la Sezione è sorta.

Accenna da ultimo al movimento soci e ricorda la povera compagna Italia Zurla resasi defunta in quest'anno sociale.

Clerici, avuta la parola, fa subito dopo la esposizione finanziaria particolareggiata della Sezione ed espone le seguenti risultanze:

Entrata:

Utilità 94-95	£ 82,69	
Incassi anticipati	“ 22,50	
Fondi cassa 30/9=95	£ 105,19

¹³ Tale iniziativa, sostenuta soprattutto da Guido Antonio Marcati sulle pagine de «Il Risveglio Educativo», era a favore del Collegio di Anagni, il quale doveva sostenere i figli orfani di maestri attraverso la ritenuta di una lira all'anno sugli stipendi dei maestri. Su un settimanale del 1896 la descrizione che se ne fa è la seguente: «Il Collegio d'Anagni attualmente raccoglie 149 alunne, la maggior parte delle quali sono orfane. Di queste 129 godono posto gratuito e 20 soltanto il posto semigratuito. Al mantenimento di questi posti provvede il Ministero con un annuo assegno di L. 58,900. Quasi tutte le Provincie, anche le più lontane, vi sono rappresentate» (*Lotteria di Anagni*, «L'Ombone. Periodico della Provincia di Grosseto», a. 27, n. 9, 1 marzo 1896, p. 2). Per altre informazioni vedere anche M. Monaco (ed.), *Guido Antonio Marcati. Una vita per la scuola e per i maestri*, Roma, Aracne, 2003.

Crediti esatti	£ 68,50	
Contributi soci	“ 183,00	
Ricavo vendita pubbl.	“ 41,00	
Entrata totale 30/9:96	“ 292,50
Totale entrata	“ 397,69
Uscita		
Stampa ufficio	£ 40,50	
Opuscoli	“ 27,80	
Sussidi e Congressi	“ 47,00	
Tessere	“ 38,00	
Posta	“ 39,43	
Spese diverse	“ 32,15	
Esazione	“ 7,80	
Totale spese	232,60
Differenza a credito		£ 165,01

Chiuso così il rendiconto morale e finanziario 1895-96, la signora Malnati domanda la parola per esprimere il desiderio suo che cioè il Comitato rivolga un biasimo al socio Tornaghi per la parte da lui sostenuta nella riunione dei dirigenti serali, presso la Soprintendenza, condotta che è in opposizione coi deliberati della Sezione nostra. Ne fa formale proposta all'assemblea che approva a voti unanimi per alzata di mano.

2°. Nomina del nuovo Comitato

Si distribuiscono le schede a 24 soci presenti, essendosi assentato il compagno Gelmi. Il presidente incarica i compagni Canevaro e Montalbetti dell'ufficio di scrutinatori.

3°. Nomina dei revisori dei conti

Collo stesso procedimento si passa alla nomina dei revisori di conti per l'anno testè decorso.

Mentre si vanno compiendo le operazioni di scrutinio, il Presidente pone in discussione l'oggetto che segue nell'ordine del giorno, ossia:

4°. Linea di condotta nella questione della refezione scolastica

Mariani spiega il concetto che mosse il Comitato a sottoporre tale oggetto al giudizio e al voto dell'assemblea. Dice essere necessario che proprio dal seno della medesima, ch'è la più indicata a tale riguardo, esca un voto che serva a mantenere intatto il principio, sempre sostenuto, dell'obbligo cioè spettante al Comune di fornire la colazione ai fanciulli poveri che ne difettano.

Invita il compagno Ferrario a presentare in questo senso un ordine del giorno:

Robbiani propone che nessun socio accetti di far parte di Comitati o Patronati che potranno sorgere presso le scuole del Comune.

Malnati si associa all'idea espressa da Robbiani che vuole inclusa nell'ordine del giorno da presentarsi.

Piazza è di parer contrario: domanda se allo stato delle cose sia conveniente ai maestri lo star lontani dalle iniziative che potranno sorgere in ogni scuola. Non vuole sia dato in pubblico un ordine del giorno che contenga l'idea svolta prima da Mariani, Robbiani e dalla signora Malnati.

Mariani ribadisce il suo concetto: non si tratta di fare opposizione a quanto verrà fatto dalla iniziativa privata: si tratta solo di mantenerci coerenti al principio fin qui professato. Dimostra con molti argomenti come queste piccole concessioni fatte alle classi povere tendano tutte ad allontanare dallo scopo ultimo pel quale noi tutti dobbiamo lavorare.

Biraghi non vuole l'ordine del giorno: si deve votar niente.

Maffi E. è d'avviso possa bastare il primo accordo fra noi di non entrare a far parte di Patronati da istituirsi presso le scuole secondo il pensiero della Soprintendenza.

Ferrario invece vuole l'ordine del giorno che stabilisca nettamente la condotta del socio, e lo presenta così concepito:

«L'assemblea della Sezione Maestre e Maestri, davanti all'agitazione a pro della refezione scolastica, riafferma la conclusione della proposta presentata il 1° maggio dalla Camera del Lavoro al Municipio, e vieta agli iscritti nella Sezione di partecipare ai Comitati che si stanno istituendo nelle singole scuole per raccogliere fondi dalla cittadina beneficenza».

Parecchi soci domandano la limitazione dell'ordine del giorno alla prima parte, sopprimendo la seconda.

Mariani propone sostituire a questa seconda parte le parole: «e invita i soci a uniformarsi a questo deliberato».

Messa ai voti la prima parte dell'ordine del giorno, viene approvata a voti unanimi.

Messa ai voti la seconda, viene respinta a maggioranza.

5ª. Acquisto di azioni di cooperative di lavoro.

Il Segretario legge le circolari pervenute dalla Camera locale raccomandanti l'acquisto di azioni da £ 10 caduna a favore della Cooperativa Sabbionai¹⁴ e di quella dei Lavoratori in ceppo a Brembate¹⁵.

L'assemblea accoglie a voti unanimi la proposta a ciò favorevole del Comitato.

A questo punto i due scrutinatori presentano il risultato dello spoglio fatte delle 24 schede per la nomina del Comitato e dei revisori dei conti.

Votanti N. 24

¹⁴ I "sabbionai" erano coloro che lavoravano per costruire gli argini dei fiumi. La società anonima, che si costituì a Milano nel 1896, nel 1901 pubblicò anche un proprio statuto. Cfr. Società Anonima Cooperativa Sabbionai di Milano, *Statuto della Società Anonima Cooperativa Sabbionai di Milano, a capitale illimitato*, Milano, Tipografia degli Operai, 1901.

¹⁵ La Cooperativa Lavoranti ceppo di Brembate fu una delle prime a partecipare tramite propri rappresentanti alla nascita della locale Camera del Lavoro di Bergamo avvenuta il 21 aprile 1901. Si veda al riguardo la documentazione pubblicata in <http://www.cgil.bg.it/cdl/storia_cgil.htm>.

Pel Comitato:

1°.	Besana Ambrogina	Voti	21
2°.	Canevaro Aristide	“	12
3°.	Clerici Carlotta	“	22
4°.	Craici Luigi	“	15
5°.	Donnes Giuseppe	“	3
6°.	Ferrario Luigi	“	13
7.	Grancini Giulia	“	18
8.	Griffini Giovanni	“	14
9.	Maffi Guglielmo	“	14
10.	Mariani V. E.	“	6
11.	Martinengo Clotilde	“	2
12.	Mensi Francesco	“	1
13°.	Montalbetti Luigi	“	16
14°.	Robbiani Francesco	“	3
15°.	Savini Rebecca	“	5
16.	Salvini Leona	“	3

Per revisori dei conti

1°.	Crivelli Teresa	Voti	1
2°.	Croce Enrico	“	1
3°.	Biraghi Umberto	“	1
4°.	Donnes Giuseppe	“	8
5°.	Maffi Ercole	“	3
6°.	Tornaghi Piero	“	1
7.	Vismara Lora	“	19
8.	Villa Sereno	“	9
9.	Montalbetti Luigi	“	1
10.	Mensi Francesco	“	1

Si proclamano quindi eletti a membri del Comitato per l'anno 1896-97 i soci

1°.	Clerici Carlotta
2°.	Besana Ambrogina
3°.	Grancini Giulia
4°.	Craici Luigi
5°.	Griffini Giovanni
6°.	Maffi Guglielmo
7.	Montalbetti Luigi

E a revisori dei conti:

1°.	Vismara Lora
2°.	Villa Sereno

Dopo di che si leva la seduta.

Assemblea del 14 gennaio 1897

Ordine del giorno:

- 1°. Verbale e comunicazione della proposta relativa all'aumento degli stipendi.
- 2°. Concorso della Sezione all'istituzione d'una scuola professionale per le figlie degli operai presso la Camera locale.
- 4°. Relazione dei revisori per l'anno 95-96
- 5°. Nomina d'un membro pel Comitato centrale della Camera.

Presenti:

Socie: Besana-Viglezzi, Clerici, Grancini, Malnati, Rossi, Vismara Lora.

Soci: Craici, Ferrario, Griffini, Maffi Er.^e, Maffi Gugl.^o, Mariani, Merlini, Montalbetti, Piazza, Pizzen, Rob[b]iani.

Presidente: V.^o E.^e Mariani.

Dal socio Maffi Guglielmo, segretario cessante, vien data lettura del verbale della seduta precedente, che viene approvato.

Montalbetti, nuovo segretario, comunica che, non potendo il socio Maffi G., per ragioni di salute, continuare a far parte del nuovo Comitato, fu chiamato a sostituirlo il socio Ferrario che ebbe dopo di lui il maggior numero di voti. Per cui il nuovo Comitato ritenendosi costituito dai soci: Craici, Ferrario, Griffini e Montalbetti; e dalle socie: Besana-Viglezzi, Clerici e Grancini. Comunica anche una circolare del Tribunale dei Lavoratori invitante a festeggiare il primo quinquennio della sua fondazione e sulla quale il Comitato non ebbe tempo di pronunciarsi.

Mariani domanda che si passi all'ordine del giorno, non ritenendo utile intervenire alla festa.

Piazza vorrebbe che si intervenisse a tutte le feste operaie e propone d'accogliere l'invito.

Messa ai voti la proposta Piazza, viene respinta.

Rob[b]iani dà lettura della relazione che dovrà accompagnare le seguenti proposte d'aumento degli stipendi:

Comunicazione del Comitato per l'aumento degli stipendi

PROPOSTE DELLA COMMISSIONE

- 1.^a Aumento pari, decoroso e sensibile, degli stipendi iniziali delle maestre e dei maestri di seconda categoria;
- 2.^a Aumenti decorosi e sensibili, per tutte le categorie, dopo dieci e dopo quindici anni di servizio computati dalla data della prima regolare assunzione in servizio;
- 3.^a Gli aumenti quinquennali decorrano dalla data della prima regolare assunzione in servizio;
- 4.^a Gli aumenti sieno parte integrale degli stipendi per gli effetti della pensione;
- 5.^a Per il conferimento degli incarichi nelle scuole serali e nelle festive si stabiliscano criteri ben determinati, tassativi, non mutabili d'anno in anno.

Pizzen solleva una questione pregiudiziale. Prevede che il progetto della Commissione non farà che dei malcontenti. Vorrebbe che non lo si discutesse neppure. Vorrebbe che si lasciasse all'Autorità Comunale la responsabilità delle proposte e insiste perché si domandi semplicemente che l'aumento degli stipendi venga presto e sia sensibile.

Merlini parla in favore della pregiudiziale. Anch'egli vorrebbe che non si presentasse alla Giunta Municipale alcun progetto e ciò per evitare di vedersi poi respinte le proposte votate dall'assemblea generale dei Maestri. Osserva poi che le proposte della Commissione urtano contro molti interessi, alcuni dei quali legittimi. Vorrebbe che non si facesse altro che un'affermazione di principi e che si insistesse presso l'amministrazione comunale perché provveda in modo adeguato e risoluto al miglioramento della condizione economica degli insegnanti.

Piazza ritiene che la questione potrebbe limitarsi ad una affermazione di principi se fosse agli inizi. Essendo oramai pregiudicata da un progetto della Soprintendenza Scolastica, ritiene necessario un controprogetto per evitare che col silenzio si credano accettate le proposte della Soprintendenza.

Mariani dice che il Soprintendente ha chiesto alla Commissione proposte concrete e che la Commissione ha promesso di presentargliele. È persuaso che la Giunta darà poi quell'aumento che vorrà e che non tutti gli insegnanti saranno accontentati: ma per l'impegno assunto è necessario discutere il progetto.

Maffi E. desidera anch'esso la discussione del progetto per presentarsi poi all'Assemblea generale degli Insegnanti del Comune con criteri determinati.

Merlini insiste perché si risponda al progetto della Soprintendenza con affermazione dei principi e non con proposte concrete.

Pizzen dichiara che ripresenterà la pregiudiziale all'Assemblea generale degli Insegnanti perché egli vuole una discussione di principio e non di ripartizione.

Merlini presenta il seguente ordine del giorno:

«La Sezione Maestre e Maestri, considerando che a parità di lavoro fatto debba corrispondere parità di compenso;

considerato che i motivi per cui è reso urgente l'aumento degli stipendi ai maestri esistono per tutte le categorie;

considerato tuttavia che si debba tener debito conto dei bisogni di famiglia che generalmente crescono con l'età;

confida che l'amministrazione comunale accordi ai maestri un miglioramento economico generale, adeguato ed in misura risolutiva».

Messo in votazione, viene respinto.

Si passa quindi alla lettura della proposta della Commissione.

Malnati osserva che nel progetto si parla d'aumenti anche per la Classe degli Assistenti. Supposto che la Giunta non volesse concedere tali aumenti, obiettando che tale Classe non è contemplata dalle leggi scolastiche, quali azioni opporre?

Piazza dice che difatti gli Assistenti non hanno pianta stabile nella legge Casati e propone sia cambiato il nome di Assistenti in quello di Sottomaestri.

Mariani desidera che fra le proposte della Commissione sia incluso l'invito alla Giunta di legalizzare la posizione degli Assistenti.

Piazza non trova molto chiare le proposte del relatore, e domanda spiegazioni.

Robbiani dice che gli aumenti formano diverse categorie e che, secondo il progetto, al decimo e al quindicesimo anno di servizio gli insegnanti entrano in una nuova categoria di stipendi.

Ferrario osserva che così facendo si viene a far coincidere l'aumento di stipendio cogli aumenti quinquennali. Ciò non è conveniente perché la concomitanza dei due aumenti potrebbe dar mezzo facile per combattere le proposte della Commissione:

propone che gli aumenti avvengano prima o dopo il 10° o il 15° anno di servizio.

Maffi E. vorrebbe che si facesse opera perché il progetto avesse ad avere effetto retroattivo, affinché tutte le categorie avessero da sentirne vantaggio.

Pizzen ritiene necessario far precedere alle proposte della Commissione un progetto che coordini le diverse categorie. Vorrebbe aggiunta una sesta proposta d'avanzamento per anzianità, la quale tenda non solo a legalizzare, ma anche ad assicurare in qualche modo la posizione degli assistenti.

Malnati ritiene necessario che il Comitato appoggi interamente il progetto della Commissione, lasciando la libertà ai soci di proporre affermazioni di principio da mandare ai Consiglieri Comunali.

Dopo di ciò la discussione è chiusa.

Mariani presenta la Signora Maria Venco, la quale dice che, non avendo ancora trovato a Milano un giornale didattico per quei compagni che volessero istruire gli operai per diventare elettori, ne propone la fondazione.

Piazza crede che la *Parola dei Poveri*¹⁶ di Torino possa bastare allo scopo.

Maffi E. propone che si appoggi e si modifichi all'uopo la *Parola dei Poveri*.

Malnati osserva che la *Parola dei Poveri* non corrisponde allo scopo. La Signora Venco desidera un giornale didattico con quesiti e dettati fatti con intendimenti nostri e come instradamento a chi vuol assumersi l'incarico d'istruire gli operai per essere elettori. Vorrebbe si discutesse se è conveniente fondare un nuovo giornale o modificare la *Parola dei Poveri*.

Ferrario crede che il libro di lettura della Signora Baricelli di Cremona¹⁷ possa bastare per preparare gli operai ad essere elettori. La *Parola dei Poveri* potrebbe servire d'amena lettura. Se poi si ritenesse utile fondare un giornale didattico, propone una sottoscrizione d'azioni da 10 lire a fondo perduto.

Craici è d'avviso che né il giornale, né il libro non avranno alcun effetto senza un buon insegnante. Crede sia piuttosto utile far maggior propaganda fra i maestri di campagna.

Merlini crede sia meglio provvedere con un libro di lettura.

Robbiani dice che i maestri di campagna non possono far parte di circoli poco ortodossi se non vogliono andar incontro a dispiaceri. Vista l'impossibilità di servirsi

¹⁶ Pubblicato a Torino a partire dal 15 ottobre 1896, la «Parola dei Poveri» era un supplemento del noto «Grido del Popolo», foglio di propaganda socialista. «Il giornale si era proposto di rendere accessibile alla mente semplice ed ignara dei lavoratori, specialmente dei campi, i principi di giustizia e di "egualità" del socialismo, usando un linguaggio piano e adatto a conquistare al Partito simpatia e fiducia» (Ente per la storia del socialismo e del movimento operaio italiano, *Bibliografia del socialismo e del movimento operaio italiano. Volume I, Periodici*, Roma, Edizioni E.S.M.O.I., 1956, p. 648).

¹⁷ Il libro di lettura citato è certamente *L'Istruzione popolare: libro di lettura per operai e contadini*, pubblicato a Cremona nel 1894 da Carmela Baricelli (1861-1946), insegnante, scrittrice, giornalista e membro della Commissione esecutiva della Camera del Lavoro di Cremona. Su questa figura di maestra e scrittrice militante si vedano: R. Farina (ed.), *Dizionario biografico delle donne lombarde: 568-1968*, Milano, Baldini & Castoldi, 1995, p. 108; e F. Pieroni Bortolotti, *Alle origini del movimento femminile in Italia. 1848-1892*, Torino, Einaudi, 1963, pp. 67-68.

di maestri, crede conveniente dare agli operai intelligenti il materiale didattico per prepararne gli elettori. Propugna quindi l'istituzione del giornale didattico.

Piazza combatte l'idea del giornale. Per la propaganda basta la parola dei poveri. Ad ogni modo crede che un sillabario possa bastare allo scopo.

Mariani dice che non si tratta solamente d'istruire gli analfabeti, ma anche i semianalfabeti: per questo crede utile il foglio il quale ha meno il carattere della stabilità e maggiormente quello della varietà. In seguito si potranno fare anche dei libri di lettura.

Piazza crede che un giornale in questo senso non potrà sostenersi e preferisce un opuscolo.

Malnati presenta il seguente ordine del giorno:

L'Assemblea incarica il Comitato di far le pratiche necessarie per una pubblicazione periodica per le scuole elettorali.

Messo ai voti, viene approvato.

In merito al numero 2 dell'ordine del giorno, il Comitato propone di erogare un fondo di £ 50 quale concorso della Sezione alla fondazione di una scuola professionale per le figlie degli operai appartenenti alla Camera locale.

Pizzen appoggia la proposta.

Malnati propone che quest'anno le 50 lire sieno date come spesa d'impianto, salvo stabilire in seguito ciò che si potrà fare per la Scuola stessa.

Si approva quindi il seguente ordine del giorno:

L'Assemblea delibera d'accordare per tre anni consecutivi alla istituenda Scuola Professionale per le figlie degli operai appartenenti alla Camera del Lavoro di qui un sussidio da determinarsi anno per anno a norma delle condizioni di bilancio della Sezione: per quest'anno stabilisce il suo contributo in £ 50, da versarsi come spesa d'impianto.

La Signora Lora Vismara legge la relazione dei revisori dei conti per l'anno sociale 1895-96.

L'assemblea prende atto della relazione e rimanda ad altra seduta la discussione delle proposte dei revisori.

Infine per acclamazione si elegge il socio Ercole Maffi a membro del Comitato centrale della Camera per l'anno in corso.

Montalbetti Segr.º

Assemblea del 25 febbraio 1897

Ordine del giorno:

- 1.° Verbali e comunicazioni del Comitato.
- 2.° Discussione delle proposte dei revisori dei conti per l'anno 95-96.
- 3.° Approvazione del bilancio consuntivo 1895=96.
- 4.° Ulteriori proposte da sottoporre all'Assemblea di tutti i maestri del Comune in riguardo al miglioramento della condizione nostra.

Intervenuti:

Soci: Albini, Canevaro, Ferrario. Maffi G.°, Mariani, Merlini, Montalbetti, Piazza, Griffini, Tornaghi.

Socie: Besana, Clerici, De Murmann, Grancini, Malnati, Vismara.

Presidente: Guglielmo Maffi.

Il segretario legge e l'Assemblea approva il verbale della seduta precedente.

Il segretario comunica che in omaggio al voto dell'Assemblea precedente il Comitato ha incaricato i soci Mariani e Robbiani e la socia Signora Malnati di formare la Commissione per provvedere ad una pubblicazione periodica per le scuole elettorali ed invita il socio Mariani a dar notizie all'Assemblea del lavoro già fatto dalla Commissione stessa.

Mariani dice che la Commissione¹⁸ ne ha tracciato il programma ed ha già iniziato i lavori: che il periodico uscirà due volte al mese cominciando dall'aprile prossimo: che le spese verranno sostenute o dalla Federazione Socialista Milanese o dalla Commissione esecutiva del partito socialista, e che in ogni modo nulla sarà a carico della Sezione.

Il segretario comunica che s'avvicina il primo maggio e che sarà bene provvedere per tempo alla pubblicazione del numero unico = I Figli del Popolo¹⁹ = Invita i soci a preparare qualche lavoro per tale pubblicazione.

Malnati propone che sia diramata in proposito una circolare a tutti i soci.

¹⁸ Dopo la parola *Commissione* nel verbale è stata rimossa la specifica «esecutiva del Partito Socialista».

¹⁹ «I Figli del Popolo» era una pubblicazione annuale a cura della Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di Milano, edita a partire dal 4 giugno 1893. Il primo fascicolo, venduto a 10 centesimi, era costituito da quattro pagine, nelle quali erano pubblicati articoli rivolti specificatamente al corpo insegnante e ai problemi da esso affrontati. A partire dal 1894 la pubblicazione mutò radicalmente indirizzo, rivolgendosi non più agli insegnanti ma ai fanciulli operai e ai giovani lavoratori in genere; esso assunse un nuovo formato (passando fra l'altro da 4 a 16 pagine) e si fregiò del sottotitolo «Strenna per fanciulli». In tale veste proseguì le sue pubblicazioni fino al 1898 uscendo ogni anno, al costo di 5 centesimi, in occasione della festività del primo maggio. Redatto da alcuni maestri della Sezione e con Vittorio Emanuele Mariani come redattore responsabile, la strenna propugnava sulle sue pagine temi quali la giornata lavorativa di otto ore, il diritto allo studio dei giovani lavoratori, la pari dignità tra ricchi e indigenti, l'emancipazione femminile, ecc., affrontando così temi e problemi ampiamente dibattuti in quegli anni in ambito socialista (e non solo) allo scopo di rendere più comprensibili ai giovani lettori le posizioni dei socialisti. Cfr. F. Loparco, *Per l'educazione dei giovani lavoratori: le prime strenne socialiste dedicate all'infanzia (1893-1900)*, in J. Meda (ed.), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, Firenze, Nerbini, 2013, pp. 31-53 e F. Della Peruta (ed.), *Bibliografia della stampa periodica operaia e socialista italiana (1860-1926). I periodici di Milano. Bibliografia e storia (1860-1904)*, Milano, Feltrinelli, 1956, Vol. I, pp. 180 e 208.

Ferrario ritiene utile che il Comitato sia svincolato da questo lavoro e propone che tale pubblicazione sia provveduto da un gruppetto di soci.

Su proposta Ferrario, il socio Mariani è incaricato di formare una Commissione la quale provveda in tutto e per tutto alla pubblicazione e alla vendita del numero unico di primo maggio = I Figli del popolo = Tale numero dovrà essere pronto pel 20 aprile e posto subito in vendita, perché gli sia assicurata la maggior diffusione possibile.

Si passa quindi alla trattazione del 2° numero dell'ordine del giorno.

La signora Lora Vismara rilegge la relazione dei revisori dei conti per l'anno '95='96.

L'Assemblea approva senza discussione la proposta dei revisori dei conti di togliere dalla partita crediti la somma di £ 84,80, rappresentante quote arretrate di soci, inesigibili o di difficile esazione.

Passa quindi alla proposta d'impiegare la rimanenza attiva del bilancio 95=96 a scopo di propaganda per far meglio conoscere ai colleghi i lavori e gli intendimenti della Sezione.

Malnati propone di riunire i colleghi a banchetto, di spiegar loro il programma della Sezione e di invitarli poi ad iscriversi nella Sezione stessa.

Clerici è di parere contrario e dice che i crediti inesigibili furono appunto le quote dei soci iscritti nella Sezione per mezzo delle colazioni.

Ferrario dice che non c'è ragione da temere per la vita della Sezione e che la stima ch'essa gode presso le altre della Comune è molto grande. Non c'è quindi che da rallegrarsi per l'azione sua nella Camera: nelle scuole esercita poca influenza e ciò dipende dalle condizioni speciali del corpo insegnanti milanese. Crede che per ora non ci sia nulla da fare presso i colleghi anziani e che la nostra propaganda debba rivolgersi ai maestri giovani.

Piazza vorrebbe delle Conferenze, le quali se non servono a far soci, servono almeno a far sapere che la Sezione esiste.

Malnati non ritiene utili le Conferenze per far soci: crede che oggi avrebbero il carattere di concorrenza alla Società Magistrale.

Mariani crede che attualmente la propaganda non può essere che personale. Per richiamare l'attenzione del pubblico e degli insegnanti sull'opera della nostra sezione non ci sarebbe che da dar attuazione, anche rumorosamente, a qualche parte speciale del nostro programma. Ritiene utile soprassedere per ora alle Conferenze.

Vismara vorrebbe una pubblicazione periodica che servisse a far conoscere il lavoro della Sezione.

Merlini è anch'esso del parere che presso i colleghi anziani non c'è altra propaganda da fare e che bisogna accontentarsi di reclutare qualche nuovo socio fra i maestri giovani.

Piazza domanda la chiusura della discussione, che, messa ai voti, viene approvata.

Senza discussione si approva il bilancio consuntivo per l'anno 1895-96, il quale dà i seguenti risultati:

Entrata	£ 397,69
spesa	232,68
Diff. ^a a credito	£ 165,01

Stato patrimoniale:

Utilità 95=96	£ 165,01
Crediti	“ 96,00
Mobili	£ 86,18
	£ 347,19

Sul quarto numero dell'ordine del giorno Ferrario prende la parola e dice che atteso quanto è stato approvato nell'ultima Assemblea dei Maestri del Comune non sa se sia conveniente riconvocarla di nuovo. È del parere che il lavoro debba essere continuato e presenta le seguenti proposte:

1. *Aumento decoroso e sensibile degli stipendi iniziali, con particolare riguardo a quello delle maestre ed a quello dei maestri di seconda categoria. – L'aumento degli stipendi per le maestre sia tale d'avvicinarli il più possibile a quelli dei maestri.*

2. *Aumento decoroso e sensibile per tutte le categorie prima dei 10 e prima dei 15 anni di servizio.*

3. *I suddetti aumenti decorrano dal 1 Gennaio 1897.*

4. *Gli aumenti quinquennali decorrano dalla data della prima assunzione in servizio.*

5. *Tutti i preposti tre ordini di aumento siano parte integrale degli stipendi per gli effetti della pensione.*

6. *un decoroso miglioramento dell'organico. – Istituzione della categoria dei vice maestri, e abolizione degli assistenti (maschi e femmine). – Il vice maestro cui, dopo 3 anni d'assunzione al servizio non è dato il posto di maestro titolare, gode un aumento di L. 250 annue sullo stipendio precedente.*

7. *Per il conferimento degl'incarichi nelle scuole serali e nelle festive, si stabiliscano criteri determinati e tassativi, basati su proposte dei sodalizi in cui sono associati i maestri municipali di Milano.*

Questi criteri, adottati dall'autorità Municipale, siano dall'autorità stessa resi noti al personale docente.

Il conferimento della Direzione di una scuola sia determinata su una terna stabilita in apposita deliberazione dai docenti per la cura delle loro associazioni magistrali.

Tornaghi appoggia le proposte Ferrario: fa voti che la posizione degli assistenti sia legalizzata e vorrebbe che le proposte fossero mandate direttamente all'Assemblea senza l'intervento dell'Associazione magistrale.

Ferrario avverte che la questione è già pregiudicata: che il Comitato ha invitato la Magistrale a riconvocare l'Assemblea per sottoporre alla medesima le nuove proposte e quindi non essere ora possibile un'azione isolata.

Canevaro ritiene utile far conoscere le proposte ai soci prima che si riconvochi l'Assemblea generale, perché essi possano esaminarle bene e presentarsi con criteri determinati all'Assemblea stessa.

Merlini desidera che per la questione delle serali fossero fatte proposte concrete piuttosto che affermazioni di principio. Vorrebbe che le due questioni aumento stipendi e conferimento serali fossero tenute separate; che si discutesse ora intorno alla prima e venisse rimandata la seconda.

Ferrario non crede inutili le affermazioni di principio e ritiene necessario che le due questioni si tengano unite.

Merlini insiste sulla loro separazione.

Canevaro non crede che facendo voti per le serali si possa pregiudicare la questione aumenti stipendi.

Infine, su proposta Mariani, l'Assemblea approva le proposte Ferrario e delibera che ne sia mandata copia stampata a tutti i soci ed agli amici.

Dopo di che si leva la seduta.

Montalbetti Segr.°

Assemblea del 30 aprile 1897

In seguito a domanda firmata da dieci soci, fu riunita l'Assemblea per trattare in merito al *Programma di lavoro della Sezione per l'anno corrente e venturo*.

Intervenuti:

I Soci: Albini, Canevaro, Croce, Formigoni, Gelmi, Maffi E, Maffi G., Mariani, Mantegari, Merlini, Montalbetti, Moro, Robbiani, Sicchirolo, Griffini, Villa.

Le Socie, signore: Besana-Viglezzi, Clerici, Crivelli, De Murman[n] – Kerbs, Malnati, Savini, Vismara Emilia, Vismara Lora.

Presidente: Angelo Merlini.

Il segretario legge e l'Assemblea approva il verbale della seduta precedente.

Maffi Ercole domanda la parola per dire che, quale membro del Comitato centrale della Camera, aveva proposto che nel memorando da presentare alla Giunta municipale fosse inclusa la domanda di riaprire le Classi prima e seconda serale. Che non avendo potuto intervenire alla seduta nella quale si doveva discutere tale proposta, aveva mandato lettera al Comitato colla quale lo invitava a mandare altro socio a sostituirlo in seno alla Commissione stessa per sostenere la proposta da lui fatta. Che il Comitato fu di parer contrario ed anzi lo invitò a ritirare la sua proposta. Ch'egli ritirò la sua proposta e pur consentendo in massima nelle ragioni esposte dal Comitato, ritiene utile far opera perché sieno riaperte in via provvisoria la prima e seconda classe serale.

Malnati vorrebbe che il delegato dell'ufficio centrale della Camera s'intenda col Comitato della Sezione prima di fare proposte di qualunque genere.

Mariani non trova pratica la proposta Malnati, perché non sempre il delegato può trovarsi col Comitato. Trova poi logica la condotta del Comitato riguardo la questione sollevata da Maffi. Nel memorando di primo maggio alla Giunta devono essere espressi solamente i desideri riflettenti alcuni fatti importanti e caratteristici riguardanti i bisogni della classe operaia durante l'annata in corso, quale ad esempio la scomunica dei probiviri, dei rappresentanti operai nelle commissioni municipali e la refezione scolastica. La questione della prima e seconda serale non essendo questione di principio non poteva trovar luogo nel memorando in questione. Il Comitato però non tralasciò d'occuparsi della faccenda: mandò il progetto della Sezione a tutti membri della Civica commissione per gli Studi con preghiera di esaminarlo e di

prenderlo in considerazione. Nominò poi una Commissione incaricata di recarsi dal Soprintendente Scolastico a presentargli il progetto e di sentirne il suo parere. Facendo parte della Commissione lo stesso Mariani, egli dice che s'è recato cogli altri membri dal Soprintendente scolastico: che questi non li potè ricevere perché occupato in seduta di finanza: che fece loro dire che avrebbe discusso volentieri intorno al progetto della Sezione e che avrebbe dato loro udienza nella seconda metà di maggio, essendo prima impegnato a Roma pei lavori parlamentari. Mariani termina col dire che, ritornando dal Soprintendente, non lascerà scappare l'occasione di parlare anche della prima e seconda serale.

Clerici deplora che pochi soci siano [sic] intervenuti all'adunanza indetta di comune accordo coll'Associazione magistrale per la questione dell'aumento degli stipendi. A tale adunanza i soci erano stati invitati con apposita circolare portante i deliberati della Sezione, e di quei deliberati non potè essere preso in considerazione che quello riguardante la posizione degli assistenti. Invita quindi i soci ad accorrere più numerosi alle adunanze indette dalla Sezione.

Mariani lamenta anch'egli lo scarso intervento dei soci alle adunanze. Dice che l'odierna adunanza la si è voluta più per dar esempio di solidarietà agli operai nell'occasione di primo maggio che per altro. Deplora che alcuni soci operino contro i deliberati della Sezione, facendo parte di patronati e di altre istituzioni consimili. Vuole che si determini chiaramente la linea di condotta della Sezione ed invita i soci ad attenersi.

Robbiani parla per fatto personale. Dichiarò che non ha mai fatto parte, né farà parte di patronati scolastici. Dice che intervenne all'adunanza del Comitato di porta Tenaglia per la refezione scolastica solamente perché ripetutamente pregato: che in quell'adunanza non fece altro che dare schiarimenti intorno ai bisogni speciali del quartiere di cui si parlava, e che anzi coglie l'occasione di affermare la necessità dell'intervento diretto del Comune per risolvere degnamente la questione.

Formigoni dichiara ch'gli fa parte bensì di un patronato scolastico, ma semplicemente come segretario. Non crede che l'opera sua semplicemente passiva possa meritare molto biasimo.

Malnati osserva che l'opera compiacente dei compagni arresta l'idea che la questione della refezione scolastica debba essere risolta dal Comune. Potrà ammettere come attenuante le insistenti preghiere ai maestri di far parte di tali Comitati, ma non può giustificare interamente l'opera loro. Ricorda che la Sezione aveva nettamente delineata la questione e non vorrebbe quindi che si creasse del confusionismo. Invita i soci che non si sentono di seguire fedelmente i deliberati della Sezione a dichiararsi indipendenti e a dare piuttosto le loro dimissioni.

Robbiani replica che le sue convinzioni sono salde quanto quelle della Signora Malnati. Se è intervenuto ad un'adunanza del Patronato scolastico di P. Tenaglia, non fu che per semplice cortesia e dice che non ha mai mischiato l'opera sua in tali faccende.

Mariani dice che la Sezione Maestri della Camera del Lavoro fu fondata coll'intendimento di contribuire per quanto è possibile all'odierno movimento d'emancipazione dei lavoratori. Qui siamo ben visti, ma dobbiamo dare anche buon esempio. Bisognerebbe che nel trattare i propri interessi la Sezione adottasse gli stessi metodi di lotta adoperati dagli operai. Bisognerebbe far sentire la nostra influenza non solo individualmente, ma anche come gruppo. O informare le nostre azioni secondo

gli intendimenti della Camera o rassegnarsi a scomparire.

Il Segretario presenta poi il seguente programma di lavoro della Sezione preparato da tempo dal Comitato:

1°. Questione stipendi – II° Scuole serali e festive – 3°. Progetto completo di scuola popolare mediante il quale dimostrare l'inutilità delle Provvidenze, dei Patronati ecc. – 4°. Riforme dell'organico e delle norme disciplinari cui sono soggetti gli insegnanti comunali di Milano. – 5°. Studio critico sui libri di testo adottati nelle nostre scuole elementari – 6°. La donna insegnante nelle nostre scuole superiori maschili elementari – 7°. Ispezioni straordinarie – 8°. Pubblicazione di un bollettino della Sezione.

Mariani propone che il Comitato nomini altrettante Commissioni incaricate dello studio delle questioni suesposte, coll'obbligo alle medesime di riferire ogni mese all'assemblea generale il lavoro compiuto.

L'Assemblea approva e si toglie la seduta.

Montalbetti

Assemblea del 18 novembre 1897

Ordine del giorno:

1°. Rendiconto morale e finanziario dell'anno sociale 96-97.

2°. Nomina del nuovo Comitato e dei revisori dei conti.

3°. Comunicazioni e proposte.

Intervenuti.

I soci: Albini, Canevaro, Croce, Ferrario, Griffini, Mariani, Merlini, Montalbetti, Piazza, Sicchirollo, Villa, Gelmi.

Le socie: Besana, Clerici, Crivelli, De Murmann, Grancini G., Locatelli, Malnati, Rossi, Vismara Emilia e Vismara Lora.

Presiede il compagno Mariani V. E.

Il segretario legge e l'assemblea approva il verbale dell'ultima seduta.

Prende poi la parola il socio Ferrario per dar relazione dei lavori fatti durante l'anno sociale che sta per finire.

Dice che questo per la Sezione nostra fu più un anno di raccoglimento che d'azione: la Sezione usciva dallo stato di giovinezza per entrare in quello calmo della virilità. Dice che il Comitato si propose di non impegnare battaglia alcuna senza essere sicuro di vincere o almeno di lasciare traccia luminosa.

Entra poi a parlare delle due questioni lasciate insolte dall'ultimo Comitato e non ancora condotte a termine: la questione degli aumenti degli stipendi e quella della riforma delle scuole serali e festive: per la prima furono tenute tre adunanze colla Presidenza dell'Associazione Magistrale, e per la seconda fu nominata un'apposita Commissione la quale non potè ancora esaurire l'incarico che le fu affidato.

Accenna alla risposta data dal Ministro della P.I. al memoriale inviatogli lo scorso anno a proposito della revisione dei programmi didattici da parte dell'ispettore scolastico, e dice che se le disposizioni regolamentari non furono totalmente abolite, furono però di molto modificate.

Parla dei concorsi pecuniari di cui il Comitato fu sempre largo ogni qualvolta si trattava di richieste per organizzazione e per propaganda e accenna in modo speciale al largo contributo dato alla Scuola professionale femminile, dalla quale la Camera spera grande vantaggio. Accenna però anche al timore che la Cooperativa lavoratori ceppo di Brembate abbia a squagliarsi e che l'azione acquistata abbia a più nulla valere.

Dice che il Comitato aveva intenzione di rispondere per le rime al Prefetto Bonasi²⁰ per quanto disse in riguardo ai maestri quando disciolse la Camera del Lavoro di Roma, ma che se ne astenne per ragioni di prudenza, per non mettere cioè a repentaglio la vita della Camera di Milano. Non fece poi atto di solidarietà coi maestri romani, perché questi, nella loro risposta al Prefetto, tentarono giustificarsi collo sconfessare quasi i principi per i quali sorsero le Camere del Lavoro.

Rifiutò poi d'aderire all'Associazione nazionale = Pro schola = non ravvisando in essa un'istituzione di molta utilità pratica.

Nella questione degli Orfanotrofi incaricò il socio Mariani di portare le idee della Sezione in seno al Comitato Popolare e aderì all'agitazione promossa dalla = Lega per gli interessi femminili²¹ = per ottenere alcune modificazioni al regolamento governativo per le pensioni degli insegnanti.

Si compiace poi di dire che dal seno della sezione uscì l'idea di un giornale didattico per le scuole popolari, alla pubblicazione del quale attendono con amore alcuni soci e che riuscirà tanto utile per la classe operaia.

Riguardo le ispezioni straordinarie ordinate anche quest'anno dalla Soprintendenza scolastica per le nostre scuole elementari, il Comitato non credette di oltre protestare, riconoscendo in linea di principio il diritto del Comune di far ispezionare come meglio crede le sue scuole e trovando poi utile che i professori delle scuole secondarie avvicininno di quando in quando i Maestri e vedano quanto lavoro essi fanno. Dice che il nuovo Comitato eredita impegno di tener conferenze agli operai della Camera, impegno assunto dal Comitato scadente in seguito ad una conferenza Pizzen – Mor, ed eredita anche l'impegno di iniziare pratiche per conferenze d'igiene scolastica agli

²⁰ Prefetto di Roma dal 9 aprile 1896 al 12 giugno 1897, Adeodato Bonasi (1838-1920) il 6 gennaio 1897 emise un'ordinanza la quale impose lo scioglimento entro i tre giorni successivi della Camera del Lavoro romana e di tutti i circoli socialisti accusati di preparare scioperi e manifestazioni e, quindi, di fomentare la tensione politica e sociale in città. Cfr. Segretariato Generale Giustizia Amministrativa (ed.), *I presidenti del Consiglio di Stato. Biografie e relazioni d'insediamento*, Milano, Giuffrè, 2011, pp. 77-85.

²¹ Fondata a Milano nel 1881 da Anna Maria Mozzoni, la Lega promotrice degli interessi femminili (o Lega per la tutela degli interessi femminili) fu un'organizzazione emancipazionista italiana con caratteristiche organizzative e politiche tali da renderla paragonabile alle associazioni suffragiste inglesi. Nel 1893, grazie all'opera di Linda Malnati (che ne assunse la presidenza nel 1896), la Lega fu resa più interclassista e meno intransigente, agendo sia come forza politica che come organismo sindacale. Fu sciolta nel 1898 in seguito alle repressioni che seguirono ai moti milanesi di maggio. Cfr. Farina (ed.), *Dizionario biografico delle donne lombarde*, cit., pp. 776-779 e F. Falchi, *L'itinerario politico di Regina Terruzzi. Dal mazzinianesimo al fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 56-58.

Insegnanti. Dice che molte altre questioni sono allo studio e che di esse s'occupano, purtroppo con non troppa sollecitudine, le quattro Commissioni all'uopo nominate. Augura che tali studi siano presto ultimati, perché saranno certamente oggetto di feconde discussioni.

Fa inoltre sapere che la Camera del Lavoro di Lodi richiese aiuti per istituire colà una sezione dei maestri del Circondario e che il Comitato fu sollecito d'inviare in luogo alcuni soci con opportune istruzioni.

Viene infine a parlare del movimento soci e dice che il numero dei soci effettivi è rimasto invariato. Cessò Biraghi di appartenere alla Sezione, ma s'ebbe in sua vece Sicchiorollo. Riguardo ai soci corrispondenti dice che questi se ne stettero un po' troppo lontani e che è necessario riattivare relazioni coi medesimi. Il Comitato ha ultimamente deliberato d'inviare a tale scopo a Legnano il socio Mariani. Chiude il suo dire coll'affermare che la Sezione siede influente e rispettata fra le consorelle della Camera e che la sua condotta è additata come modello di buon esempio.

La signora Malnati domanda la parola per fare alcuni appunti alla relazione Ferrario. Dice che se dalla Sezione fu raggiunto lo scopo di avvicinare sempre più gli insegnanti agli operai, fu però alquanto dimenticato il lavoro diretto per la scuola. Lamenta che nelle nostre scuole comunali non si osserva la retta applicazione dei regolamenti in vigore. Dice che si fanno delle nomine a casaccio basate sul segreto di certe relazioni destinate a tener vivi tra noi i costumi spagnoleschi: che si creano delle spostate, le assistenti provvisorie, scelte tra le bocciate nei concorsi = si trascura l'igiene nelle scuole = si istituiscono patronati che sono burletta o sgabello a favorire ambizioni personali = si concedono incarichi per serali e festive non al miglior insegnante ma al miglior supplicante = si impongono depositi per le festive pur sapendo che anche una miserabile lira può essere incaglio a una buona iscrizione = si fanno regolamenti per le festive e poi se ne impedisce l'applicazione = continua il confusionismo relativo agli esami di licenza = si aprono le scuole in ottobre e non sono pronte definitivamente che a fine novembre = non si concedono in esame agli insegnanti i libri di testo = non si vigila per l'esatta applicazione delle norme per l'istruzione religiosa, lasciata in balia al bigottismo delle insegnanti e alla loro intransigenza = si introducono nel corso superiore maschile le maestre a danno della posizione degli insegnanti uomini e a completo turbamento della psiche umana = si lascia che a parità di lavoro continui la disparità di stipendio tra i due sessi. Invita quindi il nuovo Comitato a chiamare a raccolta i soci con lavoro più diretto per la scuola.

Crivelli dichiara che non s'è sentita di fare alcun lavoro per la Commissione di cui fa parte perché le condizioni finanziarie in cui venne lasciata dall'autorità comunale la obbligarono ad occupare diversamente il suo tempo.

La signora Clerici, cassiera della Sezione, fa la relazione finanziaria, comunicando i seguenti risultati:

Entrata:

Utilità 95-96	£ 165,01
Crediti esatti	“ 44,00
Contributo soci eff. ¹	“ 193,00

“	“	corr. ⁱ	“	6,00
Ricavo pubblicazioni	“		“	9,65
			£	417,66

Uscita:

Stampa ufficio	£	7,10
Giornali ed opuscoli	“	54,50
Sussidi		114,50
Propaganda		18,00
Tessere		29,00
Posta		17,34
Mance diverse		13,00
	£	253,44

Differenza a credito £ 164,22

Crediti da esigere pel

95-96 £ 52 } 116,00

Pel 96-97 “ 64 }

Totale attivo £ 280,22

La sig.^a Crivelli propone un voto di plauso alla socia sig.^a Giulia Grancini che s'è adoperata con zelo e disinteresse a fare da esattrice per conto della Sezione. La proposta è votata all'unanimità.

Si passa quindi alla nomina del nuovo Comitato.

Mariani propone che nel nuovo Comitato abbiano una loro rappresentanza speciale i soci corrispondenti. Propone di nominare cinque membri e di lasciare la nomina degli altri due ai soci di campagna. I due rappresentanti dei soci di campagna devono però risiedere a Milano.

Crivelli crede che un membro possa bastare a rappresentare i soci di campagna.

Ferrario propone che il Comitato rimanga di sette membri e che glisene aggiungano altri due rappresentanti della campagna. Ritiene troppo poco uno solo.

Grancini propone di nominare i sette membri del Comitato e di lasciare poi a quelli della campagna la scelta due loro rappresentanti fra i membri stessi.

Malnati appoggia la proposta Grancini.

Ferrario ripete che sette membri del Comitato non sono esuberanti e insiste nella sua proposta di aggregazione altri due rappresentanti della campagna appena siano riattivate le relazioni coi soci corrispondenti.

Messa ai voti, la proposta Ferrario è approvata.

Invitati a fare da scrutinatori i soci Gelmi e Piazza, questi raccolgono le schede, lo spoglio delle quali dà il seguente risultato:

Pel comitato: Votanti 22

1.	Besana Ambrogina	Voti	10
2.	Albini Giuseppe	“	4
3.	Canevaro Aristide	“	3
4.	Clerici Carlotta	“	17
5.	Ferrario Luigi	“	12
6.	Grancini Giulia	“	18
7.	Maffi Guglielmo	Voti	17
8.	Mariani V. E.	“	15
9.	Montalbetti Luigi	“	19
10.	Sicchirollo Angelo	“	9
11.	Vismara Lora	“	15
12.	Villa Sereno	“	2

Pei revisori dei conti:

1.	Crivelli Teresa	Voti	16
2.	Tornaghi Piero	“	16
3.	Croce Enrico	“	2
4.	Rossi Silvia	“	2

Si proclamano quindi eletti a membri del Comitato per l'anno 1897=98 i soci:
Clerici Carlotta, Grancini Giulia, Vismara Lora, Ferrario Luigi, Maffi Guglielmo,
Mariani V. E, e Montalbetti Luigi.

E a revisori dei conti:

Crivelli Teresa e Tornaghi Piero.

Il segretario comunica poi che il Prof. Pietro Albertone dell'Università di Bologna ha accettato di tenere una conferenza alla Camera del lavoro in favore della refezione scolastica, e con ciò termina la seduta.

Assemblea del 27 gennaio 1898

I soci furono convocati colla circolare seguente:

Milano, 22 Gennaio 1898.

Egr. Collega,

Il Comitato ha deliberato di convocare i Soci in Assemblea straordinaria il giorno 27 corrente, alle ore 13 ½ per deliberare in merito a due questioni importanti, gravi ed urgenti, come sono quella

dell'esonero dagli esami di promozione

e l'altra di una

dimostrazione scolastica in occasione dell'anniversario delle 5 giornate 1848.

Nella stessa assemblea sarà presentata – con le **Comunicazioni** del Comitato – anche la **Relazioni dei Revisori** sul Conto consuntivo 1896-97.

Per la serietà della discussione e per la pubblicità che devono avere le nostre deliberazioni, non dovrebbe mancare neppure un Socio.

Intervennero i soci: Albini, Canevaro, Croce, Ferrario, Griffini, Maffi E., Maffi G., Mariani, Mantegari, Montalbetti, Pizzen, Piazza, Moro, Robbiani,
e le socie: Besana Viglezzi, Canevaro Moretti, Savini, Grancini G., Vismara, De Murmann Kerbs, Clerici, Crivelli, Malnati, Azzimonti Freguglia; inoltre il socio Tornaghi.

Vien chiamato a presiedere l'Assemblea il socio Piazza Giovanni.

Vien letto e approvato il verbale della seduta precedente.

Mariani comunica che il Prof. Albertone non ha più risposto alle lettere della Sezione colle quali lo si invitava a tenere una conferenza a favore della refezione scolastica, per cui la conferenza stessa è rimandata a tempo indeterminato: comunica che i soci Merlini, Formigoni e Robbiani hanno accettato di tener conferenze agli operai della Camera e che il socio Albini fu chiamato dal Comitato a sostituire il socio Maffi Guglielmo nel Comitato stesso, perché dimissionario: dà inoltre relazione di una visita che il Comitato, nelle persone dei soci Ferrario, Clerici e Mariani, fece al Soprintendente scolastico per presentargli il progetto di riforma delle scuole serali e festive e per sentire le sue dichiarazioni riguardo gli aumenti degli stipendi.

Vien poi messa in discussione la progettata dimostrazione scolastica in occasione delle 5 giornate 1848. Dopo alcune osservazioni pro e contro dei soci Ercole Maffi, Piazza, Croce, Crivelli, Robbiani e Mariani, l'assemblea approva il seguente ordine del giorno del socio Ferrario:

*L'Assemblea del 27 gennaio 1898
in merito*

*Alle disposizioni ginnastiche prese dagli incaricati municipali per preparar gli alunni delle scuole comunali ad una passeggiata patriottica attraverso la città
rileva*

che le lezioni ginnastiche devono mirare allo sviluppo delle energie fisiche dell'alunno, e possibilmente a una terapeutica pe' suoi bisogni muscolari e sensori; non mai a una propaganda coreografica.

E in merito

*al progetto della suddetta passeggiata, in quanto sia stata deliberata dal Municipio
rileva*

che l'indirizzar a opinione ed aspirazioni pubbliche i ragazzi e i giovinetti non è di competenza dell'amministrazione comunale, né della scuola municipale; le quali devono il maggior rispetto alla personalità, ancora incipiente, del fanciullo, ed alla coscienza dei costui genitori;

e

l'educazione pubblica è nell'animo dei fanciulli preparata ed aiutata, non dall'influenza dei comandi scolastici, né dalla vanità di aver, come scolarisca, agito in una predisposta rappresentazione sulla scena sociale; ma dall'esempio che gli alunni ritraggono, spontaneamente assistendo agli atteggiamenti degli adulti, in armonia colla partecipazione della famiglia.

Osserva finalmente

che l'adoperar gli scolari per dimostrare determinati sentimenti e propensioni d'ordine pubblico, cui i medesimi sono prematuri, mentre non giova pronto all'educazione delle fanciullesche masse maneggiate a sceneggiare, insegna però altrui ad abusare dell'ascendente che ha l'uomo rivestito di qualche autorità sugli alunni delle scuole primarie.

Epperziò l'Assemblea

Dichiara che non è educativa ed esorbita dai diritti del Municipio la deliberazione d'adoperar le scolaresche delle scuole comunali in una pubblica dimostrazione, sia pure una passeggiata al prestigioso monumento dei Martiri delle nostre Cinque Giornate.

Si passa quindi alla discussione della questione riguardante l'esonero dagli esami di promozione.

Parlano in proposito Piazza, Mariani, Malnati, Ferrario, Tornaghi, Crivelli, Pizzen, Freguglia, Croce, Robbiani e Clerici e viene approvato il seguente ordine del giorno:

Le Maestre ed i Maestri iscritti alla Camera del Lavoro di Milano, riuniti in Assemblea il 27 gennaio 1898

Premesso

che il proscioglimento dall'obbligo dell'istruzione dovrebbe essere protratto alla fine del Corso elementare, e che solo allora dovrebbe l'alunno essere chiamato a dare un esame per conseguire l'attestato di licenza con effetti legali:

considerando

che l'insegnamento ha un indirizzo più facilmente superficiale, quando devono gli scolari essere preparati a una prova annuale;

che l'esonero dall'esame può giovare a tener vivo negli alunni l'interesse allo studio:

che l'esito dell'esame è sempre abbandonato alla fortuna;

che i criteri della promozione devono essere più positivi, desunti dal valore e dalle attitudini dello scolaro, le quali non possono essere conosciute ed apprezzate che dal maestro;

ritengono

sia utile il mantenimento dell'esonero dagli esami per la promozione dalle classi 1^a, 2^a e 4^a elem.^c

e fanno voti

perché esso venga accordato, indipendentemente dal contegno, per ogni singola materia in cui l'alunno risulti idoneo, quando cioè abbia conseguito la media annuale di 6/10: e perché sia lasciata facoltà, a chi non ha raggiunto questa media, di chiedere l'esame.

Il socio Tornaghi legge poi la Relazione dei Revisori sul conto consuntivo 1896-97, colla quale si propone l'approvazione del conto stesso.

L'Assemblea approva e si toglie la seduta.

Assemblea del 25 febbraio 1898

In seguito all'acerba lettera del Soprintendente scolastico in risposta all'ordine del giorno inviatogli e riguardante la passeggiata scolastica al monumento delle Cinque Giornate, il Comitato convocò i soci in assemblea straordinaria.

Intervennero: Mariani, Piazza, Grancini G., Croce, Savini, Robbiani, Somasea Robbiani, Canevaro, Canevaro Moretti, Vismara L., Malnati, Albini, Griffini, Gelmi, Maffi E., Maffi G., Clerici, Moro, Ferrario, Montalbetti, Formigoni, Besana.

Presiede il socio Piazza.

Mariani comunica all'Assemblea la lettera del Soprintendente scolastico e riassume i commenti fatti dai giornali cittadini: comunica la risposta data dal Comitato e non voluta pubblicare integralmente dal = Corriere della Sera = e comunica infine le dimissioni dei soci Villa, Sicchirollo, Mensi, Mor, Tornaghi e Mantegari.

Robbiani si compiace che nessuna socia abbia dato le dimissioni in questa occasione: assume l'impegno di preparare una particolareggiata difesa dell'ordine del giorno incriminato, e invita i soci a fornirgli dati in proposito. Intanto vorrebbe che si obbligasse il Corriere della Sera a pubblicare integralmente la risposta e le dichiarazioni del Comitato.

Maffi E. non si meraviglia delle dimissioni di Villa e Sicchirollo perché essi sono all'inizio della loro carriera, ma si stupisce delle altre: dice che se uno dovesse dare le dimissioni dovrebbe essere lui stesso che parlò contro l'ordine del giorno stesso; ma che non l'ha fatto non credendolo proprio del caso.

Canevaro approva la risposta del Comitato ed esprime il desiderio che nella difesa dell'ordine del giorno si insista nel concetto che i componenti la Sezione non temono censure nei riguardi del loro patriottismo.

Malnati lamenta l'insinuazione della = Lombardia = contro la Camera del Lavoro a proposito dell'ordine del giorno. È del parere di non occuparsi per ora di quanto dicono i giornali e di prepararsi alla difesa, che vorrebbe basata più su argomenti igienico-pedagogici che su sentimentalismi patriottici.

Ferrario appoggia la proposta Robbiani di inviare usciere al Corriere della Sera.

Mariani più che della faccia di cattivi educatori data ai componenti la Sezione, si impressiona degli incitamenti contro la Camera locale. È del parere della Signora Malnati di non occuparsi per ora dei giornali e di prepararsi a una buona difesa.

Infine l'Assemblea approva all'unanimità la risposta del Comitato alla lettera del Soprintendente: accetta senz'altro le dimissioni dei soci Villa, Sicchirollo, Mor, Mantegari, Mensi e Tornaghi, e respinge con voti 14 contro 8 la proposta di obbligare per via d'usciera il = Corriere della Sera = a pubblicare integralmente la lettera del Comitato.

Assemblea straordinaria del 21 marzo 1898

In seguito a domanda d'alcuni soci, fu convocata l'assemblea generale per discutere intorno ai quesiti riassuntivi dell'ordine del giorno 27 gennaio 1898 sulla passeggiata scolastica e da sottoporsi al giudizio di alcuni insigni pedagogisti.

Intervenuti: Mariani, Ferrario, Crivelli, Merlini, G. Maffi, Canevaro, Moretti, Rossi, Malnati, E. Vismara, L. Vismara, Clerici, Robbiani.

Presiede il socio Mariani, il quale dà relazione del colloquio avuto colla Sig.^a Massara De Capitani²², il 18 corr, portandole l'adesione di 33 soci della Sezione alla sottoscrizione da lei promossa per una corona di fiori al Monumento della Cinque Giornate. La sottoscrizione, su carta intestata della Sezione, portava la dichiarazione:

«I sottoscritti, riaffermando i principi espressi nell'ordine del giorno del 27 gennaio e le dichiarazioni pubblicate il 22 febbraio, si associano ai colleghi nella sottoscrizione per un tributo ai Martiri delle Cinque Giornate.»

La signora Massara De Capitani dichiarava di non poter accettare una dichiarazione che non era fatta su schede da lei diramate. Mariani dimostrava che non poteva aderir senza quella dichiarazione, per non mantenere gli equivoci già sorti. Fu convenuto che Mariani trascrisse la dichiarazione su di una scheda della Sig.^a De Capitani e vi incollasse le firme autografe.

Mariani invita poi l'assemblea a nominare il rappresentante della Sezione al Comitato centrale della Camera in sostituzione del socio Maffi Ercole scaduto per fine mandato. L'Assemblea all'unanimità conferma nella carica il Maffi.

Si passa quindi a discutere la deliberazione del Comitato di interrogare vari pedagogisti sull'ordine del giorno 27 gennaio.

Rossi non ritiene necessario né conveniente interpellare terzi per la difesa di quell'ordine del giorno.

Robbiani ne fece la proposta al Comitato e la sostiene. Crede buono suffragare la difesa ch'egli sta redigendo coi giudizi autorevoli dei più noti pedagogisti. Noi saremo tanto leali da pubblicare quei giudizi, anche se contrari a noi, quando ci convincessero d'essere caduti in errore.

Malnati e Ferrario parlano in appoggio alla deliberazione del Comitato.

Ferrario non vuole che l'Assemblea si impegni di pubblicare incondizionatamente quelle risposte. Dubita che ne possano venir molte.

A maggioranza si approva di interrogare i pedagogisti, e si passa a discutere sul modo di farlo.

Mariani espone come il Comitato intendeva mandare agli interpellati l'ordine del giorno, di cui ha fatto tirare copie a stampa, e tre quesiti determinanti e riassuntivi i principi esposti nell'ordine del giorno stesso.

²² Rosa Massara in De Capitani (1849-1925) fu scrittrice e maestra. Lavorò per molto tempo in uno dei quartieri più poveri di Milano fondandovi la scuola gratuita di disegno e lavori femminili «E. Bonetti» di cui fu a lungo vicepresidente. Fu anche una poetessa e, nei suoi versi, descrisse le strage nella città lombarda in seguito alla repressione operata dal generale Bava Beccaris. Per ulteriori approfondimenti: Farina (ed.), *Dizionario biografico delle donne lombarde*, cit., pp. 714-715.

Crivelli, Vismara Emilia, Vismara Lora, e Merlini parlano contro l'invio dei quesiti, e propongono di mantenere il solo ordine del giorno.

Robbiani, Canevaro, Maffi, Ferrario, Malnati, Mariani e Clerici sono favorevoli alla proposta del Comitato.

Ferrario e Robbiani che si domandi un giudizio sintetico sull'ordine del giorno, ma specialmente disteso sui tre punti determinati da Mariani.

A maggioranza si approva di mandare coll'ordine del giorno i tre quesiti così modificati²³:

Seduta del 31 marzo 1898

I soci furono convocati per discutere e deliberare intorno alla relazione-difesa dell'ordine del giorno 27 gennaio, quale fu preparato dal socio Robbiani.

Intervenuti: Albini, Pizzen, Piazza, Moretti, Clerici, Azzimonti, Savini, Grancini G., L. Vismara, E. Vismara, Somasca, E. Maffi, G. Maffi, Croce, Mariani, Ferrario, Malnati, Moro, Canevaro, Robbiani, Crivelli, Montalbetti, Rossi.

Presiede la sig.^a Malnati.

Mariani legge i verbali del 25 febbraio e del 21 marzo, che sono approvati.

Comunica che all'ordine del giorno e ai quesiti loro inviati risposero finora: [Edmondo] De Amicis, [Giuseppe] Sergi, [Lino] Ferriani, [Giovanni] Marchesini.

Comunica la sollecitazione del Segretario della Camera a concorrere alle elezioni della Commissione esecutiva.

Robbiani dà poi lettura della sua relazione-difesa, che fa ottima impressione.

Ferrario vorrebbe sia ampliata quella parte in cui si dice che tutti i maestri sono con noi e vorrebbe che si dicesse che lo spettacolo all'arena non si fece per opposizione delle scuole secondarie.

Mariani preferisce lasciare com'è detto da Robbiani.

Piazza, Azzimonti e Ferrario sono contrari all'includere il nome di Sada nella relazione.

Robbiani dice le ragioni per cui crede di citare il nome di Sada e di includere la sua lettera nella = difesa = e l'Assemblea a maggioranza di voti approva.

L. Vismara, Crivelli, Azzimonti e Piazza vorrebbero modificata la parte che riguarda le concioni fatte a base di ferocia e il fatto della sentinella.

Canevaro desidera sia rilevato il fatto dell'arenamento del programma per causa della cantata.

Ferrario e Clerici desiderano sia accennato il fatto che si portano i fanciulli a far

²³ Il verbale si interrompe in questo punto, senza dare ulteriori specifiche delle modifiche ai tre quesiti stesi da Vittorio Emanuele Mariani e da sottoporsi ai pedagogisti interpellati. È presente, nella pagina del verbale stesso, uno spazio lasciato vuoto: è presumibile, quindi, che i quesiti modificati sarebbero stati inseriti successivamente, ma le vicende del maggio 1898 e il conseguente scioglimento della Sezione probabilmente lo impedirono.

mostra in pubblico di ciò che non si insegna.

Malnati vuole sia ricordata la circolare del Soprintendente per la festa religiosa del 19 marzo.

Piazza, Vismara e Canevaro sono contrari a che si faccia cenno di tale circolare.

Robbiani termina infine di leggere il suo lavoro che è applaudito e approvato.

Malnati, interpellata dal Corriere delle Maestre sulle esposizioni dei lavori femminili a fin d'anno, è autorizzata dall'Assemblea a riferire che la Sezione è in massima contraria a tali esposizioni.

La Signora Azzimonti desidera sia messo a verbale ch'essa non era presente alla discussione dell'ordine del giorno 27 gennaio, e che se fosse stata presente in quel momento, essa avrebbe votato contro l'ordine del giorno stesso.

La seduta è levata.

New wine from old bottles

Robert L. Hampel
School of Education, University of
Delaware, Newark, Delaware (Usa)
hampel@udel.edu

ABSTRACT: Qualitative research in education was rare but not absent in the middle of the 20th century. Historians should consider rereading old ethnographic dissertations in order to shed new light on familiar topics. This article probes a 1951 Harvard University doctoral thesis on the formal and informal organization of an American junior high school. The author sketches how Progressive education characterized the interactions among the teachers without altering their traditional classroom pedagogy.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Progressive education; Qualitative Research; School Environment; USA; XX Century.

We often assume that qualitative research in education was rare before the 1970s. Some of us can remember how dissertation proposals many years ago avoided qualitative methods; at that time our field still turned to statistics and psychology as the hallmarks of rigorous inquiry¹. We also recall how the early tributes to qualitative work – Elliot Eisner's essays and books, for instance – had a defensive tone that, fortunately, is not necessary today².

I occasionally find old dissertations that relied on qualitative and ethnographic methodology, and they prove useful for understanding topics apart from the authors' focus. In this article I will illustrate the value of exhuming these relics by scrutinizing a dissertation that inadvertently sheds new light on a major topic in the history of 20th century schooling, Progressive education.

In the 1949/50 academic year, Norman Boyan spent 111 days in a junior high school in Newton, Massachusetts, an upper middle class suburb of Boston. He was a doctoral candidate in the nearby Harvard Graduate School of Education. For his thesis he studied the formal and informal organization of the junior high

¹ E. Condliffe Lagemann, *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*, Chicago, The University of Chicago Press, 2000, pp. 219-223.

² E.W. Eisner, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, New York, Macmillan, 1979.

school's faculty³. Boyan paid particular attention to the interactions among the twenty nine teachers – When did they see each other? What did they talk about? How did they get along with one another? «A well-knit little community of souls» – that was how one teacher described the solidarity at the school. Boyan found many reasons to agree with that claim. At faculty meetings, the votes were almost always unanimous. Friendships crossed generations – younger and older teachers were close. When a colleague faced hardship – for instance, the time when a paycheck was mistakenly \$100 short – each and every teacher contributed to a loan.

The only longstanding division – between men and women – caused no hard feelings. In the lunchroom and in faculty meetings, the male and female teachers sat at separate tables. They did so voluntarily, just as they chose to socialize in single gender groups. The men gathered to play poker and drink beer, and the women met at a local coffee shop in the afternoon. Boyan found no evidence that men and women resented the self-imposed segregation; in fact, the women even supported the local tradition of paying the male staff \$200 more!

Professional interactions took place in various settings – departments, committees, the local teachers' association, athletic events – but they were less frequent than the informal social ties. Having the same lunch period offered far more opportunities to meet than shared departmental affiliation or teaching the same students. During the social hours, there was an expectation that «talking shop» was inappropriate (at one time, anyone who did talk shop during lunch was fined a dime!). The lack of discussion of curricular and instructional issues had been encouraged by the previous principal, a beloved man with little to no interest in innovation.

How does this information connect with Progressive education? I would suggest that the Newton teachers forged for themselves the humane school climate that Progressives envisioned for students. That is, Progressives considered traditional schools too austere, and so they yearned for classrooms where the rules were fair, everyone had a say, and no one felt uncomfortable. Teachers would be kind and patient, not strict and aloof. The old rigidities would be replaced by a more relaxed atmosphere⁴. In many respects, the Newton teachers treated one another with the care and respect that Progressives hoped would suffuse every classroom.

Did the cordiality among the adults also mark how they treated their students? In the minds of many Newton teachers, progressive instruction was too permissive. The prospect of having fun in class lacked the appeal of a no-nonsense, straight-to-business pedagogy. For example, when the teachers

³ N.J. Boyan, *A Study of the Formal and Informal Organization of School Faculty*, Unpublished Dissertation, Harvard Graduate School of Education, 1951.

⁴ For an excellent introduction to Progressive education, see A. Zilversmit, *Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960*, Chicago, University of Chicago Press, 1993, especially Chs. 1, 7 and 8.

supported a new program on *Community Living*, they hoped it would promote good manners and self-discipline. In contrast, the administrators viewed it as an initiative in guidance and counseling, a perspective in line with the Progressive quest to serve all the needs and interests of youth.

Apart from instructional preferences, Newton teachers resented progressive reform for making their lives harder. They lacked readings and other materials to assign in *Community Living*. To shape and structure the new course, the faculty had to meet more often. In addition to the burdens associated with one particular course, the progressive sympathies of the Superintendent (appointed in the early 1940s) made many teachers feel vulnerable. They felt less protected from parents – the Superintendent encouraged more community participation and welcomed an active Parent Teacher Association. They also felt less protected from students – championing elementary schools rather than high schools as the model for junior high struck many teachers as misguided, imperiling the quiet and orderly classrooms which had been customary in the previous decades. Even job security was an issue for some – would more «core courses» eliminate the foreign language teachers? They knew that in another Newton school, the introduction of core courses prompted several teachers to quit and others were transferred.

Moreover, Progressive education diminished the solidarity within the Newton faculty. The new teachers hired after World War II aligned themselves with the Superintendent's openness to change. The rookies wanted lively classrooms where students could move around rather than listen to lectures, answer rapid-fire questions, and read in silence. The veterans offered tips and pointers on good classroom management, but their patience had its limits. For instance, Boyan reported that a third year teacher who tried group work annoyed the older teacher across the hall, who «poked her head into the room, shouted at him and the class to keep quiet, and slammed the door after her with a bang» (pp. 320-321).

We don't know how often doors were slammed, nor do we know if the travails of 1949/50 continued in subsequent years; we work with bits and pieces when we use previous studies to cast light on a topic that was not the author's central focus. Even so, there is enough information in this musty old dissertation to suggest a fresh slant on the history of progressive education. Historians usually think of progressive education as «child-centered» (a favorite phrase of its advocates) but in Newton's junior high school it took hold among the adults. What they rejected as inappropriate for early adolescents they found suitable for adults. They could not see how the solidarity and good will among the faculty might be replicated in the classroom without paying a very high price – extra hours of work, more vulnerability to parents and students, job insecurity, and an erosion in the camaraderie that was a cherished benefit of adult-centered progressivism.

Let's keep our eyes open for other qualitative dissertations from the distant past that could illuminate a wide range of topics. Quantitative researchers often re-analyze old data sets. Why should they be the only ones to do that?

*Critical Reviews
and Bibliography*



Rassegne critiche,
Discussioni e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

Educare alla lettura nel Novecento: una riflessione storiografica sulla storia dell'editoria

Gianfranco Tortorelli
Dipartimento di Discipline Storia,
Culture, Civiltà, Università di Bologna
(Italy)
gianfranc.tortorelli@unibo.it

Reading education in the Twentieth century: a historiographical reflection on the history of publishing

ABSTRACT: The Author outlines the development of the historiography of the book production and circulation in the last thirty-year period, especially in the wake of the seminal work *L'apparition du livre* by Febvre e Martin, which represented a step for national historiographies. On the side of the peculiar Italian situation, the major historiographic trends are retraced and illustrated through a detailed analysis of studies and initiatives that have been carried out in the field of publishers' archives, revealing a complex relationship between papers and private book collections, between literary funds and publishers' funds. Such a richness of initiatives reveals the need, now mature, of a comprehensive methodological analysis together with a new history of Italian publishing which is broader and updated, compared to the existing ones: a history that is able to address finally, in a systematic and organic way, the profound changes which took place in the eighties and nineties of the XX century, and to project its own investigation to the present day.

EET/TEE KEYWORDS: Publishing Industry; History; State of the Art Review; Italy; XX Century.

La recente ristampa dell'importante volume di Marino Berengo *Intellettuali e librai nella Milano della Restaurazione*, presentato da Mario Infelise che aiuta il lettore a collocare questa ricerca nel percorso storiografico dell'autore e nella oggettiva funzione di rilancio e sotto certi aspetti di nuovo inizio degli interessi per la produzione e la circolazione libraria¹, rappresenta un valido motivo

¹ M. Berengo, *Intellettuali e librai nella Milano della Restaurazione*, prefazione di Mario

di riflessione sul tumultuoso percorso degli studi recenti e sulla complessa convivenza, nell'ampia disciplina della storia del libro, di sollecitazioni e interessi diversi. Sollecitazioni e interessi che peraltro, proprio perché rimandano a formazioni culturali specifiche e differenti non sempre sono riuscite ad amalgamarsi e a fare dialogare con profitto i numerosi protagonisti.

Se, ad esempio, partiamo dal 1980, data della prima edizione del volume di Berengo, e cerchiamo di comprendere le linee di tendenza che hanno caratterizzato gli ultimi trent'anni di studi non potremo non sottolineare una rilevante peculiarità della situazione italiana. A fronte di tanti saggi, monografie, convegni, curatele e poi master, incontri, interventi su giornali e riviste, si deve riscontrare l'assenza quasi totale di una riflessione metodologica capace di impegnare l'autore in un esame delle proprie scelte e degli originali percorsi, specificando soprattutto quale sia stato, in quel campo di ricerca e per gli anni e i secoli prescelti, il contributo specifico della storiografia italiana. Solo attraverso questa strada, a nostro avviso, il confronto con la situazione degli altri paesi si potrebbe tramutare da una passiva accoglienza di quelle sollecitazioni in un incontro e in uno scambio paritario².

Un'occasione importante per discutere delle questioni ancora aperte e fare il punto dell'itinerario percorso è arrivato dalle riflessioni sui cinquant'anni trascorsi dalla pubblicazione di *L'apparition du livre*. Un evento, rievocato in diverse e apposite occasioni³, che in qualche modo ha anche favorito sia i ricordi e gli approfondimenti di studiosi influenzati da quella lezione⁴, sia

Infelise, Milano, Franco Angeli, 2012. La prima edizione venne pubblicata da Einaudi nel 1980. La presentazione di Infelise intreccia, in modo convincente, la riflessione sul ruolo importante avuto dal volume sugli studi di storia dell'editoria con le linee guida della storiografia di Berengo. Si può solo obiettare su un passaggio dedicato a molti importanti editori, soprattutto della seconda metà dell'Ottocento, che secondo Infelise «si ritrovarono ed essere protagonisti magari inconsapevoli di una stagione di profonde trasformazioni». Al contrario tutta quella nuova generazione si impegnò con grande forza sia nel rinnovamento del lavoro editoriale, sia in campo civile, trovando spesso una sintesi felice nella costante capacità di interessarsi della politica cittadina come di quella nazionale.

Nella presentazione di Infelise vi sono riferimenti ai lavori che, anche se non sempre facendone l'oggetto principale dell'intervento, contengono acute osservazioni sul volume. Per una discussione metodologica della produzione di Berengo si rinvia a *Tra Venezia e l'Europa. Gli itinerari di uno storico del Novecento: Marino Berengo, Atti delle "Giornate di studio su Marino Berengo storico"*, Venezia, 17-18 gennaio 2002, Padova, Il Poligrafo, 2003 e, in particolare, ai saggi: M. Infelise, *Intellettuali, editori, libri*, pp. 155-168; C. Salmini, *Marino Berengo archivist*, pp. 201-202; G. Busetto, *Marino Berengo e le biblioteche. Ricordi*, pp. 223-232.

² L. De Franceschi, 'The Book in Art and Science'. *Il Convegno annuale della Society for the History of Authorship, Reading and Publishing*, «Bibliologia», n. 2, 2011, pp. 135-163. Accanto a qualche motivo interessante il resoconto di De Franceschi, tuttavia, mette anche in evidenza la farraginosità organizzativa e l'eccessiva offerta – 185 relazioni divise in 62 sessioni – di questi incontri che, non di rado, si esauriscono in un pulviscolo di interventi non sempre rappresentativi della storiografia dei paesi presenti.

³ Cfr. *Cinquante ans d'histoire du livre. De l'apparition du livre (1958) à 2008. Bilan et projet*, édité par F. Barbier, I. Monok, Budapest, Országos Széchényi Könyvtár, 2009.

⁴ Daniel Roche: *dialogue avec Christophe Charle sur l'histoire du livre*, «Histoire et

la ricostruzione del percorso seguito da altre storiografie europee⁵. In questo contesto bisogna salutare con favore la pubblicazione, a cura di Maria Cristina Misiti, degli *Atti del seminario internazionale* tenutosi a Roma nel 2008 e dedicato al volume di Febvre e Martin⁶. Autentica 'svolta copernicana', tanto da rappresentare per gli studi sul libro uno spartiacque tra un 'prima' e un 'dopo', la pubblicazione di *L'apparition du livre* è analizzata nelle relazioni per le ricadute sulle varie storiografie nazionali⁷ e per i nuovi risvolti metodologici presenti in quelle pagine⁸. Ma è nell'intervento di Edoardo Barbieri che si trovano le osservazioni più interessanti per il nostro discorso, anche perché inserite in una riflessione sull'oggi, sulle notevoli trasformazioni che attraversano la storia del libro. Cambiamenti che Barbieri riscontra nella modificazione soprattutto di tre fattori: «la natura stessa del libro nell'ultimo tratto della sua storia, gli strumenti a nostra disposizione per conoscere la produzione libraria, l'interesse che muove in tale operazione»⁹. È stata la percezione di questa sensibilità rinnovata verso una «storia globale del libro», per riprendere un'espressione usata da Luigi Balsamo¹⁰, a fare intraprendere nuove strade che hanno tuttavia

Civilisation du Livre», n. 7, 2011, pp. 371-382. Tutto il fascicolo, curato da Frédéric Barbier e Robert Descimon, è dedicato a Daniel Roche che fa parte del comitato scientifico della rivista. Un breve profilo, *Daniel Roche: un historien du livre*, firmato Les éditeurs e collocato come introduzione, pp. 5-8, tratteggia la figura e gli interessi dello studioso.

⁵ Cfr. U. Rautenberg, *1958-2008. Cinquante ans de recherche en histoire allemande du livre. Principaux développements d'ensemble*, «Histoire et Civilisation du Livre», n. 5, 2009, pp. 343-353.

⁶ *La storia della storia del libro. 50 anni dopo «L'apparition du livre»*, *Atti del Seminario Internazionale Roma, 16 ottobre 2008*, a cura di M.C. Misiti, con la collaborazione di G. D'Elia, M.G. Fadiga, Roma, Biblioteca di Archeologia e Storia dell'Arte, 2009. La traduzione in italiano del libro di Febvre e Martin era già stata oggetto di una giornata di studi nel 2007 a conclusione del primo Master in Editoria tenutosi presso l'Università Cattolica. Di quell'incontro l'unico intervento pubblicato è stato M.C. Misiti, *Dove va la storia del libro?*, «La Bibliofilia», vol. 90, n. 2, 2008, pp. 187-194.

⁷ A. Charon, *L'histoire du livre in France (1958-2008)* e M.L. Lopez-Vidriero, *L'apparition du livre en español; un punto de partida a cincuenta años de estudio*, in *La storia della storia del libro*, cit., pp. 49-77 e 79-91.

⁸ Nicolas Barker nella sua relazione (*A cinquant'anni dalla pubblicazione de 'L'apparition du livre'*, in *La storia della storia del libro*, cit., pp. 43-47) sottolinea come per Martin l'invenzione della stampa non costituisca «solo un indicatore dell'età moderna», ma rappresentasse «una rivoluzione totale del pensiero umano trasformato da un libro, anch'esso a sua volta trasformato». Non solo per i bibliografi, «ma per gli storici di ogni genere» *L'apparition* «ha provveduto a creare una traccia, un disegno ideale per lo studio della migrazione delle idee». Un percorso difficile e accidentato che aveva risentito dell'influenza della scuola delle *Annales* e che, per quanto riguarda il valore del volume, rimaneva nell'«avere riunito due discipline: la storia e la bibliografia».

⁹ Barbieri, *A trent'anni dalla Nascita del libro: alcune riflessioni*, in *La storia della storia del libro*, cit., pp. 25-42.

¹⁰ L. Balsamo, *Verso una storia globale del libro*, in Id., *Per la storia del libro. Scritti di Luigi Balsamo raccolti in occasione dell'80° compleanno*, Firenze, Leo S. Olschki, 2006, pp. 105-127. Per le vicende italiane N. Harris, *History of the book in Italy*, in *The Oxford companion to the book*, edited by M. Suarez, H.R. Woundhuysen, Oxford, Oxford University Press, 2010, Vol. 1, pp. 257-269, e C. Fahy, *The printed book in Italy*, «Ecdotica», n. 8, 2011, pp. 7-28, con una

sollevato anche dubbi e perplessità che, per Barbieri, sono stati portatori di ‘pericoli’ e ‘attacchi’ capaci di minare la possibilità di avere una storia del libro meno sfrangiata in tante ‘tecniche’ particolari. Per evitare queste insidie è necessario, secondo l’autore, guardarsi soprattutto da tre proposte di ricerca che vedrebbero ridotta la storia del libro: 1) «a una sottocategoria di una più generale scienza dell’informazione»; 2) «a una specialità tra le discipline storiche», in particolare moderne; 3) a un amalgama imperfetto di storia e bibliografia, come ad una giustapposizione di storia istituzionale e storia culturale. L’interessante relazione di Barbieri, quindi, non si ferma nella consueta panoramica di studi influenzati dalla pubblicazione di *L’apparition du livre* e non si adagia nella descrizione dei risultati dei lavori più recenti, ma ha il merito di essere uno dei pochi interventi stimolanti anche, e forse soprattutto, per gli studiosi provenienti da percorsi diversi. La discussione potrebbe partire dalla verifica se le indicazioni espresse da Barbieri possano essere estese anche alla storia dell’editoria. Se quelle perplessità e quei timori per una perdita di forza e di identità della storia del libro, sfumata nella giustapposizione di discipline diverse e risucchiata all’interno di categorie più vaste, valgano anche per quegli studiosi che hanno fatto dello sviluppo editoriale ottocentesco e novecentesco il centro delle loro ricerche. In questo caso, e senza nessuna paura di essere fagocitati, l’apporto di una robusta conoscenza storica e letteraria, come delle più vitali correnti di storia delle idee, possono e devono contribuire e aiutare a leggere la complessità dei fenomeni in gioco.

In attesa, comunque, che si avvii una discussione metodologica su questi temi è sempre opportuno ritornare a discutere i risultati più recenti offerti dalla ricerca. Un confronto critico capace di superare la mera elencazione di titoli e autori¹¹. A questo proposito bisogna sottolineare l’importante lavoro svolto da biblioteche, archivi, fondazioni, nel raccogliere, catalogare e custodire tutte quelle fonti, dai carteggi alla documentazione amministrativa e commerciale, dai fondi letterari alle collezioni di disegni e illustrazioni, indispensabili per approfondire le ricerche e consentire agli studiosi di sollecitare in modo più accurato la lettura dei documenti. Un lavoro tanto più importante se si pensa al notevole intreccio tra pubblico e privato che caratterizza la storia delle case editrici dove i rapporti tra gli autori, tra l’autore e l’editore, e ancora il coinvolgimento di altre importanti figure, rendono necessariamente sfrangiata e di non facile ricomposizione la descrizione di una attività variegata. Ne parlava, a questo proposito, Gabriele Turi in un articolo apparso su «La Fabbrica del Libro» nel quale tentava di offrire una panoramica degli impegni già svolti e dei contributi aperti¹². L’intervento in realtà, a parte qualche confusione

Introducion di Neil Harris.

¹¹ Un elenco della produzione più recente è in R. Cicala, *Storie attuali di editoria: quando parlano le carte*, «Nuova informazione bibliografica», n. 1, 2012, pp. 77-98.

¹² G. Turi, *Alla scoperta degli archivi editoriali*, «La Fabbrica del Libro», vol. 16, n. 1, 2010, pp. 2-8.

dovuta alla presentazione di cataloghi storici o di repertori bibliografici che per tipologia di fonti e analisi descrittiva non rientrano tra i supporti archivistici, si sofferma sul lungo e faticoso lavoro di censimento degli archivi degli editori toscani. Una importante e lodevole iniziativa già presentata ai lettori e agli studiosi da Luca Brogioni e Aldo Cecconi che nel 2004 con un articolo su «La Fabbrica del Libro» avevano tracciato le linee guida di un progetto avviato dalla Regione Toscana e coordinato dalla Fondazione Mondadori con la collaborazione dell'Ufficio centrale per i beni archivistici del Ministero per i Beni e le Attività culturali e dell'Associazione italiana editori¹³. Saranno poi gli stessi Brogioni e Cecconi a curare il volume *Gli archivi editoriali toscani. Materiali del censimento regionale* dove vengono raccolti dati significativi sia sulla reale consistenza e presenza degli archivi editoriali, sia sulla varietà degli enti produttori, sia ancora sui pericoli che minacciano questo patrimonio¹⁴. Da queste ricognizioni più vaste hanno poi preso avvio progetti più mirati ma non meno significativi e importanti se solo si pensi alla digitalizzazione informatica dei circa 30.000 disegni originali conservati presso l'archivio della casa editrice Salani¹⁵ o all'operazione di recupero e di tutela avviata dalla Fondazione Corriere della Sera per custodire l'Archivio storico della casa editrice Bompiani¹⁶. La schedatura dei fascicoli ha permesso di illuminare meglio il carteggio con gli autori, il materiale riguardante le diverse edizioni della antologia *Americana*, la documentazione relativa alle opere prese in considerazione ma mai pubblicate. Se a questo progetto si aggiunge la volontà, e la necessità, di confrontarsi con l'Archivio personale di Valentino Bompiani, depositato presso il Centro Apice, si può comprendere come i materiali conservati costituiscano un giacimento ricchissimo sulla storia della casa editrice milanese. Accanto a questi interventi dedicati alla valorizzazione dei documenti relativi a singole imprese bisogna segnalare progetti più ampi avviati dalle riflessioni per un programma di valorizzazione degli archivi contemporanei piemontesi. Un proposito che ha visto un primo importante esito nel volume *Gli archivi storici delle case editrici*, pubblicato a cura di Dimitri Brunetti per il Centro Studi Piemontesi con la fattiva e imprescindibile partecipazione della Regione Piemonte, dell'Università

¹³ L. Brogioni, A. Cecconi, *Censimento degli archivi e delle biblioteche editoriali della Toscana*, «La Fabbrica del Libro», vol. 10, n. 1, 2004, pp. 42-47.

¹⁴ L. Brogioni, A. Cecconi (edd.), *Gli archivi degli editori toscani. Materiali dal censimento regionale*, Pisa, Pacini, 2012. Il volume si apre con tre brevi introduzioni: G. Perondi, 'Hic sunt archivi'. *Alla ricerca degli archivi delle case editrici*; G. Turi, *La storia dell'editoria: censure per conservare*; L. Brogioni, A. Cecconi, *Il censimento degli archivi editoriali toscani*, compresi nelle pagine 11-29.

¹⁵ G. Bacci, *Il progetto di digitalizzazione informatica dell'archivio disegni della Adriano Salani*, «La Fabbrica del Libro», vol. 15, n. 2, 2009, pp. 44-47, ma si veda anche G. Ginex, *La raccolta dei disegni nell'archivio storico della casa editrice Salani*, «La Fabbrica del Libro», vol. 8, n. 2, 2002, pp. 48-50.

¹⁶ F. Tramma, P. Bianchi, *L'archivio storico della casa editrice Bompiani*, «La Fabbrica del Libro», vol. 16, n. 2, 2010, pp. 36-39.

di Torino, della Fondazione Tancredi di Barolo «che si qualifica come punto di riferimento metodologico e di coordinamento rispetto ai progetti di recupero, salvaguardia e valorizzazione di numerosi fondi legati alla storia della scuola e dell'editoria scolastica e di amena lettura esistenti a Torino e in Piemonte»¹⁷. Il taglio dell'opera più che alla contemporanea ricerca sugli archivi editoriali toscani, dove sono presentate schede per ogni casa editrice monitorata, si avvicina ad altri precedenti lavori sullo stesso tema con relazioni più ampie e articolate¹⁸. Non mancano interventi affidati agli stessi protagonisti di quelle storie, dove la testimonianza si affianca alla descrizione. Ne sono attori Roberto Cerati, Giulia Boringhieri, Giovanna Spagarino Viglongo¹⁹, mentre un contributo importante viene dai saggi dedicati alle case editrici cattoliche generalmente trascurate sia nel contesto ottocentesco che novecentesco²⁰. Il confronto della situazione torinese con quello di altre realtà pensiamo al lavoro di Aldo Cecconi e Alessandro Olschki sugli archivi editoriali Giunti e Olschki o a quello di Antonella Pompilio sull'archivio storico della Laterza depositato nell'Archivio di Stato di Bari, o ancora alla ormai consolidata posizione di Milano con la Fondazione Mondadori e il Centro Apice – risulterà tanto più utile se si avrà la forza (anche economica) e la lungimiranza di dare seguito a quel lavoro di schedatura, ancora parziale e dedicato alle case editrici la cui fondazione è antecedente al 1970, di cui Francesca Brignone da conto nel suo articolo *Editori a Torino e in Piemonte*²¹. Un lavoro lungo e tenace già avviato in alcune

¹⁷ D. Brunetti, *Gli archivi delle case editrici. Riflessioni per un progetto piemontese di valorizzazione degli archivi contemporanei*, in D. Brunetti (ed.), *Gli archivi delle case editrici*, Torino, Centro Studi Piemontesi, 2011, p. 15. Il volume non ha un indice dei nomi indispensabile in questo genere di studi e la cui mancanza non mancheremo di rilevare anche per altri lavori.

¹⁸ G. Tortorelli (ed.), *Fonti e studi di storia dell'editoria*, Bologna, Edizioni Baiesi, [1995], e Id. (ed.), *Gli archivi degli editori. Studi e prospettive di ricerca*, Bologna, Pátron, 1998.

¹⁹ R. Cerati, *Appunti in margine all'archivio Einaudi*, e D. Robotti, G. Martinacci, *L'archivio Einaudi e l'archivio UTET* (è sintomatico di una sensibilità diversa verso il problema degli archivi quanto scrivono i diversi autori. Per Cerati (p. 24) «quello di Einaudi non è l'archivio di una azienda editoriale, ma di una grande famiglia», mentre per Robotti (p. 25), «preme invece sottolineare un aspetto forse meno scontato: in entrambi i casi [si riferisce anche alla UTET] si tratta di archivi di grandi aziende editoriali. Ciò significa che le attività che sono documentate in tali archivi sono riferibili non solo alla redazione, ma anche alla stampa, alla promozione e alla distribuzione dei libri e che tale complessità va tenuta continuamente presente. Quale che sia il motivo per cui la si intenda studiare, una casa editrice è un'impresa economica»), G. Boringhieri, *Una storia nella storia: l'archivio Boringhieri*, G. Spagarino Viglonga, *Testimonianza sugli archivi Viglonga*, in *Gli archivi storici delle case editrici*, cit., pp. 23-24, 25-26, 43-48, 49-72. Per quanto riguarda l'uso delle fonti, con le difficoltà e le opportunità di leggerle 'dall'interno', cfr. G. Boringhieri, *Come ho cercato di raccontare l'editoria e mio padre. Un tentativo di (auto)analisi metodologica*, «Nuova informazione bibliografica», n. 2, 2011, pp. 377-384. A proposito del volume Ead., *Per un umanesimo scientifico. Storia di libri, di mio padre e di noi*, Torino, Einaudi, 2010.

²⁰ F. Davida Pizzigoni, *Dalla SAS alla SAIE: gli archivi storici di una casa editrice cattolica*, e P. Vagliani, *Il patrimonio iconografico delle case editrici torinesi: il caso SEI*, in *Gli archivi storici delle case editrici*, cit., pp. 87-132 e 133-160. Di Pompeo Vagliani si veda anche la curatela *Serenat et illuminat. I grandi libri illustrati per l'infanzia della SEI (1908-2008)*, Torino, SEI, 2009.

²¹ F. Brignone, *Editori a Torino e in Piemonte*, in *Gli archivi storici delle case editrici*, cit.,

realtà ma che si rivela, allo stesso tempo, ancora complesso e lacunoso se solo si pensi alla difficile situazione del Mezzogiorno, dove non si sono sviluppate analoghe iniziative nel campo degli archivi editoriali, e al tortuoso e complicato rapporto che lega carte e biblioteche private, fondi letterari e fondi editoriali. Temi sui quali Luigi Crocetti aveva richiamato l'attenzione con interventi che hanno meritato la giusta considerazione, e una prima applicazione, dagli storici dell'editoria²².

Questo lavoro sulle fonti ha consentito l'apertura di nuovi cantieri, sottolineando anche la necessità di riprendere gli studi sulle numerose iniziative editoriali e tipografiche espressione diretta di un partito o di un più vasto movimento politico. Un campo di ricerca poco frequentato che aveva risentito negli ultimi tempi di un calo di interesse della storiografia verso i temi legati soprattutto allo sviluppo e alla crisi del movimento operaio. La raccolta di saggi curata da Maurizio Antonioli *Editori e tipografi anarchici di lingua italiana tra Otto e Novecento*, dove sono compresi lavori anche apparsi in precedenti sedi e qui opportunamente ristampati²³, ha il merito di accendere i riflettori su tanti progetti editoriali e tipografici poco conosciuti, e di sottolineare anche alcune specificità dell'editoria anarchica. Specificità, e lo sottolinea Antonioli nell'introduzione, che partivano proprio dalla peculiarità del movimento: innanzi tutto il legame che univa la storia delle iniziative libertarie alla biografia di uno o più anarchici, poi la preferenza per le denominazioni anonime e il collegamento con la vita di un periodico di cui la casa editrice era in qualche modo una più ampia e approfondita articolazione. Ne sono un esempio i saggi di Alessandro Luparini dedicati a Domenico Zavatero, di Antonio Paolo Giordano sull'«editore errante» Fortunato Serantoni, di Giorgio Sacchetti su Giuseppe Monanni²⁴, ma non mancano ricerche molto utili che estendono la ricostruzione anche ai cataloghi recuperando in questo modo figure significative

pp. 171-221. Ma per un lavoro più completo dal punto di vista storico e archivistico si potrà ricorrere ai dati compresi in I. De Rolandis (ed.), *Il mestiere e la passione. L'editoria in Piemonte: una ricerca descrittiva e bibliografica sulle editrici librerie piemontesi attive negli anni 1945-1948*, Torino, Gribaudo, 1999.

²² Si rilegano le precisazioni e gli interventi di Luigi Crocetti raccolti da Laura Desideri con il titolo *La tradizione culturale del Novecento e altri scritti*, in *Conservare il Novecento: gli archivi culturali*, Ferrara, 27 marzo 2009, *Atti del Convegno*, a cura di G. Zagra, Roma, AIB, 2010, pp. 99-180. Sulle questioni sollevate da Crocetti cfr. L. Braidà, *Gli archivi culturali del Novecento. Non è un secolo come gli altri?*, «La Fabbrica del Libro», vol. 17, n. 1, 2011, pp. 2-6. Per un esempio di possibile interazione tra tipologie diverse di fondi, cfr. S. Albesano (ed.), *A carte scoperte. Repertorio dei fondi letterari lombardi del Novecento. Archivi di persona*, Milano, Officina libraria, 2009.

²³ M. Antonioli (ed.), *Editori e tipografi anarchici di lingua italiana tra Otto e Novecento*, Pisa, BFS, 2007.

²⁴ A. Luparini, «L'ariete che batte le mura»: *L'attività di Domenico Zavatero in età giolittiana*, A.P. Giordano, *Fortunato Serantoni: l'editore errante dell'anarchia*, G. Sacchetti, *Un editore anarchico e Mussolini: Giuseppe Monanni (Arezzo 1887-Milano 1952)*, in Antonioli (ed.), *Editori e tipografi anarchici di lingua italiana tra Otto e Novecento*, cit., pp. 79-91, 93-121, 179-188.

di autori e traduttori²⁵. Si avverte comunque dalla lettura di questi lavori, come dall'analisi delle collane e dei progetti editoriali, la difficoltà dell'editoria anarchica stretta tra una polemica esterna e antistatale e un violento dibattito interno allo schieramento di opposizione. Una parte importante della frattura con socialisti e comunisti passerà attraverso giornali, libri, pamphlet, anche se su questo punto la ricerca sembra battere il passo. In questi ultimi anni pochi sono stati i contributi sulle iniziative editoriali legate sia al Partito socialista che al Partito comunista, sia a quel pulviscolo di proposte culturali (e editoriali) collegate al movimento operaio. Va, comunque, segnalata l'ampia ricerca di Chiara Barontini dedicata alla Società Editrice "Avanti!" dal 1911 al 1926. La stessa Barontini ha poi completato il lavoro pubblicando, per lo stesso periodo, il catalogo storico²⁶. Uno sforzo notevole, di cui bisogna essere grati all'autrice, se si pensa che la produzione editoriale era costituita per la maggiore parte da opuscoli di propaganda, un «materiale minore a stampa» certamente non fatto per durare nel tempo, ma per essere diffuso, «per raggiungere il maggior numero di persone al minor costo». Alla dispersione del materiale contribuì anche il contenuto propagandistico che ne ha impedito la conservazione se durante il fascismo le biblioteche dei militanti vennero quasi tutte disperse negli spostamenti o distrutte. I ripetuti incendi dolosi alle sedi del giornale e della casa editrice hanno cancellato gli archivi e gran parte delle testimonianze sull'attività dell'«Avanti!». Nonostante queste difficoltà Barontini riesce a ricostruire il catalogo storico, dove sono comprese anche le collane e le pubblicazioni periodiche, che diventerà un prezioso strumento di lavoro per tutti quegli studiosi impegnati ad approfondire le vicende del movimento operaio. In particolare la descrizione dei volumi risulta ricca di note e informazioni che evidenziano i mutamenti susseguitesesi in quindici anni di attività: dai cambiamenti riguardanti le diverse denominazioni della società editrice alle collane di provenienza, dal costo del libro alla tipografia che lo ha stampato, dalle variazioni di copertina alla segnatura della biblioteca di riferimento dove l'opera viene conservata. Non a caso questo lavoro è citato con parole elogiative già nella prima nota del volume di Paolo Mencarelli, *Libro e mondo popolare. Le Edizioni Avanti! di Gianni Bosio 1953-1964*, che rappresenta un importante contributo a quello che, per usare le parole della prefazione di Simone Neri Serneri, «si prospetta anzitutto come un viaggio nella cultura politica degli anni Cinquanta, non meno che nella politica culturale e nella cultura tout court della sinistra non

²⁵ Cfr. M. Ortalli, *Elenco editori e tipografi anarchici di lingua italiana (1871-1942)* e i saggi che contengono cataloghi editoriali. M. Ortalli, *Le edizioni de "La questione sociale" di Paterson*, F. Palombo, *Camillo di Sciullo editore*, A. Mameli, *Breve storia della Tipografia "La Sociale" della Spezia*, F. Schirone, *La Casa Editrice Sociale*, in *Editori e tipografi anarchici di lingua italiana tra Otto e Novecento*, cit., pp. 19-26, 27-49, 123-127, 129-140, 141-178.

²⁶ C. Barontini, *La società editrice "Avanti!. Profilo storico di una casa editrice socialista (1911-1926)*, «L'Almanacco», n. 43, 2004, pp. 11-121, e Ead., *Il catalogo della società editrice "Avanti!"*, «L'Almanacco», n. 46, 2006, pp. 7-127.

comunista»²⁷. Un viaggio, e sono ancora espressioni di Neri Serneri, in cui «occorreva anzitutto cogliere continuità e discontinuità tra l'ormai lontana esperienza prefascista e il presente della ricostruzione postbellica e della repubblica democratica. Ma anche ridefinire i rapporti tra cultura popolare e ideologia e tra società e organizzazione, nel contesto della Guerra fredda e della cooperazione concorrenziale con il PCI»²⁸. Sono osservazioni che Mencarelli tiene ben presente quando mette a fuoco le caratteristiche di un progetto politico-culturale che aveva la peculiarità di riproporre la cultura popolare e le tradizioni di lotta del movimento operaio italiano in un periodo storico in cui si avvertiva con forza la necessità di opporsi alla invadenza della industria culturale. In questo contesto l'autore studia le scelte editoriali collocandole in una prospettiva di ricerca e di intervento spesso in conflitto con gli ordinamenti prevalenti nel movimento operaio e nello stesso Partito socialista, senza dimenticare di confrontare l'esito delle scelte con il tipo di pubblico e di lettori. Il felice risultato raggiunto si deve anche all'ampiezza delle fonti consultate e alla minuziosa lettura dei fondi archivistici legati alle maggiori personalità politiche di quegli anni e di quel mondo: da Nenni a Pertini, da Basso alla consultazione delle carte riguardanti la Direzione del PSI. Uno scavo che ha permesso di dare maggiore intensità anche alla ricostruzione delle collane, *Il Gallo*, *Biblioteca socialista*, *Storia del movimento operaio*, *Mondo popolare* tra le altre, sino alla *Universale ragazzi* e *Dischi del sole*, di cui si pubblica il catalogo alla fine del volume, e alle proposte culturali e politiche legate alle figure maggiormente presenti nella storia delle Edizioni Avanti!. Naturalmente Gianni Bosio, che dette l'impronta della sua personalità di storico e di militante socialista a tutte le maggiori iniziative, e poi Alberto Mario Cirese, Roberto Leydi, Luciano Della Mea, Raniero Panzieri, Lelio Basso, Aldo Romano. L'ultimo capitolo, *Il socialismo: storia e ideologia*, affronta la lettura e l'impostazione di due collane, *Biblioteca socialista* e *Storia del movimento operaio*, dove si ritrovano alcuni nodi importanti del confronto storiografico avviato nel dopoguerra tra i diversi filoni culturali presenti nel movimento operaio. Un dibattito con valenze tutte politiche e a cui si dovrà fare riferimento sia per comprendere i diversi punti di vista sulla lezione dei classici del marxismo, sia l'aspro scontro che, sempre più spesso, vedrà opporre il gruppo delle Edizioni Avanti! agli storici vicini o organici al Partito comunista²⁹.

²⁷ P. Mencarelli, *Libro e mondo popolare. Le Edizioni Avanti! di Gianni Bosio 1953-1964*, Milano, Biblion edizioni, 2011. Il volume contiene una prefazione di Simone Neri Serneri non indicata sul frontespizio.

²⁸ S. Neri Serneri, *Prefazione* a Mencarelli, *Libro e mondo popolare*, cit., p. 10.

²⁹ Nella recensione al volume di Mencarelli (*Un catalogo eterodosso e pionieristico*, «L'Indice», vol. 29, n. 3, 2012, p. 2) Maria Cecilia Calabri pur accennando al ritardo della ricerca nel cogliere la specificità della proposta culturale socialista nel rapporto tra intellettuali e partito non sottolinea abbastanza il duro scontro che oppose questa proposta a quella avanzata dal PCI. A questo proposito Mencarelli trova *paradossale* (p. 159) che sia «uno studioso di area comunista ampiamente presente nel catalogo delle Edizioni e antico collaboratore di «Movimento operaio»,

Contraddizioni, difficoltà, antinomie che con gli anni Sessanta si faranno più evidenti sino ad investire con urgenza anche il maggior partito di opposizione italiano. Problemi affrontati nella ricerca dedicata da Luca Di Bari alla casa editrice De Donato che, nella sua breve parabola, può davvero rappresentare almeno una parte degli slanci e delle delusioni legati all'impegno di un gruppo di intellettuali meridionali³⁰. L'autore segue le vicende della casa editrice, al cui archivio depositato presso la Fondazione Gramsci di Roma ha potuto attingere pur non essendo ancora catalogato, suddividendone la storia in tre fasi. La prima legata all'esperienza «avventurosa e dilettesca» del giovane avvocato Diego De Donato che riesce a trasformare la tipografia Leonardo da Vinci di Città di Castello, acquistata nel dopoguerra dal padre, in una piccola, e dalle vicende economiche altalenanti, casa editrice. Partirà da questo tentativo la breve fase successiva, collocabile nella seconda metà degli anni Sessanta, aperta nelle materie letterarie ai suggerimenti di Giorgio Zampa, e nel catalogo entreranno Osip Mandel'stam, Michail Bulgakov, Viktor Šklovshij, e al varo della collana *Dissensi* dove troveranno posto i combattivi interventi di Franco Cordero, Romana Rossana, Jürgen Habermas, Franco Fortini. La collaborazione con Zampa e Saverio Vertone accentuerà la distanza dal primo periodo pionieristico quando l'incontro con Fosco Maraini, Folco Quilici, Carlo Levi e altri intellettuali eccentrici e creativi aveva consentito il varo di volumi di viaggio tanto belli e importanti quanto economicamente dispendiosi. Di Bari, pur con qualche sciatteria nella scrittura e con alcune sviste redazionali, documenta le cause delle sempre più evidenti difficoltà che portarono a una fine repentina di questi primi anni di attività. Non bastarono infatti né l'accoglienza positiva, di pubblico e critica, di alcuni volumi importanti, ad esempio la prima traduzione in Europa da parte di Marianello Marianelli delle *Considerazioni di un impolitico* di Thomas Mann, né la ricerca di nuovi soci. L'incrinarsi del rapporto di amicizia e di collaborazione tra Diego De Donato e Giorgio Zampa, quest'ultimo forse con alcune responsabilità nel cercare di forzare la situazione a proprio favore, agevolerà quello che non si rivelò un mero aggiustamento aziendale ma un autentico stravolgimento della linea editoriale, una brusca virata verso un «settore politico-culturale-accademico». Si può sostenere che la 'rinascita' della De Donato accentui in modo rilevante, rispetto alla precedente esperienza, il legame con Bari e la sua Università. Da Bari proverrà tutto il nuovo gruppo dirigente, con trascorsi in casa Laterza, e dall'Università arriveranno

come Luigi Cortesi, a polemizzare ripetutamente e con più decisione con Ernesto Ragionieri e Gastone Manacorda riguardo al rapporto Turati-Labriola, insistendo sulla netta superiorità del primo riguardo alla dimensione strettamente politica. In realtà, se si rileggono la biografia e la produzione scientifica di Cortesi, si comprenderà come nell'«area comunista» convivessero sensibilità diverse che si rifacevano a una lettura non di rado opposta delle vicende, e dei testi della tradizione del movimento operaio.

³⁰ L. Di Bari, *I meridiani. La casa editrice De Donato tra storia e memoria*, Bari, Dedalo, 2012.

quegli intellettuali, Giuseppe Vacca, Franco De Felice, Biagio De Giovanni, Franco Cassano, Arcangelo Leone De Castris, che cercavano di superare una situazione asfittica se non ostile³¹. Sotto certi aspetti, e le testimonianze dei protagonisti come la pagine di Di Bari lo confermano, in quel contesto le scelte compiute risulteranno obbligate: da una parte la ricerca di una sponda politica, dall'altra il tentativo di affermare una autonoma, ma non settaria, proposta culturale. La sponda politica fu riconosciuta, anche grazie alla presenza in quegli anni in Puglia di un giovane dirigente come Alfredo Raichlin, nel Partito comunista, e forse non poteva essere altrimenti per una terra che da tempo attendeva un momento di riscatto, mentre la proposta culturale cercò da una parte di rileggere la storia del nostro paese, dall'altra di inserirsi nel vivace dibattito intorno alla tradizione marxista. Di queste prospettive si fecero carico Franco De Felice con l'importante rilettura di Antonio Gramsci³², Biagio de

³¹ «Vivevamo in una città marginale, nella quale la cultura dominante era folclore, i pochissimi centri di vita intellettuale – casa Laterza, la rivista “Civiltà degli scambi”, alcune cattedre universitarie – erano isolati ed estranei alla città. La cultura cattolica – tranne pochi gruppi di professionisti legati ad Aldo Moro, che però agiva prevalentemente a Roma – era schiettamente reazionaria. Nel senso comune dominava un anticomunismo plumbeo ed esasperato. La gioventù studentesca era influenzata e mobilitata dal M.S.I. [...] La piccola borghesia dei commercianti e degli impiegati era prevalentemente monarchica e fascista. Era una città provinciale, culturalmente reazionaria. Lavoro intellettuale e impegno politico erano le sole scelte che consentissero di sottrarci al clima soffocante della città e delle nostre famiglie», è il giudizio impietoso ma veritiero di Vacca nel suo *Il mio ricordo di Franco De Felice*, in S. Pons (ed.), *Novecento italiano. Studi in onore di Franco De Felice*, Roma, Carocci, 2000, p. 15. Diverso e tutto volto al positivo, e per questo poco convincente, il breve profilo della specificità di Bari in F. Papa, *L'identità culturale. Bari città metropolitana*, in *Pensare la politica. Scritti per Giuseppe Vacca*, a cura di Francesco Giasi, Roberto Gualtieri e Silvio Pons, Roma, Carocci, 2009, pp. 435-441. Poco convincente anche M. Montanari, *Croce, Laterza e la città di Bari*, in *Città e pensiero politico italiano dal Risorgimento alla Repubblica, Atti del Convegno di studi, Università cattolica del Sacro Cuore 16-18 febbraio 2006*, a cura di R. Ghiringhelli, Milano, Vita & Pensiero, 2007, pp. 339-345, dove non mancano forzature sia nella descrizione delle vicende sociali e politiche che nella esposizione degli intenti editoriali di Giovanni Laterza.

³² «Franco De Felice è stato forse il più autentico e originale storico gramsciano che la cultura del dopoguerra abbia avuto. Non solo e non tanto per l'agire di suggestioni specifiche, per linguaggio adottato, né tanto meno per numero di citazioni o riferimenti diretti, ma per la forma mentis che lo porta alla ricerca e alla individuazione delle grandi strutture tematiche che agiscono nella storia del paese», scrive Gianpasquale Santomassimo in *Il lungo dopoguerra repubblicano*, «Dimensioni e problemi della ricerca», n. 1, 2009, p. 62, fascicolo interamente dedicato a De Felice.

Per la specifica, continua e importante riflessione di De Felice su Gramsci cfr. anche L. Masella, *Gramsci nella storiografia sul Mezzogiorno del secondo dopoguerra*; M. Montanari, *Dall'individualismo all'economia programmatica. La riflessione di Gramsci intorno all'americanismo*; L. Canfora, *Gramsci e l'elitismo italiano*, tutti in *Novecento italiano. Studi in ricordo di Franco De Felice*, cit., pp. 111-124, 125-136, 171-174. Per l'allargamento e l'influenza del ripensamento su Gramsci su tutta l'opera di De Felice, oltre al già citato *Il mio ricordo di Franco De Felice* di Giuseppe Vacca, cfr. G. Vacca, *Itinerari del programma di ricerca di Franco De Felice (1958-1977)* e C. Spagnolo, *Gli itinerari di ricerca di Franco De Felice negli anni Ottanta e Novanta*, «Dimensioni e problemi della ricerca storica», cit., pp. 94-111. A questo proposito e a proposito dei temi scelti da De Felice su cui indirizzare la ricerca è utile ripercorrere il suo iter

Giovanni con i lavori su Hegel e Marx³³ e Giuseppe Vacca che tentava, in modo anche confuso, un confronto con le scienze sociali³⁴. Le collane *Ideologia e società*, *Temi e problemi*, *Dissensi*, furono i luoghi dove trovarono spazio tante ricerche a cominciare da quelle di Cassano, e dove ebbero possibilità di intervenire collaboratori, da Gian Enrico Rusconi a Chiara Saraceno, da Umberto Cezzoni a Pietro Barcellona. Né mancò l'apporto di giovani studiosi, Roberto Racinaro, Giacomo Marramao, Leonardo Paggi, impegnati a confrontarsi con la tradizione filosofica e politica italiana ed europea. L'accoglienza dei volumi nel dibattito culturale fu generalmente positiva, anche se Di Bari ci offre una rassegna delle recensioni apparse solo su quotidiani e riviste legate al Partito comunista, altalenante invece quella legata al pubblico. Con la fine degli anni Settanta tutti i problemi economici e politici precipitarono a partire dalla chiusura della casa editrice. Luca Di Bari intitolando l'ultimo capitolo *L'evitabile fine* sembra sostenere l'ipotesi di una possibilità di salvezza legata principalmente ad un rifinanziamento da parte del Partito comunista, ma dimentica di trarre conclusioni più approfondite e radicali dai tanti indizi di una crisi più generale e con radici lontane. La De Donato, come altre case editrici sviluppatesi in quegli anni, proprio perché legata alle scelte politiche appassionate di quel gruppo di intellettuali che la rifondarono, non poté non risentire delle svolte profonde storiche e sociali. A questo problema bisogna aggiungere il forte coinvolgimento della casa editrice nella battaglia politica e delle idee avvenuta in quegli anni all'interno del Partito comunista italiano. Da qui un certo appiattimento di volumi e collane sui dibattiti e le questioni più urgenti e coinvolgenti del momento, ma da qui anche una forte oscillazione delle scelte compiute³⁵. L'impegno, rivelatosi poi un'illusione, vocabolo non a caso scelto da Biagio de Giovanni per riassumere i limiti di quella esperienza³⁶, era quello di riformare dall'interno la cultura e la prassi politica di quel partito. Andava in questa direzione il legame con Pietro Ingrao, e se ne trovano tracce in alcune scelte editoriali, l'avvicinamento condizionato alla fase berlingueriana, una lettura alternativa degli scritti e dell'attività politica di Palmiro Togliatti.

accademico, per cui cfr. M. Rosa, *Ricordo di Franco De Felice*, «Dimensioni e problemi della ricerca storica», cit., pp. 14-17. In questi lavori sono citate le sedi delle numerose ricerche dedicate da De Felice a Gramsci, tra cui, pubblicata nel 1971 per De Donato, *Serrati, Bordiga, Gramsci e il problema della rivoluzione in Italia: 1919-1920*.

³³ B. de Giovanni, *Hegel e il tempo storico della società borghese*, Bari, De Donato, 1970; Id., *La teoria politica delle classi nel «Capitale»*, Bari, De Donato, 1976.

³⁴ G. Vacca, *Lukács o Korsch? Due linee di sviluppo del marxismo occidentale*, Bari, De Donato, 1969, Id., *Scienza, Stato e critica di classe: Galvano Della Volpe e il marxismo*, Bari, De Donato, 1970; Id., *Marxismo e analisi sociale*, Bari, De Donato, 1969.

³⁵ Si veda, a questo proposito, l'intervento di de Giovanni, *Ritratto di un amico*, in *Pensare la politica. Scritti per Giuseppe Vacca*, cit., pp. 25-31 in cui sono scritti cose importanti soprattutto sul ruolo di Vacca, ma anche sulle scelte della De Donato.

³⁶ B. de Giovanni, *Illusioni*, in F. Blasi, *Introduzione alla École Barisienne*, Roma-Bari, Laterza-Edizioni della Libreria, 2007, pp. 93-96, ma, nello stesso volume (pp. 97-100) si veda anche l'intervento di Francesco Fistetti, *Divisioni*.

A questo proposito nel libro di Di Bari vi sono solo alcuni accenni, mentre sia la ricerca di De Felice³⁷, sia il *Saggio su Togliatti e la tradizione comunista* di Vacca sono importanti per capire le novità, ma anche i limiti, di una lettura che incontrò non poche opposizioni tra gli storici comunisti³⁸. Da questo stretto raccordo tra politica e cultura scaturiranno poi pratiche forzature³⁹ e alcune azzardate iniziative come, ad esempio, il varo della collana *Ellisse* e delle riviste «Il Centauro» e «Laboratorio politico». L'incontro, in queste sedi, di intellettuali provenienti dalla tradizione gramsciana e togliattiana e di chi invece arrivava da una tradizione operaista – e comunque già si muoveva, come Cacciari che in quegli anni aveva pubblicato un libro di rottura come *Krisis*⁴⁰, verso strade assai diverse – si dimostrò rapidamente impraticabile. *L'École barisienne*, appellativo ironico con cui veniva denominato quel gruppo di intellettuali⁴¹, come la casa editrice De Donato non riuscirono a reggere alle nuove sfide politiche e alle nuove domande che la crisi del marxismo ponevano.

³⁷ Cfr. F. De Felice, *Togliatti e la costruzione del partito nuovo del Mezzogiorno*, in Id. (ed.), *Togliatti e il Mezzogiorno, Atti del Convegno tenutosi a Bari il 3-4-5 novembre 1975*, Roma, Editori Riuniti, 1977, Vol. 1, pp. 35-113; Id., *Analisi e prospettive del movimento comunista internazionale in Togliatti (1926-1935)*, «Annali dell'Istituto Giangiacomo Feltrinelli», vol. 15, 1973, pp. 1410-1432. Ma i riferimenti a Togliatti sono presenti in molti altri lavori di De Felice. Deludente, a questo proposito, il saggio di Ermanno Taviani, *Franco De Felice e gli studi sul comunismo italiano*, «Dimensioni e problemi della ricerca storica», cit., pp. 38-54.

³⁸ G. Vacca, *Saggio su Togliatti e la tradizione comunista*, Bari, De Donato, 1974 e *I corsivi di Roderigo. Interventi politico-culturali dal 1944 al 1964*, a cura di Giuseppe Vacca, Bari, De Donato, 1976. A proposito del preminente interesse di Vacca per la figura di Togliatti scrive de Giovanni: «La semplicità delle fonti intorno alle quali Beppe lavora da anni e anni è ben conosciuta: Gramsci e Togliatti; Togliatti e Gramsci e il rapporto tra PCI e l'Italia. Quasi tutto si è asciugato intorno a questi temi, e le voraci letture servono fondamentalmente ad arricchire la prospettiva. I due autori principali si alternano con cadenze periodiche, anche se spesso naturalmente le ricerche si intrecciano [...] ma Togliatti mi pare la figura decisiva, quella che gli ha permesso di penetrare veramente nel laboratorio della storia italiana e gli ha dato il senso della prospettiva politica». Di Bari non si sofferma sui significativi rilievi avanzati in sedi diverse sia al volume di Vacca su Togliatti sia alla curatela degli scritti. Una ricostruzione più attenta avrebbe meritato, nella monografia dedicata alla De Donato come nei saggi per De Felice e Vacca, il dibattito (e anche lo scontro) interno su questi temi tra gli intellettuali vicini al Partito comunista. Un accenno in D. Bidussa, *Antifascismo e "vie nazionali"*. *A proposito del VII Congresso del Comintern*, in *Novecento italiano*, cit., pp. 149-152.

³⁹ *PCI, Mezzogiorno e intellettuali. Dalle alleanze all'organizzazione*, a cura di G. Vacca, Bari, De Donato, 1973. Sul volume cfr. l'articolata e critica recensione di Giorgio Napolitano, *PCI e intellettuali nel Mezzogiorno*, «Rinascita», 13 luglio 1973, p. 22. Sproporzionato, nell'economia del volume, appare il saggio di Giancarlo Aresta, *Movimento studentesco e gruppi extraparlamentari a Bari* dedicato al passaggio in massa nelle file del PCI di militanti provenienti da diverse esperienze politiche. Una operazione fortemente voluta dal gruppo dirigente barese ma assai dubbia nel risultato di contrattazione e annessione.

⁴⁰ M. Cacciari, *Krisis. Saggio del pensiero negativo da Nietzsche a Wittenstein*, Milano, Feltrinelli, 1976. Sulla collana *Ellisse* cfr. gli ultimi due capitoli del volume di Di Bari, ma anche in questo caso sarebbe stato necessario approfondire le diverse istanze, non prive di tensioni, tra i direttori Massimo Cacciari e Biagio de Giovanni.

⁴¹ Sulla storia di questa esperienza cfr. Blasi, *Introduzione alla École barisienne*, cit., dove più che il testo di Blasi sono importanti gli interventi di ripensamento critico verso quella proposta

Ulteriori tasselli per ricostruire la storia dell'editoria italiana nel Novecento sono venuti anche da numerose monografie che pur con tagli diversi e un livello di approfondimento diseguale forniscono agli studiosi nuovi materiali per nuove verifiche. È il caso del volume illustrato *Salomone Belforte & C. Duecento anni di un editore 1805-2005* che intende ricordare il fondatore della stamperia e una storia iniziata alla fine del Settecento e proseguita poi con l'inizio dell'Ottocento quando, esattamente nel 1805, Joseph Belforte pubblicava il suo libro di preghiere presso la tipografia di Eliser Sadun⁴². Le tracce di una attività tipografica erano già presenti nel 1820 ma era solo nel 1840 che Salomone Belforte fondava la casa editrice arrivata sino ai giorni nostri. Il libro ne segue le alterne vicende: lo sviluppo dell'azienda, la cessione dell'attività con le leggi razziali, la ripresa avvenuta tra molte difficoltà nel dopoguerra, il succedersi delle generazioni sino all'ottava, ma la parte più interessante è data dall'apparato bibliografico. In questa sezione si trovano preziose informazioni sulle opere in ladino stampate dalla Belforte⁴³ e soprattutto la ricostruzione del catalogo storico dal 1805 al 1995, dovuta a Susanna Orlando che sulla scorta della sua tesi di laurea ci presenta schede ricche di informazioni accompagnate dalla reperibilità del volume, con una ulteriore appendice redatta da Arthur Kiron che recupera altri testi con l'ausilio di nuovi repertori. Il catalogo storico è al centro della ricostruzione della storia di un'altra significativa casa editrice: la Slavia. Sino ad ora su questo editore avevamo avuto qualche accenno e rinvio in opere più ampie⁴⁴ e pochi saggi specifici⁴⁵, ma soltanto con la pubblicazione del Centro Studi Piemontesi, che stando a quanto scrive Angelo d'Orsi nella presentazione inaugura la collana *Cataloghi storici dell'editoria piemontese* di cui sono già in cantiere altri lavori, si può affermare di avere uno strumento valido e completo anche per future ricerche⁴⁶. Laurent Béghin nella

culturale e politica.

⁴² *Salomone Belforte & C. Duecento anni di un editore 1805-2005*, Livorno, Belforte, 2006. Il volume contiene: G. Guastalla, *Il bicentenario di Belforte*; E. Toaff, *Una nobile e antica tradizione*; M. Ovidia, *I libri dell'uomo*, pp. 5-10.

⁴³ A. Kiron, *La Casa Editrice Belforte e l'arte della stampa in ladino*, in *Salomone Belforte & C.*, cit., pp. 21-41.

⁴⁴ A. d'Orsi, *La cultura a Torino tra le due guerre*, Torino, Einaudi, 2000, pp. 102 ss.; Id., *Intelletuali nel Novecento italiano*, Torino, Einaudi, 2001, pp. 305-356.

⁴⁵ P. Cazzola, *La casa editrice «Slavia» di Torino antesignana delle traduzioni letterarie dei classici russi negli anni Venti-Trenta*, in *La traduzione letteraria dal russo nelle lingue romanze e dalle lingue romanze in russo*, *Contributi al Convegno di Gargnano, settembre 1978*, Milano, Cisalpino Goliardica, 1979, pp. 506-515; S. Adamo, *La casa editrice Slavia*, in L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (edd.), *Editori e lettori. La produzione libraria in Italia nella prima metà del Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 53-98.

⁴⁶ L. Béghin, F. Rocci (edd.), *Slavia. Catalogo storico*, Torino, Centro Studi Piemontesi, 2009. Il volume contiene anche la *Presentazione* di Angelo d'Orsi e il breve intervento di Pietro Cazzola, *Ricordando Polledro e la sua Slavia* non riportati nel frontespizio. Il catalogo è affidato a Francesca Rocci che pur dandoci le informazioni necessarie sui volumi ha elaborato una scheda farraginosa e di difficile lettura, dove le notizie bibliografiche occupano per ogni libro addirittura una pagina intera.

introduzione approfondisce con la sua competenza per la letteratura russa, ma anche con qualche ingenuità nella scrittura e approssimazione per il contesto storico dell'editoria, sia le vicende della casa editrice, sia la natura poliedrica del fondatore, quell'Alfredo Polledro indeciso tra attività professionale e passione culturale, capace di attirarsi critiche feroci da parte di Antonio Gramsci per la sua militanza politica prima tra i socialisti poi tra gli interventisti. Le collane *Genio russo*, *Genio slavo*, *Scrittori slavi*, *Occidente*, pur ottenendo modesti risultati di vendita e, soprattutto le ultime due, non riuscendo a mantenere vive le aspettative di un programma molto ambizioso, risultarono decisive nello svecchiare e vivacizzare il panorama editoriale torinese e più in generale la cultura italiana tra la metà degli anni Venti e la metà degli anni Trenta. Sulla fisionomia della casa editrice e delle sue collane più importanti Béghin fornisce molte informazioni soffermandosi con maggiore attenzione sulle innovative traduzioni e sulle numerose presentazioni e introduzioni. Spesso vere e proprie messe a punto sul valore estetico dell'opera presentata, con un lavoro di scavo prezioso anche per quelle case editrici, come l'Einaudi, che ne riprenderanno su altri piani e con respiro più ampio alcuni suggerimenti.

Rispetto al volume sulla Slavia sono sicuramente di taglio differente la ricostruzione dell'attività della casa editrice Cappelli e il colloquio tra Sergio Marchi e Giovanni Fabbri poi diventato un piccolo libro dedicato all'attività della casa editrice milanese. Più consueta la storia dedicata alla Cappelli, che deve molto a studi precedenti⁴⁷, più fresche le pagine in cui Giovanni Fabbri sollecitato nei ricordi offre al lettore uno spaccato interessante di una tappa significativa dell'editoria italiana nel secondo dopoguerra⁴⁸. Soprattutto la vicenda dei tre fratelli Fabbri consente al lettore comune, ma anche allo specialista, di avvicinarsi e capire meglio il contributo, per niente di second'ordine, dato al superamento dei problemi dell'analfabetismo, della forte separazione in classi sociali, delle librerie obsolete. Alla necessità, in altre parole, di partecipare con una divulgazione di qualità alla modernizzazione del paese. Se, comunque, si dovesse accostare un editore alle iniziative dei fratelli Fabbri rimarcando le differenze tra case editrici italiane che già dagli anni Cinquanta potevano contare su un'ampia differenza di proposte, non si

⁴⁷ M. Dotti, *Storie di libri, famiglie di librai. I Cappelli: da Rocca San Casciano all'editoria internazionale*, Forlì, Foschi, 2011. Il volume segue le tracce indicate da G. Tortorelli, *Appunti sulla storia della casa editrice Cappelli dalle origini al secondo dopoguerra* in Id., *Il torchio e le torri. Editoria e cultura a Bologna dall'Unità al secondo dopoguerra*, Bologna, Pendragon, 2006, pp. 261-308 e I. Vespignani, *I Cappelli, editori e tipografi nella storia di Rocca San Casciano*, in G. Tortorelli (ed.), *Editoria e cultura in Emilia e Romagna dal 1900 al 1945*, Bologna, Compositori, 2007, pp. 133-166.

⁴⁸ S. Marchi, G. Fabbri, *L'uomo che faceva i libri*, Milano, Bietti, 2011. Sulla Fabbri si veda anche C. Carotti, G. Andriani (edd.), *La Fabbri dei Fratelli Fabbri*, Milano, Franco Angeli, 2010. Il volume oltre al *Catalogo storico Fabbri*, a cura della Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, e ai saggi di Carlo Carotti e Vittorio Armanni, contiene anche gli interventi di G. Fabbri, *Necessità e creatività* e R. Fabbri, *L'organizzazione della vendita*, pp. 51-68.

potrebbe scegliere un itinerario più lontano di quello rappresentato da Vanni Scheiwiller. Alla sua infaticabile presenza sono stati dedicati negli ultimi anni numerosi studi che hanno avuto una vivace ripresa dall'acquisto dell'archivio della casa editrice da parte di APICE⁴⁹. Uno dei frutti più recenti di questo ripensamento critico è il volume *Vanni Scheiwiller editore europeo* sigillo finale di un progetto avviato nel 2008 quando con Alina Kalczy ska si era pensato di realizzare una mostra a Perugia⁵⁰. In questo caso l'intento di illuminare il «prezioso e scrupoloso fervore di Vanni» si indirizza verso l'aspetto meno conosciuto di editore di autori stranieri. È in questo impegno che si valorizza sia la capacità di Scheiwiller di essere scopritore e anticipatore di autori importanti, basti pensare agli allori del Nobel per Seamus Heaney e Wisława Szymborska, sia il coraggioso e risoluto impegno politico manifestato attraverso la scelta di pubblicare la voce poetica di popoli caduti sotto la dittatura⁵¹. Tenendo presente le due direzioni, tra i contributi si segnalano quelli di Corrado Bologna e Lorenzo Fabiani («Per l'altro mare aperto». *Il «Dante» di Evola Pound secondo Vanni Scheiwiller*, pp. 11-46), di Chiara Piola Caselli (*Camilla Sbarbaro nel ricordo di Vanni Scheiwiller*, pp. 47-58), di Emanuela Costantini e Vittorio La Pera (*Erda e Scheiwiller*, pp. 71-100), oltre al saggio di Nieves Arribas sulla corrispondenza tra Scheiwiller e Jorge Guillén, mentre tra le testimonianze spiccano quelle appassionate e partecipative di Mary de Rachewiltz e Rosellina Archinto. Se dovessimo accostare All'Insegna del pesce d'oro, la piccola casa editrice ereditata dal padre Giovanni Scheiwiller, alle centenaria attività svolta dall'editore Olschki non potremmo trovare un contrasto più evidente. I minuscoli volumetti che per anni hanno raccolto gli interessi letterari e la pulizia grafica di Giovanni e Vanni Scheiwiller in una libreria si troverebbero schiacciati dalle diecine di collane, grandi formati, autori accademici, raffinate riproduzioni dell'editore fiorentino. Tuttavia se passioni e strategie risultano diversi forse un punto di contatto lo si potrà ritrovare nel comune amore per la propria storia, in quell'attaccamento alle radici di una convivenza basata anche su forti coinvolgimenti e legami. Da qui il rispetto e l'attenzione per le fonti. Scheiwiller raccogliendo personalmente una quantità incredibile di lettere, bozze, carte, disegni, Alessandro Olschki avviando un radicale ripensamento del proprio passato familiare e lavorativo. Una riflessione che ha una precisa data di inizio: le celebrazioni per il centenario della casa editrice nel 1986 in cui

⁴⁹ Per una discussione della produzione più recente su Scheiwiller cfr. G. Tortorelli, *Formare o informare? L'editoria italiana del Novecento e la sua memoria*, «History of Education & Children's Literature», vol. 6, n. 2, 2002, soprattutto pp. 440-444.

⁵⁰ C. Pulsani (ed.), *Vanni Scheiwiller editore europeo*, Perugia, Volumnia, 2011. Il volume non ha un indispensabile indice dei nomi e le citazioni nelle note sono alcune volte lacunose. Non contiene spunti utili la recensione di Arturo Colombo, *Una casa per autori spaiati e scomodi*, «Corriere della Sera», 12 gennaio 2012.

⁵¹ Sui limiti e i fraintendimenti di alcune letture dell'impegno politico di Scheiwiller cfr. Tortorelli, *Formare o informare? L'editoria italiana del Novecento e la sua memoria*, cit., pp. 443-444.

accanto ai primi importanti studi, i due volumi dedicati alle vicende editoriali e il catalogo storico, si prese atto dell'immenso patrimonio posseduto ma anche dell'enorme confusione in cui viveva. Da quel momento Alessandro Olschki ha caparbiamente cercato e trovato una soluzione a questi problemi, da una parte riflettendo sulle questioni teoriche⁵², dall'altra avviando un complesso progetto di sistemazione, riqualificazione e catalogazione delle fonti possedute. Una visione lungimirante e di grande sensibilità che è stata ricordata nel primo fascicolo 2012 de «La Bibliofilia» interamente dedicato ad Alessandro Olschki scomparso il 4 febbraio 2011. In questa sede si è scelta la felice formula di accostare alle riflessioni sul libro, gli archivi e la bibliofilia⁵³, i ricordi del cugino Bernard M. Rosenthal che tratteggia, oltre ad un profilo di Alessandro, i legami duraturi tra le due famiglie, mantenuti anche durante vicende storiche e personali drammatiche⁵⁴. Luigi Balsamo completa il fascicolo richiamando l'altra passione per Alessandro Olschki, quella del subacqueo⁵⁵. Una seconda vita cominciata quando era ventenne e gli capitò per la prima volta di potere guardare sott'acqua con la maschera di un sommozzatore. Balsamo sottolinea come poi questa nuova esperienza non rimanesse relegata nel divertimento e nella occasionalità ma, attraverso contatti e forme organizzative, la fondazione della rivista mensile «Mondo sommerso», la direzione della fortunata enciclopedia *Sub*, l'attività di esploratore condotta con criteri di documentazione scientifica da un gruppo di ricerca varato nel 1966, assumesse i contorni di un modo diverso di guardare la natura e le cose del mondo⁵⁶.

Rispetto alla giusta attenzione riservata dalla stampa e dagli studiosi a personalità importanti come Alessandro Olschki e Vanni Scheiwiller non è stato dato eguale interesse a due pubblicazioni che affrontano con ampie ricerche la storia delle Edizioni di Comunità e la vicenda legata a il Saggiatore e alla figura di Alberto Mondadori. Due esperienze rilevanti dell'editoria italiana di

⁵² Cfr. Olschki, *Degli archivi editoriali*, in *Fonti e studi di storia dell'editoria*, cit., pp. 119-123; Id., *L'archivio dell'impresa editoriale: una fonte per la storia della cultura*, in *Gli archivi degli editori toscani*, cit., pp. 13-15; Id., *Sugli archivi editoriali. L'archivio Leo Olschki*, in *Gli archivi storici delle case editrici*, cit., pp. 271-282. Ma si veda anche *Visto si stampi. Saggi e ricordi di Alessandro Olschki raccolti in occasione del settantesimo compleanno*, Città di Castello, Tipografia Tiferno Grafica, 1995, oltre ai numerosi interventi dedicati a «La Bibliofilia» e ad A. Olschki, *Roberto Ridolfi e l'editoria*, in *Roberto Ridolfi, Convegno di studi Firenze, 15-16 novembre 1996*, a cura dell'Accademia toscana di scienze e lettere «La Colombaria», Firenze, Leo S. Olschki, 1997, pp. 169-173. Per la presenza su «La Fabbrica del Libro», cfr. A. Olschki, *Fatti (e misfatti) del libro elettronico* (vol. 6, n. 1, 2002, pp. 19-20); Id., *Gli indici: questi (s)conosciuti*, (vol. 12, n. 1, 2006, pp. 35-38); Id., *Avvicinarsi alla lettura*, (vol. 15, n. 1, 2009, pp. 32-33).

⁵³ E. Barbieri, *Alessandro Olschki e «La Bibliofilia»: note di lettura*, «La Bibliofilia», vol. 114, n. 1, 2012, pp. 5-22.

⁵⁴ B.M. Rosenthal, *Per mio cugino Alessandro Olschki* e Id., *Cartello, clan o dinasta? Gli Olschki e i Rosenthal 1859-1976*, entrambi in «La Bibliofilia», cit., pp. 33-37 e 39-59.

⁵⁵ Balsamo, *Le due vite di Alessandro Olschki*, «La Bibliofilia», cit., pp. 23-31.

⁵⁶ A. Olschki, *Scritti subacquei di Alessandro Olschki. Raccolti per l'ottantesimo «giro di boa»*, Firenze, Tipografia Tibergraph, 2005.

cui la prima in passato non particolarmente approfondita, mentre la seconda ripetutamente affrontata con la pubblicazione di un numero consistente di carteggi, ricordi familiari, analisi di collane e figure di autori⁵⁷. Il volume di Beniamino de' Liguori Carino mette in luce l'identità autonoma della casa editrice rispetto alle altre attività che costituirono l'azione riformatrice di Adriano Olivetti e riflette sul ruolo delle Edizioni di Comunità attraverso l'analisi dell'incidenza delle sue proposte editoriali nella formazione della cultura italiana⁵⁸. Un duplice tentativo conseguito affrontando la ricostruzione delle vicende e delle forme organizzative della casa editrice nell'arco temporale dei quindici anni che vanno dalla fondazione nel 1946 alla morte di Adriano Olivetti nel 1960. A corroborare questo percorso è pubblicata una appendice molto importante che comprende una testimonianza di Franco Ferrarotti e una intervista a Renzo Zorzi e soprattutto il *Catalogo generale annuale delle Edizioni di Comunità 1946-1960* e gli *Indici* della rivista «Comunità» arricchiti dalla riproduzione delle illustrazioni più significative. È proprio la lettura del catalogo, che tuttavia è bene sottolineare non si basa su una schedatura scientifica ma si limita alla segnalazione dell'autore e del titolo, a indicare la capacità e la forza innovativa di quella esperienza e al contempo la distanza che la separerà da tutti i paralleli progetti fortemente influenzati dalla politica e dall'ideologia. A questo proposito basta rileggere il primo capitolo del volume, dedicato a *Prima delle Edizioni di Comunità*, per capire come le proposte editoriali arriveranno dopo una lunga gestazione delle idee maturate da Adriano Olivetti attraverso le pagine delle riviste «L'Azione Riformista» e «Tempi Nuovi» e il primo tentativo di costruire una casa editrice. Già con le Nuove Edizioni Ivrea, sottolinea de' Liguori Carino, si riunisce attorno a Olivetti un gruppo di intellettuali e studiosi che comprendeva Bobi Bazlen, Luciano Foà, Umberto Campagnolo, Giorgio Fuà Leonardo Sinisgalli, Cesare Musatti a conferma di quella particolare vocazione di scoprire e allevare futuri talenti. Con loro Adriano Olivetti metteva in campo «l'aspirazione di una azione individuale al servizio del bene comune» che gli proveniva da una educazione laica capace di tendersi in una consapevole tensione spirituale dove trovavano posto le sollecitazioni di una concezione di vita cristiano-protestante nella sua variante valdese. Una prospettiva ereditata, e poi autonomamente elaborata, dal padre ebreo e dalla madre valdese. Giustamente de' Liguori Carino sottolinea come poi nelle scelte editoriali per l'area della saggistica sociale, economica e politica i temi affrontati dalle Edizioni di Comunità saranno quelli dell'Unità Europea e della pianificazione. L'introduzione nel dibattito di quegli anni della questione della integrazione europea verrà portata avanti dalla casa editrice

⁵⁷ Se ne veda una discussione in Tortorelli, *Formare o informare? L'editoria del Novecento e la sua memoria*, cit., soprattutto pp. 439-440.

⁵⁸ B. de' Liguori Carino, *Adriano Olivetti e le Edizioni di Comunità (1946-1960)*, prefazione di D. De Masi, Roma, Fondazione Adriano Olivetti, 2008.

con la traduzione di testi importanti, ma anche con l'impegno politico e la fitta rete di contatti che passavano attraverso il Movimento Federalista Europeo e personalità come Aldo Garosci, Altiero Spinelli, Ernesto Rossi. A questo primo nucleo di interessi si affiancheranno, soprattutto sulle pagine della rivista «Comunità» la cui storia è ricostruita da de' Liguori Carino nel terzo capitolo, le sollecitazioni per le riforme dell'istruzione pubblica e dell'università e l'attenzione per le diverse ramificazioni delle scienze sociali. Un filone confluito nel 1961 nella nascita della collana *Classici della Sociologia* e nel varo di una forte e continua programmazione editoriale che si sarebbe occupata delle moderne tesi di pianificazione urbana e ambientale.

Anche se le Edizioni di Comunità non coltivarono una specifica attenzione per la letteratura tenendosi ben lontane dal dilagante interesse per il marxismo che scadrà in una vera e propria vulgata nei decenni successivi agli anni Cinquanta, si può sostenere con qualche fondamento che il Saggiatore fondato da Alberto Mondadori per vie autonome, ma in alcuni casi battendo gli stessi percorsi, è la casa editrice più vicina al progetto di Adriano Olivetti. Lo stesso interesse per la sinistra di Alberto Mondadori farà riferimento più a una tensione intima e problematica che a un collegamento organico di partito. Soprattutto entrambi gli editori si porranno il compito di sprovvincializzare la cultura italiana rimettendola in contatto con le più importanti e vivaci correnti europee e internazionali. Pensiamo, ad esempio, al comune interesse per le scienze sociali e per l'architettura e alla presenza nella casa editrice milanese di intellettuali eterodossi come Remo Cantoni, Luciano Anceschi, Enzo Paci, Antonio Banfi, Giacomo Debenedetti. A loro e alle loro proposte Luca Di Bari, prima del libro già ricordato sulla De Donato, dedica un volume che ne ripercorre le vicende dal 1958 al 1964⁵⁹. La ricerca ha il merito di basarsi sulle carte conservate in Fondazioni Mondadori offrendo per la prima volta, ma senza discostarsi molto da interventi di altri autori che già avevano affrontato alcuni aspetti del lavoro editoriale, una storia organica di quella vicenda. Tuttavia a lettura conclusa è necessario avanzare qualche rilievo: iniziando da una certa sciatteria nella scrittura e dalla inutilità del primo capitolo rivolto a un quadro generale dell'editoria del tempo sul quale bastavano alcuni rinvii bibliografici, mentre la produzione della casa editrice si perde spesso nella continua e minuta analisi di ogni volume pubblicato.

A queste ricerche più generali che ricostruiscono la storia di una casa editrice si affianca una cospicua produzione di saggi, interviste, cataloghi, pubblicazioni di carteggi, spesso di notevole interesse sia per il contenuto delle ricerche, sia per i documenti pubblicati. Si riferisce al secondo tipo il fascicolo realizzato in collaborazione tra la casa editrice, la Fondazione e le librerie Feltrinelli per

⁵⁹ L. Di Bari, *Un caso editoriale, tra politica e cultura: "Il Saggiatore" di Alberto Mondadori (1958-1964)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2010.

ricordare il loro fondatore a quarant'anni dalla morte⁶⁰. Una iniziativa preziosa, distribuita gratuitamente nelle librerie, dove si possono rileggere alcuni scritti sparsi in sedi diverse, come la lettera di ringraziamento di Boris Pasternak per l'imminente pubblicazione in Italia del *Dottor Živago* o gli scritti di Alberto Arbasino, Enrico Filippini, Nadine Gordimer, o ancora i resoconti della attività della Fondazione Feltrinelli a favore della ricerca sulla storia del movimento operaio. Dello stesso editore vengono recuperati due documenti importanti: una autobiografia redatta all'età di ventiquattro anni per partecipare a un corso della scuola del Partito comunista italiano e il breve scritto *Cos'è un editore?* Uscito sulla rivista «King» nel 1967 e poi ripreso anche da «la Repubblica»⁶¹.

Ancora una volta, tuttavia, anche per la pubblicazione di documenti, saggi, lettere, carteggi è la casa editrice Einaudi a catalizzare più di qualsiasi altra esperienza l'attenzione degli studiosi. Tanto da fare scrivere a Luisa Mangoni, autrice di una storia magistrale che oramai da anni fa testo, che l'Einaudi «continua ad essere un tarlo di cui uomini e organismi culturali, spesso di minor rilievo, non riescono a liberarsi». Le stesse polemiche che implacabili imperversano sui giornali a intervalli regolari e prendendo a pretesto le occasioni più varie possono essere interpretate come la necessità di ritornare

⁶⁰ *A 40 anni. In ricordo di Giangiacomo Feltrinelli*, Milano, Feltrinelli, 2012.

⁶¹ G. Feltrinelli, *Le confessioni di un editore militante*, «la Repubblica», 13 marzo 2012. Feltrinelli sottolineava come non fosse sua intenzione dare una definizione di editore perché «si tratta di una funzione indefinibile, o meglio definibile in mille modi». A questo proposito sarebbe bastato, continuava, elencare tutti coloro che facendo l'editore hanno costruito una fortuna e, d'altra parte, elencare chi quella fortuna, sempre facendo l'editore l'ha distrutta. «Nell'editoria contemporanea sono numerosi i primi quanto i secondi: penso per esempio a Ernest Rowohlh o a Gaston Gallimard da una parte e a Kurt Wolff dall'altra. Ernest Rowohlh e Gaston Gallimard hanno costruito fortune, nella forma di case editrici, che sono insieme fortune economiche e fortune culturali; Kurt Wolff, l'uomo che ha scoperto quasi tutta la letteratura contemporanea di lingua tedesca prima ancora della Grande guerra del '14-'18, ha affossato economicamente numerose case editrici, ma sempre avendo culturalmente ragione: luminosamente ragione». In questa prospettiva lo stesso termine *fortuna* acquistava «un significato non più soltanto economico, ma più sottile, sottile e ambiguo, un significato, non molto metaforicamente, *politico*». E avvicinando queste riflessioni al suo progetto: «io cerco di fare una editoria che magari ha torto lì per lì, nella contingenza del momento storico, ma che, quasi per scommessa, io ritengo abbia ragione nel senso della storia». Nella micidiale proliferazione della carta stampata che rischiava «di togliere alla funzione di editore qualsiasi senso e destinazione» Feltrinelli riteneva «che l'unico modo per ripristinare questa funzione sia una casa che, contro la moda, non esita a chiamare "moralità": esistono libri necessari, esistono pubblicazioni necessarie». Tra queste pubblicazioni necessarie vi erano i *romanzi vivi*, «che colgono i cambiamenti nei livelli intellettuali, estetici, morali del mondo, le nuove sensibilità e le nuove problematiche», ed esistevano «libri di politici, o meglio libri di politica. Molti sono libri 'giustificativi', cioè libri che testimoniano di mancato atto politico. Altri, non molti, sono libri pienamente politici, scritture che accompagnano un'azione politica concreta e che il pubblico vuole e deve concedere». Erano conclusioni che portavano ad una editoria fatta di scelte, certamente non pedagogica, dove l'editore «è un veicolo di messaggi», un «puro luogo di incontro e di smistamento, di ricezione e di trasmissione», ma senza venire meno alla necessità di «incontrare e smistare i messaggi giusti», ricevendo e trasmettendo «scritture che siano all'altezza della realtà».

a interrogarsi su alcuni nodi culturali ineludibili del nostro recente passato. Il paziente lavoro della casa editrice e di alcuni studiosi, e ritroviamo ancora il nome della Mangoni, continua ad apporre alle contese e ai contrasti, alcune volte del tutto fuorvianti, lo scavo sui documenti, l'attenzione filologica per i carteggi, la necessità di offrire pubblicazioni che chiariscano molti dubbi e perplessità. Un'opera ad ampio raggio non concentrata solo sulla storia della casa editrice ma aperta alla valorizzazione dei suoi protagonisti in un rinvio continuo tra il pubblico e il privato. Basterà ricordare la pubblicazione recente di alcune autobiografie e soprattutto di tanti carteggi: Pavese, Ginzburg, Mila, Calvino, Rodari, Zevi, per sottolineare come sia possibile impostare le discussioni su basi molto diverse da alcuni anni fa. Un contributo fondamentale viene ora dalla pubblicazione dei verbali delle riunioni editoriali dal 1943 al 1952, i famosi mercoledì, curati con competenza da Tommaso Munari e con una misurata prefazione di Luisa Mangoni⁶². Le numerose recensioni hanno dato conto non solo di un progetto straordinario, che si concluderà con la pubblicazione di altri due volumi, arrivando al 1983 anno dell'amministrazione controllata della casa editrice torinese, ma della possibilità di nuove e diverse letture su quei protagonisti, su quelle scelte, su quegli anni⁶³. Inutile cercare nei verbali, salvo qualche accenno, sottolinea Mangoni, riferimenti a questioni economiche, piuttosto è importante analizzare in che modo le riunioni venissero annotate e soprattutto quanto investissero problemi non solo interni ma anche di posizionamento della casa editrice nel panorama politico e culturale di quegli anni. Questioni che non potevano essere più lasciate a vaghi accenni o a qualche appunto, ma che necessitavano, come poi avvenne, di una traccia più accurata e duratura, magari da riprendere e ridiscutere. Non a caso la stesura dei documenti cambia consistenza e si arricchisce di indicazioni preziose, e in alcuni casi fondamentali, almeno su tre questioni: 1) il rapporto tra la casa editrice e il Partito comunista; 2) il dibattito sulle collane; 3) gli equilibri interni e l'autonomo contributo delle singole personalità. Un punto, quest'ultimo, molto importante se lo si riconnette, anche, ai carteggi, alle riflessioni e, in alcuni casi, ai ripensamenti di quelle vicende e di quei conflitti⁶⁴. In questa prospettiva

⁶² T. Munari (ed.), *I verbali del mercoledì. Riunioni editoriali Einaudi 1943-1952*, pref. di L. Mangoni, Torino, Einaudi, 2011.

⁶³ P. Di Stefano, *Einaudi, nei verbali segreti il tormento dell'ideologia*, «Corriere della Sera», 16 novembre 2011; C. Stajano, *I mercoledì con Giulio Einaudi e le battaglie civili da senatore*, «Corriere della Sera», 21 aprile 2012; P. Mauri, *Così l'Einaudi dettava la lingua*, «la Repubblica», 16 novembre 2011. Non direttamente dedicati al volume, ma con riferimenti alle riunioni del mercoledì; C. Stajano, *Einaudi, il club dell'Italia civile*, «Corriere della Sera», 2 gennaio 2012, e P. Di Stefano, *Il "torto" di Einaudi. Guardare al futuro*, «Corriere della Sera», 24 gennaio 2012.

⁶⁴ Si veda, ad esempio, R. Solmi, *Autobiografia documentaria. Scritti 1950-2004*, Macerata, Quodlibet, 2007. In particolare, oltre alla *Prefazione* (pp. 13-17), si leggano: *I miei anni all'Einaudi* (pp. 757-774); *Sergio Solmi. Una testimonianza personale* (pp. 775-792); *Giaime Pintor* (pp. 113-115); *La settimana del libro Einaudi* (pp. 117-122); *I piatti sulla bilancia*. Su *Politica e cultura di Norberto Bobbio* (pp. 133-142); *Il «caso Adorno»*. *Risposta a Cesare Cases* (pp. 211-215), a

alcuni approfondimenti e contributi successivi, pensiamo ad esempio a Delio Cantimori e ai suggerimenti per il catalogo della Biblioteca di Dogliani⁶⁵, troveranno una nuova e più ricca collocazione.

Accanto alle monografie segnalate e al notevole lavoro sulle fonti non sono mancati ripetuti approfondimenti su editori e iniziative meno conosciuti o su aspetti poco trattati del lavoro editoriale di grandi aziende. Un proficuo scandaglio che ha il merito di non lasciare cadere nell'oblio tante figure ed esperienze particolari. Va in questa direzione il secondo volume de *L'officina dei libri* che si propone, nelle intenzioni dei curatori Edoardo Barbieri, Lodovica Braida e Alberto Cadioli, di presentare saggi e curatele di documenti affidati a giovani ricercatori⁶⁶. Concentrando l'attenzione soprattutto sull'Ottocento e sul Novecento. In questo volume e per quest'ultimo secolo vale la pena segnalare la *Storia di un apprendistato editoriale* di Gian Carlo Ferretti, che ricostruisce gli anni passati agli Editori Riuniti in un momento non facile per la casa editrice, lo studio interessante di Davide Fumagalli sulla carriera di Cesare Giardini esponente di spicco dell'ambiente intellettuale milanese con notevoli esperienze alle spalle, dalla direzione della casa editrice Alpes⁶⁷ agli anni in Mondadori, alla attività per l'Istituto per gli studi di politica internazionale, e le prove di Isotta Piazza, Andrea Gentile e Cecilia Daniele⁶⁸. In assenza di uno studio organico sulla Rizzoli, penalizzata sino ad ora da una ricognizione ancora frammentata delle fonti disponibili e da una ricostruzione giornalistica o fornita dalla stessa azienda, i lavori di Marcella Forni rappresentano un

quest'ultimo si riallaccia *Una nota del 2004*, pp. 815-816. Ogni intervento porta segnalata la sua originaria collocazione.

⁶⁵ Interessante, al di là di alcune imprecisioni e di numerosi svarioni redazionali, l'articolo di M. Zanantoni, *Un catalogo per tutti. La casa editrice Einaudi, Delio Cantimori e la paura della "cattiva egemonia"*, «Bibliologia», n. 4, 2009, pp. 179-183, che richiama l'attenzione sulle vicende, sotto certi aspetti anacronistiche, della pubblicazione della *Guida alla formazione di una biblioteca pubblica e privata. Catalogo sistematico e discografia*, con un commento di Delio Cantimori, una lettera di Salvatore Accardo e una documentazione sull'esperienza di Dogliani, Torino, Einaudi, 1969.

Sono utili, per il recupero di numerose plaquettes, volumi fuori collana e fuori commercio, pubblicazioni rare e lezioni magistrali di Giulio Einaudi e dei maggiori collaboratori della casa editrice, M. Gatta (ed.), *Per una bibliografia degli scritti di Giulio Einaudi*, pref. di M. Chiabrando e un dialogo con M. Einaudi Humes, bibliohaus, 2012, e M. Gatta, *Einaudi sibi et amicorum. Storia portatile di una collana editoriale (1966-2011)*, a cura di O. Mainieri, pref. di R. Cicala, bibliohaus, 2012. Entrambi i volumetti sono senza luogo di edizione.

⁶⁶ E. Barbieri, L. Braida, A. Cadioli (edd.), *L'officina dei libri, 2-2011*, Milano, UNICOPLI, 2011. Sul precedente volume cfr. Tortorelli, *Formare o informare? L'editoria italiana del Novecento e la sua memoria*, cit., pp. 452-453.

⁶⁷ D. Fumagalli, *Il lavoro editoriale di Cesare Giardini tra le due guerre*, in *L'officina dei libri*, cit., pp. 101-133. Nel saggio (p. 102) si segnala l'acquisto dell'archivio personale di Franco Ciarlantini, in fase ora di riordino da parte della Fondazione Ugo Spirito.

⁶⁸ I. Piazza, *Vanni Scheiwiller e la riscoperta della poesia di Clemente Rebora*; A. Gentile, *La distribuzione del «Tornasole», collana sperimentale della Mondadori*; C. Daniele, *I periodici di divulgazione scientifica del dopoguerra. Tra scienza, fantascienza e sogni a basso costo*, in *L'officina dei libri*, cit., pp. 135-152; 153-166; 167-199.

deciso passo in avanti: da una parte affrontando i modelli di produzione grafica nella prima metà del Novecento e la veloce affermazione e diversificazione dell'azienda milanese, dall'altra ricostruendo la formazione del gruppo Rizzoli sino alla seconda guerra mondiale quando avverrà la definitiva sistemazione delle interconnessioni con Treves e Tumminelli⁶⁹.

L'ampio lavoro degli studiosi sulle fonti non può trascurare ultimamente il contributo importante venuto dalle riflessioni degli stessi editori che hanno iniziato a ricostruire dall'interno, attraverso interviste, saggi e volumi, aspetti significativi del loro percorso. Autobiografie originali dove le osservazioni sui problemi della azienda si intrecciano a un più ampio sguardo sulle vicende culturali del tempo. Se, sino a qualche tempo fa, gli interventi erano più orientati verso i ricordi dei rapporti spesso controversi tra editore e autore, di recente si assiste a un ripensamento complessivo, alla necessità, avvertita naturalmente in modi e con sensibilità diversi, di voltarsi indietro e prendere le distanze dalle convulse necessità giornaliera. Ci sembra questo il lascito e il proposito di due libri: *Alla scoperta dell'editore ideale*, che raccoglie gli scritti autobiografici e i giudizi critici ai quali Piero Lacaïta aveva lavorato sino a pochi giorni prima della morte, e *Piazza del Castelletto*, dove Luciano Lischi ha raccolto i ricordi di una vita dedicata alla sua casa editrice⁷⁰. Il volume di Lacaïta, già dal titolo e dalla fotografia in copertina, richiama la lezione di Piero Gobetti e da qui l'assunzione di responsabilità dell'editore nutrita dalla forte influenza crociana che aveva fortemente plasmato il nucleo di intellettuali meridionali schierati nel secondo dopoguerra a difesa di uno Stato laico e aconfessionale. Battaglie combattute su un terreno sociale difficile se non ostile e che portavano il segno di non poche ambiguità teoriche ma che con i libri, le riviste, i dibattiti riuscirono a non fare cadere i progetti e gli insegnamenti di voci libere come Salvemini, Guido Dorso, Tommaso Fiore, Manlio Rossi-Doria. Anche Lischi nella storia della sua casa editrice rievoca il passato, ma in questo caso i punti di riferimento sono prevalentemente letterari. Non che venga meno la tensione morale, ma questa si innerva e passa in collane importanti attraverso il magistero di maestri di alto livello. Da Eugenio Garin a Roberto Ridolfi, da Vincenzo Mengaldo a Sebastiano Timpanaro, per citarne solo alcuni, sino al ruolo di primo piano svolto da Lanfranco Caretti.

Con i volumetti degli editori Cesare De Michelis e Sandro Ferri ci avviciniamo ad anni più recenti, ad una Italia diversa che si è lasciata alle spalle il periodo

⁶⁹ M. Forni, *Imprenditorialità e gestione: la formazione del gruppo Rizzoli dalle origini alla seconda guerra mondiale*, «Società e storia», n. 133, 2011, pp. 485-525; Ead., *I modi della produzione grafica in Italia nella prima metà del Novecento. Il caso Rizzoli*, «Storia in Lombardia», vol. 31, n. 1, 2011, pp. 84-111.

⁷⁰ P. Lacaïta, *Alla scoperta dell'editore ideale. Scritti autobiografici e giudizi critici*, Manduria, Lacaïta, 2009. Il testo originario è parte ampliata della *lectio* letta in occasione del conferimento della laurea *honoris causa* presso l'Università di Lecce; L. Lischi, *Piazza del Castelletto. Ricordi di un editore*, Pisa, Edizioni Plus, 2010.

della ricostruzione per affrontare uno sviluppo caotico, una lotta politica aspra e ideologizzata, le tensioni e aspirazioni del 1968 mal riposte, poi, in aspre e sanguinarie contrapposizioni. In coincidenza dei 50 anni dalla fondazione della Marsilio, De Michelis sceglie tra le sue carte una serie di documenti che non vogliono diventare una storia, né cercare una esaustività, quanto piuttosto essere un tentativo di illuminare alcuni aspetti significativi. Ritornano i progetti di collane e vengono riesaminate le proposte letterarie degli anni Sessanta e Settanta, mentre trovano spazio quelle accese discussioni sull'editoria democratica che appaiono molto datate se lette con l'occhio critico e severo, ma che pure rendono bene i faticosi processi per aprire spazi innovativi e non subalterni a un comparto editoriale impreparato ad accogliere e trasformare in proposte positive le novità di quel tempo. È vero che, almeno per qualche decennio, la Marsilio possa essere rappresentata da un pendolo in movimento fra riformismo e contestazione, ma finito quel periodo di spinte innovative e illusioni è anche vero, e De Michelis lo conferma attraverso le interviste dal 1997 al 2010, che la casa editrice abbia dovuto dislocarsi su altri terreni e con altri compagni di viaggio⁷¹. A questo percorso fa riferimento anche Sandro Ferri, ma il suo sguardo non è rivolto tanto all'esterno quanto a una riflessione sul lavoro dell'editore nell'età contemporanea⁷². Più che la leggerezza e la facilità di scrittura è la partecipazione il segno riconoscibile di queste pagine. Ferri prova a descrivere il lavoro interno di una piccola e poi negli anni cresciuta casa editrice e lo fa guardando alle fatiche, alle frequentazioni, al grande investimento emotivo e al coinvolgimento di persone che, molto più di esperienze passate, devono misurarsi con il veloce cambiamento dei gusti del pubblico, diversificato e sfaccettato e non sempre, o non più, coincidente con gli interessi e le inclinazioni dell'editore-scopritore, della lettura, del commercio e del mercato librario. La ripetuta polemica di Ferri contro alcune di queste storture sono l'attestato principale di una forte partecipazione, di un coinvolgimento che non è certo nostalgia per un passato ormai archiviato, ma piuttosto il tentativo di salvaguardare e riprendere le istanze migliori dell'editoria di progetto⁷³. Battendosi sempre, in una difficile situazione economica, per proteggere gli

⁷¹ C. De Michelis, *Tra le carte di un editore*, pref. di M. Infelise, Venezia, Marsilio, 2010. Di De Michelis si veda anche la recensione (*L'irrequieto che fu editore*, «Il Sole 24 Ore», 20 maggio 2012, suppl. domenicale) al lavoro creativo di un altro editore Neri Pozza, *Opere complete*, 1: *Prosa*, a cura di G. Pullini, 2: *Poesia*, a cura di F. Bandini, Vicenza, Neri Pozza, 2012.

⁷² S. Ferri, *I ferri del mestiere*, Roma, edizioni e/o, 2011. Sul volume cfr. l'intervista a Ferri e alla moglie Sandra Ozzola di P. Dècina Lombardi, «*Ve li do io i Ferri dell'editore*», «La Stampa. Tuttolibri», 12 novembre 2011. Considerazioni sul legame tra le Edizioni e/o e i suoi autori in V. Vannuccini, *Christa Wolf*, «la Repubblica», 2 dicembre 2011, e I. Bossi Fedrigotti, *Christa Wolf, scrittrice divisa*, «Corriere della Sera», 2 dicembre 2011. Sulla storia e il ruolo delle Edizioni e/o sino al 2005 cfr. G. Tortorelli, *Il lavoro della talpa. Storia delle Edizioni E/O dal 1979 al 2005*, Bologna, Pendragon, 2008.

⁷³ Si veda sulla stessa lunghezza d'onda, ma con autonome considerazioni, R. Calasso, *Il segreto dell'editoria e l'arte di "dire no"*, «Corriere della Sera», 1 dicembre 2011.

indispensabili spazi di libertà necessari alla sopravvivenza di tutte le strutture indipendenti⁷⁴. Di genere diverso sono altri brevi contributi, alcuni dei quali del tutto superflui⁷⁵, che spaziano dalla scrittura leggera di Mimmo Fiorito, autista per anni di Giulio Einaudi e spettatore curioso delle giornate e degli incontri dell'editore⁷⁶, alla intensa e sofferta rievocazione della figura di Alberto Mondadori, scritta dalla figlia Nicoletta⁷⁷. Pagine, queste ultime, che non si dimenticano facilmente e che testimoniano una ferita aperta, un dolore che non ha cessato di alimentare la sofferenza per la morte improvvisa del padre. Non è la prima volta che Nicoletta Mondadori ritorna sull'argomento e ciò che davvero colpisce è la ripresa di tutte le questioni esistenti in un bisogno forte di dichiarare le proprie emozioni⁷⁸. Le vicende delle case editrici Mondadori e il Saggiatore in queste pagine non sono assenti ma vengono assorbite e filtrate da una dimensione familiare, domestica, dove contano i rapporti, i sentimenti tra padre e figlia, qualche equivoco e incomprensione con gli altri figli, l'equilibrio mai trovato tra Arnoldo e Alberto. Legami che si consolidano per poi allentarsi, rivolgendosi a nuovi membri di una famiglia allargata. Come quell'«inesprimibile sentimento di fraternità» presente nelle lettere di due cugini Alberto Mondadori e Mario Monicelli ora raccolte e pubblicate dalla Fondazione Mondadori⁷⁹. È in questa corrispondenza, e soprattutto nelle lettere comprese nel decennio 1935-1945, che si ritrova la vitalità giovanile di un sodalizio aperto e fiducioso, nonostante le complicate vicende personali e storiche di quegli anni, verso un

⁷⁴ Cfr., a proposito della posizione dei librai indipendenti, la lettera di Ferri del 25 luglio 2012 su «la Repubblica», e la risposta del presidente dell'Associazione Librai Italiani, Alberto Galla, *Cari editori ascoltate i librai indipendenti*, «la Repubblica», 1 agosto 2012. Per altre e complementari considerazioni cfr. S. Salis, *Stiamo dalla parte dei librai*, «Il Sole 24 Ore», supplemento domenicale del 3 giugno 2012; A. Rota, *La fiction non vende più. L'anno nero dei piccoli editori*, «la Repubblica», 8 dicembre 2011, e per alcune difficoltà legate al settore saggistico, G. Galasso, *I piccoli editori nel ghetto*, «Corriere della Sera», 24 febbraio 2012.

⁷⁵ Tra i quali citiamo M. Buzzi, *Un altro best seller e siamo rovinati. Diario semiserio di un libraio*, Milano, Mursia, 2011, inserito in una collana dal titolo *Romanzi e R. Pinto, Fuori catalogo: storie di libri e librerie*, postfazione di Marco Cassini, Roma, Voland, 2011.

⁷⁶ M. Fiorino, *Alla guida dell'Einaudi*, Milano, Mondadori, 2011.

⁷⁷ N. Mondadori, *Quasi il creatore di un mondo. Lettera a mio padre*, Lugano, Giampiero Casagrande, 2011.

⁷⁸ N. Mondadori, *Tracce di una vita*, «Paragone. Letteratura», 1989, pp. 25-35. Su questo testo le considerazioni di G. Tortorelli, *Le vicende della vita: memorie e ricordi a confronto in Casa Mondadori*, «Archivi del Nuovo», n. 12-13, 2003, pp. 141-165.

⁷⁹ M. Monicelli, A. Mondadori, *Un inesprimibile sentimento di fraternità 1934-1968*, Milano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori – Fondazione Benedetta D'Intino, 2011. Oltre alle lettere il volume contiene, non segnalati nel frontespizio: C. Mondadori, *Ad Alberto e Mario*, V. Armani, «*Antichi fervidi anni*», A.L. Cavazzuti, *I documenti: collocazione archivistica e criteri di trascrizione*.

impegno intellettuale rivolto a tutte le nuove possibilità di comunicazione: dal cinema alle riviste⁸⁰. Un rinnovamento generazionale che tuttavia riconosceva ad Arnoldo ancora una forte capacità di guida e di intervento⁸¹.

Sono proprio su questi temi maggiormente attenti a sondare e indagare i rapporti interni alla casa editrice, rivelando tutte le diverse sfaccettature di un lavoro per molti versi atipico, che, come abbiamo già sottolineato, si è soffermata la critica con contributi di buona fattura. Peraltro la forte presenza in questo campo di studi storici e italianistici la dice lunga sulle peculiarità di un'attività economica troppo spesso subordinata all'indagine culturale e con una conseguente latitanza di economisti e storici dell'economia. Nella collana *L'Europa del libro*, ora edita oltre che da Unicopli anche dalla Fondazione Mondadori, sono usciti due interessanti volumi che avvalorano quanto detto offrendo uno spaccato interessante sulla funzione di collaboratori e dirigenti. L'occasione per festeggiare gli ottant'anni di Gian Carlo Ferretti si è trasformata in un seminario tenuto a Milano nel 2010 su alcune importanti figure del mondo editoriale italiano nel secondo dopoguerra. Il titolo del volume pubblicato, *Protagonisti nell'ombra*, rimanda alla volontà e necessità di fare emergere il contributo non solo quantitativo di personalità spesso di notevole valore⁸². Personalità, e in questo è da correggere a nostro avviso l'impostazione di Ferretti, certamente poco conosciute dagli studiosi e ignorate dal pubblico ma che da sempre sono state ritenute da editori e autori indispensabili nell'accompagnare la vita di libri e collane fornendo contributi originali e innovativi ai cambiamenti richiesti dalla società. Dopo l'introduzione di Ferretti⁸³ seguono i saggi su

⁸⁰ Molti i riferimenti alle reciproche esperienze cinematografiche e alla possibilità di collaborazione in questo campo, ma anche per le riviste Mario Monicelli aveva per la casa editrice numerose iniziative tali da «seppellirvi sotto un mare di progetti». E pensava «a un periodico non rarefatto e squisito per pochi arconauti e buongustai, ma al contrario a una pubblicazione popolare e di grandissima tiratura e al contempo degna della vostra firma». Una «pubblicazione periodica per il gran pubblico tale da battere la solita "Novella" di Rizzoli. Ma naturalmente non bisogna fare un periodico simile a quello di Rizzoli, altrimenti non c'è niente da fare, ma portare la battaglia con nuovi mezzi, pur avendo per obiettivo lo stesso pubblico», in Monicelli, Mondadori, *Un inesprimibile sentimento di fraternità 1934-1968*, cit., p. 45, la lettera è del 6 settembre 1946.

⁸¹ Scriveva Monicelli: «Lo zio è straordinario: è uguale all'ultima volta che lo vidi (quanti anni?) con quella sua portentosa vitalità, quella giovinezza sicura che fa l'ammirazione di tutti. Credo che il segreto di questa sua indistruttibile giovinezza sia da cercarsi nel suo lavoro, nella sua azienda: lasciategliela e lui si sentirà come trent'anni or sono, toglietegliela e si troverà smarrito e solo come un bambino senza la mamma», in Monicelli, Mondadori, *Un inesprimibile sentimento di fraternità 1934-1968*, cit., p. 25, la lettera è del 9 settembre 1945.

⁸² G.C. Ferretti (ed.), *Protagonisti nell'ombra. Bonchio, Brega, Ferrata, Gallo, Garboli, Ginzburg, Mauri, Pocar, Porzio*, Milano, Unicopli-Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, 2012.

⁸³ Nell'introduzione (p. 8) Ferretti ritorna ancora una volta sui «vuoti critico-bibliografici» che rappresenterebbero «uno dei tanti aspetti dell'oggettivo ritardo degli studi sull'editoria in Italia». Scorgendo in un «pregiudizio tradizionale» la separazione tra la personalità e l'opera di un critico e scrittore e il suo ruolo all'interno della casa editrice. Un rilievo questo di Ferretti,

Roberto Bonchio⁸⁴, Gian Piero Brega, Giansiro Ferrata, Niccolò Gallo, Cesare Garboli, Natalia Ginzburg, Luciano Mauri, Ervino Pocar, Domenico Porzio e attraverso di loro viene riletta la storia della Mondadori, della Feltrinelli, dell'Einaudi, degli Editori Riuniti, delle Messaggerie negli anni in cui si scontava lo scontro ideologico ma in una prospettiva di fiducia e di progresso. Le testimonianze alla fine del volume di Dunja Badnjević Bonchio, Valerio Pocar, Michele Porzio, Guglielmo Tognetti non sono meno interessanti e aggiungono ulteriori tasselli alle figure presentate. A questo proposito anche l'altro volume della collana, dedicato a Evaldo Violo, continua la presentazione di autorevoli personaggi dell'editoria italiana. Anche se si presenta sotto forma di intervista e pur mantenendo un tono colloquiale che consente una piacevole scorrevolezza nella lettura, il libro mantiene una sua unità nel raccontare il lungo e ricco percorso di Evaldo Violo entrato in Rizzoli, quando era ancora presente Angelo Rizzoli, per proseguire con la movimentata esperienza de il Saggiatore e poi degli *Oscar*. Il ritorno in Rizzoli di Violo non sarà dettato da un nostalgico accomodamento ma dal compito di ridisegnare la *BUR* che riprendeva nel 1973 in veste rinnovata il lungo cammino di successo⁸⁵.

Accanto a questi due volumi si possono accostare alcune miscellanee e saggi pubblicati in rivista che anzichè ricostruire la carriera di alcuni funzionari preferiscono indagare i rapporti tra intellettuali, accademici e non, e case editrici. Scrittori, poeti, professori universitari, singolari figure di studiosi e letterati attratti dall'amore per i libri e interessati non tanto a vivere quotidianamente la vita della casa editrice quanto a portare avanti progetti, collane, idee.

In questa loro attività il percorso tra le biblioteche personali e l'interesse per una bibliografia e bibliofilia utile e non astratta diventa più ravvicinato, e qualche volta intrinseco come nel caso di Giuseppe De Luca, ad una programmazione editoriale. Sotto questo aspetto i saggi nei volumi *Nel mondo dei libri. Intellettuali, editoria e biblioteche nel Novecento italiano* e *Il demone dell'anticipazione. Cultura, letteratura editoria in Elio Vittorini*, offrono numerosi esempi di questo coinvolgimento⁸⁶, come gli scritti specifici

oramai da tempo ripetitivo, una inutile puntualizzazione superata dalla presenza di lavori anche di notevole valore.

⁸⁴ Su Bonchio anche G.C. Ferretti, *Roberto Bonchio*, «La Fabbrica del Libro», vol. 16, n. 1, 2010, pp. 31-37.

⁸⁵ E. Violo, *Ah, la vecchia BUR. Storie di libri e di editori*, a cura di M. Vitale, Milano, Unicopli, 2011.

⁸⁶ G. Di Domenico, M. Santoro (edd.), *Nel mondo dei libri. Intellettuali, editoria e biblioteche nel Novecento italiano*, Manziana (Roma), Vecchiarelli, 2010. In questo volume, tra i contributi più interessanti, segnaliamo: C. Reale, *Francesco Flora e i suoi editori nelle "Carte" di Archilet*, pp. 83-100; S. Marcelli, *Enrico Falqui: i libri di una vita, una vita per i libri*, pp. 101-114; S. Segatori, *Le Edizioni di storia e letteratura: De Luca e il desiderio di sprovvincializzare la cultura italiana*, pp. 115-138; L. De Franceschi, *Attività editoriale e impegno culturale di Marco Mondadori a dieci anni dalla scomparsa*, pp. 155-214. E. Esposito (ed.), *Il demone dell'anticipazione. Cultura, letteratura, editoria in Elio Vittorini*, Milano, il Saggiatore-Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, 2009, con saggi affrettati e poco innovativi.

su Branca, Gatto, Montanelli, Delfini, Papini e Vailati⁸⁷. Gian Carlo Ferretti ha continuato a scrivere su questi intellettuali, ma volgendo la sua attenzione su letterati maggiormente coinvolti nel mestiere editoriale che, in alcuni casi e per certi periodi, era divenuta la loro principale attività. Dopo gli studi su Vittorini e Sereni viene pubblicato ora, con la collaborazione di Stefano Guerriero, *Giorgio Bassani editore letterato*, un volumetto utile per qualche notizia e per il contributo di Guerriero, ma ripetitivo nella impostazione⁸⁸.

Tutti questi lavori sottolineano la necessità, ormai da tempo matura, di possedere una storia dell'editoria italiana più ampia e aggiornata rispetto a quelle ancora in circolazione. Una storia che affronti finalmente in modo organico i profondi cambiamenti degli anni Ottanta e Novanta del Novecento e proietti la propria indagine sino ai nostri giorni. È in questi passaggi che si assiste alla dissoluzione del lavoro editoriale così come era concepito sino a quelle svolte ed è in questo periodo che si assiste sia al più importante rinnovamento del ruolo e del compito delle librerie, sia a una profonda diversificazione del pubblico e dei generi letterari. Cambiamenti affrontati da due volumi diversi per impostazione ma complementari per i temi presi in considerazione e la panoramica offerta. L'ampia prospettiva adottata da Valentino Cecchetti consente all'autore di seguire l'evoluzione e i cambiamenti dei generi della letteratura popolare dal 1870 ad oggi⁸⁹. Un arco cronologico molto ampio in cui Cecchetti non solo prende in considerazione libri, riviste e dispense, ma ricomponi un mosaico estremamente complesso che diventa un inventario ragionato di personaggi, autori, generi, testate e, per il discorso che a noi interessa, editori. Ricchi, documentati e molto utili sono i tanti riferimenti alle case editrici, alle loro strategie per affermare e vendere l'enorme produzione di *feuilleton*, fascicoli, fotoromanzi. In questo contesto vengono recuperati per gli studiosi numerose notizie sui tanti piccoli editori spesso importanti se non egemoni in questo tipo di

⁸⁷ S. Segatori, *Branca tra editoria, riviste e cultura*, «Nuovi Annali della Scuola speciale per archivisti e bibliotecari», vol. 35, 2011, pp. 131-147 (cfr. anche C. De Michelis, *Branca e l'editoria*, in Vittore Branca, *L'uomo, il critico, il testimone del Novecento*. *Convegno organizzato d'intesa con l'Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti*, Roma, 25-26 maggio 2006, Roma, Bardi, 2008, pp. 147-155); A. Modena, *Alfonso Gatto a Milano*, Pisa, Pacini, 2010, il capitolo *Gli amici editori* pp. 89-105, ma si vedano nel volume anche le lettere a Carlo Muscetta, Silvio Guarnieri, Vittorio Sereni; E. Scalpellini, *La fortuna editoriale di Montanelli storico*, in I. Montanelli, *Il giornalismo, la storia, la narrativa*, a cura di A. Malvolti, Firenze, Leo S. Olschki, 2011, pp. 209-220; F. Marri, *Cavani, Guanda, Delfini: scartafacci per una «critica testuale»*, «Studi e problemi di critica testuale», n. 82, 2011, pp. 306-318; M. Del Castello, G.A. Lucchetta (edd.), *Papini, Vailati e la «Cultura dell'Anima»*, *Atti dei Convegni di Studio, Chieti, maggio 2009 e gennaio 2010*, Lanciano, Rocco Carabba, 2011, dove si veda soprattutto G.A. Lucchetta, *Il disegno editoriale tra Papini e Rocco Carabba e sua ripresa*, pp. 11-33.

⁸⁸ G.C. Ferretti, S. Guerriero, *Giorgio Bassani editore letterato*, Lecce, Manni, 2010. Il saggio di Stefano Guerriero compreso nel volume è: *Le letterature straniere nei Classici moderni*, pp. 81-120.

⁸⁹ V. Cecchetti, *Generi della letteratura popolare. Feuilleton, fascicoli, fotoromanzi in Italia dal 1870 ad oggi*, prefazione di Franco Pezzini, Latina, Tenuè, 2011.

pubblicazioni. Se il volume di Cecchetti ha una prospettiva storica, più stringente sull'oggi è l'«Almanacco Guanda» 2012 che porta come titolo *Fare libri. Come cambia il mestiere dell'editore*⁹⁰. Curato da Ranieri Polese e uscito in occasione dei cinquanta anni dalla fondazione dell'editore Guanda l'*Almanacco* riprende un'idea già messa in pratica da altre riviste⁹¹, ma la arricchisce e la diversifica con una serie di contributi interessanti dove si alternano editori, italiani e stranieri, autori, collaboratori, librai, direttori di grandi biblioteche. Presenze significative che non si limitano a lasciare una testimonianza, ma esprimono speranze e preoccupazioni verso le scelte future dell'editoria italiana⁹².

⁹⁰ «Almanacco Guanda» 2012: *Fare libri. Come cambia il mestiere dell'editore* a cura di R. Polese, Parma, Ugo Guanda, 2012. Cfr. la recensione di Cesare Segre, *Il futuro dei libri nell'età dell'ebook*, «Corriere della Sera», 25 luglio 2012.

⁹¹ Cfr. il numero 19 di «Panta» 2001 dal titolo *Paesaggio italiano, volutamente incompiuto*, a cura di L. Lepri.

⁹² Citiamo, a questo proposito, alcuni volumi e saggi che pur esulando in parte dal taglio del nostro contributo possono essere utili per inquadrare i cambiamenti economici e culturali: M. Rak (ed.), *Comunicare con il libro. Autori, editori, librai, lettori, generi, ebook: Italia 1989-2011*, coordinamento editoriale di D. Sideri, Milano, Mondadori Università, 2011; Id. (ed.), *Mercato e romanzo. Generi, accessi, quantità*, Napoli, Liguori, 2007; M. Birattari (ed.), *Io scrivo*, Milano, Corriere della Sera, 2011; C.A. Giroto, *Dall'autore all'editore: i classici in tipografia*, «Nuova informazione bibliografica», vol. 7, n. 1, 2010, pp. 83-101.

Un capitolo a parte e uno specifico approfondimento merita il problema dell'informazione letteraria sulla quale abbiamo comunque, di recente, alcuni contributi diseguali per ampiezza cronologica e per approfondimento. Una guida ampia che non rinuncia ad un inquadramento critico è G.C. Ferretti, S. Guerriero, *Storia dell'informazione letteraria in Italia dalla terza pagina a internet 1925-2009*, Milano, Feltrinelli, 2010, più specifico E. Zinato, *Editoria e critica*, in A. Afribo, E. Zinato (edd.), *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni settanta a oggi*, Milano, Carocci, 2011. Deludente A. D'Agostino, *Raccontare cultura. L'avventura intellettuale di «Tuttolibri» (1975-2011)*, con una introduzione di Carlo Ossola e una antologia degli articoli più significativi, Roma, Donzelli, 2011. Il volume si presta a una serie di rilievi: non ha un indice dei nomi, cosa grave per questo tipo di testi come abbiamo già rilevato, nel frontespizio si segnala una breve antologia ma non le interviste comprese nelle pagine 109-150, la parte antologica si ferma al 1980 tralasciando ben ventuno anni della vita del supplemento. Altri appunti vanno rivolti a una bibliografia risicata e con errori e soprattutto a un testo che non riesce a isolare i punti importanti di questa storia, non aiutato dalla introduzione di Carlo Ossola («Tuttolibri». *Un anniversario per conoscere*, pp. VII-XIII) che si ferma nei ricordi ai primi anni Ottanta forzando anche una lettura del supplemento come elemento di autocritica di quel periodo.

Forum / Discussioni

Republicanism político, ciudadanía participativa y educación crítica. Paulo Freire como referencia*

Manuel Ferraz Lorenzo
Departamento de Historia y Filosofía
de la Ciencia, la Educación y el
Lenguaje, Universidad de La Laguna,
La Laguna – Tenerife, Canarias (España)
mferraz@ull.es

Political republicanism, participative citizenship and critical education. Paulo Freire as a reference

ABSTRACT: Fifteen years after his death, the legacy of Paulo Freire continues to be fundamental for critical pedagogy and the search for a committed citizenship based on solidarity. To analyse his ideas in these specific areas of knowledge, we begin by considering political republicanism and the historical creation of citizenship. Although Freire's work is well known and has been closely studied by highly regarded experts, little attention has been paid to the relationship between republicanism and citizenship, the globalising proposal upon which his educational approach is based. Our analysis spends time on this particular aspect of his work and on the timeliness of his message in a constantly changing world.

EET/TEE KEYWORDS: Political Philosophy; Education; Citizen Participation; Spain; XX Century.

1. *El republicanism como doctrina política*

Es sabido que los orígenes del republicanism como teoría filosófica, corriente ideológica y práctica política, habrían de buscarse en las culturas grecolatinas a través de su defensa de la libertad, la participación y el control político de las mayorías frente a las minorías, excluyendo de estos agrupamientos sociales – claro está – a las mujeres, a los esclavos y a los demás sectores económicamente

* Este trabajo está circunscrito al Proyecto de Investigación concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, cuya referencia es HAR 2009-12073/HIST.

marginales, que nunca pasaron de ser considerados simples «cosas del señor» y, por tanto, de ser sometidos a sus vanidosos y veleidosos caprichos.

La idea persistentemente sostenida en la Atenas democrática de Pericles de velar por los asuntos de la polis (*politeia*) como principio de virtud (*areté*) y demostración de igualdad (*isonomía*), y su correlato romano de primar la intervención en política (*in re publica versari*) como máxima ciudadana de compromiso normativo con los demás, pese a sus enormes divergencias prácticas y doctrinarias provenientes de la elección a través del sorteo (en Atenas) o de la cooptación (en Roma), marcaron los derroteros de una nueva visión social que se enfrentaba a un orden preestablecido, indiscutido e incuestionable, que se reputaba hereditario y divino y, por tanto, infranqueable para el común de los mortales.

Dicho republicanismo (de manifiesta naturaleza elitista), sólo volvería a despuntar en los albores de la modernidad en ciudades como Florencia, Venecia o la república holandesa de las Provincias Unidas, hasta tal punto que autores como Jean Touchard han llegado a afirmar que «las ideas republicanas no tienen en esta época raíces profundas: el republicanismo del siglo XVII es una doctrina aristocrática»¹. Como aristócrata sería su máximo representante, James Harrington, quien en su obra *La República de Océana* (publicada en Londres en 1656) se refugia en la utopía política para exaltar el carácter de la revolución liderada por Oliver Cromwell. En ella, sus propuesta no son socialmente niveladoras y, más que criticar los vicios de la monarquía, en sus páginas se aludía a una teoría histórica y económica para interpretar el origen, sentido y trascendencia de las guerras civiles, arguyendo como motivos más representativos el de la propiedad de la tierra y las formas de gobierno². Es aquí donde despuntó por primera vez la idea de república (o *commonwealth*), como lógica deriva de los planteamientos políticos aristotélicos, para subrayar el postulado que hacía referencia al «imperio de la ley y no de los hombres», y para exaltar el principio que constata que sólo debían ser considerados ciudadanos quienes «viven de lo suyo», excluyendo a asalariados, criados y demás miembros del pueblo llano, como ha sentenciado en su clásico trabajo G. Sabine³.

El concepto de república – y los distintos vocablos que lo complementaban – podría ser rastreado no sólo en la retórica ideológica de la época, sino también incluso en las distintas acepciones y significados que se le asignaron a medida que transcurría el siglo XVIII y XIX. No debe extrañar, por tanto, que además del uso corriente de la voz república y republicano en castellano, apareciera

¹ J. Touchard, *Historia de las ideas políticas*, Madrid, Tecnos, 1985, p. 293 (edición original: *Histoire des idées politiques*, Paris, Presses universitaires de France, 1961).

² J. Harrington, *La República de Océana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

³ G.H. Sabine, *Historia de la Teoría Política*, Colombia, Fondo de la Cultura Económica, 1945, pp. 367-375 (edición original: *A History of Political Theory*, New York, Rinehart and Winston Inc., 1937).

en el Diccionario de Autoridades (primera mitad del siglo XVIII) el término *repúblico* (hoy en desuso) para calificar a los «amantes», «celosos» y «amigos» del bien público o del «bien común». Igualmente, los términos ciudadano y cívico figuraban ya en el mencionado diccionario, aunque el primero sólo alcanzaría la significación actual de estar «en posesión de los derechos de ciudadanía» a partir de 1852 y el segundo, como sinónimo de patriotismo y de participación en los asuntos colectivos, a partir de 1869. Las acepciones expuestas y otras muchas (ciudadana, civismo, virtudes públicas, deberes cívicos etc.), con sus respectivas cargas ideológicas y semánticas, irían evolucionando paulatinamente a medida que se desarrollaba la propia dinámica de las sociedades y que se requería de nuevos conceptos para expresar realidades objetivas y comportamientos subjetivos anteriormente desconocidos⁴.

Este republicanismo, efecto óptico del liberalismo o, quizás mejor, variante filosófica y teórica del pragmatismo liberal propio del capitalismo en ascenso, sería deudor de los planteamientos prácticos de Milton, en su condición de ministro de Cromwell o, previamente, de Maquiavelo como legitimador de los deseos políticos del príncipe. De este modo, tal y como se ha llegado a afirmar con notable lucidez, «en esta temprana época moderna, la mayor preocupación tanto de los republicanos como de los liberales era que el régimen político no fuera arbitrario»⁵. Pese a los orígenes complementarios y a los intrincados desarrollos posteriores de cada una de estas concepciones – hasta el punto de poder observar diversidad de manifestaciones liberales y repúblicas de variadas y opuestas tendencias –, se establecieron dos formas diferentes de entender la ideología y la política, de tal suerte que hoy podrían ser consideradas corrientes de pensamiento divergentes cuando no abiertamente antagónicas y excluyentes entre sí. Veamos algunos de sus más notables desacuerdos a través de un sucinto catálogo de los mismos que, advertimos antes de ser expuesto, adolece de las imprecisiones típicas de las clasificaciones genéricas y sin matices.

⁴ A. Viñao, *Republicanism, educación y ciudadanía en Manuel José Quintana*, en D. Durán López, A. Romero Ferrer, M. Cantos Casenave (edd.), *La Patria Poética. Estudios sobre literatura y política en la obra de Manuel José Quintana*, Madrid-Frankfurt am Main, Iberoamericana-Vervuert, 2009, pp. 547-573 (especialmente las pp. 556-558); véase del mismo autor: *Republicanism and Education from Enlightenment to Liberalism: Discourses and Realities in the Education of the Citizen in Spain*, en D. Tröhler, Th.S. Popkewitz, D. Labaree (edd.), *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*, New York, Routledge, 2011, pp. 94-110; y Id., *Republicanism y educación de la Ilustración al liberalismo: discursos y realidades de la educación del ciudadano en España*, en *Homenaje a Ángel González*, Murcia, Universidad de Murcia, 2012, pp. 427-459.

⁵ O. Godoy Arcaya, *Republicanism, liberalismo y democracia*, «Estudios Públicos», n. 99, 2005, pp. 241-256, en partic. p. 248.

1.1 Aspectos ideológicos diferenciadores entre el liberalismo y el republicanismo

- El liberalismo (sobre todo lockeano) expone sus tesis sobre un ser humano pre-social que se rige por leyes naturales. El republicanismo apela a un ser incardinado en lo social, partícipe de ideas y valores colectivos.
- La libertad liberal se entiende como la no injerencia en la voluntad individual y en el ejercicio personal, que contrasta con la libertad propugnada por el republicanismo donde se destaca la no dominación de unos por otros sino el acatamiento de todos a las leyes comúnmente aceptadas.
- El liberalismo recurre a la defensa de los derechos individuales (naturales o adquiridos), mientras que el republicanismo vela por el cumplimiento de las obligaciones y deberes colectivos o sociales.
- Para el liberalismo, los individuos son anteriores y jerárquicamente superiores a la comunidad; en cambio, para el republicanismo la comunidad política configura y determina a los individuos que la componen, porque los individuos nunca existen al margen de la realidad social que los configura. En este sentido y siguiendo las palabras de Javier Peña, «lo que caracteriza al enfoque republicano es la convicción de que la libertad de los individuos no puede ser considerada al margen del contexto social, y en último término político, de sus acciones. La libertad individual es inseparable de la libertad política»⁶.
- Ambas teorías terminan postulando la existencia de un contrato social: el liberalismo para garantizar los derechos naturales (propiedad, vida, seguridad de personas y bienes, libertad personal...) y el republicanismo para consensuar las virtudes cívicas y hacerlas extensibles a todos los miembros de la sociedad.
- Para el liberalismo, la persona se convierte en sujeto pasivo conforme a un derecho natural previamente establecido y dudosamente traspasable; para el republicanismo, los derechos se adquieren en sociedad y convierten a la persona en ciudadano activo y partícipe de la configuración de los mismos.
- El liberalismo intenta defender al individuo de los ataques del Estado; sin embargo, el republicanismo se ampara en el Estado como instancia suprema y ejemplar de racionalidad con el cometido de frenar las arbitrariedades ejercidas por los propios individuos. Tengamos presente que para los republicanos, como para los sofistas griegos hace 26 siglos, la vida en sociedad perfecciona moralmente a los individuos.

⁶ J. Peña, *La consistencia del republicanismo*, «Claves de Razón Práctica», n. 187, noviembre 2008, pp. 34-41, en particular p. 37.

- Para el liberalismo, el Estado ha de ser neutral ante las concepciones y opciones particulares de todo tipo (filosóficas, religiosas, ideológicas...). El republicanismo reniega de las tesis de la neutralidad y adopta una concepción racional y universal de justicia, amparada en la idea de sociedad laica, como principio regulador de la acción política y social.
- El liberalismo permite el ejercicio del poder en manos de unos cuantos; es más, se siente cómodo con regímenes políticos unpersonales como los monárquicos. La república apuesta por la devolución del poder a los ciudadanos y la ruptura con toda realidad preexistente y discrecional.
- Los valores liberales representan intereses personales, sectoriales o grupales que no responden a necesidades colectivas; por contra, los valores republicanos están asociados a normas morales y comportamientos colectivos originados durante la Ilustración como emancipación, no dominación, autoridad descentralizada...
- El liberalismo propone pasividad social cuando no apoyo sin contemplaciones a las políticas institucionales establecidas; el republicanismo, en cambio, sostiene la disidencia, el activismo y la disconformidad para contribuir a la transformación de la realidad. El republicanismo, pues, se vuelve una opción ideológica propicia para ejercer la contrahegemonía en períodos de ortodoxia doctrinaria.
- El liberalismo defiende la despolitización, la asunción de que no hay nada mejor que lo existente (fin de la historia) y apuesta por la privatización de la vida pública; el republicanismo defiende el interés público, la virtud cívica, la participación, la deliberación, el control y la responsabilidad política como otra forma de organizar la sociedad y, por ende, la autoridad.
- El liberalismo se ampara en el principio de la potestad inalienable del nacido y uncido para gobernar (por ejemplo, el monarca como expresión visible del poder supremo), mientras que el republicanismo busca la igualdad jurídica y política de los ciudadanos bajo la autoridad imparcial de la ley (creada por los propios ciudadanos y puesta al servicio de ellos mismos).
- Para el liberalismo, los mitos iusnaturalistas y mercantilistas constituirían la encarnación de la sociedad perfecta, mientras que la república fijaría su atención preferencial en la educación, la ciencia y la racionalidad como facetas conformadoras de la sociedad.
- Para el liberalismo, las instituciones públicas tienen un valor instrumental, meramente operativo para proteger los bienes que cada uno posee; para el republicanismo constituyen la esencia de la propia convivencia y del mantenimiento de los bienes públicos.
- El liberalismo vela por el ejercicio del derecho (interpretación interesada de la ley y mantenimiento del orden existente) como perspectiva pragmática para la defensa de lo propio; el republicanismo defiende la virtud pública,

entendida como perspectiva moral que beneficia a la comunidad, aunque ello suponga alteración del orden presente para buscar nuevas leyes asumidas y respetadas por todos (esto es, por las mayorías económica y socialmente más necesitadas).

- En este sentido, y para finalizar esta yuxtaposición de singularidades, cabría entender el republicanismo no sólo como un programa político de sustitución (recambio de un monarca por un presidente y mantenimiento de las mismas estructuras gubernamentales)⁷, sino como una visión del mundo a través de la cual el pensamiento racional, estructurado, organizado y constructivo, plenamente asumido y no arbitrario, origina y da cauce a la autoridad. Como ha afirmado Nigel Townson para el caso español,

[...] el republicanismo significaba mucho más que un programa político. Era una nueva forma de ver el mundo, un conjunto alternativo de creencias cuyo objetivo era suplantarlo no sólo a la monarquía como sistema de gobierno, sino también la hegemonía social y cultural del catolicismo dentro de la sociedad española. Los republicanos se consideraban a sí mismos herederos de los valores racionalistas, liberales y democráticos de la Ilustración. Lo cual se traduciría en la exigencia, más que de un cambio de gobierno, de una transformación radical de la sociedad española, es decir, de una revolución⁸.

Y es que, parafraseando a Benjamin Constant, a diferencia de los antiguos republicanos que creían aumentar sus cuotas de libertad dedicando su tiempo a los derechos políticos colectivos, la libertad para los liberales modernos resulta más gratificante cuanto más tiempo exima de los derechos políticos (que debían ser delegados) para dedicar toda la atención y preocupación a los asuntos privados⁹. Si constatamos, pues, la evolución experimentada por el republicanismo desde los albores de la modernidad, y compartimos la idea expuesta por algunos autores de que el surgimiento del liberalismo decimonónico supondría el paulatino ocaso del republicanismo clásico como tradición de pensamiento y expresión que idealizaba unas virtudes sociales que casaban mal con el individualismo, los intereses privados y el desmedido afán por el enriquecimiento¹⁰, podríamos inferir que del republicanismo aristocrático

⁷ Curiosa y simple definición que todavía sigue siendo predominante en algunos tratados de ciencia política. A modo de ejemplo, vid. F.W. Bealey, *Diccionario de Ciencia Política*, Madrid, Istmo, 2003, p. 382 (primera edición: *The Blackwell Dictionary of Political Science*, Oxford, Blackwell Publishers, 1999).

⁸ N. Townson (ed.), *El republicanismo en España (1830-1977)*, Madrid, Alianza Universidad, 1994, pp. 22 y 23.

⁹ Citado por R. Ruiz Ruiz, *La tradición republicana. Renacimiento y ocaso del republicanismo clásico*, Madrid, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III de Madrid y Editorial Dykinson, S.L., 2006, p. 424.

¹⁰ A. Viñao, *Republicanism, educación y ciudadanía: de la Ilustración al liberalismo*, en J. Pérez Garzón, J. Sisinio, *España 1808-1814. De súbditos a ciudadanos* (catálogo de una exposición

de los siglos XVII y XVIII se pasó a un republicanismo burgués durante los siglos XIX y XX, y que quizás deberíamos plantearnos la existencia de un republicanismo social o popular (más como desiderátum y necesidad que como realidad constatable en el actual inventario de opciones políticas) para el siglo XXI¹¹. Y lo que debería de caracterizarlo sería su defensa de la participación política, la distribución económica y la solidaridad social, la creación y transmisión del conocimiento crítico y analítico, la cultura de la justicia y de la paz, la laicidad militante y la austeridad como marco de desarrollo general y propuesta pedagógica de alcance intergeneracional. Todo ello con un objetivo prioritario: la defensa de la ciudadanía entendida como fórmula de identidad, referente racional y moral, y valor incomparable para sustanciar el propio desarrollo social. Más que entrar en cada una de las peculiaridades señaladas, detengámonos en esta específica e histórica categoría republicana.

2. *Apuntes sobre la construcción histórica de la ciudadanía*

Habitualmente, cada vez que se invoca el término ciudadanía o ciudadano es para hacer referencia más a los derechos y libertades que nos asisten y que consideramos intocables, que para expresar nuestras obligaciones y compromisos contraídos socialmente con los demás. A lo largo de la historia, el concepto se ha ido construyendo, evolucionando y, a la par, adoptando nuevos significados, hasta el punto de que su polisemia nos obliga a redefinir nuevamente su sentido y alcance en los tiempo actuales¹².

Antes, debemos de tener presente – como elemento más de análisis – que una cosa es ser ciudadano y otra bien distinta poseer la titularidad de determinados derechos con su no siempre bien ponderada ni aceptada cuota de deberes. La ciudadanía, como principal vector para organizar la vida de las personas en

realizada en Toledo), Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2008, t. I, primera parte, pp. 267-285.

¹¹ Jellinek, en su clásica obra sobre el Estado, hablaba de cuatro tipos de repúblicas: a) las que sólo tienen un órgano único, inmediato y primario, b) las repúblicas oligárquicas, c) las repúblicas aristocráticas y d) las repúblicas democráticas (G. Jellinek, *Teoría general del Estado*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 617-637 (edición original: *Das Recht des modernen Staates*, Berlin, O. Häring, 1900).

¹² En este apartado no realizaremos un recorrido histórico por dicho concepto, al entender que ya ha sido suficiente y convenientemente abordado. Véase al respecto, D. Heater, *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007 (edición original: *A Brief History of Citizenship*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2004); M. Pérez Ledesma, *Ciudadanía y democracia*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias, 2000; del mismo autor, *De súbdito a ciudadano. Una historia de la ciudadanía en España*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007; y M. Ferraz Lorenzo, *Educación y ciudadanía en España hasta 1975: una construcción histórica forjada de equilibrios y dependencias*, «History of Education & Children's Literature», vol. 3, n. 1, 2008, pp. 305-342.

las sociedades democráticas occidentales, parece ser excesivamente relativista en sus postulados cuando no aviesamente contradictoria en su formulación; principal razón de legitimación en las retóricas políticas para los administradores del Estado, y motivo de salvaguarda excepcional para los responsables de la oposición; objeto de protección para las opciones ideológicas de izquierda, y fetiche de culto y devoción de carácter selectivo para las de la derecha; y para todos – sin distinción – cajón de sastre sin el cual no se entendería el actual ordenamiento y funcionamiento social. Cabría preguntarse, entonces: ¿a qué se alude cuando se emplea dicha expresión?, ¿nos referimos a los mismos sujetos sociales y a las mismas atribuciones cívicas y jurídicas?, ¿pensamos en el mismo tipo de ser humano?, ¿contemplamos nuevos grados, perspectivas e instancias en su conformación?, ¿es lícito que se hable de ciudadanos teóricamente iguales si pertenecen a clases sociales diferentes y responden a desigualdades económicas reales de procedencia?, ¿pueden los sistemas educativos subsanar estas deficiencias de partida como tanto manifiestan sus promotores, gestores y administradores, o, por el contrario, intentan que dicha educación se convierta en adoctrinamiento para favorecer el propio quehacer del sistema? Consideramos que para dar posibles y satisfactorias respuestas a estos interrogantes no debemos buscar nuevas acepciones al término, ya de por sí excesivamente manido y desgastado, sino de ahondar en sus concepciones ideológicas generales y en dirimir las distintas posiciones que contiene y que se le pueden extraer de manera interesada.

La ciudadanía no se da de una vez y para siempre; es una construcción histórica contingente y, por tanto, sus formas y contenidos no son inmutables en el tiempo sino que se adaptan a las relaciones sociales que la generan, de tal manera que no existen sujetos aislados de los procesos que los conforman y relacionan y de los atributos que los condicionan y fijan. En la base de la supuesta igualdad resultante a la condición jurídica del ciudadano, existen relaciones sociales basadas en las desigualdades, la legitimación y la dominación clasista, que determinan las conexiones políticas y el ordenamiento legal¹³. Lejos de tener un origen natural (casi providencial) y una adaptación a los tiempos meramente evolutiva, su firmeza proviene de los acuerdos convencionales que ha adquirido para bordear dichas desigualdades y convertirlas, de facto, en virtudes. Sus orígenes, pues, ni son tan honrosos y niveladores como se ha proclamado – pensemos en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente de Francia en 1789, que ni acogía a todos los hombres, ni aceptaba la integración de las mujeres; o en la Constitución española de 1812, que hablaba de españoles y, como categoría

¹³ «La desigualdad material desmiente la igualdad formal de la ciudadanía», ha sentenciado en otro de sus trabajos J. Peña. Vid. J. Peña, *Nuevas perspectivas de la ciudadanía*, en F. Quesada (ed.), *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política*, Madrid, Trotta, 2008, pp. 231-251, la cita en la p. 237.

diferenciada, de ciudadanos – ni su permanencia entre nosotros puede ser alegremente admitida sin más como un definitivo e incuestionable destino; numéricamente hablando y siendo optimistas con la estimación propuesta, la ciudadanía actual, entendida como instancia de identidad y como concepto jurídico-político de referencia, afecta a un veinte por ciento de la humanidad. Hablemos, pues, de lo concerniente a este reducido tanto por ciento.

La ciudadanía, tal y como hemos recordado hasta aquí, no puede ser entendida como la consecuencia lógica, lineal y acumulativa del desarrollo del Estado liberal capitalista sino, en todo caso, como la solución adoptada por los grupos en continua fricción y conflicto para tomar parte activa en la nueva configuración política y social. Pensamos, por tanto, que los actores sociales han sido claves en dicha conformación histórica, si bien es cierto que nunca pusieron el énfasis – pues nunca les interesó para salvaguardar sus respectivas posiciones de dominación y conflicto –, en considerarla un derecho general basado en la justicia universal. Yendo algo más lejos, y dicho de otro modo, no tomaron en cuenta la ciudadanía como una fuente de obligaciones solidarias desde la que debería manar la justicia como valor general y consustancial a todos los seres humanos; a decir verdad, y a tenor de las políticas institucionales desarrolladas a este respecto, la propia idea de que la humanidad es igual en derechos y obligaciones como fundamento de justicia general, sigue siendo una aspiración que rememora la utopía.

La ciudadanía debería ser, siguiendo esta línea de análisis, la legítima capacidad de los individuos para transformar sus deseos y esperanzas en derechos y deberes colectivos, con el objeto de convertir sus prácticas habituales en rasgos políticos y jurídicos igualatorios, amén del mero y ritual hecho de acudir cada cierto tiempo a las urnas y de sentirse integrados en un territorio determinado. La pertenencia a un lugar, tan recurrida como reverdecida en la actualidad, no puede ser considerada en sí misma un atributo de identidad tal y como han puesto de manifiesto, entre otros, el historiador británico nacido en Egipto y recientemente fallecido, Eric Hobsbawm, o el profesor y juez italiano, Luigi Ferrajoli¹⁴. Lo que determina la identidad, además de otros factores

¹⁴ «La identidad primordial que la mayoría de nosotros hemos elegido en este siglo XX es la del estado territorial, es decir, una institución que establece un principio de autoridad sobre cada uno de los habitantes de un trozo de mapa. Si esa persona es un ‘ciudadano’, el estado reivindica el derecho a obtener – por encima de cualquier otro tipo de exigencias individuales – su lealtad, su amor, (j.e. el ‘patriotismo’) y, en tiempos de guerra, hasta su propia vida. Estas son soluciones históricamente novedosas que habrían asombrado en el pasado a la mayor parte de los gobernantes, así como a la mayoría de sus súbditos, pero desde el siglo XVIII nos hemos acostumbrado a ellas y las damos por buenas. No hay nada ‘natural’ en ellas». E.J. Hobsbawm, *Identidad*, en H.C. Silveira Gorski (ed.), *Identidades comunitarias y democracia*, Madrid, Editorial Trotta, 2000, pp. 47-62, la cita en la p. 48 (el texto original de Hobsbawm data de 1993). En la misma línea de pensamiento, pero desde el punto de vista del ordenamiento legal, vid. L. Ferrajoli, *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Madrid, Trotta, 1999 (edición original: *Il diritto come sistema di garanzie*, «Region practica», n. 1, 1993, pp. 143 ss.).

coadyuvantes, es la posición económica y el estatus social como auténticos componentes relacionales, a los que otorga la oportuna cobertura de civilidad y arraigo el factor político, y no – insistimos en ello – la ubicación topográfica de quien se siente legitimado para declararse más ciudadano que los demás.

Así pues, si la ciudadanía es parte consustancial de la organización política en las actuales sociedades democráticas que son quienes, a fin de cuentas, la necesitan, la condicionan, la cohesionan y le conceden sus derechos, lo más saludable y efectivo sería preguntarse por el modelo de democracia que queremos crear (y aquí entra de nuevo y de lleno la opción republicana) y no por el tipo de ciudadano que queremos formar para consolidar un proyecto ya existente como fin en sí mismo. El problema que se suscita, pues, posee encontradas e intrincadas dimensiones y para ello nada mejor que acudir a las palabras de Bobbio: «si la democracia es, predominantemente, un conjunto de reglas de procedimiento, ¿cómo puede pretender contar con ‘ciudadanos activos’? Para tener ciudadanos activos, ¿no se necesitan acaso ideales? Por supuesto que se necesitan ideales»¹⁵. Por tanto, si mantenemos los argumentos expuestos por el politólogo italiano, no parece que el binomio democracia – ciudadanía sea tan simple de resolver como de entrada pudiera parecer.

En esta línea de análisis, debemos exigir un modelo de proceder donde los derechos y las normas de convivencia no preexistan a la libertad de elegirlos y, por tanto, no hurten la libertad individual (pero de acendrado compromiso público) de reflexionar, deliberar, tomar decisiones y ejecutarlas en la práctica. La ciudadanía, como acuerdo interesado, como proyecto político específico y, más aún, como ideología, conciencia y actividad con vocación universalizadora, sigue siendo un espacio de lucha simbólica en busca de nuevos y más satisfactorios significados, donde la *pertenencia a* y el *estatus entre* no sean los factores decisivos que la deben conformar, sino la participación real y la justicia universal que la deben fomentar, tutelar y establecer. Y es que como en su día afirmara el profesor Pérez Ledesma, «desprovista del contenido radical procedente del antiguo republicanismo, la virtud cívica se ha convertido en un modesto llamamiento a la participación en la vida pública. Algo no muy lejano, por cierto, de las recomendaciones del último Rawls»¹⁶.

De este modo, la ciudadanía, que debería estar constituida *por* y comprometida *en* la capacidad de acción, de movilización y de mantenimiento operativo en todos los frentes de la participación, la distribución, la toma de decisiones responsable y la práctica colectiva subsiguiente, ha devenido un hábito rutinario adornado por las normas de urbanidad, ciertos residuos de solemnidad y un calculado amaneramiento en las buenas maneras de proceder.

¹⁵ N. Bobbio, *El futuro de la democracia*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1994 p. 48 (edición original: *Il futuro della democrazia*, Torino, Einaudi, 1984).

¹⁶ M. Pérez Ledesma (comp.), *Ciudadanía y democracia*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias, 2000, p. 25.

En la actualidad, el ciudadano ha sido reemplazado por el consumidor, el usuario, el cliente, el votante, el telespectador, el móvil-oyente, el elector..., y de sujeto activo de liberación (si es que alguna vez lo fue) ha pasado a convertirse en instrumento pasivo de control y mecanismo individual y autorregulado de consunción, capaz de poner en entredicho sus anclajes axiológicos y, con ellos, su propia condición humana. Por si fuera poco, además, la ciudadanía como elemento conformador y legitimador de los Estados nacionales, siempre se ha referido a la esfera pública; pero también cabría preguntarse qué ocurre con la esfera privada o doméstica donde la subordinación, el sometimiento y la violencia continúan siendo las notas alarmantes que ponen en cuestión la propia definición de principios sobre la ciudadanía.

En fin, aunque por mucho tiempo se siga hablando de la capacidad regeneradora y reguladora que tiene la ciudadanía y se nos siga invitando a celebrar su poderío ético, estético y mediático, como símbolo y oportunidad de autorrealización y respeto normativo en los autodenominados Estados de Derecho, tal vez sea hora de pasar página para buscar nuevos referentes de relación y de identidad en categorías universales más acordes con la actual etapa histórica que nos ha tocado vivir y combatir (intercultural, cosmopolita y, a la vez, desintegrada y local, donde abundan los imaginarios y las realidades aparentes) que no sólo no satisface los intereses generales y de primer orden dignos de preservar como herencia moral, sino que ni siquiera garantiza la propia supervivencia de las generaciones futuras. Y es que, como acertadamente han manifestado autores de reconocida reputación en este ámbito del pensamiento, «lo que habría que haber hecho es denunciar y desmontar la “ilusión ciudadana” que ha sido, al menos durante la segunda mitad del siglo XX, el arma ideológica más potente y eficaz del Primer Mundo»¹⁷. A fecha de hoy, y como si se tratara de la búsqueda arriesgada y desafiante del santo grial, sigue siendo una tarea por realizar.

3. *La educación y su contribución al surgimiento de la ciudadanía*

Los clásicos de la antigüedad se preguntaron en un sinnúmero de ocasiones si la virtud era heredada o, por el contrario, se podría transmitir y enseñar a los individuos (privilegiados) que accedían a ella. Con este interrogante como excusa se redactaron tratados y se ofrecieron argumentos de variado y sorprendente tenor, donde se mostraban respuestas tanto a favor como en contra de tan

¹⁷ C. Fernández Liria, P. Fernández Liria y L. Alegre Zahonero, *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*, Madrid, Akal, 2007, p. 233. Con anterioridad a ellos, ya se había expresado en estos mismos términos y con la misma contundencia el autor anteriormente citado: Ferrajoli, *Derechos y garantías. La ley del más débil*, cit., p. 119.

controvertida premisa. En otra etapa histórica más próxima a nosotros como fue la del Antiguo régimen, por ejemplo, la educación no se adquiría para convertirse en futuro ciudadano; por entonces no se sospechaba del concepto ni de su sentido más elemental como sinónimo de ‘refinado’ o ‘urbano’ (de hecho, el término tampoco aparece en el *Tesoro de la lengua castellana o española* de 1611). Su función era crear súbditos españoles, franceses, portugueses..., católicos y, además, inocentes (esto es, individuos destinados a «no hacer mal a nadie», en el entendido de que la maldad era un vicio corregible en sentido moral y no un efecto indeseable de la extrema necesidad económica y social)¹⁸.

No tan distante en el tiempo, a finales del siglo XIX, el norteamericano John Dewey sostuvo una visión genética, funcional, experimental y social de todo aquello que acontecía en torno al individuo y estableció una relación directa entre educación y reconstrucción moral y política¹⁹. No tan lejos en lo geográfico, y esta vez a principios del siglo XX, Federico Climent, destacado articulista, moralista, traductor y teórico de la educación, afirmaba sobre este particular y de manera categórica lo siguiente:

Bajo cualquier aspecto que se consideren los deberes de ciudadanía y las virtudes cívicas, descubrirá el cuidadoso observador que tienen su raíz en la familia y su ampliación y complemento en la escuela, con tal de que la escuela vea en el niño al futuro ciudadano y no tan sólo un número del registro de matrícula con su correspondiente cuota retributiva²⁰.

Al igual que Federico Climent – si entendemos el conocimiento general, y de manera específica el escolar y el académico, como factor clave en la organización social – nosotros no dudamos de la importancia que tiene la educación como elemento destacado, no exclusivo ni dominante, en la formación de los futuros ciudadanos; pero antes habría que plantearse otro problema de más dilatadas y disputadas dimensiones en el que no entró el intelectual catalán pero que sí abordó, desde una vertiente democrática-liberal, el filósofo-pedagogo norteamericano: ¿qué tipo de educación adoptar y, sobre todo, qué tipo de virtud cívica queremos conseguir a través de ella y para qué?

Crear conciencia cívica (supuestamente vitalicia) a través de la educación reglada no es fácil, aunque probablemente sea la forma más convencional y al uso de hacerse con garantías de futuro; y es que no podemos olvidar que el ciudadano (jornalero, desempleado, ejecutivo, funcionario, pensionista o

¹⁸ S. Covarrubias Horozco, *Tesoro de la lengua castellana o española*, Barcelona, Ed. Alta Fulla, 1998 (edición original: Madrid, Luis Sanchez impressor del Rey N.S., 1611).

¹⁹ J. Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995 (edición original: *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*, New York, Macmillan, 1916). Véase a este respecto el exhaustivo trabajo realizado por V. Guichot Reina, *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.

²⁰ F. Climent Terrer, *Educación cívica. Principios fundamentales de los derechos y deberes de ciudadanía en la vida social*, Madrid-Barcelona, 1920, p. 41.

desahuciado) no nace sino que se hace en clarificadora expresión de Rubio Carracedo²¹. Ahora bien, de la educación – tanto desde un punto de vista teórico como práctico – se deben exigir no sólo actitudes favorables ante una determinada concepción de la ciudadanía, como ocurre en la actualidad, sino que se deben extraer las herramientas conceptuales necesarias para generar conocimientos y destrezas destinadas a desarrollar facultades analíticas de variadas y múltiples tipologías sobre la convivencia. No se trata de buscar compensaciones en la cantidad ni en la calidad ni en las formas de adquirir el conocimiento, sino de atribuir a la escuela la función social de ejercer el librepensamiento y de promover la emancipación en igualdad de condiciones, si queremos diseñar un futuro más comprensible con los problemas que nos afectan a todos como seres humanos y sin acoplamientos interesados a las actuales, selectivas y mecanicistas reglas del mercado. Un mercado, por cierto, nada caprichoso ni irregular sino perfectamente organizado para convertirse en mecanismo adaptador al servicio de determinadas voluntades, que tiene entre sus funciones más destacadas la de empequeñecer y restringir en la práctica los tan encumbrados derechos de los ciudadanos²².

En este sentido, la escuela, como agencia socializadora que es, debe convertirse más en un observatorio de investigación que un laboratorio de experimentación, en un lugar donde se enseña a pensar (recordemos a Aristófanes en su obra *Las Nubes* cuando hablaba de la existencia de la Academia del Pensamiento) más que en un lugar en el que se deposita el conocimiento institucionalizado que debemos venerar. No hay mejor educación para el fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía que el ejercicio y el ejemplo cotidianos de la práctica democrática y ciudadana porque, a la postre, sin democracia real no hay ciudadanos auténticos, esto es, críticos con el modelo de democracia liberal que los poderes establecidos nos hacen sentir como un fin en sí mismo. Una ciudadanía donde los sujetos se formen juiciosamente, con opiniones propias e inteligencia crítica y creativa, para suprimir cualquier connotación jerárquica que revele cuotas distintas y asimétricas de autoridad devenida en dominación y poder; porque, en más ocasiones de las deseadas, la escuela, en su afán por allanar el camino hacia el conocimiento, se convierte en una especie de campo de minas que estalla por doquier, esparciendo sus diminutas partículas de ortodoxia dogmática ajenas a todo tipo de pensamiento racional, científico y social comprometido.

²¹ J. Rubio Carracedo, *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 159.

²² Convendría leer, a este respecto, los sugerentes ensayos de Michéa y de Nussbaum. Vid. J.C. Michéa, *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*, Madrid, ed. Acuarela y A. Machado, 2009, especialmente las pp. 39-48 (edición original: *L'enseignement de l'ignorance*, Castelnau-le-lez, Éditions Climats, 1999); y M.C. Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires y Madrid, Katz Editores, 2010 (edición original: *Not for profit. Why democracy needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010).

Por ello, una de las principales misiones de la institución escolar en la actualidad sigue siendo la superación de los determinismos, los prejuicios y las servidumbres. Desde posiciones críticas, con rigor analítico y a través de aspectos cognitivos, éticos y afectivos, debemos dotar de sentido nuestras acciones sin dejarnos llevar por los cantos de sirena de la desideologización y de la neutralidad en el conocimiento con el fin de crear individuos plenamente adaptados y «ciudadanos impolíticos»²³; detrás de esta concepción abarcadora y globalizadora de la democracia y de la ciudadanía se camuflan diferencias de toda índole que requieren distintos posicionamientos, respuestas concretas y, sobre todo, independencia de criterio. Por ello, insistimos una vez más, sería necesario que la escuela, más que parchear, infantilizar y fosilizar los problemas, acabara con la invisibilidad u ocultamiento de los mismos como ocurre con la pobreza, la corrupción, la falta de igualdad de oportunidades reales y no meramente discursiva, o el tratamiento otorgado a los considerados no ciudadanos por el simple hecho de provenir de otros espacios geográficos, de mantener señas culturales diferentes a las nuestras y, sobre todo, de poseer un nivel de vida ostensiblemente menor.

De igual manera, la transmisión de contenidos, experiencias y valores universales, la comprensión de las distintas culturas en sus respectivos y particulares contextos, el sentimiento de pertenencia a la humanidad con rasgos definitorios propios, la salvaguarda de los factores que a todos nos afectan como integrantes de un planeta que agota sus recursos y que se transforma vertiginosamente con el efecto invernadero, la participación denodada, dinámica y comprometida en las decisiones colectivas, la defensa real y no sólo testimonial de los derechos humanos, etc., deben seguir siendo cometidos indeclinables de la escuela²⁴. Ser ciudadano (republicano) en los tiempos actuales debe ser algo muy distinto a ser buen cristiano (como ocurría hasta bien entrado el siglo XIX), o ser buen defensor de las normas de urbanidad o civilidad (como se ha pretendido entender a lo largo del siglo XX y lo que llevamos del XXI); significa ser sujeto activo y agente político dispuesto a participar responsablemente de

²³ Tomamos prestada la expresión de Fernando Quesada, «Sobre la actualidad de la ciudadanía», en F. Quesada (ed.), *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política*, Madrid, Trotta, 2008, pp. 205-229, la cita en la p. 213.

²⁴ «La escuela debe ser el lugar en el que se transmitan los valores humanos universales y se practique la racionalidad y el pensamiento científico, que también son universales. Las creencias particulares, como por ejemplo las religiosas, no deben tener cabida en la escuela». Vid. J. Delval, *Hacia una escuela ciudadana*, Madrid, Morata, 2006, p. 95. Otros libros significativos a este respecto son: A. Bolívar, *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Grao, 2007; R. Debray, *El civismo explicado a mi hija*, Barcelona, La Medianoche, 2000; y F. Ibernón (coord.), *Cinco ciudadanía para una nueva educación*, Barcelona, Grao, 2002. De igual modo ha hablado Drew Gilpin Faust, presidenta de Harvard, para el caso de las enseñanzas superiores: «Las universidades deben ser productoras no sólo de conocimientos, sino también de dudas (a menudo incómodas). Son lugares creativos y provocadores». Citado por B. Kliksberg, *La brecha educativa*, «El País», 3 de enero de 2010, n. 11.886, p. 18.

los problemas comunes y preparado para la toma de decisiones colectivas, con la intención de que la práctica ciudadana se convierta en un derecho cada vez más abarcador y extensivo y no en una concesión individual de carácter instrumental, territorial y temporal. La ciudadanía republicana, como *conquista* irrenunciable, como *plebiscito* permanente, como *valor* añadido para promover distintas formas asociativas, pero también, y sobre todo, como *ideología* capaz de reprobador las barreras diferenciadoras, las fronteras secesionistas y los alambres de espino del rechazo, tiene que señalar un estilo de trabajo con lo público a través de una comprometida relación con la comunidad donde coexistan derechos y deberes y, donde al igual que en las etapas históricas antiguas, se persiga a los depredadores de prerrogativas que sean incapaces de asumir sus obligaciones y de respetar los intereses de otros colectivos que integran – en igualdad de condiciones – el resto de la *kosmopolités*²⁵.

4. La naturaleza político-republicana de la educación freireana

Sin lugar a dudas, una de las propuestas pedagógicas y educativas más representativas de este ideal republicano y de la acción concienciadora atribuida a la ciudadanía para hacer de los sujetos seres más activos y solidarios, ha sido la expuesta por el educador brasileño Paulo Freire. En sus reflexiones y discursos, así como en sus prácticas más concretas y radicales, trata no tanto de rescatar una mal enfocada y planteada nostalgia sobre ‘lo’ público (ya que en tiempos de dictadura y de democracia formal lo público es mera entelequia, simple instrumento al servicio de los poderosos), como de poner de manifiesto la fuerza que el pueblo – como categoría social plenamente definida y clase social organizadora de su autonomía y de su propio futuro –, puede tener y ostentar en una fase histórica donde sobreabundan las ‘situaciones límite’ y brilla por su ausencia lo que él mismo denominó, utópicamente, como ‘inédito viable’. Y es que, al mismo tiempo que redefine categorías analíticas y amplía los límites en los que debe desenvolverse la actuación de lo social y civil, Freire tiene una marca de estilo inconfundible que gira en torno a la idea de ‘necesidad’. Esto es, la necesidad de superar las necesidades de los muchos sometidos y la necesidad de combatir las necesidades de unos cuantos dominadores a través de la praxis histórica, que, para realizarse, lejos de ser individual y responder a intereses particulares, aboga por los compromisos colectivos y por la implicación solidaria con los demás.

²⁵ El concepto moderno o ilustrado de «derecho mundial» o de *ius cosmopolitanicum* tiene en el filósofo idealista alemán a uno de sus principales valedores. Vid. I. Kant, *Sobre la paz perpetua*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, pp. 52 ss. (edición original: *Zum Ewigen Frieden. Ein philosophischer, Entwurf*, 1795).

En torno a esta idea, formulada de manera tan simple, se sitúa todo el universo teórico y práctico de las propuestas freireanas que calaron tan hondamente en los educadores más activos y renovadores, y cuya búsqueda de una realidad política y económica diferente – en un mundo tan convulso como el vivido durante el último cuarto de siglo XX –, se convirtió en un permanente *leit motiv*. De ahí que, desde que redactara su *Pedagogía del Oprimido* en 1968, e incluso antes, desde que apareció *La educación como práctica de la libertad* en 1967²⁶, se planteara abordar la importancia de la concienciación (*conscientização* en portugués) para acabar con la educación bancaria (esto es, la centrada en la memorización reproductora y en la regurgitación espontánea como demostración de lo aprendido), la pasividad como rémora para la transformación social y para la adquisición de los derechos de ciudadanía y, sobre todo, la defensa de las clases sociales más explotadas y desfavorecidas como efectos inevitables del capitalismo depredador, por cuanto que «ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos»²⁷.

Para él, como para cientos de educadores más que trabajaron denodadamente durante estas décadas, los seres humanos no eran sacos vacíos que había que llenar, sino personas que había que educar, esto es, zarandear de sus inamovibles esquemas de vida y de sus particulares formas de pensar; porque, a pesar de la tendencia ideológica dominante y de las fuerzas motrices que la empujaban, «el mundo no es un laboratorio de anatomía ni los hombres cadáveres que deban ser estudiados pasivamente»²⁸. Partiendo de dicha premisa, el acto de estudiar debía ser una actitud frente a la vida y, asumida esta opción como compromiso social, «‘lavarse las manos’ en el conflicto entre los poderosos y los desposeídos no significa ser neutral, sino ponerse al lado de los poderosos»²⁹. Su afán, por tanto, no residía en realizar una simple toma de conciencia para justificar el actual estado de cosas y dejarlo como está o, como mucho, revisarlo con propuestas de naturaleza y trasfondo reformista, sino en tomar contacto y postura con los problemas de la vida real que afectan a la ciudadanía responsable y que, lejos de encumbrarla, la estigmatizan y denigran. Su máxima aspiración consistía, pues, en destruir la censura (implícita o manifiesta), el verticalismo en el fondo y en las formas de actuación y, sobre todo, el conformismo social que

²⁶ P. Freire, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

²⁷ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 2008, p. 49 (primera edición: *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970). Véase la interpretación que de estos mismos problemas, referentes a las prácticas pedagógicas, realizó el uruguayo exiliado en Brasil Júlio Barreiro, *Educação popular e conscientização*, Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1980.

²⁸ Freire, *Pedagogía del oprimido*, cit., p. 162.

²⁹ P. Freire, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, 1990, p. 129 (edición original: *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*, Greenwood Publishing Group, Connecticut, 1985).

tanto daño hacía a los más desfavorecidos. Por ello, advertía: «Hay otra tarea que cumplir en la escuela a pesar del poder dominante y por causa de él: la de *desopacar* la realidad *nublada* por la ideología dominante»³⁰.

Educación crítica, activismo político y compromiso con los demás serían, en esencia, los tres pilares básicos destinados a propiciar la alternativa al orden social injusto, castrador y alienante que el pueblo oprimido debería liderar para lograr su plena emancipación. Una propuesta plagada de desafíos, de luchas, de disidencias y de impulsos empáticos – con frecuencia de marcado carácter espiritual y, en consecuencia, un tanto inconcreta en su acotación práctica más específica –, expuesta con el fin primordial de buscar sentido personal y colectivo a las acciones desarrolladas en otros espacios y a través de otras estrategias no invadidas por las culturas del silencio y la manipulación; y para ello, lejos de recurrir a los atajos pedagógicos y a los recetarios al uso, se refugió en las prácticas y experiencias cotidianas y en la validación ofrecida por el conocimiento más próximo y contrastado de cada persona y situación, consciente de que el tercer mundo lo tenemos delante de nuestros ojos:

El concepto de tercer mundo no es geográfico, sino ideológico y político. El así llamado primer mundo incluye internamente su propio tercer mundo opositor. Y el tercer mundo tiene su primer mundo, representado por la ideología de la dominación y el poder de las clases gobernantes. El tercer mundo es en última instancia el mundo del silencio, de la opresión, de la dependencia, de la explotación, de la violencia ejercida por las clases gobernantes sobre los oprimidos³¹.

Esta y otras muchas ideas que hacían referencia a su concepción dialéctica de la educación, permanecieron inalterables en su intenso quehacer tras varias décadas de acción y de reflexión, pues incluso en sus últimos escritos, agrupados en su obra póstuma *La pedagogía de la indignación*, volvió a reiterar los mismos deseos expuestos casi 40 años antes, cuando afirmaba con toda contundencia que

coherente con mi postura democrática, estoy convencido de que la discusión en torno al sueño o proyecto de sociedad por el que luchamos no es privilegio de las elites dominantes ni de los líderes de los partidos progresistas. Por el contrario, la participación en los debates sobre un proyecto diferente de mundo es un derecho de las clases populares que no pueden limitarse a ser ‘guiadas’ o empujados hacia el sueño por sus líderes³².

Un modelo educativo no precisamente destinado a adquirir ‘competencias’ individuales – propuesta ideológica-pedagógica todavía en germen por parte de los poderes establecidos del momento – sino a comprender la esencia de los

³⁰ P. Freire, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1993, p. 59, (edición original, *Politica e educação: ensaios*, Sao Paulo, 1993).

³¹ Freire, *La naturaleza política de la educación*, cit., p. 147.

³² P. Freire, *La pedagogía de la indignación*, Madrid, Ediciones Morata, 2001, p. 53 (edición original, *Pedagogia da indignação. Cartas pedagogicas e outros escritos*, Sao Paulo, UNESP, 2000).

problemas, responsabilizarse de los mismos y elaborar las ideas y las habilidades sociales para suprimirlos y, con ello, no apagar las voces de la disidencia en un mundo injustamente tratado, controlado y repartido. Por ello, a Freire hay que encararlo más como un trabajador de ‘a pie’, sufridor de inclemencias y trincheras, incansable en la búsqueda de nuevos retos socioeducativos y, por ende, como referente crítico del presente, que como autor y teórico de culto, de modas evanescentes para perseguir lustre de avanzadilla ideológica, y escritor de salón para henchir la autocomplacencia en fugaces y nostálgicas lecturas de días de lluvia y recogimiento.

El concepto de ciudadanía, que defiende y que subyace en todos sus argumentos, tiene carácter abarcador, integrador. Lejos de abogar por una ciudadanía que rivalice con sus iguales en cuanto a adquisición de libertades y derechos y rechazo de deberes y obligaciones, apuesta por una que iguale solidariamente buscando la soberanía de los seres humanos consigo mismos. Parafraseando a su paisano Paulo Coelho, Freire comparte la idea de que más que maldecir el lugar en que se cae, hay que buscar los motivos que hicieron posible el resbalón y la posterior caída. Dicho de manera más precisa y académica: no *se es* ciudadano, *se hace* uno ciudadano porque – como ha sentenciado el profesor Cerezo Galán – la libertad no se otorga, se conquista³³.

Por todo lo expuesto, la voladura controlada de las injustas condiciones de vida existentes en las sociedades clasistas (frecuentemente autoritarias, dictatoriales o democrático-formales de Latinoamérica) que Freire quería realizar a través de la mecha educativa y de la filigrana concienciadora, se tornó un empresa tan próspera y prometedoras que terminó siendo absorbida – a la baja y para dar satisfacción a intereses oportunistas y espurios – por los propios gobiernos, por los burócratas y por los particulares que estaban a su servicio, a quienes iban dirigidos la andanada transformadora y la nueva concepción del poder que tan pacientemente había elaborado tras largos y fructíferos años de trabajos con los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Algo parecido a lo que, en su momento, denominó «anestesia histórica» y que tan caro costó (y sigue costando) en cuanto a desideologización, fractura social y empobrecimiento generalizado a favor de reducidas y multimillonarias fortunas³⁴. La lucha, así entendida, sigue estando latente y se revela más necesaria que nunca a pesar de la desidia, el individualismo, la búsqueda de beneficios a corto plazo y la importancia otorgada a los indicadores de productividad y de impacto en el trabajo; «lucha contra el desprecio de la cosa pública, contra la mentira, contra la falta de escrúpulos. Y todo eso, con momentos de desencanto, pero sin perder

³³ P. Cerezo Galán (ed.), *Democracia y virtudes cívicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, p. 12.

³⁴ P. Freire, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2007, p. 132 (edición original: *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992).

nunca la esperanza. No importa en qué sociedad estemos ni a qué sociedad pertenezcamos, urge luchar con esperanza y denuedo»³⁵.

Conclusiones

El propósito de este trabajo ha sido poner de manifiesto las contradicciones y antinomias del republicanismo histórico, tanto en su versión ideológica como en su plasmación a través de la práctica política. En los regímenes democrático-republicanos occidentales las actuaciones políticas más habituales siguen siendo estrictamente liberales, lo que demuestra que, lejos de juzgar el republicanismo como mero sustituto de la monarquía, debemos entenderlo como una forma de reexaminar y de reinterpretar el mundo para ampliar la visión que poseemos de su naturaleza social.

Para participar en su planificación y vertebración, debemos echar mano de la educación – y de sus mejoras, pensadas no sólo ni fundamentalmente en sentido académico o de rendimiento empresarial, sino sobre todo en su utilidad social – con la que tenemos, especialmente en España, una deuda contraída desde el arrasamiento de los cimientos en los que se apoyó la II República y la consolidación de los nuevos tiempos sin ley (y sin ciudadanos) que introdujo el régimen dictatorial posterior³⁶.

Y es que, a tenor de los sucesivos desengaños históricos y sociales, defender, difundir y compartir los valores republicanos – y entre ellos, un nuevo concepto de educación y ciudadanía – sigue siendo la mejor fórmula social para orientarse cuando se han perdido todas las cartas de navegación política y caminar en círculos concéntricos, en pos de la globalización económica, parece ser la solución más innovadora y recurrida por parte de los poderes establecidos y

³⁵ Freire, *La pedagogía de la indignación*, cit., p. 146. En otro capítulo de esta misma obra señalaba: «Lidiar con la ciudad, con la polis, no es una cuestión técnica, sino, sobre todo, política. Como político y educador progresista, continuaré mi lucha de esclarecimiento de los quehaceres públicos igual que sigo luchando contra la constatación absurda de mucha gente: “lo voto. Roba, pero hace”. En la línea de estas consideraciones, me gustaría subrayar que el ejercicio constante de la ‘lectura del mundo’ que exige necesariamente la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su denuncia y, por otra, el anuncio de lo que aún no existe» (*ibid.*, p. 52).

³⁶ «Un analfabeto político – independientemente de que sepa leer y escribir – es aquel que tiene una concepción ingenua de las relaciones de humanidad con el mundo. Este tipo de persona tiene una visión ingenua de la realidad social absolutamente determinada, es decir, la realización social es un *fait accompli* más que algo que está en proceso de desarrollo. Una de las tendencias del analfabeto político es escapar a la realidad concreta – una forma de rechazarla – perdiéndose en concepciones abstractas del mundo». Freire, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, cit., pp. 116-117.

de los grandes imperios financieros que desde la sombra los sostienen. De ello ha dado buena muestra la profesora Nussbaum, flamante premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2012, cuando constata que

Distraídos por la búsqueda de la riqueza, nos inclinamos cada vez más por esperar de nuestras escuelas que formen personas aptas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos. Bajo la presión de reducir los gastos, recortamos precisamente esas partes de todo emprendimiento educativo que resultan fundamentales para conservar la salud de nuestra sociedad. ¿Con qué nos encontraremos en el futuro si estas tendencias se prolongan? Pues tendremos naciones enteras compuestas por personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar a la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada³⁷.

Paulo Freire sigue siendo el pedagogo de referencia que puede ayudarnos a salir de este atolladero y que, todavía, nos haga aguzar el sentido social, solidario y crítico, a pesar de la actual sospecha – ampliamente generalizada y desafortunadamente cada vez más fundada – sobre nuestra ‘atrofia’ imaginativa para dar respuesta a los problemas de la comunidad.

³⁷ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, cit., pp. 187 y 188.

De la didáctica tradicional a la didáctica no parametral: consideraciones en torno al uso de los libros de texto en la formación de docentes de inglés en Colombia

Ruth Marcela Del Campo Machado
Departamento de Lenguas Extranjeras,
Universidad Nacional de Colombia,
Bogotá (Colombia)
rmadeca@yahoo.com

Miguel Beas Miranda
Departamento de Pedagogía,
Universidad de Granada (España)
mbeas@ugr.es

From traditional to non-parametric teaching: considerations on the use of textbooks in English teacher training in Colombia

ABSTRACT: The aim of this article is to present the results of a qualitative study which main objective was to analyse the role of textbooks that have been the fundamental axis of English teaching within the traditional or parametric didactics framework. This article also approaches the objectives and elements of non-parametric didactics in order to build a theoretic framework that can identify and establish this kind of didactics as a new paradigm in the training of English teachers in Colombia.

EET/TEE KEYWORDS: English Language; Language Teaching; Textbook; Teacher Training; Colombia; XX Century.

Introducción

Uno de los temas culturales con más protagonismo actual es el de las comunicaciones y, en tal sentido, el lenguaje como instrumento comunicativo fundamental, constituye una de las mayores preocupaciones del ámbito cultural y social, a la vez que se torna en centro de los intereses de la academia y las

ciencias de la educación. Como consecuencia, la adquisición de la lengua nativa junto con la de una lengua extranjera y el desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias para su apropiación, es decir, el aprendizaje de las lenguas, componen uno de los ejes cardinales de la didáctica moderna.

Dada la importancia de la lengua inglesa en un contexto cultural globalizado y la creciente necesidad de que el alumnado la adquiera de una manera más eficaz y personalizada, los objetivos de este trabajo son por una parte, reflexionar sobre las aportaciones de la didáctica no parametral en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa y por otra, analizar el uso de los libros de texto de inglés utilizados en la Universidad Nacional de Colombia con miras a optimizar sus capacidades formativas considerándolos como recursos o herramientas didácticas y no como fines de aprendizaje en sí mismos.

La concepción tradicional del libro de texto en la formación inicial del docente en inglés se apoyaba en los principios de una didáctica parametral que lo consideraba como la guía de aprendizaje, el proceso a seguir, los contenidos que se deben adquirir para dominar un idioma.

Desde este punto de vista didáctico, el libro de texto fue delimitado por Klingber¹ como concreción de las orientaciones de un plan de enseñanza que ofrece al maestro sugerencias para la planificación y conducción de la clase, presenta a los estudiantes conocimientos fundamentales, resúmenes y preguntas, entre otros. Selander² igualmente argumenta que «el libro de texto es el material más importante para el profesor y para el alumno. No es más ni menos que la casi totalidad del currículum». La concepción de la didáctica tradicional convierte al libro de texto tanto en la guía fundamental del maestro, como del alumno quienes deben seguirlo paso a paso para no fragmentar el conocimiento, ubicando al mismo tiempo al profesor en un paradigma transmisor, tecno-burocrático, e instrumental. No es superfluo mencionar que existe un debate en torno a la valoración del libro de texto sobre si es válido considerarlo como el instrumento por excelencia que transmite el saber, ya que hasta cierto punto, considera el conocimiento como algo acabado, objetivo y más allá de la revisión crítica, que además subordina a sus decisiones la tarea docente.

Esta investigación se torna significativa en el contexto colombiano en primer lugar, por la carencia de estudios que hagan referencia al papel del libro de texto en la formación de docentes de inglés en un país donde la mayoría de los docentes son formados bajo la guía de estas herramientas didácticas; y, en segundo lugar, por la escasez de reflexiones pedagógicas que dinamicen el uso de los libros de texto desde la didáctica no parametral. Colombia es un país

¹ L. Klingber, *Introducción a la Didáctica General*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1978.

² S. Selander, *Análisis del texto pedagógico, pedagógico*, in J. García Mínguez, M. Beas Miranda (Comp.), *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*, Granada, Proyecto Sur de Ediciones S.A.L., 1995, pp. 131-162, en partic. p. 132.

que tiene como uno de los objetivos del sistema educativo el desarrollo del Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 dentro de un contexto nacional multiétnico.

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, en primer lugar reflexionaremos sobre las ventajas e inconvenientes del uso y del abuso de los libros de texto de inglés. En segundo lugar, sobre las posibilidades educativas de la didáctica no parametral. Por último, realizaremos una síntesis de una investigación que culminó en Tesis Doctoral donde desvelamos de manera crítica el uso de los libros de texto de inglés que se hace en la Universidad Nacional de Colombia en las materias de formación de los futuros docentes de inglés.

1. *Marco teórico*

La revisión teórica aborda dos ejes esenciales: el primero tiene que ver directamente con el libro de texto en la formación de docentes de inglés, y el segundo con el concepto de didáctica no parametral el cual abre espacios de reflexión para pensar en propuestas que efectivamente dinamicen el uso de los libros de texto en la formación de docentes de inglés.

1.1 *Los libros de texto en la formación de docentes de inglés*

De acuerdo con Richards³, los libros de texto son un componente esencial en la mayoría de los programas de lenguas alrededor del mundo dado el papel que cumplen como herramienta básica dentro de la enseñanza. Richards y Mahoney⁴ afirman:

Textbooks play a major role in second language classrooms throughout the world and, thus they play a significant part in the professional lives of teachers and in the lives of learners.

Westbury concuerda con la visión anterior y cita la importancia de los textos en el contexto escolar de la siguiente manera:

³ J. Richards, *The role of textbooks in a language program*, 2001, <<http://www.profesorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks>> (último acceso: 10 April 2010).

⁴ J. Richards, D. Mahoney, *Teachers and textbooks: a survey of beliefs*, «Perspectives», Working Papers of the Department of English, City University of Hong Kong, vol. 8, n. 1, 1996, pp. 40-61, en partic. p. 41.

The textbook is, in fact, the heart of the school and without the ubiquitous text there would be no schools, at least as we know them⁵.

Awasthi⁶ plantea que un libro de texto es un material de enseñanza para el profesor y un material de aprendizaje para el estudiante. Agrega que es uno de los aspectos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto es el corazón visible de cualquier programa de enseñanza de inglés. Hutchinson y Torres⁷, por su parte, sugieren que éste es un elemento universal de enseñanza, una guía para el docente, y una ayuda para los estudiantes porque muestra lo que ha sido enseñado.

Cunningsworth propone entender el libro de texto como un recurso para el aprendizaje auto-dirigido.

A textbook is as an effective resource for self-directed learning, an effective source of presentation of materials, a source of ideas and activities, and a reference source for students, a syllabus where they reflect predetermined language objectives, and support for less experienced teachers who have yet to gain confidence⁸.

Asimismo, Fredericks en su texto sobre las ventajas y desventajas de los libros de texto, plantea que este es:

A collection of the knowledge, concepts, and principles of a selected topic or course. It's usually written by one or more teachers, college professors, or education experts who are authorities in a specific field. Most textbooks are accompanied by teacher guides, which provide you with supplemental teaching materials, ideas, and activities to use throughout the academic year⁹.

Por su parte, al abordar los propósitos por los cuales los libros de texto son utilizados, Garinger¹⁰ cree que éstos tienen diferentes finalidades; pueden servir como un recurso importante en el aula, como fuente de material suplementario y como inspiración para la planeación de actividades, y en algunos casos puede utilizarse como el mismo currículo.

⁵ I. Westbury, *Libros de texto: Historia, sesgos, análisis*, en T. Husen, W. Neville Postleth (Comp.) *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Madrid, Ed. Vicens-Vives, Ministerio de Educación y Cultura, 1991, Vol. 6, pp. 3669-3686 (citado en: J. Oakes, M. Saunders, *Education's most basic tools: Access to textbooks and instructional materials in California's public schools*, «Teachers College Record», vol. 106, n. 10, 2004, pp. 1967-1988, p. 1969).

⁶ J. Awasthi, *Textbook and its evaluation*, «Journal of NELTA», vol. 11, n. 1-2, 2006, pp. 1-10.

⁷ T. Hutchinson, E. Torres, *The textbook as agent of change*, «ELT Journal», vol. 48, n. 4, 1994, pp. 315-328.

⁸ A. Cunningsworth, *Choosing your coursebook*, Oxford, Macmillan Heinemann, 1995, p. 52.

⁹ A. Fredericks, *Textbooks: advantages and disadvantages*, 2005, <<http://www.teachervision.fen.com/curriculum-planning/new-teacher/48347.html>> (último acceso: 20 Junio 2013), p. 1.

¹⁰ D. Garinger, *Textbook Selection for the EFL Classroom*, Washington DC, ERIC Digest, Dec. 2002, <http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0210garinger.pdf> (último acceso: 20 Junio 2013).

Hutchinson y Torres¹¹ dicen que los libros de texto son utilizados porque brindan confianza y seguridad a los docentes. Esto no sólo sucede con los docentes, sino también con los estudiantes para quienes el libro es una guía que les ayuda a organizar su aprendizaje dentro y fuera del salón de clase; lo anterior incluye la realización de tareas, y la preparación de evaluaciones entre otros; es claro entonces, que los textos sobreviven porque no sólo satisfacen las necesidades de docentes y estudiantes sino las necesidades que emergen del aula.

Autores como Richards y Mahoney¹² (2002) concuerdan con la visión anterior al plantear que los libros de texto tienen un impacto positivo en los profesores y en la enseñanza como tal dado que los docentes reciben beneficios prácticos en términos de tiempo y acceso a una variedad de recursos producidos profesionalmente. Harmer desarrolla esta idea y afirma que

Where a textbook is involved there are obvious advantages for both teacher and students. Good textbooks often contain lively and interesting material; they provide a sensible progression of language items, clearly showing what has to be learnt and in some cases summarizing what has been studied so that students can revise grammatical and functional points that they have been concentrating on. Textbooks can be systematic about the amount of vocabulary presented to the student and allow students to study on their own outside the class. Good textbooks also relieve the teacher from the pressure of having to think of original material for every class¹³.

Irujo¹⁴ coincide con los puntos de vista anteriores y aborda el tema sugiriendo que los libros de texto son indiscutiblemente necesarios dado que ellos brindan la guía precisa al momento de enseñar, y no sólo se limitan al qué enseñar, sino al cómo enseñarlo. Igualmente le brindan a los docentes novatos ideas de cómo abordar ciertas temáticas. La autora complementa la idea al incluir la inversión de tiempo como un aspecto importante en la enseñanza, es decir, el libro de texto permite a los docentes invertir el tiempo en actividades diferentes a la creación de actividades y material en general.

Hutchinson y Torres coinciden con lo expresado por Irujo.

Most of their responses centre around the facilitating role of the textbook: it saves time, gives direction to lessons, guides discussion, facilitates giving of homework, making teaching easier, better organized, more convenient and learning easier, faster, and better¹⁵.

Nosotros consideramos que los libros de texto presentan luces y sombras, son el fruto de una propuesta educativa, un recurso en manos del profesorado

¹¹ Hutchinson, Torres, *The textbook as agent of change*, cit., p. 23.

¹² Richards, Mahoney, *Teachers and textbooks: a survey of beliefs*, cit.

¹³ J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, London, Longman, 1991, p. 257.

¹⁴ S. Irujo, *To use a textbook or not to use a textbook: is that the question?*, July/Aug. 2006, <http://www.coursecrafters.com/ELL-Outlook/2006/jul_aug/ELLOutlookITIArticle1.htm> (último acceso: 20 Junio 2013).

¹⁵ Hutchinson, Torres, *The textbook as agent of change*, cit., p. 4.

y del alumnado, unos materiales al servicio de los verdaderos protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Los consideramos útiles porque guían tanto al docente como al estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje y, en especial, porque al poseer diversidad de recursos motivan su uso en el aula de clase y los convierten en un material de apoyo muy útil.

Otros autores subrayan más las desventajas que las capacidades didácticas de los libros de texto; es el caso de Ariew¹⁶ quien plantea que el libro de texto ha sido considerado como un objeto permanente y mítico, y la actitud hacia éste puede llegar a la reverencia. Esta actitud descrita anteriormente se conoce como reificación y hace referencia a la atribución injustificada de cualidades de excelencia, autoridad y validez a los libros de texto. El mismo autor dice que el uso de éstos puede llevar a la reducción de las habilidades cognitivas implicadas en la enseñanza, y que igualmente lleva a que el docente base sus decisiones exclusivamente en el libro de texto y en el libro del profesor. De la misma manera, Awasthi coincide con Ariew al plantear que los libros de texto son vistos por los docentes como sus amos y los siguen religiosamente¹⁷. De esta forma los profesores se vuelven menos creativos y llegan fácilmente a convertirlos en el currículo, lo que Fredericks¹⁸ considera como un error muy generalizado entre los docentes. En otras palabras, los docentes tienden a confiar demasiado en los libros de texto y así, son éstos los que determinan los componentes y métodos de enseñanza. Irujo¹⁹ sugiere que cuando los profesores utilizan los libros de texto como su única guía, el libro de texto se convierte en el currículo. Igualmente si lo utilizan como su fuente de orientación exclusiva para preparar los planes de clase, éstos se convierten en el plan de clase, y cuando ellos lo usan como su inefable surtidor de ideas sobre cómo enseñar, el libro de texto se convierte en su única forma de desarrollo profesional.

Por su lado Richards añade los siguientes elementos como desventajas de los mismos:

1. They may contain non-authentic language
2. They may distort content
3. They may not reflect students' needs
4. They can deskill teachers
5. They are expensive²⁰.

De los anteriores aspectos, nos parece que definitivamente el más perjudicial de todos es el que hace referencia a los docentes. Cuando ellos dejan de

¹⁶ R. Ariew, *The textbook as curriculum*, in T.V. Higgs (ed.), *Curriculum, competence, and the FL teacher*, Lincolnwood, IL, National Textbook Co, 1982, pp. 11-33.

¹⁷ Awasthi, *Textbook and its evaluation*, cit., p. 3.

¹⁸ Fredericks, *Textbooks: advantages and disadvantages*, cit.

¹⁹ Irujo, *To use a textbook or not to use a textbook: is that the question?*, cit.

²⁰ Richards, *The role of textbooks in a language program*, cit., p. 2.

ser creativos, la enseñanza se torna monótona y repetitiva, lo que afecta indudablemente a los estudiantes quienes pueden llegar a perder todo gusto por el aprendizaje de la lengua extranjera.

Otros autores como, Ur citada por Awasthi²¹ se unen a la preocupación planteada en estos párrafos y agrega los siguientes elementos como argumentos en contra del uso de los libros de texto:

- If every group of students has different needs, no one textbook can be a response to all differing needs.
- Topics in a textbook may not be relevant for and interesting to all.
- A textbook is confining i.e. it inhibits teachers' creativity.
- A textbook of necessity sets prearranged sequence and structure that may be realistic and situation friendly.
- Textbooks have their own rationale, and as such they cannot by their nature cater for a variety of levels, every type of learning styles, and every category of learning strategies that often exist in the class, and most important of all perhaps.
- Teachers may find themselves as mediators with no free hand and slave, in fact, to others' judgments about what is good and what is not²².

A lo anterior, Hutchinson y Torres²³ añaden que es muy difícil evitar el aseverar que los argumentos en contra de los libros de texto se basan en valores ideológicos o culturales que no coinciden con la realidad de las necesidades de los estudiantes, en especial si éstos provienen de distintos contextos, o países. Nosotros consideramos que los libros de texto utilizados como único objetivo del aprendizaje son el enemigo de la creatividad, del desarrollo de la autonomía y en especial, son ellos quienes siguen poniéndole límites al aprender, y estereotipos a lo aprendido.

Para concluir puede afirmarse que se hace necesario considerar tanto los beneficios como las limitaciones del uso de los libros de texto. Ningún libro de texto es perfecto, pero sí puede ser considerado como un recurso, o como una guía que nos ayuda a orientar el proceso de enseñanza del inglés, y que de acuerdo con Hutchinson y Torres²⁴ si son adecuadamente utilizados pueden convertirse en un excelente vehículo para un cambio efectivo y duradero en el campo de la enseñanza.

²¹ Awasthi, Textbook and its evaluation, cit., p. 25.

²² P. Ur, *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

²³ Hutchinson, Torres, *The textbook as agent of change*, cit.

²⁴ *Ibid.*

1.2 *La didáctica no parametral: una pedagogía de la potencia*

Esta didáctica es una propuesta realizada por Quintar, pensadora argentina para quien la base fundamental de la pedagogía es la de re-crear formas de enseñar, y formas de aprender. Para ella, el único punto común entre la didáctica parametral y no parametral es el horizonte de sentido de las dos, es decir, la enseñanza. La didáctica no parametral es un esfuerzo por generar una propuesta alternativa de ruptura con lo establecido por la lógica dominante que configura el sistema educativo²⁵. Esta autora afirma que «la didáctica no-parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial» lo que implica definir:

- Al conocimiento como construcción de sentidos y significados, es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas.
- Al sujeto concreto como sujeto atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza aprendizaje concretas²⁶.

De acuerdo con esta misma autora, las estructuras no parametrales, son entonces las que nacen de pensar más allá de las estructuras impuestas, y de esta manera rompen con la concepción de límites, prejuicios y estereotipos, que conducen al ser humano a acomodarse a sus circunstancias, es decir, se vivencia una realidad dinámica en la que los sujetos logran establecer vínculos y se recobra el sentido de una práctica docente que responda a la realidad de los alumnos.

Dado lo anterior, esta didáctica tendría como propósito desarrollar el pensamiento de los sujetos, enseñar a pensar y permitir que el aprendizaje sea entendido como una de las maneras de desarrollar el pensamiento; de esta forma se formarían sujetos con un pensamiento autónomo, libre de parámetros, que desarrollen en los estudiantes procesos de articulación para la construcción de nuevos conocimientos. Según Quintar²⁷, se quiere formar personas que posibiliten procesos transformativos de aprendizaje a través de la promoción del deseo de saber y de expresar ese saber, problematizando su realidad. En síntesis, la didáctica no parametral busca romper paradigmas

²⁵ J. Salcedo, *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar*, «Revista Interamericana de Educación de Adultos», vol. 31, n. 1, Enero-Junio 2009, <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/aula_magna1.pdf> (último acceso: 20 Junio 2013).

²⁶ E. Quintar, *La enseñanza como puente a la vida*, México, Castellanos, 2002, p. 12.

²⁷ *Ibid.*

establecidos que ponen límites a nuestras actuaciones y dependencias como docentes y emprender la búsqueda de una creatividad intelectual para formar sujetos críticos, sin esquemas ya establecidos. La didáctica no parametral:

Es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial²⁸.

Lo expresado implica una propuesta de didáctica dinámica en consonancia con la realidad dinámica del mundo, es decir, se trata de recuperar la exigencia de que las cosas están en constante movimiento, que la realidad nunca es estática ni definida.

Lo anterior superaría a un profesor que puede ubicarse en el modelo interpretativo-cultural o hermenéutico, y concordaría con uno situado en el modelo entendido desde una perspectiva crítica. El primero otorga al profesor un papel activo como agente en el desarrollo del currículo: lo interpreta, analiza las situaciones, delibera, decide, lo contextualiza, lo adapta. Su formación profesional le permite desarrollar el currículum prescriptivo, reflexionar sobre él y adaptarlo a las necesidades de su clase; se hace importante plantear que los profesores que se ajustan a este modelo poseen una pericia profesional que les permite un uso creativo y dinámico de los libros de texto. Para ellos, los libros son considerados como una concreción curricular que forma parte del proyecto educativo del profesor, son un recurso, portadores de un caudal cultural que facilita la formación del alumnado, no un fin en sí mismos.

Mientras que el segundo, otorga al profesor un papel de intelectual comprometido en la transformación sociocultural de su entorno, empezando por el propio centro educativo, o lo que es lo mismo, lo considera como agente de desarrollo institucional y social. Junto a una actitud crítica del profesorado respecto al currículo prescriptivo, este modelo apuesta por una acción educativa liberadora y comprometida que encaja a la perfección en la didáctica no parametral. Antes que el control burocrático, prima el compromiso del profesorado por la mejora escolar y social. El currículo, en este sentido, no es algo externo que hay que implementar, sino un proceso de compromiso colectivo que se desarrolla crítica y solidariamente. En este contexto, los materiales curriculares y más en concreto los libros de texto son un recurso que emancipa, que libera, que genera personas críticas al mismo tiempo que fomentan el trabajo en grupo y actitudes solidarias, de justicia y equidad.

En conjunto, de forma gráfica, el papel del profesor vendría dibujado por una curva ascendente entre dos ejes (cuya ordenada fuera la sucesión temporal

²⁸ *Ibid.*, p. 16.

y la abscisa el grado de intervención), que iría desde un rol de mero gestor de prescripciones externas a «agente de desarrollo particular», pasando por un papel mediador en el proceso de innovación.

Lo anterior puede interpretarse como que existe una lógica de mayor desarrollo autonómico en la medida en la que crece mental y físicamente el alumnado, o en otras palabras, se produce una relación inversamente proporcional entre la formación académica y la dependencia de los libros de texto.

1.3 *La didáctica no parametral: más allá de los libros de texto en la formación de docentes de inglés*

El papel del libro de texto para la didáctica no parametral es la de un libro abierto a otras fuentes de conocimiento, a actividades que se desarrollen en diversas formas, unas de manera individual y en su mayoría en grupo. El libro de texto debe permitirle al estudiante fortalecer la capacidad de preguntar y de construir conocimiento a partir del cuestionamiento.

Se invita a los docentes formadores de formadores a considerar la posibilidad de plasmar la esencia de los planteamientos de la didáctica no parametral en propuestas alternativas como una posibilidad para complementar, resignificar y flexibilizar el uso del libro de texto en la enseñanza del inglés en docentes en formación; entre otras razones porque:

- Es importante contar con propuestas desde la didáctica no parametral que dinamicen el uso del libro de texto, complementando la función que cumple en las aulas.
- Este tipo de propuestas permite recrear formas de aprender y enseñar.
- Estas propuestas permiten desarrollar la autonomía, el trabajo colaborativo, y el desarrollo de la creatividad como ejes fundamentales del aprendizaje.
- Es importante realizar experiencias que maximicen el trabajo colaborativo en el cual cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus solos medios.
- La realización de propuestas desde la didáctica no parametral permitirá la vivencia del aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes de manera reflexiva e interactiva y como parte de un proyecto de vida, ya que el aprendizaje no puede ocurrir en el vacío social, sino en la relación que se establece entre las personas del grupo dejando de lado lo que Calzadilla llama «observadores pasivos y receptores repetitivos»²⁹ porque los

²⁹ M.E. Calzadilla, *Aprendizaje Colaborativo y tecnologías de la información y la*

estudiantes crean sus propias formas de acercarse a la lengua extranjera y de vivirla de acuerdo con sus posibilidades y potencialidades.

- Propuestas como estas permiten que los docentes se abran a nuevas experiencias que deben transformar la experiencia educativa en impacto trascendente para la efectiva inserción social del individuo, en términos de sus capacidades y actitudes para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral, ya que de esta manera el aprendizaje trasciende el aula y se hace extensivo a la vida.

2. Diseño de la investigación

Como dijimos al inicio, esta investigación forma parte de una Tesis Doctoral titulada *Percepciones sobre el uso de los libros de texto en la carrera de Filología e idiomas (Inglés) de la Universidad Nacional de Colombia: Una propuesta alternativa* ya defendida³⁰. La metodología utilizada se basó en un enfoque cualitativo hermenéutico, dado que el problema de donde surge el proyecto al ser conceptual y particular requiere una descripción, explicación, comprensión, interpretación y caracterización de la realidad educativa la cual es compleja y variable. En consonancia el diseño metodológico desarrollado fue la investigación evaluativa, que se sustenta en información documental y estadística de la cual se espera una comprensión e interpretación de los procesos que están siendo desarrollados en una Universidad pública colombiana con respecto al tema del uso del texto en la formación de los docentes de inglés, además porque está mediado por la reflexión crítica sobre el objeto de estudio y porque gracias a la interpretación emergen unas nuevas constataciones y se nutre en las ya alcanzadas³¹.

comunicación, «Revista Iberoamericana de Educación», 2001, <<http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>> (último acceso: 20 Junio 2013).

³⁰ M. Del Campo, *Percepción sobre el uso de los libros de texto en la carrera de Filología e idiomas (Inglés) de la Universidad Nacional de Colombia: Una propuesta alternativa*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 2010, <<http://hera.ugr.es/tesisugr/19579755.pdf>> (último acceso: 20 Junio 2013); Ead., *Didáctica no parametral en la enseñanza del Inglés: Reflexiones en torno al uso de los libros de texto en la formación de docentes de inglés*, [Saarbrücken], LAP-Lambert Academic Publishing, 2011; Ead., *Los libros de texto en la formación de docentes de inglés: de la didáctica tradicional a la didáctica no parametral*, «Revista Actualidades Pedagógicas», n. 59, 2012, pp. 59-83.

³¹ M. Cifuentes, F. Osorio, M. Morales, *Una Opción En La Investigación Documental: Estados de Arte*, «Cuadernillos de Trabajo Social», n. 3, Julio 1993.

2.1 *El contexto y los participantes*

La población participante en este trabajo investigativo se enfocó en Docentes, estudiantes y egresados del programa de Filología e idiomas (Inglés) de la Universidad Nacional de Colombia que utilizaron los libros de texto *Headway*³² y *Cutting Edge*³³ entre los años 2000 y 2009 para la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.

Para el desarrollo de este estudio se tomó una muestra intencional definida por Cerda³⁴ como un procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población limitando la muestra a estos casos. Se utiliza en situaciones en las que la población es muy variable y consecuentemente la muestra es muy pequeña. Es importante aclarar que en esta muestra se impone la profundidad sobre la extensión y por lo tanto la muestra se reduce en su amplitud numérica, obviando la necesidad de considerar una muestra amplia en términos estadísticos. Martínez Migueles³⁵ (2005) la caracteriza por la escogencia de una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación.

Docentes de planta y ocasionales. Los docentes participantes en esta investigación son docentes de planta quienes son profesores universitarios vinculados a la Universidad de acuerdo con resolución de nombramiento y escalafón. El número de docentes de planta que actúan como muestra de esta investigación es de 13, de los cuales 3 no contestaron las encuestas por no haber utilizado nunca los libros de texto escogidos en el Departamento. Por lo tanto 10 docentes, es decir, el 100% de los docentes que han impartido los seminarios relacionados con el estudio de la lengua inglesa y que para ello utilizaron los libros de texto participaron en este proceso investigativo.

Por otro lado, los docentes ocasionales son aquellos docentes contratados transitoriamente para laborar en tiempo completo o parcial y que son requeridos para desempeñar actividades de docencia en pregrado o posgrado, investigación y extensión, según las necesidades del servicio. En el segundo semestre de 2009, momento en el que se llevó a cabo la recolección de la información, se encontraban laborando 8 docentes ocasionales en el programa curricular. El 100% de estos profesores participaron en este estudio.

³² L. Soars, J. Soars, *New Headway English Course. The new edition*, Oxford, Oxford University Press, 2003.

³³ S. Cunningham, F. Eales, P. Moor, *Cutting Edge Intermediate Student's book*, Harlow, Longman, 2005.

³⁴ H. Cerda, *De la teoría a la práctica: el pensar y el hacer en la ciencia y en la educación*, Bogotá, Magisterio, 2005.

³⁵ M. Martínez, *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, México, Editorial Trillas, 2004.

Estudiantes universitarios y egresados. Este aparte hace referencia a los estudiantes universitarios o estudiantes practicantes que participaron en este estudio. Se definen estudiantes practicantes como aquellos estudiantes de VII o de VIII semestre que se encuentran realizando su práctica docente.

La muestra de esta población es de 21 estudiantes de un total de 24 que forman parte del grupo de practicantes del segundo semestre del 2009. Estos estudiantes se encuentran cursando séptimo y en algunos casos octavo semestre de sus carreras, y se hace importante que ellos participen en este estudio ya que ellos han sido formados como docentes de inglés con los libros de texto Headway y Cutting Edge, y en este momento comienzan a vivir su experiencia como profesores y a poner en práctica todo lo adquirido durante este periodo de 8 semestres. Los 3 estudiantes restantes no contestaron la encuesta dado que ellos utilizaron otro libro de texto que fue piloteado durante un periodo de tiempo en el Departamento.

Por último, hacen parte de la muestra 50 egresados que fueron contactados por correo electrónico enviado a través de la Asociación de egresados de la Universidad, único medio autorizado para hacerlo. Se incluyen los egresados como parte de la muestra dada la relevancia que tiene su vivencia del uso del libro texto en su formación como docentes de lengua extranjera.

2.2 Instrumentos y técnicas para la recolección de datos

Los instrumentos o técnicas para la recolección de la información son definidos por Curcio³⁶ como los caminos a través de los cuales se establecen las relaciones o mediaciones instrumentales entre el investigador y el consultado, para la recolección de datos y el logro de los objetivos. Sin duda alguna, tanto la recolección de la muestra como la selección de las técnicas a utilizar se hicieron en función del problema, y los objetivos de la presente investigación. Para conseguirlos, se optó por la encuesta y la entrevista semiestructurada porque se siguió el cuestionario preestablecido, pero se tuvo la flexibilidad para modificar y ampliar las preguntas. A continuación se analizarán las particularidades de cada una de ellas.

Entrevista. Se eligió la entrevista ya que esta técnica es apropiada para realizar una investigación cualitativa, ella permite recoger información acerca de opiniones y expectativas de los entrevistados. Según Casanova y Reyzáball³⁷, la entrevista puede definirse como una conversación intencional a la cual se

³⁶ C.L. Curcio, *Investigación cuantitativa: una perspectiva epistemológica y metodológica*, Armenia, Kinesis, 2001.

³⁷ M. Casanova, M. Reyzáball, *Evaluación de la comunicación oral*, in M. Reyzáball, *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla, 1993, cit. en p. 174.

responde de forma oral, y permite tener cierta información que por no ser escrita, facilita la consecución de datos no alcanzables. Las funciones que cumple son de carácter diagnóstico, terapéutico, evaluador, investigador, orientador e informativo. La entrevista se aplicó a la coordinadora del programa curricular.

Encuesta. La siguiente técnica que se utilizó en la recolección de datos fue la encuesta; se eligió esta técnica, a pesar de que es el investigador el que impone su estructura cognitivo-conceptual a través del cuestionario, porque es una técnica extensiva que permite recoger mucha información sobre muchos casos.

La encuesta se llevó a cabo mediante un cuestionario el cual fue respondido en primer lugar, por los docentes de planta y ocasionales; en segundo lugar por los estudiantes que cursaban práctica docente dado que son ellos quienes han sido formados con los distintos libros de texto utilizados en el departamento (muestra representativa). Finalmente la encuesta fue respondida por un número de egresados del Departamento de como se anunció en el apartado anterior.

En los formatos de encuesta y en la entrevista se incluyeron las categorías de análisis planteadas para este estudio y una vez que se obtuvieron los datos, se sistematizaron, y graficaron, para efectos de la comprensión e interpretación de la información, tomando en cuenta las variables que surgieron al respecto. Es importante anotar que esta encuesta fue entregada a tres expertos, que validaron dicho instrumento, dos profesores del departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Granada, los Doctores Daniel Madrid Fernández y José Luis Ortega Martín, y un profesor del departamento de Lenguas de La Pontificia Universidad Javeriana, el Doctor Harold Andrés Castañeda, quienes revisaron el instrumento y entregaron las sugerencias para ser mejorado. Igualmente, se llevó a cabo un pilotaje de la encuesta previo al trabajo de campo con cuatro profesores del Departamento donde se realizó este trabajo investigativo con el fin de recoger sus inquietudes y sugerencias respecto a la claridad y pertinencia del cuestionario. De esta manera se aseguraba la validez y fiabilidad de este instrumento.

Fuentes documentales. Otra fuente importante en esta investigación fue la proporcionada por la Coordinación académica de la carrera, la cual suministró programas originales de las asignaturas presentados por los profesores que estuvieron vinculados entre el año 2000 y 2009, al igual que las actas de las reuniones de profesores en las que se analizaron y propusieron el uso de los libros de texto *Headway* y *Cutting Edge* en este programa curricular.

Estas fuentes documentales son entendidas como documentos originales de investigación o escritos en los que puede hallarse la información completa sobre el objeto de investigación, en este caso particular, actas de reuniones y programas de las asignaturas de los seminarios relacionados con la formación en lengua inglesa.

Análisis de los libros de texto. Una última fuente para la recolección de la información fue el análisis de las series de libros de texto utilizados en el

contexto, *Headway* y *Cutting Edge* (ambos de editoriales inglesas), la cual se llevo a cabo con base en la propuesta hecha por McDonough y Shaw³⁸ quienes plantean la necesidad de llevar a cabo en primera instancia una evaluación externa para posteriormente llevar a cabo una evaluación interna.

3. *Análisis de datos y resultados*

Se procede a presentar los resultados obtenidos a partir de los objetivos establecidos en la investigación los cuales son entendidos como las posteriores categorías de estudio:

- Conocer si el libro de texto responde a las necesidades de formación lingüística de los estudiantes que han usado los textos estudiados.
- Describir qué materiales de apoyo proveen los libros de textos y si éstos fueron utilizados, y hacer referencia a la calidad y utilidad de los mismos.
- Saber la manera en que los libros de texto abordan y desarrollan las habilidades de escucha, escritura, habla y lectura y su influencia en el desarrollo de las destrezas comunicativas.
- Conocer el uso que hacen los profesores universitarios del libro de texto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera distinguiendo si se utiliza como elemento de apoyo o si, por el contrario, llega a condicionar las distintas programaciones anuales de las asignaturas.
- Establecer si los libros de texto son considerados como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés.

Categoría 1. Con base en la interpretación dada, se deduce que la mayoría de los docentes utilizaron los libros de texto como fuentes principales de sus cursos, lo que se evidenció en los programas, y los convirtió en el currículo como una manera de garantizar calidad, secuencia, y eficiencia de manera que se brindara la adecuada formación lingüística y metodológica a los estudiantes.

Es indudable que los docentes decidieron el cambio de la serie *Headway* por la serie *Cutting Edge* en el 2002 con el fin de mejorar el nivel de competencia (de B2 a C1), de formación lingüística (de sílabo A a sílabo A y B), y de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Se muestra igualmente, que a pesar de buscar mejorar la formación en competencias de éstos, los docentes del Departamento continuaron con su concepción del libro de texto siguiendo los principios de la Didáctica parametral y su función consistió en seguir su estructura y tareas sugeridas como se evidenció en las respuestas dadas por el profesorado, en especial para la serie Y donde un porcentaje alto de ellos

³⁸ J. McDonough, C. Shaw, *Materials and methods in ELT: a teacher's guide*, Oxford, Blackwell Publishers, 2003.

admitió haberlo seguido fielmente; para la serie *Cutting Edge*, los docentes en un porcentaje bajo lo admitieron, sin embargo en los programas se evidencia lo contrario.

Categoría 2. Es indudable que a partir de las respuestas dadas por los participantes en esta investigación, se muestra que los materiales de apoyo fueron una fuente importante de recursos en la enseñanza del inglés en el programa de formación de docentes de inglés. En otras palabras, los participantes mostraron un alto uso de la mayoría de los materiales complementarios al libro de texto, e igualmente los calificaron como de gran calidad y utilidad.

Categoría 3. De la descripción e interpretación realizada puede establecerse que el abordaje y desarrollo de las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura permitió el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la carrera. Se deduce que no hubo el desarrollo suficiente de la habilidad de escritura, ni se dio el tratamiento adecuado a la diferenciación entre *speaking* y *talking*, que se hace necesario de acuerdo con los planteamientos hechos por el MCER (Marco Común Europeo de Referencia).

Categoría 4. De lo anterior se deduce que el libro de texto fue la guía básica en la enseñanza del inglés a los docentes en formación, y los profesores los siguieron fielmente convirtiéndolos en el currículo quizás por encontrarse inscritos en un paradigma tradicional (didáctica parametral) donde el profesor se esfuerza por cumplir con los objetivos propuestos en los programas curriculares y los libros de textos son el reflejo del currículo establecido para tal fin. Estos últimos son los que facilitan tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el trabajo de los docentes.

Categoría 5. Sin duda alguna, los libros de texto tienen un papel importante como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés. En el programa curricular objeto de estudio, éstos lograron desempeñar un rol como facilitadores del aprendizaje dado los materiales que los apoyan, las competencias que promueven, los temas que desarrollan, los ejercicios que se proponen, los materiales visuales que los acompañan, y por supuesto el docente que guía el proceso de aprendizaje. Por lo anterior se deduce que los libros de texto no sólo facilitaron el aprendizaje del inglés sino que también lo motivaron; queda como vacío el desarrollo de la competencia de aprendizaje.

Conclusiones

Categoría 1: Correspondencia de los libros de la serie *Headway* y *Cutting Edge* con las necesidades básicas de formación lingüística de los futuros profesores de lengua extranjera.

De acuerdo con los hallazgos del estudio realizado, puede afirmarse que los libros de texto sí cumplieron con las necesidades básicas de formación lingüística de los futuros profesores de lengua extranjera; sin embargo el nivel de los contenidos del libro de texto *Headway* y del *Cutting Edge* no coincidía con el nivel de competencia que se esperaba desarrollar en los estudiantes del programa curricular.

De la misma manera puede aseverarse que la mayoría de los docentes utilizaron los libros de texto como fuentes principales de sus cursos, lo que se evidenció en los programas, y los convirtió en el currículo como una manera de garantizar calidad, secuencia, y eficiencia de manera que se brindara la adecuada formación lingüística y metodológica a los estudiantes.

Categoría 2: Valoración de los materiales de apoyo que proveen los libros de texto, su calidad y utilidad.

Desde el estudio realizado, los participantes experimentaron el uso del libro de texto como el uso incluyente de los materiales de apoyo que cada una de las series proporcionó y fueron una fuente importante de recursos en la enseñanza del inglés en el programa curricular. En otras palabras, los participantes mostraron un alto uso de la mayoría de los materiales, e igualmente los calificaron como de gran calidad y utilidad.

El libro de trabajo del estudiante fue el más utilizado por estudiantes, egresados y profesores con el fin de afianzar los temas trabajados, reforzar la gramática y el vocabulario aprendido, y complementar el trabajo de clase. Estas razones pueden interpretarse desde un punto de vista conductista donde la lengua es vista como la adquisición de unos hábitos y la consolidación de éstos sólo es posible mediante la repetición, la ejercitación y los refuerzos.

Otro material de apoyo con alto uso fue el libro del profesor donde los docentes resaltan su alta calidad y utilidad, dadas las actividades extra que proveen, las respuestas a los ejercicios del libro del estudiante, la claridad en las explicaciones, el refuerzo, complemento y extensión de las prácticas de clase.

De la misma manera se concluye que los estudiantes no desarrollaron niveles altos de autonomía dado el bajo nivel de compromiso para llevar a cabo actividades o tareas que fueran más allá del aula, cuyos objetivos no sólo estaban centrados en el conocimiento y uso de la nueva lengua, sino en la mejora y perfeccionamiento de la técnica y los medios por los cuales se aprende. Es decir, los estudiantes no desarrollaron mecanismos propios de aprendizaje, lo que explica por otro lado que no se hayan utilizado las páginas web provistas por las editoriales para la práctica y afianzamiento de los temas trabajados en clase al igual que el bajo uso que se hizo del casete o CD que acompaña al libro del estudiante y al libro de trabajo.

Por otra parte, el uso del diccionario como material de apoyo para aprendizaje de vocabulario en la serie *Cutting Edge* se interpreta desde la visión humanista donde la fonología, la gramática y el vocabulario son configuradores de la lengua. Este aspecto es de la misma forma sustentado por el MCER como

una subcompetencia de la competencia ortoépica donde se hace necesario desarrollar la habilidad de consultar el diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas para la representación de la pronunciación.

Finalmente, puede decirse que a pesar de que los docentes utilizaron más los materiales de apoyo de Y, dieron una mejor calificación a la calidad de los materiales de apoyo de la serie Z; mientras que los egresados y estudiantes practicantes no contestaron varias de las interpelaciones hechas referentes a los materiales de apoyo (guía de video, libro del profesor, etc.), lo que se interpreta como desconocimiento por parte de estos últimos respecto al uso que se hizo de ellos por parte de los docentes en el aula.

Se concluye entonces que los anteriores libros de texto y sus correspondientes materiales de apoyo fueron utilizados en alto grado porque brindaron confianza y seguridad a los docentes por lo que los usaron frecuentemente; igualmente fueron beneficiosos para profesores y estudiantes porque brindaron la guía precisa en el momento de enseñar, y no sólo se limitaron al qué enseñar, sino al cómo enseñarlo, lo que explica que los docentes hayan encontrado de gran utilidad las propuestas hechas por el libro del profesor; y finalmente, brindaron beneficios prácticos a los docentes en términos de tiempo.

Categoría 3: Abordaje y desarrollo de las habilidades de escucha, escritura, habla (habla y diálogo) y lectura, y su influencia en el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Después de finalizar este estudio pudo establecerse que el abordaje y desarrollo de las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura permitió el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la carrera. Se deduce que no hubo el desarrollo suficiente de la habilidad de escritura, ni se dio el tratamiento adecuado a la diferenciación entre *speaking* y *talking*, que se hace necesario de acuerdo con los planteamientos hechos por el MCER.

Esto se sustenta en el hecho de que el abordaje de la habilidad de lectura, es necesario en la medida en que el desarrollo de las habilidades comunicativas comienza con la interpretación de los textos, para lo cual se desarrollaron ejercicios que propendieron por el progreso de ésta a través de estrategias de lectura como son *scanning* y *skimming*, inferencias, y síntesis de información. Igualmente estos ejercicios de lectura proveyeron refuerzo constante a los temas gramaticales vistos en las unidades respectivas, lo que se explica desde los principios del método cognitivo donde relacionar los temas nuevos con los conocimientos anteriores crea un nuevo conocimiento, y por lo tanto, se le brindan al estudiante ejercicios tendientes a practicar la competencia adquirida que pueden provenir de lecturas y transcripciones, entre otros.

Por otra parte, la competencia discursiva se desarrolló a través de un número adecuado de ejercicios propuestos de comunicación real, discusiones, juego de roles y diálogos; igualmente, las secciones de pronunciación integradas propuestas en cada unidad se sitúan en propuestas del método audiolingual donde se busca entrenar a los estudiantes para usar la lengua extranjera con

propósitos comunicativos y donde la comprensión auditiva es fundamental para lograr la reproducción correcta de los sonidos y la entonación de los mismos.

El abordaje y desarrollo de la habilidad de escritura propuesto por las series en donde esta habilidad es dejada de lado y no se le presta la atención requerida se lee desde los principios del método audiolingual para el que el desarrollo de las habilidades orales es lo fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. La carencia del desarrollo de esta habilidad escrita se evidencia en lo planteado por los participantes para quienes no hubo un número adecuado de actividades para el desarrollo de esta habilidad ni tampoco se dio una innovación en las propuestas de ejercicios. La presencia casi exclusiva de ejercicios guiados con un nivel apropiado de dificultad para cada nivel donde el estudiante parte de un modelo dado y escribe su propia versión, y en algunas ocasiones la inclusión de resúmenes de libros o películas, posters, biografías, descripciones de personas, se entienden como un intento por aportar al desarrollo de la competencia discursiva que tiene que ver no solamente con la escritura e interpretación aislada de oraciones, sino con la conexión de una serie de frases para formar un todo significativo y lograr textos coherentes que sean relevantes en un contexto dado.

Finalmente, la habilidad de escucha se abordó con ejercicios que promovieron la comprensión general (*listening for general understanding*), y comprensión específica, utilizando distintos acentos que permitieron al estudiante desarrollar la competencia semántica entendida como la asignación de significado a las palabras en un contexto determinado.

Son estos aspectos mencionados anteriormente los que evidencian claramente que tanto las teorías del aprendizaje como las teorías curriculares y las tendencias metodológicas para la enseñanza del inglés están presentes en las propuestas hechas por las dos series de libros de texto evaluados en este trabajo investigativo.

Categoría 4: Uso que hacen los profesores universitarios del libro de texto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera distinguiendo si se utiliza como elemento de apoyo o si, por el contrario, llegará a condicionar las distintas programaciones semestrales de las asignaturas.

Se concluye que el libro de texto fue la guía básica en la enseñanza del inglés a los docentes en formación, y los profesores lo siguieron fielmente convirtiéndolo en el currículo e inscribiéndose en un modelo de profesorado transmisivo, tecnoburocrático e instrumental, en el que la concepción de la didáctica tradicional convierte al libro de texto, tanto en la guía fundamental del maestro, como del alumno. Es decir, los docentes del Departamento expresaron un modelo de dependencia del libro de texto, a pesar de que afirman que no siguieron los libros de texto fielmente: los hallazgos evidenciaron algo diferente, lo que se interpreta como que la enseñanza del inglés giró alrededor del libro de texto y éste sirvió para adquirir los conocimientos culturales o curriculares que en él se desarrollaron.

El uso fiel del libro de texto se explica también desde el hecho de que éstos brindan la estructura y el sílabo para los programas, mantienen la calidad de la enseñanza, proveen una variedad de recursos para la enseñanza, proveen modelos de lenguaje efectivo para los estudiantes, entre otros. De la misma forma los docentes expresaron la tendencia a confiar excesivamente en los libros de texto y por ello, éstos fueron los que determinaron en gran parte los componentes y métodos de enseñanza.

Lo anterior permite deducir que los docentes asumieron una actitud facilista respecto a la elaboración de programas, lo que redundó en un menor nivel de creatividad en la enseñanza.

Categoría 5: Los libros de texto como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés.

Los libros de texto tienen un papel importante como elementos motivadores en el aprendizaje del inglés. En el programa curricular, éstos lograron desempeñar un rol como facilitadores del aprendizaje dados los materiales que los apoyaron, las competencias que promovieron, los temas que desarrollaron, los ejercicios que se propusieron, los materiales visuales que los acompañaron, y por supuesto el docente que guió el proceso de aprendizaje. Por lo anterior se deduce que los libros de texto facilitaron y motivaron el aprendizaje del inglés.

Bibliografía y fuentes citadas

- Ariew, R., *The textbook as curriculum*, in T.V. Higgs (ed.), *Curriculum, competence, and the FL teacher*, Lincolnwood, IL, National Textbook Co, 1982, pp. 11-33
- Awasthi, J., *Textbook and its evaluation*, «Journal of NELTA», vol. 11, n. 1-2, 2006, pp. 1-10
- Calzadilla, M.E., *Aprendizaje Colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*, «Revista Iberoamericana de Educación», 2001, <<http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>> (last access: 20 June 2013)
- Casanova, M., Reyzábal, M., *Evaluación de la comunicación oral*, in M. Reyzábal, *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla, 1993
- Cerda, H., *De la teoría a la práctica: el pensar y el hacer en la ciencia y en la educación*, Bogotá, Magisterio, 2005
- Cifuentes, M., Osorio, F., Morales, M., *Una Opción En La Investigación Documental: Estados de Arte*, «Cuadernillos de Trabajo Social», n. 3, Julio 1993
- Cunningham, S., Eales, F., Moor, P., *Cutting Edge Intermediate Student's book*, Harlow, Longman, 2005

- Cunningsworth, A., *Choosing your coursebook*, Oxford, Macmillan Heinemann, 1995
- Curcio, C.L., *Investigación cuantitativa: una perspectiva epistemológica y metodológica*, Armenia, Kinesis, 2001
- Del Campo, M., *Percepción sobre el uso de los libros de texto en la carrera de Filología e idiomas (Inglés) de la Universidad Nacional de Colombia: Una propuesta alternativa*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 2010, <<http://hera.ugr.es/tesisugr/19579755.pdf>> (último acceso: 20 Junio 2013)
- , *Didáctica no parametral en la enseñanza del Inglés: Reflexiones en torno al uso de los libros de texto en la formación de docentes de inglés*, [Saarbrücken], LAP-Lambert Academic Publishing, 2011
- , *Los libros de texto en la formación de docentes de inglés: de la didáctica tradicional a la didáctica no parametral*, «Revista Actualidades Pedagógicas», n. 59, 2012, pp. 59-83
- Fredericks, A., *Textbooks: advantages and disadvantages*, 2005, <<http://www.teachervision.fen.com/curriculum-planning/new-teacher/48347.html>> (último acceso: 20 Junio 2013)
- Garinger, D., *Textbook Selection for the EFL Classroom*, Washington DC, ERIC Digest, Dec. 2002, <http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0210garinger.pdf> (último acceso: 20 Junio 2013)
- Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*, London, Longman, 1991
- Hutchinson, T., Torres, E., *The textbook as agent of change*, «ELT Journal», vol. 48, n. 4, 1994, pp. 315-328
- Irujo, S., *To use a textbook or not to use a textbook: is that the question?*, July/Aug. 2006, <http://www.coursecrafters.com/ELL-Outlook/2006/jul_aug/ELLOutlookITIArticle1.htm> (último acceso: 20 Junio 2013)
- Klingber, L., *Introducción a la Didáctica General*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1978
- Martínez, M., *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, México, Editorial Trillas, 2004
- McDonough, J., Shaw, C., *Materials and methods in ELT: a teacher's guide*, Oxford, Blackwell Publishers, 2003
- Oakes, J., Saunders, M., *Education's most basic tools: Access to textbooks and instructional materials in California's public schools*, «Teachers College Record», vol. 106, n. 10, 2004, pp. 1967-1988
- Quintar, E., *La enseñanza como puente a la vida*, México, Castellanos, 2002
- Richards, J., *The role of textbooks in a language program*, 2001, <<http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks>> (último acceso: 10 April 2010)

- Richards, J., Mahoney, D., *Teachers and textbooks: a survey of beliefs*, «Perspectives», Working Papers of the Department of English, City University of Hong Kong, vol. 8, n. 1, 1996, pp. 40-63
- J. Salcedo, *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral*, *Entrevista con Estela Quintar*, «Revista Interamericana de Educación de Adultos», vol. 31, n. 1, Enero-Junio 2009, <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/aula_magna1.pdf> (último acceso: 20 Junio 2013)
- Selander, S., *Análisis del texto pedagógico*, in J. García Mínguez, M. Beas Miranda (Comp.), *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*, Granada, Proyecto Sur de ediciones S.A.L., 1995, pp. 131-162
- Soars, L., Soars, J., *New Headway English Course. The new edition*, Oxford, Oxford University Press, 2003
- Ur, P., *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*, Cambridge-New York, Cambridge University Press, 1996

Review of textual transformations in children's literature: adaptations, translations, reconsiderations*

Haifeng Hui

English Department, School of Foreign
Languages, Huazhong University of
Science and Technology, Wuhan (China)
huihf@mail.hust.edu.cn

ABSTRACT: The collection under review echoes the current academic calling for a move in adaptation studies beyond fidelity criticism, and examines textual transformations' conversations with original texts. It is featured by interdisciplinary approaches and an international horizon. It deals with adaptations of classical works of Shakespeare and Perrault, as well as those of the less well known, which are often complicated by media, nationality and time. Its international awareness is evident in the inclusion of three chapters on translation, and also in other chapters that have a cross-cultural perspective.

EET/TEE KEYWORDS: Children's and Youth Literature; Translation; Literary Criticism; Book Review.

Though the study of children's literature has undoubtedly flourished for decades, and apologetic articles trying to establish the study as a separate and serious discipline are already a past phenomenon, there are still some corners in this area that are seldom visited. Thus Benjamin Lefebvre's edited collection *Textual Transformations in Children's Literature: Adaptations, Translations, Reconsiderations*¹ is a welcome pioneering contribution to the study of adaption for children. The study of film and TV adaptation is commonplace, but one that focuses on «textual transformations» is so far rare and thus more welcome.

* This work was supported by the *Fundamental Research Funds for the Central Universities* (Innovative Research Funds of Huazhong University of Science and Technology 2011WC025).

¹ B. Lefebvre (ed.), *Textual Transformations in Children's Literature: Adaptations, Translations, Reconsiderations*, New York, Routledge, 2013 (Children's literature and culture, 87), pp. xv + 223.

According to Hans-Heino Ewers² definition of adaptation, it includes two types: across media and across genres. Since the translation of children's literature is not merely a question of faithfulness but often involves adaptation, «translation» is juxtaposed with «adaptation» in the title. In this light, the eleven chapters of the collection fall into three categories. Chapters 1, 5, 9 and 10 deal with cross-media adaptation, chapters 2, 4, and 7 with cross-genre adaptation, and chapters 3, 6 and 8 with translation. There are two chapters that do not quite fit into any category here. Chapter 8, a discussion of international book covers of *Anne of Green Gables*, deals with pictures, and is not about textual transformation proper. Chapter 11, written by Maria Nikolajeva on prequels, involves adaptation issues, but a prequel is neither an adaptation nor a translation.

Besides the title, the cover is also noteworthy. It features four stamps: the upper two with Anne as the central figures (though one of them appears with only her name) and “Canada” printed prominently on the upper corners, the other two with Robin and Pooh in the Pooh books and Laura in *Little House on the Prairie* respectively. The eleven chapters cover a wide range of children's books, but there are two chapters on one single work – *Anne of Green Gables*, which coincides with its prominence in the book cover.

David Whitley's *Contested Spaces: Reconfiguring Narratives of Origin and Identity in 'Pocahontas and Princess Mononoke'* is an insightful discussion of a Disney film *Pocahontas* and a Japanese film *Princess Mononoke*. Both films are targeted at children, with a supposedly primitive female protagonist, and both are set at a critical historical point, aiming to help to form national identities. Whitley points out that Disney develops a revisionist history, blending its unique songs, melodrama, comedy and romance to the services of ideology. The strategy, however, is rechanneled and contained by the romance between Pocahontas and John Smith. Whitley's argues that the film tries to universalize prejudice and thus wipes out the specific cause of American Indian's hatred toward white people. In contrast, Whitley's analysis of *Princess Mononoke* is not as thorough and vigorous as he has done with the first film, and is structurally unbalanced. A minor problem is that Whitley's use of Robert Stam's terms «cooptive liberal pluralism» and «polycentric multiculturalism», borrowed when much of his analysis is already done, is unnecessary and somewhat awkward. Stam's terms do not fit Whitley's analysis very well, so that Whitley has to make adjustments. His conclusion, a little rambling in nature, argues that *Pocahontas* tends to erase differences while *Princess Mononoke* «intensifies difference, imbuing it with a potency that resists ordinary categories of understanding» (p. 18).

Malini Roy's *'Popular and Timeless Literature': Ur-Stories in Graphic Novels for Young People in Contemporary India* investigates the validity of the marketing slogan of Campfire, an Indian publisher which exclusively publishes

² H.-H. Ewers, *Fundamental Concepts of Children's Literature Research: Literary and Sociological Approaches*, London, Taylor & Francis, 2009, p. 179.

graphic novels for young readers. Among the fifty eight titles already published by Campfire, most are classic adventures by English writers, which sound «like a roll call of late Victorian imperialist narratives in Britain chiefly aimed at a boy readership» (p. 23). They imbue with masculinity, colonialism, and nationalism in its readers. Roy points out that such lack of political correctness, unawareness of some sensitive words with colonial implications in Campfire may have had consequences. The strength of Roy's analysis lies in her familiarity with the organization and personnel of Campfire and her use of background knowledge to make plausible analysis to explain the relation between the style of Campfire's graphic novels and its creative personnel. She explains that in Campfire, writers and editors are in a controlling position, deciding the shape of graphic novels adapted from classic adventure stories. They are also superior in social rank (coming from upper-middle-class), educational background (having received English education), family background (from urban well-to-do families), while illustrators come from provincial areas usually with a poor command of English and less familiar with those western adventure stories which have obvious Eurocentric tones. Roy's analysis of global economy, cultural hegemony, Eurocentrism and Indian's modernization reflected in Campfire's graphic novels is convincing and well supported, though her conclusion is a bit hasty and some of her textual analyses are a little farfetched. Hanh Nguyen's *Preserving Roots: Vietnamese Folktales in Cross-Cultural and Transnational Translation* also focuses on an East Asia country – Vietnam, but with an opposite direction: she investigates Vietnamese folktales translated and published in the U.S. After a lengthy introduction of Vietnamese refugees who fled to the U.S. after 1975, she compares the differences in rendition and translation of *Two Cakes Fit for a King* and *Dragon Prince* from the perspective of transcultural adaptation, confirms their contribution to introducing the myths of their mother land to second-generation Vietnamese Americans who grew up in the U.S. and who know little of Vietnamese and Vietnamese culture. Her conclusion is evaluative, deeming that both books are worth recommending.

Laura Tosi's *You Will Think Them Poor Baby Stories to Make Such a Talk About': Prose Adaptations for Children of Shakespeare's Venetian Plays* is an interesting comparison of three children's editions (the 1850 M.C. Clarke edition, the 1985 L. Garfield edition, and the 2000 M. William edition) with the Lambs adaptation of *The Merchant of Venice* and *Othello*. The Lambs were the first English authors to address issues in adapting Shakespeare's plays beyond the simple question of bowdlerization. Tosi points out that the adaptation of Shakespeare's plays involves turning dialogues into narratives, which affects plot, spatial and temporal coordinates, characters and perspective. The introduction of a narrator wipes out ambiguities in the play and makes it easier for young readers to understand, because the narrator can easily enter characters' inner worlds and therefore a reliable block characterization is possible. Tosi also observes that the Lambs edition has double standards in treating *Othello*

and Shylock. Both were non-Europeans, but Othello is depicted favourably while Shylock is silenced. Tosi's analysis of Clarke's edition is a little bit dull, and crammed with social background details. She continues the discussion of double standards in the Garfield edition, which is ambivalent in this respect, due to changing social circumstances. The last edition, a comic adapted by M. William, is a unique one, trying to reinstate the atmosphere of the performance in Elizabethan times. The book resembles a comic strip with the characters in the strips using Shakespeare's dialogues and the summary of plot below. The page margin is used to depict the audience and their comments. The unique form of the comic book challenges the single voice through its multiple perspectives and voices, allowing alternatives in interpretation. Tosi's analysis of these editions are well balanced and focuses on their differences in adaptation strategies rather than being lost in comparing textual details, and sufficiently supported by her comprehensive knowledge in their publishing conditions.

Lisa Migo's *Challenges for the Chalet School: From Bookshelf to Blogosphere and Back Again* stands out from the collection for several reasons. She begins the chapter by setting herself up as a voracious reader and relating how she came across the Chalet School series and became its life-time fan and collector. The chapter is imbued with her enthusiasm for the Chalet School series. She discusses the unusual origin of the series, how it gradually degenerated into formulaic writing, the reasons for its long popularity and faithful readers. She traces how the series were first brought into the Internet, and have been supplemented by reprints and sequels. Her essay is a book history of the series and a historical tracing of thematic changes.

Monika Woźniak's *Where (and When) Do You Live, Cinderella? Cultural Shifts in Polish Translations and Adaptations of Charles Perrault's Fairy Tales* introduces the unique translation tradition in Poland, which combines translation and adaptation to produce a distinctive Polish style. The main reason is that France and Poland had quite different social conditions in the nineteenth century. Poland never had an absolute monarchy since the fourteenth century, and its kings were elected among all its nobilities, which was 10% of the national population. Polish gentlemen were contented with country life, disdainful of corrupted court life, and Perrault's stories sounded distasteful to them. Therefore, Polish translation of Perrault's stories can be generalized as a kind of localization: employing more familiar names instead of long and formal names, downplaying the prominence of family background, and paying more emphasis to the protagonists' moral standards. It is therefore no surprising that a faithful translation in 1961 was not popular in Poland exactly because of its closeness to the original style which was too exotic for common readers. Woźniak also notes that during the years of the communist rule, Poland government took an active role in prohibiting importation of western children's literature and emphasized continuation of its national tradition in this respect. However, after 1989, when Poland returned to a democratic political system,

foreign cultural commodities invaded and caused an obvious decline in the quality of children's literature. Nat Hurley's *Alice Lost and Found: A Queer Book History* aims at those who are familiar with queer theory. The essay is full of borrowed difficult terms. It shows and subverts the common presumption of the innocence of children and childhood. Hurley tracks the queer adaptation of *Alice in Wonderland* and *Through the Looking Glass* up to and including *The Lost Girls*. She points out that Alice is «a figure of queer book itself» (p. 4), and the queerly recombined reading of Alice demonstrates Jacqueline Rose's famous phrase «the impossibility of children's literature», though in a queer way that Rose may not have imagined.

Andrea McKenzie's *Patterns, Power, and Paradox: International Book Covers of 'Anne of Green Gables' across a Century* is the first essay in the collection on the famous novel. Her perspective is unique and insightful. Covers and illustrations shape readers' impression of the text. According to McKenzie, what is interesting and noteworthy are the covers of later editions, because, considering that the story and the plot is already known, these new covers collide with old impressions of the text, and the changes in covers reflect how our understanding of the text has changed over time. The first edition of the novel, published by L.C. Page in 1908, borrowed the cover of a 1905 «*Delineator*» (a popular women's magazine). The Anne in this cover tries to engage readers with an air of upper class elegance and to inspire a desire to imitate. The first Sweden translation empowers Anne, giving her a superior position in the cover, urging readers to follow her into the text. The power and stiffness in the lines in the cover is in conflict with the attractiveness of the text. The Minter and Platypus editions depict Annes with unnerving sexuality (the former more demure and the later more overt). The Norwegian and Sweden editions in the 1940s portray a different image of Anne: her power is to change her clothes instead of herself or the environment. McKenzie's analysis of the many covers of the novel helps us to understand the power of Anne and the power and the charm of their particular periods, thus delineating the one hundred years of changes of our understanding of Anne in different countries and in different times.

Emily Somers' «*An no shinjô*» [Anne's Feelings]: *Politeness and Passion as Anime Paradox in Takahata's 'Akage no An'* continues the discussion of the novel, but on a different track. It begins by introducing the difficulties met by two Japanese directors when they were trying to adapt the novel into *anime*. What challenges director Takahata is the difficulty of understanding Anne's emotions, who sometimes appears to be polite, and at other times to be explosive and confrontational in front of those socially superior to her, which is particularly difficult for the Japanese to understand, whose tradition requires them to be humble before their superiors. The fundamental difference that causes this difficulty in cross-cultural communication is that the Canadian culture emphasizes democracy, individualism and freedom, while Japanese treasures and reinforces a strict social hierarchy supported by and manifested

in honorific speech and humble attitude before superiors. Anne's Japanese counterpart, *An*, employs the most formal speech full of honorific language, «more appropriate for the rigid systems of Japanese corporate life» (p. 158). But what is difficult to negotiate is *An*'s behaviours, which, though basically retained in the *anime*, are in conflict with and subvert the formality of her language. It is in this sense that Takahata is not simply localizing Anne. He does not negotiate the conflict between *An*'s words and deeds, but reproduces «a version of *An* that is deliberately paradoxical» (p. 157). Moreover, the audience may not be so fool as to be manipulated by the obvious didacticism of the program, but can understand the irony of the formal language. Somers argues that «the core tension of this *anime*'s sense of *An*'s feelings evolves from the contrast of intense emotions and restrained politeness» (p. 163).

Benjamin Lefebvre's *Our Home on Native Land: Adapting and Readapting Laura Ingalls Wilder's 'Little House on the Prairie'* begins with a somewhat lengthy personal reading experience, and discusses Wilder's monumental novel which holds an important position in American literary history and which is vital for the formation of a national cultural heritage. Lefebvre points out how the novel's inherent patriarchy and white supremacy have been adapted in two television versions so as to suit the twenty-first-century ethnic and gender politics. The directors do not choose to wipe out the voices of American Indians, which is why the original text has often been criticized. Lefebvre argues that «the 1974 telefilm increases the perceived threat of Native Americans but simplifies the removal of that threat, whereas the 2005 miniseries depicts the fantasy of a shared community but ultimately shows that such a fantasy is untenable» (p. 182). His analysis frequently shifts between the print text and the two television versions, sometimes without a steady focus, but he manages to show a clear picture of how the two television versions try to balance between two objectives: to remain faithful to the original as possible and not to offend contemporary viewers, considering the fact that the two versions were made for network television, which means audience approval is everything.

Maria Nikolajeva's *Beyond Happily Ever After: The Aesthetic Dilemma of Multivolume Fiction for Children*, as her other essays, displays her familiarity with a wide range of texts and her theoretical expertise. The chapter begins by clearing Victor Watson and Bettina Kümmerling-Meibauer's definition of «sequel» and giving her own definition. She then discusses the prequel of *Anne of Green Gables*, the sequels of *Peter Pan* and the Pooh books. *Before Green Gables* relates Anne's experience before she appears at the station, destroys the enigma of Anne and makes her «a more plausible child but a less attractive fictional character» (p. 196). As for the second story, Nikolajeva argues that Wendy is the proper protagonist of the story, which imparts the message that growing up is inevitable and a sign of becoming more mature. But Geraldine McCaughrean's *Peter Pan in Scarlet* cancels the ethical and psychological implications of the core text, because characters can go back into the past at will,

thus breaking the irreversibility and inevitability of growing up. Nikolajeva's analysis of the Pooh books is lengthier, in which she focuses on several main questions: treatment of the origins of characters, tolerance of outsiders, (the lack of) anxiety over food, identity crisis and questions about class and social justice. She insightfully points out that under the seemingly episodic structure of the Pooh books is a gradual psychological process of introducing new characters who are projections of Robin's traits. Their order symbolizes how children gradually get to know the outside world. But *Return to the Hundred Acre Wood* cancels such an order and turns out to be episodic, which admits further continuation of the series. Milne's texts try to idealize childhood, while «the sequel reflects a more modern approach» (p. 204). This chapter is good enough in itself, but, given Nikolajeva's expertise and accomplishments in applying narrative theory in the study of children's literature, if she can focus on comparing the narratological differences in core texts and prequels/sequels instead of covering the many discursive differences (though important), it may be more illuminating.

Though Linda Hutcheon's *A Theory of Adaptation* is well acknowledged in the study of adaptation and quoted many times in *Textual Transformations*, a theory is still not sufficient to cover all the subtleties, complexities and exceptions in adaptation. In this sense, *Textual Transformations* is an especially welcome collection which has successfully accomplished its mission. If something like a flaw has to be pointed out, then it is the organization of book, not the scholarship of the essays. There are always plentiful differences when comparing the original texts and adaptations, but they are in different dimensions and cannot be neatly put together or dealt at a time. As a result, some essays overlap when discussing the same topic. If the essays can be organized into several sections, for instance, narrative perspective, thematic change, cross cultural issues, then each essay can do its own business in its focus without bothering with general issues in adaptation. Despite this minor structural imperfection, the book deserves unreserved recommendation.

Making the Italians. Poetics and politics of Italian children's fantasy. A proposito di una recente pubblicazione

Marta Brunelli
Dipartimento di Scienze della
Formazione, dei Beni Culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
marta.brunelli@unimc.it

'Making the Italians. Poetics and politics of Italian children's fantasy'. About a recent publication

ABSTRACT: The particular interpretive key which Lindsay Myers adopted in her *Making the Italians: poetics and politics of Italian children's fantasy* (Oxford, Peter Lang, 2012) to re-read almost 150 years of Italian children's literature, aims to retrace and legitimate the existence of a long, remarkable and absolutely original 'native' tradition of *fantasy for children* – just in the country where one of the most popular *fantasy* was written, *Pinocchio*. The scholar avails herself of a specific approach, derived from the Anglophone criticism, and which allows her to identify an Italian *corpus* of never previously acknowledged fantasy texts and authors, to analyse them in their intrinsic features, and to identify nine structural 'sub-genres' (or key fantasy types) which are deeply rooted in historical, political and social context in which they developed and were prevalent. An approach which makes the book of interest not only to scholars in *children's literature* but also to historians of education and to social historians too.

EET/TEE KEYWORDS: Book Review; Children's and Youth Literature; History; Literary Criticism; Italy; XIX-XX Centuries.

Premesse

Nel 2012 la studiosa Lindsay Myers, docente di *Italian Studies* presso la National University of Galway (Irlanda), ha dato alle stampe un interessante volume dal titolo *Making the Italians: poetics and politics of Italian children's fantasy* (Peter Lang, 2012) nel quale l'Autrice ricostruisce un dettagliato

excursus storico e critico-letterario della produzione letteraria per l'infanzia in Italia dal 1870 fino al 2010, rileggendo sotto una prospettiva inedita – ma di cui già si prefigurano, sin dal titolo stesso, l'ambito di ricerca e i principali obiettivi – autori e testi italiani, dai più noti a quelli meno noti, specialmente al di fuori dei confini nazionali¹.

I principali aspetti d'interesse che pongono il volume all'attenzione non solo dei ricercatori stranieri nell'ambito degli *Italian studies* e della *children's literature* in generale ma anche degli studiosi italiani di storia della letteratura per l'infanzia – e, per molti versi, anche degli storici dell'educazione e degli storici sociali – consistono nel peculiare taglio storico e critico-letterario individuato dalla Myers, che sceglie di cimentarsi con due questioni particolarmente cruciali.

Da una parte, la studiosa punta l'attenzione sul problema della posizione marginale in cui la storia della letteratura italiana per l'infanzia si trova nel panorama degli studi internazionali. Una lacuna, questa, che già nel 2002 Jack Zipes aveva denunciato dalle pagine della rivista «The Lion and the Unicorn» (in occasione del fascicolo dedicato a una rassegna di studi sul panorama italiano degli scrittori e degli illustratori per l'infanzia)² e che, ancora oggi come allora, è da ascrivere certamente alla scarsità delle traduzioni disponibili in lingua inglese per la gran parte dei testi e degli autori, eccezion fatta per alcuni classici che si potrebbero ormai definire 'globali' – come il *Pinocchio* collodiano³ o il *Libro Cuore* di Edmondo De Amicis⁴ (che Dieter Richter ha per l'appunto definito «il contributo dell'Italia all'«Internazionale» della letteratura infantile»)⁵, o anche per le opere di Gianni Rodari, di Italo Calvino e Bruno

¹ Per una visione generale alla posizione della produzione italiana nell'ambito della letteratura internazionale per l'infanzia si segnalano le seguenti opere: la seconda edizione dell'*International Companion Encyclopedia to Children's Literature* del 2004, curata da Peter Hunt (London-New York, Routledge, 2 voll.) con l'agile saggio dedicato alla letteratura italiana curato da Laura Kreyder, *Italy, ibid.*, Vol. 2, pp. 1104-1107); e la *Oxford Encyclopedia of Children's Literature* in 4 volumi, curata da Jack Zipes (New York, Oxford University Press, 2006), in cui sono presenti numerose voci dedicate ad autori italiani, dall'immancabile Carlo Collodi a Emma Perodi, da Luigi Capuana a Ida Baccini a Italo Calvino fino a contemporanei come Bianca Pitzorno o Roberto Piumini.

² Si vedano, oltre all'introduzione di Jack Zipes, i contributi di Ermanno Detti (*The difficult art of making people laugh: comic children's literature in Italy*), Maria Luisa Salvadori (*Apologizing to the ancient fable: Gianni Rodari and his influence on Italian children's literature*), Lella Gandini (*Italian nursery rhymes: a rich, varied, and well-used landscape*) e Carla Poesio (*The rhythm of images*) contenuti nel vol. 26, n. 2 (April 2002) della rivista «The Lion and the Unicorn».

³ Opera che vanta ormai oltre 240 traduzioni e innumerevoli adattamenti. Per un panorama generale cfr. G. Gasparini, *La corsa di Pinocchio*, Milano, Vita & Pensiero, 1997, p. 117 e n. 5.

⁴ D. Richter, *Pinocchio o il romanzo d'infanzia*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2002, p. 107.

⁵ Come noto, entrambe le opere furono quasi immediatamente tradotte in lingua inglese: il libro *Cuore* nel 1887 negli Usa (*Cuore. An Italian school-boy's journal*, New York, T.Y. Crowell & Co.) e nel 1895 in Gran Bretagna (*Heart. A book for boys*, London, Sampson Low-Marston & Co.); quindi *Pinocchio*, che fu pubblicato a Londra nel 1892 (*The story of a puppet or the adventures of Pinocchio*, T. Fisher Unwin, 1892) e negli Usa nello stesso anno 1898 contemporaneamente

Munari, le cui numerose traduzioni hanno contribuito a rafforzare la notorietà e l'influenza di questi autori sul panorama internazionale⁶. Il lavoro della Myers si prefigge, sotto questo aspetto, l'obiettivo di colmare, almeno in parte, questa lacuna, promuovendo la conoscenza del ricco e inesplorato patrimonio letterario italiano presso gli studiosi stranieri di letteratura per l'infanzia – da sempre focalizzati principalmente sulla letteratura anglofona.

La seconda questione – in realtà l'oggetto principale del lavoro – riguarda l'inquadramento e il riconoscimento, nella storia della produzione italiana per l'infanzia, dei testi riconducibili al genere letterario che dalla Myers viene indicato con la formula *children's fantasy* e che in questo contesto riteniamo di dover tradurre con l'espressione 'genere *fantasy* per l'infanzia', lasciando volutamente in lingua originale il termine *fantasy* proprio per restituire la massima fedeltà ai criteri interpretativi adottati dalla studiosa – una scelta che necessita tuttavia di una breve spiegazione introduttiva.

1. Alla ricerca di una tradizione italiana del 'genere *fantasy* per l'infanzia': strumenti e metodologie

Come evidenziato fin dalle premesse, naturalmente a Lindsay Myers non sfuggono le tante criticità che il termine inglese *fantasy* solleva presso gli studiosi italiani di letteratura per l'infanzia – criticità di cui la difficile, se non impossibile, resa in italiano (oscillante tra termini che vanno da 'fantasia' a 'immaginazione', da 'fantasticheria' a 'visione' a 'fantasma')⁷ è chiaramente emblematica. A ciò si

a Boston (*Pinocchio's adventures in wonderland*, Jordan, Marsh and Co., 1898) e New York (*Pinocchio's Adventures*, Caldwell, 1898).

⁶ Sul successo nel mondo delle opere di Rodari si segnala il volume: P. Boero, L. Cerutti (edd.), *Rodari. Le storie tradotte*, Novara, Interlinea, 2002; per il secondo; alla fortuna editoriale di Calvino all'estero nel 2010 è stata dedicata la mostra *Italo Calvino per le vie del mondo* (Siena, Complesso museale Santa Maria della Scala, 16 settembre-22 settembre 2010), curata dalla Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori e concepita all'interno del progetto *Copy in Italy* – sempre della Fondazione – di cui si veda il catalogo *Copy in Italy: autori italiani nel mondo dal 1945 a oggi* (Milano, Effigie, 2009). Cfr. anche *Italo Calvino*, e *La ricezione di Italo Calvino nel mondo attraverso i paratesti* in «Q.B. online», n. 12, 2010, <http://www.fondazionemondadori.it/qb/index.php?issue_id=50> (ultimo accesso: 15 luglio 2013). Per quanto riguarda Bruno Munari – già tradotto, tra gli anni '40 e '50, a New York dalla World Publishing Company, e a Londra dalla Harvill – si segnala che sono disponibili traduzioni in inglese e altre lingue di numerosi libri per l'infanzia, recentemente pubblicate dalla Corraini di Mantova: dai famosi 'prelibri' (*Prebooks*, 4^a ed., Corraini 2011) fino alla rivisitazione munariana di *Cappuccetto Rosso* nella nota 'trilogia' *Cappuccetto Bianco, Verde e Giallo* (*Little White Riding Hood*, 2004; *Little Red Riding Hood*, 2007; *Little Yellow Riding Hood*, 2007), tradotte anche in spagnolo (*Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul Y Blanca*, Madrid, Anaya, 1998, ultima ristampa 2010) e persino in catalano (*La Caputxeta vermella, verda, groga, blava i blanca*, Barcelona, Barcanova, 2001; *Caputxeta Roja, Verda, Grog, Blava I Blanca*, Madrid, Anaya, 2006).

⁷ Per un inquadramento generale di queste problematiche cfr. E. Beseghi, *Prefazione* a W.

aggiunga il fatto che sotto l'etichetta *fantasy* si suole normalmente ricondurre un'ampia produzione letteraria principalmente legata al mondo anglosassone sia per la matrice anglofona dei successi dei 'padri fondatori' del *modern fantasy* (dal *Signore degli anelli* di J.R.R. Tolkien, passando per le *Cronache di Narnia* di C.S. Lewis fino alla saga harrypotteriana creata da Joanne K. Rowling), sia per il ricorrere di precisi *topoi* narrativi, sia infine per l'immaginario che tale genere solitamente rievoca, fatto di luoghi, personaggi e simboli in larga parte ascrivibili al folklore dei popoli anglosassoni come anche per l'ambientazione, di ispirazione genericamente epica, medievaleggiante o più specificamente celtica. Come ci ricorda William Grandi, infatti:

Le cronache dei tempi oscuri, le frammentarie leggende sacre e profane dell'Europa medioevale e molte altre arcaiche storie sono la fonte infinita da cui gli autori contemporanei di questo genere (Fantasy) estraggono il materiale grezzo da rielaborare⁸.

Ben lungi dall'intento di coniare una nuova definizione di *fantasy* («not to produce yet another definition»)⁹, la Myers chiarisce in via preliminare come il termine inglese rievochi in realtà due dimensioni ben distinte tra loro.

Da una parte, esso può riferirsi – in senso lato – ad un *literary mode* il quale «in its broadest sense [...] describes any form of literature that breaks the laws of verisimilitude. It lies in stark contrast to realism, and is, in its broadest sense, a literary mode rather than a genre, encompassing myths, legends, carnival art, folk tales, fairy tales, horror stories, romance and allegory»¹⁰. In tal senso si può dire che il *fantasy mode* riguarda una modalità narrativa generale, capace di attraversare tutti i generi della letteratura infantile e giovanile proprio per la capacità intrinseca – propria delle strutture narrative e dello stesso strumento linguistico di cui la 'dimensione fantastica' si avvale – di adattarsi agli schemi mentali e «alla struttura psichica del bambino»¹¹.

Dall'altra, il termine *fantasy* possiede un'accezione più specifica – corrispondente a quella più frequentemente adoperata oggi – e che rinvia a quelle «works of novel-length dating from the late eighteenth century onwards which are set in an alternative world and in which 'the fantastic

Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, Bologna, Bononia University Press, 2007 (pp. 9-15), e lo stesso W. Grandi, *Introduzione*, in Id., *Infanzia e mondi fantastici*, cit. (pp. 17-22).

⁸ Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, cit., p. 78. Come noto la letteratura *fantasy* negli ultimi decenni si è straordinariamente diffusa anche in Italia, dando vita a numerosi sotto-generi, per la cui analisi ed evoluzione si rimanda al lavoro di mappatura svolto da William Grandi (Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, cit.).

⁹ L. Myers, *Making the Italians. Poetics and politics of Italian children's fantasy*, Oxford [etc.], Peter Lang, 2012, p. 7.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Cfr. A. Ascenzi, *Profili della lettura e letteratura per l'infanzia*, in Ead., *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita & Pensiero, 2002, pp. 3-36, in partic. pp. 23-25.

(departures from consensus reality) occurs in believable ways'»¹². Tale accezione, specifica la Myers, attiene a un «more specific use of fantasy, which is *essentially a genre-based one*»¹³. Ed è in quest'ultimo ambito che la Myers sceglie di muoversi, chiamando in causa cioè quel preciso 'genere letterario' – talvolta menzionato come *modern fantasy* proprio per distinguerlo da un più ampio e generico *fantasy mode* – il quale, affermatosi nella letteratura anglosassone fin dalla fine dell'Ottocento per poi penetrare nella produzione letteraria per l'infanzia nel corso del Novecento, viene ormai inquadrato sulla base di caratteristiche stilistiche e strutturali ben precise, per le quali la Myers fa riferimento al paradigma interpretativo adottato dalla studiosa di letteratura per l'infanzia Maria Nikolajeva. Quest'ultima definisce il *fantasy for children* come una narrazione in cui le due dimensioni del reale e del magico entrano in contatto¹⁴ – una definizione che trova chiara corrispondenza nei concetti di 'Mondo Primario' e 'Mondo Secondario' così come Tolkien li aveva esplicitati nel suo famoso saggio del 1939 *On Fairy Stories*¹⁵. Come spiega più diffusamente la Nikolajeva:

One element that we immediately recognize as characteristic of the fantasy genre is the presence of magic, or any other form of the supernatural, in an otherwise realistic world. This presence may be manifest in the form of magical beings, objects, or events; it may be unfolded into a whole universe or reduced to just one tiny element of magic. Thus, fantasy may be roughly defined as a narrative combining the presence of the primary and the secondary world, that is, our own real world and some other magical or fantastic imagined world. *Alice in Wonderland*; *The Wizard of Oz*; *The lion, the Witch and the Wardrobe*, and *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* are good examples of fantasy that also demonstrate its variety. The story starts in an ordinary world, whereupon the protagonist is in some way carried away to another world, has adventures, performs a task, and in most cases is transported back into the real world. This safe homecoming is necessary to give the child readers security about their own reality. What makes these four novels different from each other is the way the magic world is connected with the real world, the way it is described, and even the purpose of sending the character into the other world. Otherwise, there are many elements in fantasy that we also find in adventure stories, for instance quest, mystery, and the struggle between good and evil¹⁶.

Forte di questa vera e propria 'bussola interpretativa' la Myers sceglie dunque di cimentarsi in un territorio per l'Italia poco indagato qual è quello del

¹² Myers, *Making the Italians. Poetics and politics of Italian children's fantasy*, cit., p. 7.

¹³ *Ibid.* Corsivo mio.

¹⁴ M. Nikolajeva, *The Magic Code. The use of magical patterns in fantasy for children*, Göteborg, Almqvist & Wiksell International, 1988; *Children's Literature Comes of Age*, London, Garland Publishing, 1996; *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*, Oxford, Scarecrow Press, 2005.

¹⁵ Disponibile anche in traduzione italiana con il titolo *Sulle fiabe* all'interno del volume: J.R. Tolkien, *Albero e foglia*, Milano, Bompiani, 2004, pp. 13-106.

¹⁶ Nikolajeva, *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*, cit., pp. 53-54.

riconoscimento di un ‘*children’s fantasy* nativo’ – se si consideri che lo stesso Ermanno Detti dichiarava nel 2002 che «Italian writers do not write fantasy tales»¹⁷.

Al fine di ricostruire e supportare l’esistenza di una «long tradition of previously unacknowledged fantasy texts»¹⁸ la Myers si avventura – in un’ottica di vero e proprio ‘decentramento’ rispetto alle nostre storie letterarie – in un’attenta analisi diacronica finalizzata a delimitare un ‘nuovo’ *corpus* organico di autori e testi all’interno della letteratura per l’infanzia e per la gioventù prodotta in Italia dal 1870 ai giorni nostri.

Il valore, e il principale motivo di interesse, di questo studio sta dunque nell’aver messo a fuoco i possibili elementi e le strutture distintivi di un *children’s fantasy* tutto italiano e dotato di caratteristiche autonome – e per realizzare questa operazione l’autrice si avvale di precise coordinate che le permettono di inquadrare l’ambito e la metodologia della propria ricerca. Basandosi su quella che abbiamo definito la ‘bussola interpretativa’ offerta dalla Nikolajeva, e arricchendo il proprio strumentario euristico dei risultati della ricerca anglosassone in questo settore, la Myers individua i *topoi*, gli stilemi e le strutture che la guideranno nella ricerca, e che si possono riassumere nei seguenti elementi:

1. il continuo e inesplicabile intersecarsi di due mondi paralleli: un mondo ‘Primario’ corrispondente al mondo reale (secondo la definizione di J.R. Tolkien)¹⁹ e un mondo ‘Secondario’ di natura fantastica, magica, sovrannaturale o immaginaria,
2. la presenza di un giovane eroe (un bambino, o un personaggio che ha le fattezze di un bambino, nel quale cioè i giovani lettori possano identificarsi) che attraverso questi due mondi si muove e agisce,
3. il dipanarsi, attorno al giovane protagonista, di una serie di avventure straordinarie – ma sempre a lieto fine – e che costituiranno per lui le tappe significative di un percorso di crescita e di maturazione interiore²⁰.

Una volta definite le strutture fondamentali della categoria adottata, la studiosa illustra il preciso strumento interpretativo che le ha permesso di analizzare i materiali letterari presi in esame. Combinando tra loro i due principali approcci al *children’s fantasy* utilizzati dalla critica anglosassone – ovvero l’*approccio tipologico non-contestuale* da una parte («typological non

¹⁷ E. Detti, *Introduction* al citato numero monografico di «The Lion and the Unicorn», n. 26, 2002, pp. 143-150, cit.: pp. 144-145 (in Myers, *Making the Italians*, cit., p. 4 e nota).

¹⁸ Myers, *Making the Italians*, cit., p. 5.

¹⁹ Cfr. il già citato saggio del 1939 intitolato *On Fairy Stories*, cfr. *supra*.

²⁰ La studiosa si rifa, oltre ai citati lavori di Maria Nikolajeva, anche ad altri studiosi come Deborah O’Keefe, Natalie Babbit e Colin M. Manlove. Cfr. Myers, *Making the Italians*, cit., pp. 7-9.

contextual»), e l'*approccio monografico contestuale* dall'altra («monographic contextual approach») – la Myers elabora un terzo approccio che lei stessa definisce *tipologico contestuale* («typological contextual approach») e che si basa allo stesso tempo:

1. su un esame *tipologico*, teso cioè a identificare e classificare gruppi di testi nei quali siano riconoscibili precise strutture e stilemi (il tipo di protagonista, la natura del mondo secondario, la struttura della trama, la natura della dimensione magica);
2. sull'analisi delle modalità con cui tali testi rispondono alle sollecitazioni provenienti dal *contesto* culturale, sociale e politico in cui essi sono collocati.

Attraverso questi strumenti l'Autrice si avvicina ad autori e testi italiani con una capacità di analisi del tutto libera da preconcetti dettati da pre-esistenti categorie letterarie, ciò che le permette di ricostruire i percorsi e i modelli che caratterizzano l'unicità e l'originalità del *children's fantasy* italiano, il cui sviluppo – peraltro scarsamente influenzato dall'evoluzione del *fantasy* anglofono a causa del relativo isolamento linguistico e geografico dell'Italia – si rivela strettamente connesso non solo alle problematiche della formazione identitaria del 'giovane' popolo italiano, ma in generale sempre fortemente influenzato dai cambiamenti socio-politici in atto in ogni contesto storico²¹. L'approccio sopra delineato permette alla Myers di mettere a punto una periodizzazione del genere *fantasy* per l'infanzia in Italia, arrivando così a individuare ben nove «structural sub-genres» ciascuno dei quali viene da lei associato ad un preciso decennio della storia italiana del Novecento²².

2. Per una periodizzazione del 'genere fantasy' nella letteratura italiana per l'infanzia

L'analisi diacronica delle caratteristiche strutturali della letteratura per l'infanzia prodotta a partire dal 1870 fino al 2010 ha portato la Myers a selezionare, tra autori più e meno celebri, i testi da lei considerati più indicativi di ogni sotto-genere, mettendone al contempo in risalto le strette connessioni con la temperie sociale, politica e culturale di ogni epoca. Ciò ha comportato un imponente lavoro in quanto – come riconosciuto dalla stessa studiosa – «the number of fantasies that have been published in Italy over the last hundred years is quite considerable»²³.

²¹ Myers, *Making the Italians*, cit., pp. 15-16.

²² *Ibid.*, pp. 16-18.

²³ *Ibid.*, p. 17.

Il primo periodo considerato è il primo decennio dopo l'unificazione: in un'Italia impegnata nel faticoso processo di *nation-building* proprio il genere *fantasy* – nel particolare sotto-genere del *Memoir Fantasy* (1870-1896) – emerge con la sua «ability to comment obliquely on human society and politics»²⁴. La definizione di *Memoir Fantasy* deriva dal fatto che le storie consistono in biografie o autobiografie narrate, per lo più in un'ambientazione domestica, da animali e da oggetti inanimati come bambole o giocattoli. Come accade in *Memorie di un pulcino* di Ida Baccini, in *Una famiglia di topi* della Contessa Lara, in *Storia di una bambola* di Anna Vertua Gentile o ne *Il romanzo di una bambola*, sempre della Contessa Lara, queste storie diventano rappresentative di una modalità narrativa che riesce a veicolare nelle giovani generazioni l'ideologia borghese dell'Italia ottocentesca: a dominare sono infatti i valori della famiglia borghese e patriarcale in cui – benché inizino ad affacciarsi le prime problematiche, dall'abuso sui bambini alla complessità del ruolo femminile – si coltivano principalmente le virtù borghesi del patriottismo, dell'umiltà, dell'obbedienza e, sotto la maschera dell'interclassismo, del rispetto dello *status quo* e dell'ordine sociale.

A caratterizzare il decennio del governo liberale e della crescita economica e industriale della nuova nazione è il sotto-genere *Monello Fantasy* (1897-1915): un *fantasy* che se, da una parte, rivisita i *topoi* che avevano decretato presso il grande pubblico lo straordinario successo del *Pinocchio* di Collodi, dall'altra riprende – seppur in versione comico-parodistica – il nuovo genere avventuroso e fantascientifico in voga all'epoca e coltivato da grandi scrittori contemporanei, dai francesi Jules Verne e Gustave Aimard all'italiano Emilio Salgari. Negli esempi rappresentativi del genere (dalla Myers indicati in *Il fratello di Pinocchio* di Egisto Ghiselli; *Le avventure di Ciuffettino* di Yambo; *Le orecchie di Meo* di Giovanni Bertinetti) il protagonista è un 'monello' ribelle, degno erede del *Pinocchio* collodiano, il quale intraprende – vegliato da una guida morale soprannaturale, come una fata – un viaggio che dal villaggio rurale lo porta a visitare mondi lontani e straordinari ma anche a confrontarsi con situazioni e con personaggi non proprio esemplari. Da Collodi il *monello fantasy* eredita – sotto l'apparenza didascalica e moralistica – la *vis* ironica e sovversiva, fortemente critica nei confronti dei modelli pedagogici dell'epoca, come anche del concetto di autorità e delle figure che la incarnano (il maestro, il dottore, il giudice, il poliziotto ecc.), rivendicando per l'infanzia un'inedita autonomia nel proprio percorso di esplorazione, di crescita e di conversione.

Il turbolento, dal punto di vista politico e sociale, decennio che precede la Grande Guerra vede l'affermarsi del cosiddetto *Microcosmic Fantasy* (1908-1915) ovvero una produzione letteraria nella quale la visione mistica dell'infanzia – per molti versi legata al 'mito del fanciullino' di Giovanni Pascoli – porta gli autori a esaltare il mondo visionario e innocente del bambino, contrapposto al

²⁴ *Ibid.*, p. 22.

mondo cinico degli adulti. Nelle tre opere selezionate dalla Myers (*L'Omino turchino* di Giuseppe Fanciulli, *Storia di Pipino* di Giulio Gianelli e *Un reporter nel mondo degli uccelli* di Paola Lombroso Carrara alias Zia Mariù) il protagonista si ritrova magicamente catapultato in un mondo miniaturizzato e in società microcosmiche 'altre', che fanno da sfondo alle avventure che egli vive per portare a termine la propria missione. Riecheggiando la prospettiva alterata del microcosmo già presente nel *Ciondolino* (1895) di Luigi Bertelli, questo nuovo *fantasy* spinge il protagonista a guardare alla realtà da nuove prospettive, e a sentirsi investito di una missione salvifica e di cambiamento fortemente permeata delle istanze politiche e sociali del tempo.

The Quest Fantasy (1915-1918) attraversa il periodo della Prima Guerra Mondiale, epoca che vede duramente impegnata nello sforzo bellico un'Italia economicamente impreparata a sostenerlo, oltre che ancora priva di uno spirito patriottico condiviso da ampie fasce della popolazione. Nel tentativo di guadagnare il consenso delle giovani generazioni, si afferma una letteratura giovanile imperniata sui valori dell'eroismo, sulla lotta per la giustizia e sul senso del dovere – ma al contempo fortemente impregnata della cultura contemporanea, dalla prosa propagandistica, alla letteratura eroica, fino al macchinismo Futurista. In *Ciuffettino va alla guerra* di Enrico Novelli, *La regina degli usignoli* di Teresa Corinna Ubertis Gray (Térésah), e *L'aeroplano di Girandolino* di Arturo Rossato, i giovani protagonisti intraprendono un viaggio di ricerca («quest») che li porta ad abbandonare la casa natia (e il mondo reale) e ad attraversare mondi fantastici in cui affrontano nemici e superano ostacoli, in un crescendo di simboli e allegorie che li conduce, infine, al vero obiettivo: un'educazione morale al *vero eroismo* inteso come lotta contro la follia della guerra e come salvaguardia della patria nella pace e nel benessere collettivo.

Gli anni che vedono l'ascesa e il consolidamento del Regime Fascista vengono suddivisi in due fasi – secondo la periodizzazione offerta dallo storico Renzo De Felice – che corrispondono, secondo la Myers, a due produzioni letterarie: quella del *Surreal Fantasy* (1919-1929) e del *Superhero Fantasy* (1930-1939).

Il *Surreal fantasy* germoglia in quella 'zona franca' della letteratura per l'infanzia che, rifuggendo dalla produzione di taglio dichiaratamente propagandistico e conforme all'ideologia fascista, seguiva percorsi più creativi e sperimentali²⁵. Qui si collocano fiabe innovative come quelle di Sergio Tofano (*Il romanzo delle mie delusioni*), Antonio Baldini (*La strada delle meraviglie*) e Carola Prosperi (*Codaditopo*) ma anche e soprattutto quel *surreal fantasy* dalla Myers identificato nei romanzi rappresentativi del genere: *Viperetta* di Antonio Rubino, *La scacchiera davanti allo specchio* di Massimo Bontempelli, e *Sua*

²⁵ Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996, p. 190. Sulla «seconda età dell'oro» della letteratura italiana per l'infanzia cfr. M. Colin, *L'âge d'or de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne. Des origines au fascisme*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2005, p. 333.

Altezza! di Annie Vivanti. Ispirati alle avanguardie italiane – dal movimento artistico Surrealista al movimento filosofico, artistico e letterario del Futurismo, dalle correnti letterarie di *Strapaese* e *Stracittà* al Decadentismo ecc. – e collegati alla letteratura europea e inglese (attraverso la lezione di Lewis Carroll)²⁶, queste storie sono ambientate in mondi alternativi alla realtà e conturbanti come un sogno dell'inconscio: una sur-realtà bizzarra e disorientante, ma nella quale i protagonisti e i giovani lettori imparano a combattere l'ansia e la paura quotidiani, preparandosi così ad affrontare i pericoli che vanno profilandosi minacciosi all'orizzonte del mondo reale.

Nel secondo periodo, in cui domina il sotto-genere del *Superhero Fantasy* (1930-1939), giunge a compimento l'ascesa del regime fascista. Al pari degli altri strumenti della 'fabbrica del consenso' – secondo la felice definizione di Philip Cannistraro – anche la letteratura per l'infanzia si piega agli obiettivi del regime raffigurando eroi soldati, atleti, ingegneri e sportivi capaci nei quali i piccoli lettori possano riconoscere le doti ideali del 'perfetto' giovane fascista. Anche il *fantasy*, pur guardato con sospetto dal regime, si adegua a questo tono propagandistico: ecco dunque i protagonisti di *I pugni di Meo* di Giovanni Brunetti, *Picchio campione del mondo* di Bruno Roghi e *I birichini del cielo* di Salvator Gotta, compiere imprese sportive eccezionali e super-umane (nella boxe, nel calcio o nel volo) in mondi secondari bizzarri ma 'normalizzati', la cui natura magica cioè assume un'apparenza iper-realistica ancorché straordinaria, ultramoderna e iper-tecnologica.

Al termine della Seconda Guerra Mondiale nell'Italia repubblicana è fortissima l'eredità morale della Resistenza, che permea gran parte della letteratura per l'infanzia del periodo. Questa tuttavia, lungi dall'adottare lo stile proprio del neorealismo, proprio nel *fantasy* trova i registri narrativi più adatti per raccontare al pubblico infantile la cruda realtà contemporanea. Da queste esigenze nasce *The Community Fantasy* (1945-1950), rappresentata da *La famosa invasione degli orsi in Sicilia* di Dino Buzzati, *La repubblica pinguinina* di Carmen Gentile e *Le avventure di Cipollino* di Gianni Rodari, in cui il protagonista si trova coinvolto nell'eterna lotta tra il bene e il male, rappresentati da società utopiche (la repubblica ideale) e distopiche (la società tirannica e ingiusta) animate da orsi, pinguini o vegetali antropomorfizzati. Il richiamo al recente passato è evidente – ma la dimensione 'altra' del mondo secondario permette agli autori di affrontare tematiche socio-politiche cruciali per il popolo italiano, promuovendo nelle giovani generazioni gli ideali repubblicani e alimentando il desiderio di costruire una società giusta e paritaria.

²⁶ Le cui opere *Alice nel Paese delle Meraviglie* che il suo seguito *Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò* furono nel 1913 pubblicate per la prima volta in un unico volume e in una nuova traduzione, 'depurata' rispetto alle precedenti traduzioni (del 1872 e del 1908, poco fortunate presso il pubblico italiano).

Gli ultimi due periodi analizzati dalla Myers ricoprono un lunghissimo arco temporale, che dagli anni Cinquanta arriva fino ai giorni attuali.

Il primo periodo considerato è il trentennio 1950-1980, nel quale il popolo italiano vive la ricostruzione, attraversa il 'miracolo economico' per arrivare agli 'anni di piombo' culminati nella strage di Bologna del 1980. In un periodo così lungo e ricco di cambiamenti sul piano economico, politico e sociale, la letteratura per l'infanzia e per la gioventù rappresenta la piattaforma ideale per esplorare le problematiche contemporanee sia sotto la forma del romanzo realista che del testo *fantasy*. In quest'ultimo – assiduamente coltivato da numerosi autori da Gianni Rodari a Marcello Argilli, Dan Voivod, Giovanni Arpino, Luigi Malerba, Daniele Ponchiroli *alias* Franco Bedulli, fino a Italo Calvino – si assiste all'affermarsi del nuovo sotto-genere dalla Myers definito *The Pinocchioesque Fantasy* (1950-1980) poiché riprende forme e stili propri della fiaba collodiana in un periodo che fu di intenso *revival* di studi sulla figura e sull'opera di Carlo Lorenzini. Ecco dunque *Le avventure di Chiodino* di Gabriella Parca e Marcello Argilli, *Atomino* sempre di Argilli, *Gelsomino nel paese dei bugiardi* di Rodari e *Le avventure di Barzamino* di Ponchiroli, in cui ritroviamo ambienti, protagonisti e situazioni del tutto simili alle strutture pinocchioesche (a partire dal protagonista, un ibrido umano solo per metà) – tuttavia decostruiti e riconfigurati in forma nuova e più sofisticata, capace di accogliere le sperimentazioni linguistiche e narrative del nuovo 'postmodernismo letterario' e al contempo di porre i giovani lettori di fronte alle tante ambiguità della società contemporanea e dell'idea stessa di 'progresso'.

L'ultimo periodo storico coincide con il trentennio 1980-2010, nel quale l'Italia attraversa importanti trasformazioni di tipo tecnologico, demografico, economico infine politico e ideologico. Come nota la studiosa, l'effettivo impatto di tali cambiamenti sulla produzione letteraria per l'infanzia non è stato ancora compiutamente analizzato, tuttavia va rilevato come, nonostante la concorrenza dei nuovi media (dalla televisione ai media digitali), la letteratura per l'infanzia abbia vissuto una formidabile espansione con la crescita esponenziale di titoli pubblicati (sia di autori stranieri, in gran numero tradotti in italiano, sia di autori italiani), riviste specializzate, studi dedicati, case editrici e soprattutto di generi letterari: dalla *detective story* alla *teenage fiction*, al romanzo *crossover* e trans-generazionale, fino all'*high-fantasy*, solo per citare quelli più in voga al momento in Italia. In questo clima di grande fermento per la *children's literature*, il *fantasy* italiano – benché sicuramente influenzato dalle tendenze internazionali – mostra, ancora una volta, l'emergere di una vena originale e tipicamente italiana che la Myers definisce *The Compensatory Fantasy* (1980-2010). Apparso già negli anni '60 nelle opere di Lucia Tumiatei e Donatella Ziliotto – nel cui *Tea patata* (1968) già Carla Poesio aveva notato la «funzione compensatrice» dell'elemento magico –, questo sotto-genere giunge a maturazione tra gli anni '80 e '90 nei lavori di numerosi autori: dalla citata Ziliotto a Susanna Tamaro, Roberto Piumini, Bruno Tognolini e Paola

Capriolo²⁷. Nelle note opere *Io nano* di Donatella Ziliotto, *Il cerchio magico* di Susanna Tamaro e *L'isola del tempo perso* di Silvana Gandolfi, si evidenziano le strutture tipiche di questo sotto-genere: i protagonisti (umani, contrariamente al genere precedente) si muovono nello stesso mondo realistico del lettore, ma il loro accidentale sperdimento comporta l'ingresso in uno, o più mondi secondari, paralleli al mondo reale e a quello strettamente interconnessi da un rapporto di simbiosi e/o osmosi. La natura 'compensativa' di questa letteratura sta nel suo voler colmare i tanti 'vuoti' che una struttura sociale in profondo cambiamento crea nei suoi bambini: nei mondi alternativi regnano l'amore, l'altruismo e una profonda spiritualità – in stridente contrasto con una società reale carente nei legami familiari e amicali, priva di valori e cinicamente dominata da spietati modelli edonistico-consumistici.

Conclusioni

La particolare chiave di lettura con cui Lindsay Myers ripercorre e analizza quasi centocinquanta anni di letteratura italiana per l'infanzia ha come risultato quello di ricostruire e di legittimare – proprio nel paese e nella cultura in cui è nato *Pinocchio*, forse la più famosa storia *fantasy* mai scritta per l'infanzia – l'esistenza di una lunga e considerevole tradizione nazionale di un 'genere *fantasy*', che presenta caratteristiche proprie e del tutto originali.

A questo scopo la studiosa tenta di colmare un *gap* esistente tra due tradizioni critiche, quella anglosassone e quella italiana, riportandole sul terreno comune dell'analisi di un preciso settore della letteratura per l'infanzia a cui fino ad ora non era mai stata assegnata una fisionomia unitaria ed organica e che invece parrebbe trovare una propria specifica identità proprio sotto l'etichetta di un 'genere *fantasy* italiano'.

L'elaborata tassonomia proposta dalla studiosa non è certamente (né pretende di essere) esaustiva o tantomeno definitiva, ma piuttosto ha il merito di disegnare una mappa inedita della letteratura per l'infanzia italiana, aprendo al contempo una prospettiva storico-critica basata sia sull'analisi tipologica delle *strutture narrative* di un genere sia sulla storicizzazione di quelle stesse strutture all'interno del contesto politico, sociale e culturale in cui esse hanno preso forma.

Un approccio, questo, che rende *Making Italians* di particolare interesse non solo per gli studiosi del *children's fantasy* e della *children's literature* in generale, ma anche per gli storici dell'educazione come per gli storici sociali che potranno trovare in questo lavoro spunti e approcci innovativi per una ricerca capace di guardare alla letteratura per l'infanzia nella sua valenza complessa

²⁷ Myers, *Making the Italians*, cit., pp. 208-209.

di 'fonte' (seguendo il concetto di «rivoluzione documentaria» coniato da Le Goff)²⁸ ovvero come specchio composito della realtà e come manifestazione delle tensioni e dei bisogni sociali, culturali ed educativi più profondi presenti in ogni epoca²⁹.

²⁸ J. Le Goff (voce a cura di), *Documento/Monumento*, in *Enciclopedia Einaudi*, 15 voll., Torino, Einaudi, 1977-1982, Vol. V (1978), pp. 38-43.

²⁹ Sull'applicazione del concetto di 'fonte' alla letteratura per l'infanzia rimando all'articolo di A. Ascenzi, *Children's literature as a 'source' for the history of cultural and educational processes*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 497-514.

Una raccolta di saggi, una stagione di studi storico-educativi. A proposito di una recente pubblicazione

Fabio Targhetta
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia Applicata,
Università degli Studi di Padova
(Italy)
fabio.targhetta@unipd.it

A collection of essays, a season of researches on the history of education. About a recent publication

ABSTRACT: The book entitled *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea* (Macerata, eum, 2011) and recently published in the series 'Library of «History of Education & Children's Literature»' offers a series of selected contributions resulting from research carried out by Roberto Sani in the period 1980s-2011. The present article features a critical analysis of the collected papers, focusing on history of education and culture in Italy between early XIX and the first half of XX centuries, as well as a reflection on their place in the current scenario of historical-educational research in Italy.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Publishing; Italy; XIX-XX Centuries; Book Review.

La ricerca storico-educativa in Italia è stata protagonista negli ultimi due decenni di un incremento, a livello quantitativo e, soprattutto, qualitativo, davvero significativo. Il *gap*, in particolar modo per quanto riguarda la metodologia, con altri e tradizionalmente più avanzati ambiti di indagine storiografica, è stato oramai del tutto colmato.

Non intendiamo riferirci qui ai soli studi monografici, pur pregevoli, ma anche a quei lavori collettivi che richiedono unità di intenti, pazienza certosina e un diuturno lavoro di scavo in archivi e biblioteche per produrre strumenti di consultazione di grande interesse e valore. È sufficiente in questa sede ricordare

il repertorio sulla stampa pedagogica e didattica¹ e i due volumi sull'editoria scolastica ed educativa ottocentesca e novecentesca²; oppure il costituendo dizionario nazionale degli educatori e pedagogisti³.

Si tratta di opere dal valore indubitabile, non solamente in quanto preziosi strumenti di consultazione per la comunità scientifica, ma anche perché promotrici di iniziative parallele e, in alcuni casi, 'sperimentali', che costituiscono l'approdo più avanzato della ricerca storico educativa congiunta alle potenzialità offerte dalla rete. A sostegno dell'indagine sull'editoria scolastica, principalmente per sopperire alle lacune delle biblioteche, poco sensibili al problema della catalogazione di manuali scolastici, è ad esempio nata *Edisco*, la prima banca dati italiana sul libro scolastico. *Edisco*, poi, ha a sua volta dato vita ad un *multiopac* europeo, grazie al quale è possibile interrogarla contestualmente alle analoghe banche dati francese, spagnola e tedesca⁴.

Lo *step* successivo è stato la creazione, avviata con la costituzione di un modesto nucleo di testi, di una biblioteca digitale di libri di testo⁵, inclusa in un portale concepito per ospitare fonti e strumenti per la ricerca e la scrittura della storia dell'educazione e della storia moderna e contemporanea⁶. Grazie anche a questi strumenti, sono stati realizzati studi di storia dell'editoria scolastica e di storia delle discipline di notevole interesse, colmando, almeno in parte, due lacune importanti.

Altre significative iniziative, emblematiche delle nuove piste di ricerca e delle più recenti tendenze in ambito storiografico, sarebbe opportuno richiamare, tutte riconducibili alla valorizzazione ed all'analisi di fonti – da quelle materiali a quelle iconografiche – e di tematiche a lungo trascurate dagli storici, a

¹ G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

² Id. (dir.), *TESEO, Tipografi ed Editori Scolastico-Educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003 e Id. (dir.), *TESEO '900, Editori Scolastico-Educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

³ Su questo lavoro, in corso di stampa, cfr. G. Chiosso, R. Sani, *Conservare la memoria. Per un dizionario biografico dell'educazione*, «History of Education & Children's Literature», vol. 4, n. 2, 2009, pp. 461-464.

⁴ Cfr. G. Bandini, P. Bianchini (edd.), *Fare la storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007.

⁵ I risultati di quella ricerca furono esposti in un convegno che si tenne a Torino nell'aprile 2008 (*La scuola e la cultura italiana attraverso i libri di testo e lettura. Nuovi metodi di analisi e di interpretazione*) ed ora raccolti nel volume di P. Bianchini (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010.

⁶ Nato come ResEducationis, il portale è poi stato integrato in History On Line (HOL), creato grazie ad un consorzio europeo. Cfr. M. Brunelli, *The European Project «History On Line» (Lifelong Learning Programme – Erasmus sub programme EVC, 2007-2009)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 3, n. 1, 2008, pp. 475-478.

partire, per fare solo un paio di esempi, dai quaderni scolastici⁷ e dalla storia dell'educazione speciale⁸.

Questi temi ed altre questioni di carattere metodologico hanno trovato un'importante sede di discussione nella rivista internazionale «History of Education & Children's Literature», nata nel 2006 con il non secondario obiettivo di rinsaldare i rapporti di collaborazione tra i principali centri di ricerca europei.

In questo contesto di profondo rinnovamento sono maturate, in un processo di reciproca interdipendenza, le ricerche raccolte da Roberto Sani nel volume *Sub specie educationis*⁹, seconda uscita della Biblioteca di «History of Education & Children's Literature».

Si tratta di 18 saggi scritti tra la fine degli anni Ottanta ed il 2011 e già apparsi su riviste scientifiche o in atti di convegni e pubblicazioni collettanee. Rivisti, aggiornati nella bibliografia e, per quanto riguarda alcuni di essi, tradotti in italiano dall'inglese, lingua originale in cui erano stati pubblicati, i testi sono stati ripartiti in tre sezioni.

Il criterio cronologico che è stato adottato per organizzare il volume permette di individuare, anche solo ad una rapida scorsa dell'indice, i principali nodi su cui si sono soffermati gli studi di Sani. Già nella prima parte, intitolata *Istruzione, modernizzazione scolastica e trasformazioni socio-culturali nell'Italia preunitaria dell'Ottocento*, compaiono lavori che si inseriscono appieno in quel nuovo filone storiografico di cui si è discusso in apertura, in particolare i due lavori dedicati al tema dell'editoria scolastica e l'ultimo della sezione, incentrato sulle fondazioni religiose nate in Lombardia nel corso dell'Ottocento¹⁰. Sono tematiche che solo negli ultimi anni, come già ricordato, hanno cominciato ad essere indagate dagli studiosi, aprendo piste significative di ricerca.

Se gli argomenti sono originali, tradizionale è l'impianto che regge tutto il volume. Il rigoroso lavoro di spoglio delle fonti, infatti, corroborato da una bibliografia di riferimento corposa ed aggiornata, rimanda alla lezione della storiografia positivista, anche per quanto riguarda il severo apparato di documentazione riportato in nota.

Un'altra caratteristica, inoltre, favorisce il paragone con quella feconda stagione di studi storici, vale a dire il ripetuto sforzo di offrire interpretazioni nuove degli eventi del passato in modo da confutare frettolosi giudizi privi di

⁷ Non si può non accennare ad un lavoro capitale in tal senso, raccolto nei due volumi curati da J. Meda, D. Montino e R. Sani: *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.

⁸ Cfr. i due più recenti volumi sul tema: R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008 e M.C. Morandini, *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010.

⁹ R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, 686 pp.

¹⁰ *Carità ed educazione. L'opera delle nuove fondazioni religiose in Lombardia*, pp. 277-295.

fondamento 'filologico'. Rispettare la realtà dei fatti, questo fu il comandamento che guidò gli esponenti del cosiddetto metodo germanico, per evitare di imitare quel famoso storico, il quale, «pigliatosi il trastullo di studiare l'epoca degli Ottoni sulle cronache del decimoquarto e del decimoquinto secolo, ne estese una storia dottissima, gremita di citazioni, in cui non un fatto solo era vero»¹¹.

Alla valorizzazione delle fonti, alla documentazione ampia, all'esegesi accurata, fondamenti del metodo positivista – a dispetto dei giudizi faziosi del Croce –, piace sommare, in questo gioco di rimandi e similitudini, la fondazione di bollettini e di istituzioni preposte alla ricerca, a partire dalle Deputazioni di storia patria, che sorsero un po' in tutte le regioni italiane allo scopo di promuovere gli studi storici tramite la raccolta e la pubblicazione di fonti e ricerche. È appena il caso di ricordare che, per iniziativa di Roberto Sani, sono sorte, ad esempio, la citata rivista «History of Education & Children's Literature» ed il *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* dell'Università di Macerata.

Impianto positivista, si diceva. Il paragrafo introduttivo del primo saggio è in tal senso paradigmatico. Dopo aver dato conto del considerevole numero di ricerche sulla storia dell'istruzione e della scuola nel Meridione durante l'Ottocento borbonico, l'autore si sofferma su tre aspetti a suo dire significativi: la sostanziale uniformità di giudizio degli studi preesistenti, l'esiguità delle fonti finora utilizzate e, in ultima, «l'impronta fortemente ideologica»¹² che caratterizza alcuni di essi¹³. L'obiettivo dello studio in oggetto, intitolato *Istruzione e scuola nel Meridione dalla Restaurazione all'unificazione nazionale*, è pertanto quello di «offrire spunti e materiali documentari per una rivisitazione della politica scolastica e delle vicende dell'istruzione meridionale nell'Ottocento preunitario»¹⁴.

Da queste pagine esce infatti un'immagine della scuola meridionale a ridosso dell'Unità più complessa ed articolata se comparata all'irreversibile decadenza evocata dalla storiografia tradizionale, pur nella complessiva insufficienza degli interventi rispetto alla domanda di istruzione ed ai bisogni della popolazione. Protagoniste dello sviluppo della rete scolastica negli anni Cinquanta furono, in particolare, comunità locali ed istituzioni religiose sensibili al tema dell'istruzione. Un modello di «modernizzazione senza Stato», secondo la calzante definizione di Sani, che mal si conciliò con il rigido verticismo accentratore caratteristico della Legge Casati e che fu alla base, oltre e forse prima dell'eredità borbonica, della cosiddetta *questione scolastica meridionale*.

¹¹ G. De Leva, *Sulle leggi del sapere storico e sulle leggi che governano la storia*, «Atti del R. Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed art», serie 4, vol. 3, 1874, pp. 2433-2449, in partic. p. 2435.

¹² Sani, *Sub specie educationis*, cit., p. 28.

¹³ Com'è ben noto, secondo i positivisti la ricostruzione dei fatti doveva essere né apologetica, né ideologica, ma quanto più neutra e fedele ai documenti possibile.

¹⁴ Sani, *Sub specie educationis*, cit., p. 29.

Il tema della modernizzazione scolastica è al centro di un altro saggio, dedicato all'istruzione popolare nella Roma pontificia dell'Ottocento. Sani si chiede se sia corretto parlare di modernizzazione del sistema scolastico, alla luce di svariate ricostruzioni e letture che ne hanno evidenziato esclusivamente i tratti di arretratezza ed immobilismo. Questi giudizi, secondo l'autore, non hanno tenuto in debito conto l'aspetto più rilevante registrato in quei decenni, vale a dire le pressanti sollecitazioni, da parte delle autorità ecclesiastiche, «ad aprire case e ad istituire scuole, educandati e collegi nella capitale»¹⁵. A partire, in particolar modo, dai pontificati di Gregorio XVI e di Pio IX si moltiplicarono, infatti, le congregazioni religiose che ottennero il permesso di fondare case ed istituzioni educative nella capitale. Grazie al loro apporto, anche presso le scuole parrocchiali e pontificie, entrambe gratuite, il tasso di scolarità nella capitale registrò un significativo sviluppo, mentre nei rimanenti territori dello stato pontificio la situazione si mantenne a livelli di forte criticità. Non vanno inoltre dimenticate le Scuole Notturne per artigiani, innovativa esperienza – tra le prime iniziative per giovani lavoratori avviate in Italia – che rivestì un ruolo importante nel panorama scolastico della capitale, almeno fino a quando, in seguito alle vicende rivoluzionarie, non furono pesantemente ridimensionate¹⁶.

A questo incremento quantitativo non corrispose, tuttavia, un'analogha evoluzione qualitativa: poco sensibili alle questioni squisitamente didattiche, le congregazioni religiose non contribuirono ad un rinnovamento dei modelli formativi e dei metodi didattici.

Neanche i pochi periodici scolastici, a cominciare da «L'Artigianello» di Ottavio Gigli e da «L'Educatore», diretto da Stefano Ciccolini e da Domenico Zanelli, ottennero risultati significativi: le difficoltà nel perorare dinanzi alla Congregazione degli Studi alcuni progetti di rinnovamento dell'istruzione primaria e della pratica didattica si rivelarono infatti insormontabili¹⁷. Eppure «L'Artigianello», primo periodico di carattere scolastico ed educativo dello stato pontificio, era nato nel gennaio 1845 proprio come strumento didattico al servizio delle citate Scuole Notturne, istituite a Roma nel 1819. Distribuito gratuitamente agli alunni, il periodico avrebbe dovuto sostituire i pochi e inadeguati libri di testo in circolazione, come conferma la densità di brani apparsi nella rivista e tratti dagli scritti di Cantù, Gozzi, Della Casa, Parravicini, Taverna, ecc.

La miseria, in termini quantitativi e qualitativi, della manualistica non deve stupire. Il *take off* dell'editoria scolastica si colloca infatti intorno ai primi anni Settanta dell'Ottocento, contestualmente all'espansione del sistema scolastico nazionale. Nei decenni precedenti, il manuale aveva faticato ad imporsi, vuoi

¹⁵ *L'istruzione popolare nella Roma pontificia dell'Ottocento. Aspetti di una modernizzazione scolastica ed educativa*, pp. 159-196, in partic. p. 178.

¹⁶ *Le Scuole notturne per gli artigiani nella Roma pontificia (1818-1870)*, pp. 227-276.

¹⁷ *I periodici scolastico-educativi e il dibattito sull'istruzione nello Stato Pontificio*, pp. 197-225.

per l'abitudine degli insegnanti a dettare le lezioni (si pensi ai *cartolari* siciliani, sorta di compendi realizzati dai docenti ad uso delle rispettive classi), vuoi per un'oggettiva arretratezza imprenditoriale nel Centro e, soprattutto, nel Sud del Paese, non a caso poi 'terra di conquista' di editori piemontesi, lombardi e, in parte, toscani. A mancare non erano tanto i torchi, quanto quegli elementi fondamentali per uno sviluppo moderno degli stabilimenti, come l'adozione di linee editoriali specifiche o la dotazione di un valido sistema di distribuzione. Con alcune, significative, eccezioni. Come rilevato da Sani, la realtà editoriale meridionale è infatti, lungo tutto il XIX secolo, «complessa e variamente caratterizzata al suo interno»¹⁸. In un simile contesto, particolare attenzione è rivolta dall'autore ad alcune fortunate esperienze, quali quella del napoletano Antonio Morano, dell'abruzzese Rocco Carabba e del palermitano Giovanni Pedone Lauriel. Ad un altro editore attivo nel capoluogo siciliano, ma veneto di origini, Sandron, è dedicato un intero saggio¹⁹, nel quale viene delineata con dovizia di dettagli l'intera vicenda della casa editrice, dalla fondazione ad opera di Decio Sandron nel 1839, al passaggio nel 1873 al figlio Remo, fino al declino degli anni Venti. I giudizi penalizzanti della Commissione per l'esame dei libri di testo presieduta da Giuseppe Lombardo Radice, la scomparsa di Remo Sandron nel 1925 e, di lì a poco, la distruzione delle officine tipografiche a causa di un'alluvione posero infatti fine alla stagione aurea del marchio siciliano.

Libri di testo ed editoria scolastica, nella fattispecie di orientamento cattolico, costituiscono il fulcro di altri tre saggi, tutti compresi nella seconda parte del volume emblematicamente intitolata *Processi formativi, editoria scolastica e libri di testo dall'Unità al fascismo*. L'arco cronologico oggetto di indagine, quello che va dall'età giolittiana alla fine del fascismo, ed in particolar modo il periodo tra le due guerre, è probabilmente quello di maggior interesse per lo storico. In quel torno di tempo, infatti, si posero le basi per la trasformazione in senso industriale dell'editoria scolastica e, soprattutto, si registrò il marcato interesse del regime per questo specifico comparto dell'impresa italiana, soggetto ad una politica che alternò vigilante controllo a generose sovvenzioni.

Oltre alla disponibilità finanziaria ed alle capacità imprenditoriali, agirono altri fattori, di carattere culturale e politico: furono dapprima i giudizi draconiani espressi dalle citate commissioni ministeriali²⁰ e, poi, la disponibilità ad avviare un consenso al fascismo, più o meno "negoziato" a seconda dei casi, a rivoluzionare il panorama dell'editoria scolastica negli anni Venti e Trenta.

In un contesto così mutevole – non si possono inoltre dimenticare gli effetti di lungo termine determinati dalla prima guerra mondiale e dalla cosiddetta crisi

¹⁸ *L'editoria scolastica nell'Italia meridionale dell'Ottocento*, pp. 53-106, in partic. p. 53.

¹⁹ *Editori per la scuola e libri di testo in Sicilia tra Otto e Novecento: il caso Sandron (1839-1925)*, pp. 107-157.

²⁰ *La «bonifica fascista» dei testi scolastici dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola di Bottai*, pp. 409-447.

del libro degli anni Venti – un ruolo di prim'ordine fu ricoperto dall'editoria cattolica, i cui sforzi maggiori furono profusi in direzione della diffusione della 'buona stampa' attraverso una produzione educativa popolare che andava dalle agiografie ai libri devozionali, dalla letteratura per l'infanzia alla massiccia produzione di testi per il teatrino²¹.

Le strategie di intervento 'a largo raggio' nell'editoria educativa e scolastica, unite alla capacità di rinnovare i cataloghi, grazie all'avvio di linee editoriali specifiche e di alto livello e ad una gestione accorta e moderna degli stabilimenti, consentirono di approdare, in alcuni casi, a vere e proprie realtà industriali. È, nello specifico, il cammino percorso dall'inizio del Novecento dall'Editrice La Scuola di Brescia e dalla torinese SEI, cui è dedicato un intero capitolo²².

L'altro tema al centro della seconda parte del volume è quello relativo alla formazione degli insegnanti tra Otto e Novecento, sia prendendo spunto dalle opere di Edmondo De Amicis²³, sia verificando come la gran mole di proposte, discussioni ed iniziative siano state recepite a livello ministeriale ed abbiano trovato concreta applicazione nella normativa²⁴.

Docenti meglio formati significò docenti più preparati, maggiormente consapevoli della propria funzione e desiderosi di poter partecipare al miglioramento della scuola. Fu poi nel secondo Novecento, e in particolare a partire dall'immediato dopoguerra, che si intensificò la pressione esercitata sul mondo politico attraverso le associazioni di categoria e gli organi di stampa²⁵ da parte della classe magistrale al fine, non solo di ottenere miglioramenti economici e maggiori tutele, ma anche di partecipare al «rinnovamento democratico della scuola italiana»²⁶. Le strade percorse e i risultati ottenuti, in particolar modo dagli insegnanti di orientamento cattolico, sono oggetto di indagine di due saggi presenti nella terza ed ultima sezione, intitolata *Maestri, istruzione popolare e costruzione della cittadinanza democratica nell'Italia repubblicana*.

Particolarmente interessanti risultano proprio le pagine dedicate alla costruzione della cittadinanza democratica, un altro tema che solo in tempi molto recenti gli studiosi hanno cominciato ad elaborare. Sani ha inteso

²¹ *Tra società di massa e totalitarismo fascista. Il rinnovamento dell'editoria e della pubblicistica educativo-popolare cattolica tra le due guerre*, pp. 449-478.

²² *L'editoria scolastica cattolica tra età giolittiana e ventennio fascista: il caso della Società Editrice Internazionale (SEI) di Torino e dell'Editrice La Scuola di Brescia*, pp. 479-495.

²³ *Accanto ai maestri. Edmondo De Amicis, l'istruzione primaria e la questione magistrale*, pp. 361-380.

²⁴ *Politica scolastica e formazione degli insegnanti in Italia nell'età giolittiana*, pp. 381-407.

²⁵ «*Scuola Italiana Moderna*» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra (1945-1962), pp. 567-628.

²⁶ *Le associazioni cattoliche degli insegnanti e il rinnovamento democratico della scuola italiana*, pp. 523-565.

sviscerarlo attraverso la figura di don Milani²⁷ e, soprattutto, attraverso la dettagliata ricostruzione dei dibattiti, delle proposte e delle misure adottate in ambito scolastico nei primi anni del secondo dopoguerra²⁸.

Come si evince facilmente da questo rapido *excursus*, il volume di Roberto Sani rappresenta non solo una raccolta davvero ricca ed interessante di saggi sulla storia dell'educazione, della scuola e, in senso lato, della cultura tra Otto e Novecento, ma anche la più valida testimonianza del cammino percorso in ambito storico educativo negli ultimi vent'anni, sia in riferimento alla ricerca di nuovi campi d'indagine, che quanto a solidità metodologica. La speranza è pertanto quella che siano soprattutto giovani ricercatori a leggere questo libro: oltre a suggerire, tra le righe, numerose nuove piste di ricerca, esso rappresenta un modello pregevole in ordine al severo e rigoroso impianto metodologico adottato.

²⁷ *Le Esperienze pastorali di don Lorenzo Milani nella Chiesa e nella società del suo tempo*, pp. 629-666.

²⁸ *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, pp. 499-521.

L'illustrazione nelle edizioni Bemporad: rilettura di un paradigma

Gianfranco Tortorelli
Dipartimento Storia, Culture, Civiltà
Università di Bologna (Italy)
gianfranc.tortorelli@unibo.it

Illustrations in Bemporad editions: rereading a paradigm

ABSTRACT: In a framework of growing attention toward the history of publishing in Florence between the XIX and XX centuries, a recent work by Silvia Assirelli stands out (*Paradigma Bemporad. Percorsi e linee evolutive dell'illustrazione nel libro per l'infanzia in Italia tra Ottocento e Novecento*, pref. di Anna Ascenzi, Firenze, Nerbini, 2012) which is dedicated to retrace the historical development of the iconographic apparatuses for children's books, to end with identifying a real 'Bemporad paradigm' – paradigm that, in the Author's opinion, promoted the work of valuable artists and marked significantly the historical period between the 1889 and 1938. In this new vision of the book, as a complex system in which the image/text relationship refers to the connection between forms and contexts and gives shape to the transmission of messages, the A. carries out an innovative study of the editorial series, shedding light on the Bemporad experience and on the path undertaken in building an original model which was shared at the same time with other publishing houses engaged, in the late XIX century, with increasingly more structured and qualified educational projects for childhood.

EET/TEE KEYWORDS: Children's Book; Illustration; Publishing Industry; History; Italy; XIX-XX Centuries; Book Review.

La giornata di studi che il Gabinetto Vieusseux e la casa editrice Giunti hanno voluto tenere a Firenze nelle sale di Palazzo Strozzi, dedicandola ad una delle avventure editoriali più ricche e prestigiose della seconda metà dell'Ottocento e del Novecento legata alla storia della Barbèra¹ e i recenti lavori che abbiamo

¹ *I libri della Barbèra. Un'avventura editoriale italiana dall'Ottocento ai nostri giorni*, Giornata di studi 21 febbraio 2013, Gabinetto Vieusseux-Palazzo Strozzi. Relazioni: C. Ceccuti, Gaspero Barbèra, tipografo editore nel Risorgimento fiorentino; G. Tortorelli, *Il mestiere di editore nelle autobiografie di Gaspero e Piero Barbèra*; C. Betti, *Istruire/Educare gli italiani: i libri per la scuola e per il popolo*; F. Cristiano, *Le Edizioni nazionali delle opere di Galilei e di Leonardo da*

riservato alla rilettura e rivisitazione metodologica di antiche suggestioni sulle *Memorie di un editore* e sul catalogo tenacemente costruito da Gaspero², possono prestarsi ad alcune rapide riflessioni introduttive sugli studi dedicati negli ultimi venti anni all'editoria fiorentina ottocentesca e novecentesca.

Una prima considerazione importante riguarda, a nostro avviso, la tardiva ripresa degli studi sulla storia dell'editoria che in Italia possiamo fare partire dagli anni Ottanta del Novecento. Una ripresa che, almeno per l'Ottocento e il Novecento, non ha potuto giovare di una tradizione consolidata, né di centri di studio già avviati, né infine di autorevoli studiosi capaci di rappresentare un valido punto di riferimento in grado di guidare la generazione di giovani ricercatori nella difficile transizione metodologica e storiografica. Ne è risultato, e ancora in parte ne risulta nonostante i notevoli passi in avanti, un panorama sfrangiato dove il livello e la qualità degli studi hanno fortemente risentito delle situazioni locali. È stato anche per questo motivo che l'importante volume di Marino Berengo, *Intellettuali e librai nella Milano della Restaurazione*³, pur essendo riconosciuto come il punto più alto di una stagione e il primo segnale di svolta, per ampiezza di interessi e varietà di fonti, nel panorama degli studi di storia dell'editoria, abbia poi trovato una maggiore attenzione tra gli storici dell'età moderna che tra i contemporaneisti⁴. Nel caso di Firenze si devono comunque registrare alcune peculiarità importanti poiché le suggestioni di quest'opera raggiunsero un ambiente certamente più pronto a discuterne i risultati, favorito dalla lezione di Eugenio Garin che già da tempo aveva indicato nella storia delle tipografie e delle case editrici un terreno fecondo per l'incontro tra discipline diverse⁵. Da questi lavori di Garin, che mantenevano ferma la necessità di non rinchiudere la storia dell'editoria nell'ambito dell'erudizione ma di inserirla sempre nell'ampio filone di storia della cultura, prenderà le mosse

Vinci; R. Bruscastelli, *Carducci, la Diamante e il canone letterario dell'Italia unita*; F. Contorbia, *Montale tra Bemporad e Barbèra*; P.F. Jacuzzi, *La poesia nel catalogo Barbèra*; A. Cecconi, *Il Museo Barberiano*; R. Mazzanti, *Un long-seller della Barbèra: "Misteri del chiostro napoletano"*.

² G. Tortorelli, *Nel segno di Franklin: da Gaspero a Piero Barbèra*, «Rassegna storica del Risorgimento», vol. 75, n. 2, 1988, pp. 31-62, poi in Id., *Studi di storia dell'editoria italiana*, Bologna, Patron, 1983, pp. 37-63; Id., *L'editore guarda il suo lavoro: memorie e testimonianze nel tempo*, in L. Clerici, B. Falcetto (edd.), *Calvino & l'editoria*, Milano, Marcos y Marcos, 1993, pp. 235-262; Id., *Rileggendo le Memorie di un editore di Gaspero Barbèra. Appunti su un'autobiografia educativa*, «History of education & Children's Literature», vol. 5, n. 2, 2010, pp. 419-452; Id., *Non bramo altr'esca: identità nazionale, cultura classica selfhelpismo nelle edizioni Barbèra*, «Rara volumina», n. 1-2, 2011, pp. 59-100.

³ M. Berengo, *Intellettuali e librai nella Milano della Restaurazione*, Torino, Einaudi, 1980. Una seconda edizione, con una presentazione di Mario Infelise alla quale rinviamo anche per i collegamenti con altri lavori di Berengo, è stata pubblicata nel 2012 da Franco Angeli.

⁴ Per questi e altri aspetti metodologici e storiografici rimandiamo a G. Tortorelli, *Studi recenti di storia dell'editoria in Italia*, in Id., *Studi di storia dell'editoria italiana*, cit., pp. 9-35; Id., *Gli studi di storia dell'editoria in Italia*, in Id., *Tra le pagine. Autori, editori, tipografi nell'Ottocento e nel Novecento*, Bologna, Pendragon, 2002, pp. 11-50; Id., *Riflessioni storiografiche sugli studi di storia dell'editoria nel Novecento*, di prossima pubblicazione nell'«Archivio storico italiano».

⁵ E. Garin, *Editori italiani tra Ottocento e Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 1991.

Gabriele Turi per percorrere poi una strada autonoma. Il lungo e appassionato dibattito intorno all'interpretazione da dare al termine consenso durante il periodo fascista, come anche gli studi avviati sul tema della organizzazione degli intellettuali lasciarono un segno significativo sull'importante e innovativo lavoro dedicato all'Enciclopedia italiana⁶. L'attenzione per la struttura delle case editrici, l'interesse rivolto alla ricostruzione dei cataloghi, la scrupolosa valorizzazione delle fonti, l'approfondimento del ruolo svolto da intellettuali importanti nella mediazione tra pubblico e privato, consentirono di aprire una stagione ricca di risultati significativi. Dai due volumi sulla casa editrice Olschki, a quelli dedicati a Sansoni e alla Nuova Italia⁷. La presenza poi a Firenze di una figura prestigiosa come Luigi Crocetti, in quegli anni Soprintendente dei beni librari della Regione Toscana e per un breve periodo direttore del Gabinetto Vieusseux⁸, garantì un forte interesse dell'amministrazione cittadina per questo campo di ricerche. Partecipazione fattiva che raccoglierà i suoi frutti nella collana, voluta da Crocetti, *Inventari e cataloghi toscani* dove trovarono posto le curatele dei cataloghi storici delle case editrici Nerbini, La Voce, Olschki⁹. Nei primi anni Ottanta, a completamento di questo quadro di rinnovamento, dietro l'impulso dell'allora direttore Marino Raicich venivano avviati anche i primi studi collettivi sull'attività di Giovan Pietro Vieusseux e degli editori

⁶ G. Turi, *Il fascismo e il consenso degli intellettuali*, Bologna, il Mulino, 1980, dove è compreso il saggio *Ideologia e cultura del fascismo: l'«Enciclopedia italiana»*, già apparso con titoli diversi in «Studi storici», vol. 13, 1972, pp. 93-152 e «Studi storici», vol. 20, 1979, pp. 157-211; Id., *Il mecenate, il filosofo e il gesuita. L'«Enciclopedia italiana», specchio della nazione*, Bologna, il Mulino, 2002.

⁷ S. Giusti, *Una casa editrice negli anni del fascismo, La Nuova Italia (1926-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1983; G. Pedullà, *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la casa editrice Sansoni*, Bologna, il Mulino, 1986; C. Tagliaferri, S. De Rosa, *Olschki un secolo di editoria 1886-1986*, 2 voll., Firenze, Leo S. Olschki, 1986, Vol. I: *La libreria antiquaria editrice Leo S. Olschki (1886-1945)*, pref. di E. Garin e testimonianze di Luigi Firpo, Eugenio Garin, Oskar Kristeller, Alessandro Peroja, Luigi Maria Personé, Ugo Procacci, Roberto Ridolfi; Vol. II: *La casa editrice Leo S. Olschki (1946-1986)*, testimonianze di Francesco Adorno, Vittore Branca, Nino Pirrotta.

⁸ Sulla figura di Luigi Crocetti, cfr. *Studi e testimonianze offerti a Luigi Crocetti*, a cura di D. Danese, Milano, Editrice Bibliografica, 2004; L. Desideri, *Il '900 di Luigi Crocetti*, «La Fabbrica del Libro», vol. 13, n. 1, 2007, pp. 2-6; *Piccoli scritti di biblioteconomia per Luigi Crocetti*, raccolti, ordinati da P. Innocenti, curati da C. Cavallaro, Roma, Vecchiarelli, 2008. Per i molteplici interessi di Crocetti si vedano anche L. Crocetti, *Il nuovo in biblioteca e altri scritti*, raccolti dall'Associazione italiana biblioteche, Roma, Associazione italiana biblioteche, 1994; *Editrice Bibliografica: catalogo storico 1974-1994*, a cura di L. Crocetti, Milano, Editrice Bibliografica, 1996; la traduzione di G.T. Tanselle, *Letteratura e manufatti*, introduzione di N. Harris, Firenze, Le Lettere, 2004.

⁹ *Le edizioni della «Voce»*, catalogo a cura di Carlo Maria Simonetti, Firenze, Giunta regionale toscana, La Nuova Italia, 1981; *Le edizioni Nerbini (1897-1921)*, catalogo a cura di G. Tortorelli, Firenze, Giunta regionale toscana, La Nuova Italia, 1983; *Le edizioni Olschki (1886-1986)*, catalogo a cura di S. Alessandri, R. Reale, G. Tortorelli, periodici a cura di C. Di Benedetto, presentazione di L. Firpo, Firenze, Giunta regionale toscana, La Nuova Italia, 1986.

fiorentini. Il convegno dedicato al fermento degli editori nella seconda metà dell'Ottocento e la mostra allestita a latere rappresentarono un importante punto di svolta¹⁰.

Se comunque gli studi sull'editoria fiorentina raggiunsero in breve tempo un alto livello quantitativo e qualitativo per un periodo non breve superiore a quello rivolto all'editoria torinese e milanese, non lo si dovette soltanto alla preparazione e all'entusiasmo della prima generazione di ricercatori, ma fu reso possibile anche dal numero delle fonti e dalla rinnovata attenzione verso gli archivi. A questo proposito gli stessi editori, naturalmente con tempi e sensibilità diverse, daranno il loro contributo: con Le Monnier e Valecchi ci troviamo di fronte ad ampi buchi se non addirittura a perdite irreparabili¹¹, ma al contempo proprio la ricorrenza del centenario solleciterà Alessandro Olschki a varare un ampio lavoro di catalogazione e di riordino, anche informatico, del vastissimo archivio della casa editrice. In tempi più recenti saranno i nuovi proprietari della Salani a impegnarsi in questo campo avviando una lungimirante riorganizzazione e inventario delle migliaia di bozzetti, prove, tirature dei suoi tanti illustratori¹². Un interesse quindi condiviso che ha consentito di portare finalmente a termine, anche se siamo lontani da un lavoro esaustivo, quel censimento degli archivi editoriali contemporanei toscani base di partenza per l'impegno di nuovi ricercatori¹³.

¹⁰ I. Porciani (ed.), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento, Atti del Convegno (13-15 novembre 1981) Gabinetto Scientifico Letterario di G.P. Vieusseux*, pref. di G. Spadolini, Firenze, Leo S. Olschki, 1983; *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, mostra documentaria a cura di L. Mascilli Migliorini, I. Porciani, G. Tortorelli, Firenze, Tipografia Coppini, 1981.

¹¹ Per quanto riguarda la ricostruzione libraria si veda comunque ora: L. Brogioni, *Le edizioni Vallecchi. Catalogo 1919-1947*, Milano, Franco Angeli, 2008; Id., *Il catalogo storico della Vallecchi (1919-1962)*, «La Fabbrica del Libro», vol. 3, n. 2, 1997, pp. 39-45.

¹² A. Gigli Marchetti, *Il rilancio della Salani. Intervista al presidente Luigi Spagnol e all'amministratore delegato Guglielmo Tognetti*, «La Fabbrica del Libro», vol. 7, n. 1, 2001, pp. 13-16; G. Ginex, *La raccolta dei disegni dell'Archivio storico della casa editrice Salani*, «La Fabbrica del Libro», vol. 7, n. 2, 2002, pp. 48-50; G. Bacci, *Il progetto di digitalizzazione informatica dell'archivio disegni della Adriano Salani*, «La Fabbrica del Libro», vol. 15, n. 2, 2009, pp. 44-47; Id., *Illustrazioni di largo consumo: dinamiche visive e culturali nei romanzi di Carolina Invernizio*, «Bollettino del Museo del Risorgimento», vol. 51-52, 2006-2007, pp. 251-280; Id., «Popolo leggi!»: libri illustrati di largo consumo tra Otto e Novecento, in L. Braidà, M. Infelise (edd.), *Libri per tutti. Generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, Torino, Utet, 2010, pp. 163-180; A. Gigli Marchetti, *Opere di religione nel catalogo Salani*, «La Fabbrica del Libro», vol. 16, n. 1, 2010, pp. 43-46.

¹³ L. Brogioni, A. Cecconi (edd.), *Gli archivi degli editori toscani: materiali del censimento regionale*, Pisa, Pacini, 2010. Il saggio di Gabriele Turi compreso nel volume compare con qualche variazione e con il titolo *Alla scoperta degli archivi editoriali* anche in «La Fabbrica del Libro», vol. 16, n. 1, 2010, pp. 2-8. Nel suo intervento Turi sottolinea (p. 3) come i quattro volumi del *Carteggio* tra Benedetto Croce e Giovanni Laterza pubblicati dall'editore barese a cura di Antonella Pompilio «offrono per la prima volta la corrispondenza completa tra un editore e un autore». In realtà è doveroso citare anche l'importante lavoro G. D'Annunzio, *Lettere a Treves*, a cura di G. Oliva, con la collaborazione di K. Berardi e B. Di Serio, Milano, Garzanti, 1999 e i carteggi di Calvino, Pavese, Vittorini con l'editore Einaudi.

Non vi è dubbio, tuttavia, che se nell'ampio e variegato panorama degli editori fiorentini isoliamo il rapporto avuto con la propria storia, se guardiamo con attenzione all'impegno e alla cura con cui è stata custodita la memoria affidata a carte e documenti, dovremo registrare il ruolo molto importante svolto in questo campo della casa editrice Barbèra. La pubblicazione delle *Memorie di un editore*, degli *Annali*, delle *Lettere di Gaspero Barbèra*, dei *Quaderni di memorie stampati ad usum delphini*, degli *studi e passatempi* di Piero Barbèra, numerosi interventi su giornali e riviste, le manifestazioni allestite per le diverse ricorrenze, sono tutte attestazioni della forte identità dei protagonisti e della volontà di lasciare traccia di una storia vissuta in prima persona. Non potrà meravigliare quindi se la casa editrice Giunti oltre ad avere assorbito nel tempo Barbèra, Bemporad e Marzocco abbia coltivato e arricchito l'Archivio storico mettendolo a disposizione degli studiosi e facendolo diventare motore di nuove e accurate ricerche¹⁴. Da questo rispetto per il proprio passato sono nati il recente volume sulla storia della Barbèra, sino ad oggi l'unico contributo che spinge lo sguardo oltre l'attività di Piero ricostruendo il periodo durante il fascismo e gli anni tribolati ma anche ricchi di occasioni del secondo dopoguerra¹⁵, e i numerosi lavori intorno alla Bemporad¹⁶, culminati nel catalogo storico e nella narrazione della sua vicenda editoriale¹⁷.

È in questo quadro di attenzione per lo sviluppo dell'editoria fiorentina nell'Ottocento e nel Novecento e più specificamente per la casa editrice Bemporad che va collocata la ricerca di Silvia Assirelli dedicata a rintracciare

¹⁴ A. Cecconi, *Fonti per la storia dell'editoria: gli Archivi Barbèra e Bemporad*, in G. Tortorelli (ed.), *Gli archivi degli editori. Studi e prospettive di ricerca*, Bologna, Pàtron, 1998, pp. 149-156.

¹⁵ M.M. Cappellini, A. Cecconi, P.F. Jacuzzi, *La rosa dei Barbèra. Editori a Firenze dal Risorgimento ai Codici di Leonardo*, a cura di C.I. Salviati, presentazione di P. Galluzzi, Firenze, Giunti, 2012.

¹⁶ T. Wakifield, *Ascesa e crisi di una azienda editoriale. La Bemporad 1918-1938*, tesi di laurea discussa presso la Facoltà di Lettere e Filosofia di Firenze, a.a. 2000-2001, relatore prof. G. Turi; Ead., *Ascesa e crisi della Bemporad (1918-1938)*, «La Fabbrica del Libro», vol. 8, n. 1, 2002, pp. 14-18; C. Gallo, C. Lombardo, *Emilio Salgari ed Enrico Bemporad. Appunti e documenti riguardanti il carteggio storico della casa editrice fiorentina*, «Bollettino della biblioteca Civica di Verona», n. 5, 2000-2001, pp. 203-291; la bella voce di Flavia Bacchetti in *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, diretto da G. Chiosso, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 65-68; C. Gallo, *Vita, morte miracoli e resurrezioni del «Giornalino della domenica»: da Bemporad a Mondadori (1906-1927)*, in L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (edd.), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 317-340.

¹⁷ C.I. Salviati (ed.), *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, percorso iconografico e inserto fuori testo con tavole a colori a cura di A. Cecconi, Firenze, Giunti, 2010; L. Cappelli, *Le edizioni Bemporad. Catalogo 1889-1938*, introduzione di G. Turi, Milano, Franco Angeli, 2008; Ead., *Le edizioni Bemporad 1889-1938*, «La Fabbrica del Libro», vol. 11, n. 2, 2005, pp. 35-40. Se il lavoro della Cappelli risulta meritorio per l'impegno profuso, le notizie recuperate e l'ampia documentazione messa a disposizione degli studiosi, non sono convincenti i criteri scelti per la catalogazione. Discutibile appare la decisione di separare le edizioni scolastiche dall'altra produzione, così come qualche perplessità suscita l'attendibilità di alcune notizie presenti nelle schede.

nei percorsi e nelle linee evolutive dell'illustrazione nel libro per l'infanzia quel paradigma Bemporad, come recita il titolo del volume¹⁸, che all'autrice sembra avere valorizzato l'offerta di artisti valenti e segnato il tempo di un periodo storico compreso tra il 1889 e il 1938. Seguendo questa traccia la peculiarità del volume è quella di non fermarsi solo su un autore, una esperienza, una collana, anche se dobbiamo valorizzare e riconoscere l'utilità di questi lavori¹⁹, ma di «individuare nell'ultimo decennio dell'Ottocento la definitiva separazione tra produzione scolastica e amena». Sarà questa separazione ad aprire le porte a una stagione di sperimentazione sulla illustrazione per l'infanzia che assumerà «un importante ruolo di supporto del testo nei messaggi educativi» divenendo «mezzo per incrementare la bellezza estetica dei volumi e invogliare all'acquisto»²⁰. Per sondare e verificare la giustezza di questa proposta Assirelli decide di compiere un duplice viaggio: da una parte inserendo le sue pagine in un contesto più ampio dove sono tenute presenti le ricerche migliori e innovative sulla storia dell'illustrazione e quelle più recenti sulla letteratura per l'infanzia, dall'altra riflettendo sulla autonoma elaborazione della casa editrice inevitabilmente legata alle scelte economiche e culturali²¹. Seguendo questa strada l'autrice evita di rinchiudersi in un'indagine specialistica, o, al contrario, di vedere riassorbito e schiacciato nelle vicende più generali il forte e libero segno di ogni artista. In modo autonomo, e in parte inconsapevole, Assirelli affianca l'esito di questo suo lavoro agli ultimi meritori e importanti studi di filologi e storici della lingua e della letteratura che hanno ricordato anche agli storici dell'editoria quanto sia importante non separare la narrazione generale da un'analisi accurata dei testi²². La scelta poi di privilegiare la

¹⁸ S. Assirelli, *Paradigma Bemporad. Percorsi e linee evolutive dell'illustrazione nel libro per l'infanzia in Italia tra Ottocento e Novecento*, prefazione di A. Ascenzi, Firenze, Nerbini, 2012.

¹⁹ Tra i numerosi contributi sulle collane citiamo: P. Pallottino, *Luci e ombre della Scala d'oro. Meraviglie, curiosità e avventure della più famosa collana di libri italiani per i ragazzi del Novecento*, in A. Faeti, P. Pallottino, *Conformista e contestazione nel libro per ragazzi. Storia e sperimentazioni*, Bologna, Cappelli, 1979; G. Marrone, *I libri illustrati per ragazzi. "la Scala d'oro" e altre collane*, Roma, Editrice Comic Art, 1997; G. Aiolfi, "La Scala d'oro" della UTET: una collana per ragazzi durante il fascismo (1932-36), «La Fabbrica del Libro», vol. 13, n. 2, 2007, pp. 17-24; E. Marazzi, *Adattamenti e riscritture nella produzione per l'infanzia della Antonio Vallardi (1880-1920)*, «La Fabbrica del Libro», vol. 15, n. 2, 2009, pp. 15-20; E. Barboni, *Treves e le collane per bambini*, «La Fabbrica del Libro», vol. 16, n. 1, 2010, pp. 15-20; E. Bianchi, «Mondo Piccino» e le collane per l'infanzia della Treves, «La Fabbrica del Libro», vol. 16, n. 2, 2010, pp. 6-11.

²⁰ Assirelli, *Paradigma Bemporad*, cit., p. 370.

²¹ «Il presupposto teorico di base di questa ricerca coincide dunque con l'esigenza di riconsiderare lo sviluppo dell'illustrazione per l'infanzia nel libro non scolastico collocato nel suo contesto produttivo, in una prospettiva tesa a rilevare quali siano la portata e l'estensione dell'opera di mediazione attuata da tale contesto e in quale misura le convinzioni educative, le inclinazioni ideologiche, il gusto artistico e le esigenze di natura commerciale dell'editore incidano sull'evoluzione dei figurati», in Assirelli, *Paradigma Bemporad*, cit., p. 14.

²² Ci riferiamo in particolare ai lavori di Claudio Marazzini, Francesco Sberlati, Giuseppe Polimeni, Lorenzo Cantatore e all'importante volume R. Cremante, S. Santucci (edd.), *Il canone*

Bemporad nel suo percorso tra il 1889, quando la libreria editrice Paggi viene ceduta a Roberto Bemporad e a suo figlio Enrico, e il 1938, anno in cui a causa delle leggi razziali la ragione sociale cambia in Marzocco Società Anonima, è derivata da alcuni fattori tutti riconducibili ad alcune specificità della casa editrice fiorentina: dall'arco temporale durante il quale matureranno per gli editori cambiamenti significativi, agli elementi di continuità con l'esperienza Paggi, dalla specializzazione nel settore della letteratura amena «che viene eletta a terreno ideale di sperimentazione e sviluppo delle soluzioni figurative», alla importanza che la Bemporad assegnava all'illustrazione come funzione educativa. L'esperienza della casa editrice fiorentina quindi pur rappresentando alcuni elementi di tipicità nel panorama editoriale italiano segna un'importante cesura proprio riguardo all'immagine considerata ancora nella seconda metà dell'Ottocento non nella sua funzione autonoma e integrativa ma solo come fonte di distrazione della lettura del testo. Questa assunzione del libro come

letterario nella scuola dell'Ottocento, Bologna, Clueb, 2009. Su questi studi rimandiamo a G. Tortorelli, *Antologie e manuali di letteratura italiana nell'Ottocento. Una riflessione sul canone*, «History of Education & Children's Literature», vol. 6, n. 1, 2011, pp. 419-430; Id., *Guerrazzi e Manzoni tra gli editori*, di prossima pubblicazione su «Storia in Lombardia».

Non è questa la sede per affrontare alcune questioni metodologiche relative al libro di lettura e al libro scolastico. Tuttavia, a nostro avviso, soprattutto i lavori più recenti di valenti studiosi di filologia, di storia della lingua, di storia della letteratura e di storia dell'illustrazione, indicano la necessità di superare quelle ricostruzioni dell'editoria scolastica che reagendo all'approccio pedagogico e a quello contenutistico propongono una strada alternativa e vincente nella visione globalizzante «che dovrebbe essere propria, del resto, di ogni studio di storia dell'editoria, attento al tempo stesso agli aspetti legislativi, economici, politici e culturali» (cfr. G. Turi, *L'editoria scolastica*, «La Fabbrica del Libro», vol. 8, n. 1, 2002, pp. 2-4). Una linea storiografica ripresa in più occasioni da Monica Galfrè nei suoi studi più ampi come in alcune messe a punto dove sono contenute affermazioni poco condivisibili (cfr. M. Galfrè, *Storia dell'editoria scolastica e storia dell'editoria*, «La Fabbrica del Libro», vol. 11, n. 2, 2005, pp. 2-7: le schede di TESEO sono giudicate «ricche di notizie sulla produzione a scapito della strategia editoriale e aziendale») o errate (cfr. M. Galfrè, *Scuola ed editoria in Toscana dall'Unità al crollo del fascismo*, «La Fabbrica del Libro», vol. 18, n. 2, 2012, pp. 11-23: si afferma che la Toscana «offre un modello *sui generis* di unificazione» dove accanto a Firenze si deve registrare la presenza di numerose attività tipografiche in provincia. In realtà per la storia politica, culturale e sociale italiana è vero il contrario. Al di fuori di Roma e soprattutto Napoli (e per la specificità della storia editoriale del capoluogo campano è sufficiente leggere V. Trombetta, *L'editoria napoletana dell'Ottocento. Produzione circolazione consumo*, Milano, Franco Angeli, 2008) quasi tutti i capoluoghi hanno condiviso l'attività editoriale con la ricca offerta delle altre città: si pensi al Veneto, all'Emilia Romagna, all'Umbria, alla Sicilia, alla stessa Lombardia nonostante la forte crescita di Milano). Se la maggiore attenzione verso una ricostruzione *esterna* della storia dell'editoria scolastica (strutture aziendali, progetti legislativi, rapporti con i ministeri, analisi dei collaboratori) ha avuto il merito di affrontare e prendere in considerazione importanti fattori poco valorizzati si è poi corso il rischio di smarrire l'analisi dei testi, delle correnti culturali, delle riflessioni pedagogiche. Per un esempio equilibrato di ricerca sugli aspetti *esterni* e *interni* dell'editoria scolastica cfr., tra i tanti lavori di Giorgio Chiosso, *Editoria pedagogica e scolastica tra Otto e Novecento*, «La Fabbrica del Libro», vol. 4, n. 2, 1998, pp. 21-25; Id., *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, in TESEO, cit., pp. XI-XXVIII; Id., *Il libro di scuola tra editoria e pedagogia nell'Ottocento*, in Braida, Infelise (edd.), *Libri per tutti*, cit., pp. 203-226.

sistema complesso in cui il rapporto tra testo e immagine rinvia alla relazione che lega la forma al contenuto nella trasmissione dei messaggi, consente all'autrice di assumere le collane, di cui si cerca di ricostruire la completezza comprendendo anche riedizioni e ristampe, come l'ottimale scelta di studio «attraverso cui si definisce una precisa linea educativa»²³. Proprio l'analisi delle collane consente di chiarire meglio l'esperienza della Bemporad, la costruzione di un modello originale ma al tempo stesso condiviso con quello di altre case editrici impegnate, già alla fine dell'Ottocento, in progetti per l'infanzia sempre più strutturati e diversificati «in cui il catalogo non scolastico risulta notevolmente arricchito e in cui l'illustrazione comincia a ritagliarsi, anche grazie ai processi tecnici di riproduzione, uno spazio più esteso»²⁴. La conferma di questa tendenza è testimoniata dai *Libri di amena e istruttiva lettura* della Paravia, dalla *Biblioteca Salani illustrata*, dalla *Biblioteca per giovinette* della Le Monnier, dalle numerose collane della Treves e poi di Hoepli, Cappelli, Giulio Sperani.

Un panorama che si arricchirà nel quindicennio precedente la prima guerra mondiale con le ulteriori proposte delle case editrici Donath, Carabba, Sandron, mentre sia la fiorentina Salani che la bolognese, ma con radici romagnole, Cappelli incrementeranno l'offerta con la *Collezione Salani per ragazzi*, e la nuova *Biblioteca della signorina* che actualizzava la fortunata *Biblioteca della Cordelia*. Questa lettura attenta e partecipe delle collane Bemporad non consente comunque soltanto di cogliere la circolarità di temi, autori, indicazioni di stili, ma, secondo Assirelli, mette in evidenza le differenze che separano il filone della letteratura amena da quelle «collezioni di impianto prevalentemente divulgativo che spesso rappresentano ideali strumenti di supporto allo studio». Nell'ambito privilegiato dei progetti rivolti alla letteratura amena uno spazio ampio viene poi dedicato alle serie per i bambini, in cui l'immagine assume spesso un livello autonomo e una identità estetica indipendente dal testo, e alle edizioni di lusso che dispongono di una «libertà sperimentale» superiore alle edizioni meno costose.

È comunque da sottolineare come le considerazioni sul ruolo degli illustratori, anche nei loro rapporti con Enrico Bemporad²⁵, vengano ricondotte

²³ Sull'importanza dello studio delle collane avevano anni fa richiamato l'attenzione, e Assirelli riprende quelle sollecitazioni, i lavori oramai classici nel campo della storia dell'illustrazione di A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972 (da ultimo Roma, Donzelli, 2011) e di P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana. Libri e periodici a figura dal XV al XX secolo*, Bologna, Zanichelli, 1988 (da ultimo con il sottotitolo *Cinque secoli di immagini riprodotte*, Firenze, Usher Arte, 2010).

²⁴ Assirelli, *Paradigma Bemporad*, cit., p. 41.

²⁵ Sui rapporti non sempre facili tra Bemporad e gli illustratori e sulle necessarie mediazioni con le esigenze del mercato si veda il paragrafo *Editore, bilancio, prodotto editoriale: il ruolo della creatività e quello del mercato*, in Assirelli, *Paradigma Bemporad*, cit., pp. 70-76. Ancora molti anni dopo rispondendo a un suo autore, Alfredo Della Pera, che gli suggeriva in occasione della riedizione di alcuni suoi volumi di «rinnovare qualche illustrazione e introdurne qualcuna

sempre dall'autrice alla storia più ampia della casa editrice. Un collegamento indispensabile per capire il cambiamento di gusti e di scelte che, seguendo la disposizione dei capitoli, accompagneranno il consolidamento, l'apice e l'amara, e per certi versi abbastanza veloce, conclusione della parabola editoriale. Gli anni che vanno dal 1889 al 1914 sono considerati dalla Assirelli il periodo in cui la Bemporad cerca nel campo della illustrazione una identità nuova, ma anche il tempo della continuità e della sovrapposizione con la storia della casa editrice Paggi. Si pensi agli autori Paggi che continuano ad essere ampiamente rappresentati, da Emma Perodi a Francesco Pera e Angiolo Pardini, sino a Pietro Thouar sapiente riferimento di una tradizione culturale e familiare, ma ancora di più si consideri la presenza nel catalogo Bemporad di Collodi e dell'illustratore Enrico Mazzanti che conferirà ai volumi pubblicati con la sua firma «una chiara identità stilistica»²⁶. Nella *Biblioteca scolastica* viene individuata la collana dove convivono passato e tracce di una possibile emancipazione e dove nel tempo il processo di aggiornamento e svecchiamento dell'apparato iconografico diventa più agile e vivace. Assirelli ricorda soprattutto la tecnica «che abbandona la gratuità dell'incisione per sostituirle rapidi bozzetti al tratto privi di cornici», lo stile passato della staticità «a un ritmo più mosso e a notazioni spaziali più articolate», soprattutto l'allontanamento dal dettaglio per acquisire una visione di insieme. Quest'ultima è considerata la novità più significativa perché non legata solo ai cambiamenti del gusto o alla necessità di colpire l'attenzione dei lettori, ma, secondo l'autrice, presuppone il progressivo abbandono del particolare «a favore di una ampia libertà compositiva e strutturale». Sarà tuttavia con la *Collezione azzurra*, «pensata proprio per accogliere i libri per letture di destinazione non strettamente didattica», che la sezione di letteratura amena si separa dalla produzione per la scuola contribuendo con il coinvolgimento di nuovi autori all'incremento e al rinnovamento della produzione Bemporad. Un rinnovamento che Assirelli rimarca proprio nel passaggio da questa collana alla *Biblioteca azzurra* nota agli inizi del Novecento e continuata sino al 1914. Passaggio che non vede soltanto transitare autori e opere dalla vecchia alla nuova serie, ma rappresenta nel campo dell'illustrazione un importante fattore di distinzione. Allo stile verista e descrittivo e all'«assoluto predominio» di Enrico Mazzanti si affiancano e poi si sostituiscono altre opzioni: il rigore di Carlo Chiostri, la vena caricaturale di Corrado Sarri e Gualtiero Piattoli, l'eleganza di Giorgio Kienerk, il «piglio drammatico» di Giuseppe Garibaldi

nuova, ch  ne avete gi  tante nelle vostre edizioni», Bemporad ribadiva la convinzione per cui: «Le illustrazioni, o sono molto ben fatte e mirano a scopo istruttivo ed educativo, oppure   meglio non fare niente». Le lettere di Della Pera e Bemporad sono datate 9 e 10 settembre 1929.

²⁶ Sulla presenza di Enrico Mazzanti nei cataloghi Paggi e Bemporad, almeno per le illustrazioni di Pinocchio, cfr. R. Biaggioni, *Pinocchio: cent'anni d'avventure illustrate. Bibliografia delle edizioni illustrate italiane di C. Collodi, "Le avventure di Pinocchio": 1881/83-1983*, Firenze, Giunti Marzocco, 1984. Il volume contiene una premessa di Paola Pallottino non segnalata sul frontespizio.

Bruno. Sino all'esordio di una nuova generazione di artisti che troverà in Attilio Mussino, Ugo Finozzi, Filiberto Scarpelli i traghettatori «verso le più moderne e sintetiche soluzioni formali del dopoguerra». Esperienze che poi vengono dall'autrice seguite nella loro diversità anche in altre collane: dalla *Collezione in ottavo*, alla *Collezione bianca*, dalla *Nuova collezione economica Bemporad di racconti, romanzi e avventure*, alla *Collezione per i più piccini*.

Con il periodo che va dal 1915 al 1925 si apre per la casa editrice fiorentina una fase di grande espansione. Assirelli non nasconde alcune difficoltà e l'insuccesso di investimenti importanti – il tentativo fallito di accedere al consiglio di amministrazione della Mondadori, la mancata acquisizione del Gabinetto Vieusseux e della rivista «Nuova Antologia»²⁷, la vicenda economicamente disastrosa legata all'assimilazione della casa editrice Vitagliano – e tuttavia sottolinea come siano questi gli anni in cui Enrico Bemporad spinge con forza per una definitiva affermazione in campo nazionale. La politica di ampliamento e riorganizzazione della rete commerciale è affidata alla società Librerie Italiane Riunite che gestirà, sino a quando verrà assorbita dalle Messaggerie italiane, le librerie Bemporad e la fornitura ai librai di tutta Italia, mentre in campo editoriale le mire espansionistiche si concentreranno sulla Sansoni, la Battistelli, la Lattes, la Zanichelli. La Fiera internazionale del Libro inaugurata il 7 maggio 1922 e proseguita per varie edizioni²⁸, diventerà un impegno di vasto respiro e un biglietto da visita prestigioso per l'editore fiorentino. Dallo studio di risultati raggiunti, delle strategie messe in atto e della grande espansione del catalogo, l'autrice del volume prende spunto per compiere uno scandaglio accurato degli elenchi tematici e per valorizzare poi il lavoro degli illustratori all'interno delle numerose collane. Oltre alle varie collezioni di volumi patriottici, è nelle raccolte di viaggio, *Libri di viaggi e di avventure* e *Il giro del mondo*, e in quelli intitolati ai singoli autori, *I famosi romanzi d'avventure di Emilio Salgari* e *I suggestivi romanzi d'avventure di Luigi Motta*, che Assirelli scopre le novità più rappresentative. La longeva *Biblioteca Bemporad per ragazzi*, inaugurata nel 1914 e proseguita per ventiquattro anni, presenterà per la prima volta una concezione grafica capace di andare oltre la copertina utilizzando moduli decorativi anche per altre componenti del libro. Un progetto affidato a Duilio Cambellotti, Ezio Anichini, Fulvio Vicoli e nel quale faranno le prove illustratori come Piero Bernardini, Sergio Tofano, Dario Betti e molti altri. Un primato dell'illustrazione che troverà la sua fortuna negli anni Venti con le collane in

²⁷ M.J. Minicucci, *L'editore Enrico Bemporad, il Gabinetto Vieusseux e la «Nuova Antologia»*, «Accademie e biblioteche d'Italia», vol. 57, n. 1, 1989, pp. 11-33.

²⁸ Sulla Fiera cfr. la tesi di laurea di C. Campisano, *La Fiera internazionale del Libro di Firenze e le altre attività di promozione del libro negli anni 1922-1938*, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Roma III, a.a. 2005/2006, relatore prof. G. Izzi, correlatore prof. P. Traniello, Ead., *La Fiera internazionale del Libro di Firenze 1922-1992*, «La Fabbrica del Libro», vol. 13, n. 1, 2007, pp. 19-22.

grande formato, come la *Collezione in ottavo*, e ne *I gioielli*, rilevata dalla casa editrice Vitagliano, dove ancora si affacciano artisti di grande qualità come Antonio Rubino, Sergio Tofano, Filiberto Scarpelli.

Non è il caso di seguire nel dettaglio le vicende ulteriori della Bemporad. Basterà leggere l'ultimo capitolo che comprende il periodo che va dal 1926 al 1938. Il titolo, *Cronaca di un declino*, vuole sottolineare una crisi che viene da lontano e che intreccerà passato e futuro. Le difficoltà finanziarie, l'entrata in scena di figure politiche e culturali importanti, come Giovanni Gentile, o significative nel panorama editoriale fiorentino, come Armando Paoletti, faranno da corona alla estromissione di Enrico Bemporad da tutti gli incarichi, alla emanazione delle leggi razziali e al conseguente mutamento della ragione sociale. Una storia che si chiude ma che sembra contemporaneamente riaprirsi per la presenza già dal 1935 di Renato Giunti nominato direttore amministrativo e poi segretario del consiglio di amministrazione di quella che un tempo era stata la Bemporad. Sarà lui a garantire continuità a una prestigiosa tradizione. Anche in queste pagine comunque Assirelli intreccia la storia delle collane alla incidenza del segno grafico perseguendo il tentativo di rintracciare un discorso unitario nelle proposte editoriali. Le sue annotazioni sulla *Nuova collana di avventure per la gioventù* e la *Biblioteca economica Bemporad per i ragazzi*, come anche quelle dedicate alle collane *Quaderni fascisti*, *I libri dell'ardimento*, *Viaggi ed esplorazioni* meritano di essere riprese e approfondite ulteriormente con lavori specifici.

Al termine della lettura di questo studio concludiamo con una annotazione e un incoraggiamento. L'annotazione riguarda la mancanza di un indice dei nomi e, a maggior ragione, di uno specifico indice degli illustratori, indispensabili in questi lavori usati spesso dagli studiosi anche come ricerca e approfondimento bibliografico comparato. L'incoraggiamento è indirizzato a una possibile futura indagine della Assirelli. Questa volta allargando il campo all'intera editoria fiorentina. Partendo da questo libro sulla Bemporad sarebbe affascinante seguire le tracce degli illustratori nel loro tentativo di provare a dare identità e personalità alle edizioni Nerbini, Salani, Paggi, Bemporad, Barbèra, Le Monnier, segnando per lungo tempo la grafica di una città²⁹.

²⁹ Si veda la numerosa presenza di illustratori fiorentini nelle schede contenute nel volume V. Baldacci, A. Rauch, *Pinocchio e la sua immagine*, con un saggio di Antonio Faeti, Firenze, Giunti, 2006 (ma la prima edizione è del 1981) dove si possono iniziare a seguire i percorsi e gli adattamenti interni alle varie edizioni di ogni singola casa editrice e, allo stesso tempo, i cambiamenti apportati dagli autori nelle esperienze con editori diversi.

Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione dell'Università di Roma. Note su un recente volume

Vincenzo Orsomaso
vincenzo.orsomaso@fastwebnet.it

Antonio Labriola and the Museum of Education and Learning at the University of Rome. Notes on recent publication

ABSTRACT: The topic of the presentation refers to the recent publication by Alessandro Sanzo, *Studi su Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione*. This complete and articulated publication provides new material related to the studies on Labriola as the Director of Museum of Education and Learning. Labriola's engagement in research and formative activities contributed to the creation of unprecedented political and pedagogical concepts.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Museum; Italy; XIX Century; Book Review.

L'opera di Labriola, Direttore del Museo d'Istruzione e di Educazione dal 1877 al 1891, si caratterizza, fin dall'inizio, per l'intensa attività di produzione di originali strumenti didattici ai fini dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia, della geografia, delle scienze della natura, dell'arte, della lingua. Un'«officina della cooperazione» educativa resa tale dall'impegno espresso dal Cassinate, già nel corso delle sue prime esperienze giornalistiche, in sostegno della crescita di un'educazione nazionale.

È quanto scrive Nicola Siciliani de Cumis nella *Prefazione* al volume di Alessandro Sanzo. *Studi su Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione*. Uno studio complesso e articolato, innovativo nella qualità e nella quantità delle informazioni e documentazioni sullo 'stato dell'arte' relativamente a Labriola e al Museo d'Istruzione e di Educazione. Un lavoro che, tra l'altro, conferma quell'idea labrioliana di didattica che tanto in *Dell'insegnamento della storia* (1876) quanto in *Discorrendo di socialismo e di filosofia* (1897), «non è attività che produca nudo effetto di cosa fissa (come nudo prodotto); ma è quell'attività che generi altra attività [...], ossia virtuosità generativa dei

concetti». Ponendo di fatto quel nesso tra didattica e ricerca così evidente nel discorso del 14 novembre 1896, in cui sollecita gli studenti a diventare «*cooperatori* nostri in questo lavoro, che è il più gradito e nobile che capiti ad un uomo di esercitare ordinatamente, anzi *commilitoni* sotto l'insegna di quella libera e spregiudicata ricerca, che per noi e per voi tutti è diritto e dovere ad un tempo»¹.

Ritornando agli *Studi* di Sanzo, il testo si apre con la messa in evidenza di un'inedita formazione museale di Labriola negli anni che precedono la sua nomina a Direttore del Museo d'Istruzione e di Educazione, fatta di conoscenza diretta del mondo della scuola, di interventi politico-culturali, di studio e di aggiornamento. A cui si affianca l'impegno a sollecitare l'attenzione dell'opinione pubblica per i problemi dell'istruzione, l'interesse per la qualità dei libri di testo, per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti².

Il tutto rende ragione alla nomina del Cassinate alla successione di Giuseppe Dalla Vedova alla direzione dell'istituzione realizzata da Ruggero Bonghi nel 1874 e i cui principali fini risiedono, come sottolinea Sanzo, ricorrendo alle parole dell'allora ministro della Pubblica Istruzione, nel «muovere lo spirito pubblico ad occuparsi di un soggetto di tanto rilievo com'è la scuola» e nel sollecitare «lo Stato, i Municipi, le Province, i privati a procurare che nelle scuole dipendenti da essi s'introducessero via via, per una ricerca continua e costante i metodi e i mezzi meglio appropriati al buon ordinamento e al profitto di quelle»³.

Sulla base di documenti di archivio e materiali a stampa del secondo Ottocento, l'autore procede nella ricostruzione del 'clima' esistente nell'istituto museale e del *modus operandi* di Labriola. Il Museo come una scuola, un luogo dove esercitava «una specifica *pedagogia museale*», avente come primi destinatari gli stessi dipendenti e i collaboratori dell'istituzione⁴, impegnati, durante il primo periodo della direzione labrioliana, nella classificazione dei programmi degli istituti scolastici secondari tedeschi e austriaci, nella ultimazione del *Catalogo*

¹ A. Labriola, *L'Università e la libertà della scienza*, in Id., *Scritti pedagogici*, a cura di N. Siciliani de Cumis, Torino, Utet, 1981, p. 616.

² Cfr. A. Sanzo, *Studi su Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione*, con Prefazione di N. Siciliani de Cumis, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2012, pp. 140-149. Sempre sul tema oggetto dello studio di Sanzo, dello stesso autore, *Il Museo pedagogico di uno scienziato delle "cose umane"*, in Id., *Educazione, politica, società. Saggi di pedagogia della ricerca*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2012, pp. 15-63; segnaliamo inoltre, tra i contributi più recenti, di N. Siciliani de Cumis, *Antonio Labriola, il Museo d'istruzione e di educazione e la scuola secondaria a Roma*, in C. Covato, M.I. Venzo (edd.), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato pontificio a Roma Capitale. L'istruzione secondaria*, Milano, Unicopli, 2010, pp. 219-232, ora in N. Siciliani de Cumis, *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d'archivio, ricerche, didattica*, con Postfazione di G. Mastroianni, Pisa, ETS, 2011, pp. 207-225; quindi, C. Covato, *Il Museo storico della didattica dell'Università degli Studi Roma Tre. Dalle origini all'attualità*, in N. Siciliani de Cumis (ed.), *Antonio Labriola e la sua Università*, Roma, Aracne, 2005, pp. 290-297.

³ Sanzo, *Studi su Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione*, cit., p. 26.

⁴ *Ibid.*, pp. 129-138.

generale del materiale scolastico posseduto dal Museo, pubblicato poi in occasione delle conferenze pedagogiche del settembre 1878⁵. Mentre l'esame dei materiali a stampa della seconda metà degli anni Settanta consentono di evidenziare gli apprezzamenti conseguiti in ambito europeo dall'opera in cui il Labriola si era cimentato⁶; con il proposito di favorire il rinnovamento della scuola italiana anche attraverso un'opera di consulenza, attentamente esaminata nel terzo dei cinque saggi che compongono il libro, *Topi d'archivio. Ricerche sull'istruzione primaria a Roma e sul Museo d'Istruzione*.

In funzione di tale obiettivo l'attività del Labriola è orientata a raccogliere e a ordinare le fonti documentarie e gli studi, a incrementare il materiale scolastico, il patrimonio librario, la raccolta di disegni e trattati relativi agli arredi e agli edifici scolastici, la documentazione riguardante la legislazione scolastica italiana e straniera; il che consentì al museo di sostenere le amministrazioni locali, le autorità scolastiche, gli insegnanti, gli editori e, soprattutto, il Ministero della pubblica istruzione nei propositi di rinnovamento della scuola italiana.

Un impegno che avrà pubblica evidenza nella redazione degli Allegati al progetto di legge sull'istruzione secondaria presentato alla Camera dall'allora ministro Michele Coppino nel maggio del 1879; quindi nell'elaborazione degli *Appunti sull'insegnamento secondario privato in altri Stati* (1880) e dello studio *Dell'ordinamento delle Scuole popolari in diversi Stati* (1881). La richiamata attività di consulenza si esplica, inoltre, «in molteplici occasioni e forme, contribuendo a confermare Labriola – anche grazie all'esperienza maturata nel Museo – come un importante punto di riferimento di ministri, funzionari ministeriali e politici per la formulazione di provvedimenti legislativi e per il reperimento di informazioni precise e aggiornate riguardanti i sistemi scolastici europei». Il tutto documentato da Sanzo ricorrendo, tra l'altro, all'epistolario del Labriola, alla corrispondenza con Carlo Fiorilli, Bertrando Spaventa e Girolamo Buonazia⁷.

Dalla trattazione di *Labriola, il Museo d'Istruzione e il patrimonio emerografico della Biblioteca Alessandrina di Roma*, l'autore ricava l'importanza che l'esame della stampa periodica del secondo Ottocento ha avuto e può ancora avere per gli studi su Labriola e sul Museo d'Istruzione e di Educazione⁸. Si fa riferimento agli articoli riguardanti le conferenze pedagogiche di Roma (1878), Venezia (1881) e Rieti (1885), al ciclo di conferenze organizzato dalla Società di mutuo soccorso tra i maestri elementari di Roma nella prima metà del 1888 e all'attività, dell'anno successivo, del Circolo pedagogico degli stessi maestri elementari romani.

⁵ *Ibid.*, p. 151.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*, pp. 273-276.

⁸ *Ibid.*, p. 328.

Iniziative, queste ultime due, che «sembrano configurarsi [...] come [...] volte a ricostruire, partendo dal basso, ovvero sia dai *maestri elementari* [...], una nuova ‘versione’ del Museo». Un «Museo avente sempre e comunque finalità didattico-formative, affiancato nella sua opera pedagogica e politico-culturale dai circoli esistenti nelle maggiori città italiane. Insomma, e almeno in prospettiva, una sorta di museo pedagogico ‘diffuso’, presente nelle città più popolose e con il suo centro in Roma»⁹. In questo senso l’opera svolta dal Museo «è assimilabile solo in parte a quella di un organismo centralizzato», si «configura, piuttosto, [...] come un lavoro di elaborazione e di ‘impollinazione’ pedagogica, scientifica e culturale»¹⁰.

Il saggio si chiude con alcune indicazioni di lavoro per l’analisi del Fondo Labriola dell’Alessandrina, per la redazione di un ‘catalogo speciale’ del suddetto fondo e la digitalizzazione dei relativi documenti a stampa e manoscritti¹¹. Mentre nell’ultimo studio compreso nel volume, *Le Carte di Labriola, gli archivi romani e il Museo d’Istruzione*, Sanzo si sofferma su alcune iniziative editoriali e su progetti realizzati negli ultimi anni in ambito accademico. Viene esaminata la pubblicazione dei Verbali della Facoltà Giuridica dell’Università di Roma, per gli anni 1870-1900, curata da Maria Cristina De Rigo. Segue l’esposizione del progetto di un *Archivio Labriola Unificato* nella Sapienza, promosso da Nicola Siciliani de Cumis e implementato anche grazie al contributo del gruppo di studiosi e studenti che partecipano alle attività del Laboratorio Labriola¹². Inoltre è oggetto di accurata attenzione il volume di Maria Belfiore, *Antonio Labriola, “La Sapienza”, l’immagine del tempo*; la pubblicazione, curata da Maria Pia Musso, delle ‘principali’ carte d’archivio riguardanti Labriola conservate presso l’Archivio Centrale dello Stato, quella, a cura di Giordana Szpunar, della cartella universitaria di Labriola.

Infine, viene formulato un *Progetto per un’edizione digitale e indicizzata del «Giornale del Museo d’Istruzione e di Educazione»*¹³ e il *Programma per un corso universitario su Antonio Labriola e il Museo d’ Istruzione e di Educazione*¹⁴.

Dalla lettura del volume di Sanzo si evince come il Museo risulti essere stato una delle più importanti iniziative scientifiche, pedagogiche e culturali intrapresa dai gruppi dirigenti moderati dell’Italia post-unitaria; ma con Labriola l’istituto acquistò la forma di un’opera politico-pedagogica i cui caratteri, di iniziativa diffusa, si accentuarono sul finire degli anni Ottanta, durante i quali svolse la conferenza *Della scuola popolare* a cui seguì, il 20 giugno 1889, quella *Del socialismo*. Eventi che segnano il compimento del passaggio dalla giovanile

⁹ *Ibid.*, p. 344.

¹⁰ *Ibid.*, p. xxviii.

¹¹ *Ibid.*, p. 351.

¹² *Ibid.*, p. 360.

¹³ *Ibid.*, pp. 381-384.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 386-388.

adesione al programma di formazione di una nuova classe dirigente moderata e liberale all'impegno, in primo luogo, per la crescita culturale delle classi subalterne. Un percorso che non può non essere posto in relazione al passaggio dal liberalismo, al radicalismo, ad un socialismo dai tratti ancora generici, ma che acquistò ben presto solide basi marxiste.

Ebbene, nel gennaio del 1888 la scuola popolare è assunta a «condizione e conseguenza a un tempo stesso della lotta per la civiltà, mezzo e fine dell'elevazione morale delle classi meno abbienti o non abbienti, perché sentano dentro di sé viva la coscienza dei loro diritti e doveri». In più «necessario complemento di democrazia»¹⁵, quando per il giovane Labriola, convinto che le «idee si spandono nella società dall'alto al basso», i gruppi dirigenti dell'Italia postunitaria si dovevano «curare» perché «la borghesia sanamente colta» diventasse «il mezzo onde dalle sfere più elevate della scienza e dell'esperienza sociale» potesse filtrare «nelle classi inferiori l'utile consiglio, la savia ammonizione, il concetto esatto e corretto»¹⁶. Pertanto, condividendo quanto andava affermando il «Journal des Débats» all'indomani della Comune di Parigi, «la riforma nell'istruzione superiore» era «ancora più urgente di quella nell'istruzione primaria»; d'altronde se le classi inferiori erano «portate al socialismo» ciò era dovuto al fatto che «in gran parte [...] le nozioni sociali delle classi più elevate» erano «esse stesse difettosissime; l'esperienza prova che il popolo non tarda a ricevere e a partecipare le dottrine che hanno corso negli ordini superiori della società»¹⁷. Riformare, quindi, in primo luogo la cultura dei ceti dirigenti e fare della borghesia colta la leva «del retto pensare» tra le classi popolari¹⁸. Alla scuola secondaria, lì dove si formano i quadri dirigenti, il compito di impartire una diversa cultura, «utile e pratica», comprensiva dell'«economia politica»¹⁹; di conseguenza una «nuova generazione di professori»²⁰ e una radicale riforma degli organi di governo dell'istruzione secondaria²¹.

Il passaggio, anni dopo, alla direzione del Museo rappresentò per Labriola, ormai autore de *La dottrina di Socrate*, *Della libertà morale*, di *Morale e religione*, *Dell'insegnamento della storia* e *Del concetto di libertà*, non solo l'inizio di un intenso lavoro politico-pedagogico e didattico ma anche un insieme di occasioni formative e autoformative che gli consentirono di approfondire la conoscenza e accrescere l'impegno per la scuola popolare.

Da questo punto di vista particolare rilievo assumono le conferenze pedagogiche del 1878, «conferenze di metodica intorno agli insegnamenti primari», istituite dal ministro Coppino nel 1876 e al cui svolgimento erano

¹⁵ A. Labriola, *Della scuola popolare*, in Id., *Scritti pedagogici*, cit., pp. 501-502.

¹⁶ *Ibid.*, p. 157.

¹⁷ *Ibid.*, p. 156.

¹⁸ *Ibid.*, p. 157.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 156-157.

²⁰ *Ibid.*, p. 137.

²¹ Cfr. *ibid.*, pp. 139-142.

chiamati ispettori scolastici, direttori di scuole normali inferiori, professori di pedagogia nelle scuole normali e direttori didattici comunali²²; nonché il ciclo di conferenze pedagogiche tenute a Venezia tra il 17 e il 27 agosto 1880, promosse allo «scopo di diffondere la cognizione dei modi più efficaci d'istruzione e di educazione nelle scuole primarie e popolari»²³, e gli incontri del 1885 a Terni.

Tra il primo ciclo di conferenze e quelle della cittadina umbra si collocano le indagini compiute da Labriola sul piano statistico e comparativo: *Appunti sull'insegnamento secondario privato in altri stati* (1880) e *L'ordinamento della scuola popolare in diversi paesi* (1881); in quest'ultimo testo si tratta, spiega Labriola, «di esporre sommariamente il carattere specifico, i limiti, le forme e i modi della scuola popolare nei paesi più civili, in preparazione di ulteriori lavori di statistica comparata»²⁴. Tutto ciò in sostegno di un'azione per il rinnovamento della scuola popolare di cui i maestri sono il fattore costitutivo e della cui formazione si occupa anche in qualità di ispettore delle Scuole Normali²⁵. Il «diritto alla coltura» dunque, per fornire a tutti «le più elementari conoscenze e [...] generali attitudini mediante la scuola schiettamente popolare», per mettere «tutti indistintamente in contatto dei primissimi elementi del sapere» e consentire «a ciascuno di salire tanto quanto porti la capacità sua»²⁶.

Una scuola popolare che dovrebbe «durare otto anni»²⁷ ma da considerarsi «distinta da qualunque altra maniera di scuole, perché non riceva la norma del suo programma e del suo indirizzo dal bisogno di coordinamento ai gradi di una cultura superiore»²⁸. Un'ipotesi che non metteva in discussione l'impianto complessivo della legge Casati, ma era interessata ad ottenere «la condizione primissima della scuola elementare»²⁹.

Ma se nel gennaio del 1888 la scuola popolare è assunta a «condizione e conseguenza a un tempo stesso della lotta per la civiltà», nelle *Lezioni di pedagogia*, raccolte da Emilio Taramasso, Labriola invitava a tener «distinta la questione della scuola popolare dalla rinnovazione della società, perché la scuola popolare non è l'organo di civiltà, ma ne è l'effetto; non è il soggetto ma è la possibilità d'un miglioramento sociale»³⁰.

È la spia della crescente consapevolezza del complicarsi del rapporto scuola/società, del delinarsi del passaggio ad una nuova concezione della realtà e della

²² Siciliani de Cumis, *Labriola dopo Labriola*, cit., pp. 157-158.

²³ Labriola, *Scritti pedagogici*, cit., p. 472; sulle conferenze di Venezia cfr. Siciliani de Cumis, *Labriola dopo Labriola*, cit., pp. 171-206.

²⁴ Labriola, *Scritti pedagogici*, cit., p. 364.

²⁵ Cfr. N. Siciliani de Cumis (ed.), *Antonio Labriola e la sua Università*, Roma, Aracne, 2005, pp. 515-540.

²⁶ A. Labriola, *Del socialismo*, in Id., *Scritti politici 1886-1904*, a cura di V. Gerratana, Bari, Laterza, 1970, p. 181.

²⁷ A. Labriola, *Lezioni di pedagogia*, in Id., *Scritti pedagogici*, cit., p. 556.

²⁸ A. Labriola, *Della scuola popolare*, *ibid.*, p. 507.

²⁹ A. Labriola, *L'università e la libertà della scienza*, *ibid.*, p. 596.

³⁰ Labriola, *Lezioni di pedagogia*, cit., p. 536.

storia che matura attraverso la rottura con il radicalismo democratico, con la scelta di aderire fattivamente al nascente socialismo italiano, anche attraverso la critica all'«eclettismo» culturale turatiano; per approdare poi ad un impegno, nel campo del movimento operaio, di carattere prevalentemente politico-pedagogico di cui i *Saggi* sono il complesso e contraddittorio esito³¹, maturati nel corso di un intenso confronto con i maggiori esponenti del socialismo europeo di fine Ottocento ma anche nella quotidianità universitaria, come confermato dalla recente pubblicazione, per le edizioni Bibliopolis di Napoli, del volume XI dell'Edizione nazionale delle Opere di Antonio Labriola, *Da un secolo all'altro 1897-1903*, a cura di Stefano Miccolis e Alessandro Savorelli.

³¹ A tale proposito mi permetto di rinviare ai miei contributi: *Formazione e prassi. Educazione politica, sapere e produzione tra passato e presente*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2008, pp. 1-51; e *La politica come opera pedagogica*, «Giornale di storia contemporanea», n. 1, 2010, pp. 212-239.

Atelier Heloise 2013. European Workshop on Historical Academic Databases

The new frontiers of historical research on higher
education and universities in a recent international
conference

Luigiaurelio Pomante
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism, University of
Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

ABSTRACT: This article aims to introduce and analyse the results of a recent conference held in Bologna from the 3rd to the 5th of June 2013 on the university databases. The *Atelier Heloise 2013, European Workshop on Historical Academic Database*, promoted by the Inter-University Centre for the History of Italian universities, was, in fact, a significant moment of scientific meeting on the theme of social history of Universities and was a useful opportunity for an update on the work carried out by each research group after the successful experience of the meeting held in Poitiers in May 2012.

EET/TEE KEYWORDS: University; Education System; XXI Century; Academic Databases.

An international workshop that tried to open the horizons of historical research by promoting the interaction between the traditional work methods and the innovations offered by modern technology. In the classroom «Giorgio Prodi» of the University of Bologna, from the 3rd to the 5th of June 2013 an interesting conference entitled *Atelier Heloise 2013, European Workshop on Historical Academic Database* was held, promoted by the Inter-University Centre for the History of Italian universities, with the collaboration of the Department of History, Culture and Civilization and the Service Centre of the Historical Archive of the *Alma Mater Studiorum* of Bologna. The initiative was

the result of the international network created around the project Heloise¹ with the aim to create a shared database on the Academic mobility between European universities, from their origins to contemporary age. The conference, after the successful experience of Poitiers in May 2012 that developed the project, was a significant moment of scientific meeting on the theme of the social history of University. The three study days thus proved to be a useful opportunity for an update on the work carried out by each research group, as well as a moment for reflection to find new technical solutions concerning the management and treatment of this specific kind of data.

After the institutional greetings of Dario Braga, Vice Rector for Research of the University of Bologna, and of Giuseppe Sassatelli, director of the Department of History, Culture and Civilization, Gian Paolo Brizzi, secretary of CISUI, introduced the workshop. The Professor reaffirmed his firm conviction about the importance of the enhancement of the phenomenon of student mobility, not only within Italian universities but also in a wider European perspective². Moreover, the study of «student populations – according to Brizzi – has always been one of the leading sectors [...] of historiographical research on universities, an area developed in the course of the forties by Jean Monfrin's studies on Italian students at the end of the fourteenth century, by Endre Veress's ones on Hungarians who studied in Italy, by Astrik Gabriel's ones on foreign students in Paris and then continued by Parks, Picot, Sven, Stelling-Michaud»³. Today, however, it is easier to define more in detail a possible 'atlas' of student mobility both in modern age and contemporary times, thanks to the use of computer tools for cataloguing and to a rational organization of the collected data.

¹ The *Heloïse project* started in the first half of 2012 in a conference held in Poitiers on May 24-25th with the aim of creating a European network of databases on the history of universities from the Middle Ages to the present day. During the conference, the speakers reflected upon the need to identify common research strategies and optimal technical solutions in order to establish a common database. It would collect all the results of the research carried out by various European universities on the history of the university systems of different countries. In this regard, see the account of the conference presented by E. Picard, *Heloïse: vers un réseau européen des bases de données historiques sur l'université du Moyen-Âge à nos jours*, «Annali di Storia delle Università italiane», n. 16, 2012, pp. 427-428. For more details about the project Heloise please consult <<http://heloise.hypotheses.org/base-de-donnees>> (last access: September 3rd, 2013).

² Gian Paolo Brizzi's works on the phenomenon of student mobility are countless. Here, we remember, in particular, G.P. Brizzi, *La matricola dell'università dei legisti e gli studenti polacchi a Bologna. Osservazioni di metodo in margine alle fonti per lo studio della popolazione studentesca dello Studio bolognese nell'età moderna*, in R.C. Lewanski (ed.), *Laudatio Bononiae*, Varsavia, Istituto italiano di cultura, 1990, pp. 143-159; Id., *Per un atlante della mobilità studentesca in età moderna. Primi risultati*, in G.P. Brizzi, G. Olmi (edd.), *Dai cantieri della storia: liber amicorum per Paolo Prodi*, Bologna, Clueb, 2007, pp. 245-264; Id., *La mobilità studentesca*, in *Atlante delle professioni*, Bologna, Bononia University Press, 2009, pp. 10-17.

³ See Brizzi, *La matricola dell'università dei legisti e gli studenti polacchi a Bologna. Osservazioni di metodo in margine alle fonti per lo studio della popolazione studentesca dello Studio bolognese nell'età moderna*, cit., pp. 143-144.

It is in such a context that Atelier Heloïse 2013 developed, involving more than forty scholars from the most important European universities, who participated also at the conference in Bologna, and whose interventions were inserted into four different sessions, coordinated by three teachers (Hilde de Ridder Symoens for the first session, Willem Frijhoff for second and third session, Peter Denley for the fourth session). Jean-Philippe Genet and Thierry Kouamé had the task to illustrate the project called “*Studium Parisiense*” in the intervention *La prosopographie des maîtres et des étudiants des écoles et de l’université de Paris au Moyen Âge: objectifs et méthodes du projet Studium Parisiense*. This initiative refers, in particular, to higher education in Paris in the period between the twelfth and sixteenth century. There are about 17,000 collected *fiches* that provide biographic and bibliographic information about teachers, students and backers of the University of Paris. The project, started by Jean-Philippe Genet, has the aim to train the students of history in the collective work of building a historical database, gathering a significant amount of data that, otherwise, could be found only thanks to individual research, very heterogeneous in the methods of work and research. Erika Bellini, Marco Menzenghi and Stefania Zucchini’s contribution (*Onomasticon. Prosopografia dell’Università di Perugia. Stato di avanzamento dei lavori*) was dedicated to the University of Perugia. They, coordinated by Carla Frova, explained the developments of their database, presented at the conference of Poitiers in 2012. In one year, this database has tried to pursue three objectives: bibliographic update, inclusion of data from unexplored documentary blocks and creation of a card suitable to contain students’ data. Hence, Marco Menzenghi’s intervention that highlighted the contributions offered to the prosopography by the University of Perugia, with recent monographic research on individual sites which entertained close relations with Perugia; Erika Bellini’s one who presented, through a number of examples, the acquisitions made possible, from a documentary point of view, by the exploration of the Councils and Decrees of the Municipality of Perugia for the fifteenth-century; and Stefania Zucchini’s one who explained in detail the new card.

The titles of Christoph Rainer Scwinges’s and André Leitão de Oliveira’s interventions were, respectively, *The Repertorium Academicum Germanicum (RAG) 1250-1550* and *Two databases on Portuguese scholars in the Middle Ages (12th-15th centuries): Lisbon and abroad*. They were both related to the same period of time but they focused on two very different geographical areas. The task of the RAG is to collect biographical and social data of the theologians, jurists, doctors and masters of arts who studied in the Teutonic universities between 1250 and 1550. The information is then entered into a prosopographical database covering the entire territory of the Holy Roman Empire. However, the specific objective of André Leitão de Oliveira’s intervention, was to present the research areas of two projects, both related to the medieval period and the Portuguese territory. The first, funded by the University of Lisbon, has as

main purpose the construction of a prosopographical database of the scholars of the Portuguese medieval university, during the three periods in which it was established in Lisbon (1288-1309, 1337-1354 and 1377-1537), the second, funded by the Portuguese Foundation for Science and Technology, is concerned with the Portuguese students who have studied abroad until the end of the Western Schism.

Peter Denley's contribution (*Teachers and teaching in the 15th-century Bolognese rotoli. A project for reconsideration?*) was also particularly interesting. He is a scholar interested, since the Eighties⁴, in collecting, reorganizing and converting into electronic form the information acquired from different sources on the teachers and teachings of the University of Bologna. To further enrich the obtained results, Denley now suggests the use of two unpublished archival series, the «Quartironi degli stipendi» (Quartironi of Wages)⁵, listing teachers' salaries, and the «Appuntazioni dei Lettori» (Readers' Notes)⁶ reporting the penalties imposed to teachers for various faults (mostly absences). Together, these records, make possible an «anatomy» of the processes of recruitment and supervision of teachers, as well as a priceless prosopographical resource informing us that not only on the careers of individual teachers, but also on the career system of the University of Bologna in those years.

The purpose of the David Lines's research work is the creation of *Un database per gli insegnanti di Arti e Medicina in Italia (1350-1600)* (a database for Arts and Medicine teachers in Italy). His database is based on the continuous and detailed archival research undertaken in the last fifteen years, and has the purpose of recording, annually, Arts and Medicine professors (and their teachings) in Italy, and more specifically in the universities of Bologna, Pavia, Padua, Florence, Pisa and Rome, in the time span between 1350 and 1600. The *rotuli* and payment mandates are the main documents used in the creation of this database. Lines, therefore, on the one hand, seems to aim at the simple reconstruction of the teachers' careers, on the other hand, aims to go further, trying to bring to light the complex network of contacts and relationships obtained through cultural exchange existed between the members of different universities.

Berardo Pio's contribution (*Studenti di diritto canonico a Bologna fra Trecento e Quattrocento*) was more sectoral and concerned specifically with the teaching of canon law, with the student mobility related to it and with the

⁴ Among his works, we remember, in particular, P. Denley, *Students in the Middle Ages*, Bologna, Alma Mater Studiorum, 1987; Id., *Commune and Studio in late medieval and Renaissance Siena*, Bologna, Clueb, 2006.

⁵ The name «Quartironi degli Stipendi» comes from the fact that the salaries of all the employees of the Studium were usually divided into quarterly payments, so they were four each year, hence that the name of «quartironi».

⁶ The «Appuntazioni dei Lettori» were deduction from teachers' wages because the lessons were not held or for other reasons.

main figures of canonists existed in Italy. An essential source for the creation of an extensive database is the *Liber secretus iuris pontificii* of the University of Bologna, which collects in eleven volumes, preserved in the State Archives of Bologna, valuable information about the history of the teaching of canon law and, more generally, of the Studium of Bologna in the period between 1377 and 1793. In it, the Prior of the College of Doctors of Canon Law recorded the passing of the *privatum examen*, which allowed students to demonstrate their scientific maturity and to finish the study course, and of the *conventus*, a public examination granting the title of doctor with the associated power of *ubiquitous docendi*. The medieval part of the *Liber secretus*, even more valuable due to the lack of other sources, is contained in the first parchment volume of the series and remains unpublished despite the repeated attention of many scholars who have used it as a mine of data for their specific research. A critical edition of the acts relating to the years 1377-1450, promised in 1970 by Candido Mesini⁷, has never been completed, while the text on the second half of the fifteenth century was published, although not in unabridged edition, by Celestino Piana in 1989⁸. The complete edition of the acts of the years 1377-1450, along with appropriate prosopographical files, grants the scholars the access to a large quantity of interesting information about the history of student mobility and the formation of European elites, about the biography of the canonists lived between the fourteenth and fifteenth centuries, as well as about the reconstruction of the skills and evolutions of the College of Doctors of canon Law.

The first session of the conference was closed by Jonathan Davies, with his original speech entitled *Violence in Early Modern Italy: The Academic Environment*, which, focusing exclusively on the period 1537-1609 and comparing the present situation at the university of Pisa with the existing one at the University of Siena, was aimed at the building of a database containing the cases, forms of violence and «bloodsheds» occurred within the University of Pisa, in the attempt to provide a possible framework of the criminal proceedings which involved, in that period, teachers, students and other residents of the city of Pisa.

The second session of the conference resulted to be characterized by extremely different and heterogeneous speeches, the first part was opened by Gian Paolo Brizzi and Andrea Daltri's well structured and organic contribution on the database ASFE (*ASFE: Onomasticon Studii Bononiensis*)⁹. This

⁷ See C. Mesini, *Il Liber secretus iuris pontificii dello Studio di Bologna*, «Apollinaris», n. 43, 1970, pp. 373-403.

⁸ See C. Piana (ed.), *Il Liber secretus iuris Pontificii dell'Università di Bologna: 1451-1500*, Milano, Giuffrè, 1989.

⁹ On the origins and purposes of the ASFE project see G.P. Brizzi, *ASFE: una banca dati per lo studio della mobilità universitaria e per un onomasticon dei laureati in Italia nell'età moderna*, «Annali di Storia delle Università italiane», n. 8, 2004, pp. 449-455. For further updates on

database, originally created for the census of the student population of the University of Bologna from 1500 to 1800, uses a plurality of serial sources, both for the irremediable loss of most of the registers and for their nature, being them created to record the members of the *nationes* and not the students who attended the schools. Therefore, it was necessary to gather all the information relating to the same subject in a single record, recording the variations of the different sources (e.g. name, surname, place of birth). The initial project, so, while retaining the same chronological terms, has gradually expanded in order to identify other universities attended by the same student, in addition to that of Bologna. The attention was focused on student mobility, both internal to the Italian universities and from beyond the Alps, resulting in a multiplication of records, which rose from about 30,000 to over 130,000. Thus, the possibility of giving birth to three different research paths emerged, that, while explaining interrelated phenomena, have also called attention to different aspects of the history of Italian universities in modern age: the student population of the Studium of Bologna (*Onomasticon Studii Bononiensis*); the trend of the graduates of some Italian universities, distinguishing real training universities from the so-called «factories of doctors» (*Italici doctores*), the *peregrinatio academica* of foreign students to some Italian universities, a phenomenon that acquires the characteristics of a real educational European elites' strategy (*Iter italicum*).

Francesco Beretta and Emmanuelle Picard's project *Symogih.org* (*The symogih.org project, 'prosopographical ontologies' and the history of Universities*), started in 2007, is equally ambitious and worthy of consideration. It intends to be seen as a collaborative database that allows historians to store information produced by individual research or collective projects and share them with other colleagues in one great cumulative system. This database, which would therefore correlate the results of different scholars' research, far also in geographical terms, would be for the historian a tool constantly updated and its use would become essential for any future research work.

The *Catalogus Professorum Lipsiensium* (CPL), by Thomas Riechert (*Catalogus Professorum Lipsiensium as an example for collaborative work on the semantic web*), is a historical-prosopographical database of professors from the University of Leipzig. It aims to include all the teachers of this University since 1409, and currently consists of biographical events related to over 2,000 professors and historical events involving about 400 organizations and institutions related to these teachers. Francisco Javier Rubio Muñoz's speech (*Extremadura Nationship at the University of Salamanca during the 16th century*) and Karine Crousaz's one (*Les étudiants de l'Académie de Lausanne au XVI^{ème} siècle*) were concerned, respectively, with the rich and prestigious

the results of the project, please consult the website <<http://asfe.unibo.it/it/progetto>> (last access: September 5th, 2013).

University of Salamanca of the fifteenth and sixteenth centuries and the lively student body of the Academy of Lausanne of the sixteenth century, with a particular attention, in this second case, to the role played in the Protestant Reformation in France by the students themselves, coming from every part of Europe in those years of great religious unrest.

The project illustrated by Nicole Bingen (*Recensement des étudiants français, franc-comtois et savoyards de langue française dans les universités italiennes de 1480 à 1599*) started in 2000, but it is now almost at the end (it is planned for the first half of 2014). With the purpose of integrating the valuable work carried out by Emile Picot¹⁰, this database aims to identify in three French speaking areas (France, Franche-Comté and French-speaking Savoy) students who have attended university in Italy in the period between 1480 and 1599. Each student has been the subject of an analysis whose results are divided into three different fields. The first provided direct or indirect proofs of his presence in a particular university (such as, for example, certificates from universities or notarial archives), the second provided, when necessary, a discussion on the validity of the sources while the third allowed the creation of a brief biography of the student.

Jean-Luc Le Cam, instead, was interested in the funeral biographies of the Lutheran Germany. His speech *Une source sérielle pour l'histoire universitaire de l'époque moderne: les biographies funèbres (Leichenpredigten) de l'Allemagne luthérienne*, tried to explain how to best use the about 250,000 funeral poems of the period 1550-1750 distributed in the various German libraries, in order to prepare a detailed biographical database. Le Cam, referring to a tradition that developed in Germanic territory from the mid-sixteenth century, «used» for his work the habit widespread among the members of the Lutheran elites to change the traditional structure of the sermon prepared for a relative's funeral, enriching it with biographical information of the deceased, such as his education, the list of schools attended, his academic career and study trips.

Thanks to the experience gained within the mentioned ASFE project, Maria Teresa Guerrini has given rise in recent times to a new independent project with the objective of creating a database of Bologna lawyers of the period 1500-1800 (graduated in the Studium of city or in other centres of higher education). With the intention to carry out a prosopographical research (hence the title *Prosopografia dei giuristi bolognesi d'età moderna*), the approximately 1,300 records have collected, over time, a great quantity of biographical information (e.g., family background and education) as well as the *cursus honorum* accomplished within the major addresses (academic, political-administrative, ecclesiastical), without neglecting other possible less represented addresses. The study of the different types of careers represented by this heterogeneous group

¹⁰ See the very valuable work of E. Picot, *Les italiens en France au 16. Siècle*, Manziana, Vecchiarelli, 1995 (anastatic reprint of: Bordeaux, Gounouilh, 1918).

of professionals constitutes the current development phase of the project: it is a matter of organizing tens of thousands of information, reordering it in an appropriate manner according to the various careers made by lawyers, putting in evidence the interconnections between careers and other variables (e.g., family strategies, kinship, master-disciples relationship) and implementing the existing records with any printed works (treaties, manuals, etc.) produced by these lawyers.

The second session of the conference ended with the more technical Caroline and Patrick Barrera Ferté's contribution of entitled *Le projet «Pool Corpus»*. The «Pool Corpus» presents itself as a real workshop on the online databases. It already contains, or will contain in the future, different collections of university data, local or national. The software used is Plomino and is addressed primarily at historians who are unfamiliar with computer science.

The speeches of the third session of the workshop were nine and almost all of them focused on quantitatively smaller databases and on Italian universities. An exception, in this regard, was represented by Denise Turrell's contribution (*Repertorium Academicum Pictaviense*), concerning the online publication of the list of students of the University of Poitiers in the sixteenth century (with a detailed indication of personal and academic data), by that of Carlos Petit (*Il Dictionario de catedráticos españoles de Derecho, 1847-1943. Fonti, metodi, risultati, scopi*) aiming, thanks to the clever work done by researchers from ten Spanish universities, to reconstruct a comprehensive description of all the Spanish law professors (they were about 600) from 1847 to 1943, and by that of Marie-Elisabeth Boutroue and Françoise Fery-Hue (*Les humanistes du fichier Lesellier*), drawing its data from the Vatican archives and covering a time span of about two centuries (XV and XVI).

The graduates in Parma between 1527 and 1646 (*I Laureati a Parma fra il 1527 e il 1646*) are the subject of Alberto Cadoppi's research, whose work, carried out in the State Archives and in the Archives of the Episcopal Curia of Parma, identified more than 500 deeds of unpublished doctoral privileges. The study, therefore, emphasizes particularly the «change» of the University of Parma between the sixteenth century – «a time when the colleges gave degrees but the Studium seemed to be essentially inactive» – and the seventeenth century, when the University was re-founded by Ranuccio I Farnese.

Three interventions had as a theme the ancient University of Pavia. Valentina Cani's contribution *Per una prosopografia dei laureati in Medicina a Pavia nell'età delle riforme (1772-1796): problemi e metodi di raccolta dati* had the aim of highlighting the census of Medicine graduates in the final decades of the eighteenth century, carried out in recent years at the University of Pavia. Using the database FileMaker Pro a database was, therefore, created. It is composed of 453 records, each of which refers to a graduate. Each record contains both information that helps to identify the graduate, and some specific data related to the student's stay in the University (date of enrollment and of license to

practice medicine) and to his professional career. Marco Barbieri's speech *Studenti e laureati della Facoltà teologica pavese in età asburgica (1772-1797)*, referring to the same time period of Cani's contribution, dealt instead with the creation of a census of students who passed through Lombard University and then graduated in the theological faculty, thus providing a clear idea about the functioning of the faculty in a historical period in which the reorganization of the University of Pavia by the Habsburg represented not only a test but also a sort of battleground. The government's will, in fact, was the reorganization of the theological faculty in order to control the clergy, improving their competence and thereby their pastoral effectiveness and raising their prestige, not without strong protests by the episcopate. Elisa Signori's contribution *Per una prosopografia dei professori dell'ateneo pavese: un database bibliografico (1860-1960)* referred to the nineteenth and twentieth centuries. The ambitious and challenging objective of the University of Pavia, already equipped with a detailed database of its teachers¹¹, is to build in the future a complete prosopography, combining bibliographic information with archival ones, furnishing, with the profiles of teachers and scholars, the necessary bases for a critical re-interpretation of their work, in the area of research, evolution of knowledge and methods of transmission, but also in that of their relationship with the national and international scientific community as well as their interaction with civil and political society. The database realized until now is actually a first step of a longer way and presents itself as a heuristic instrument for scholars for the period between 1859 and 1961, that is, the first century of the unified State, inaugurated by the Casati law laying the foundations of the national university system. From the point of view of the periodization, the database is contemporary, thus resulting parallel and complementary to the digital edition of *Un secolo di Annuari dell'Università di Pavia*, online on the web page of the University of Pavia in the section dedicated to the history of the University. The (at the moment, exclusive) source used for the retrieval of information about the University, is represented by the secular series of the Yearbooks.

Vittoria Calabrò's work, entitled *Al di là della presenza maschile: docenti e discenti dell'Ateneo di Messina (1900-1968)*, tries to take a census of student population of Messina University, in the period between 1900 and 1968. It also deals with the presence of female students and teachers in that University, in order to reconstruct their contribution both in the scientific field and in the process of women's emancipation. Andrea Silvestri, Stefano Morosini and Fabrizio Trisoglio, with their speech, *Database per una prosopografia di professori e studenti del Politecnico di Milano*, closed the third session of the workshop, presenting three different databases (currently in excel format), created to support specific research begun on the occasion of the 150th anniversary of the

¹¹ See the website <<http://www-4.unipv.it/webcesup/>> (last access: September 1st, 2013).

Unification of Italy (2011) and of the birth of the Politecnico of Milan (2013). The continuous updating of the collected data has the aim to publish online the database, not only as an addition to the research, but also as an essential element both for a permanent and continuous critical study on the polytechnic tradition and its influence in Italian history.

The fourth and final session of the interesting three-days' workshop in Bologna, entitled *Towards a common description format for prosopographical data* and composed of six interventions (Hicam Idabal, *Georges-Xavier Blary, Projet Studium Parisiense*; Yannis Delmas, *Repertorium Academicum Pictaviense*; Suse Andresen, *The Repertorium Academicum Germanicum*; Gioele Barabucci, Jacopo Zingoni, *ASFE: Onomasticon Studii Bononiensis*; Marie-Elisabeth Boutroue, *Les humanistes du fichier Lesellier*; Francesco Beretta, *The symogh.org project*), presented itself as a sort of moment of reflection, in order to solve the problem of the lack of a single common data format that could eliminate the communication gap existing between the various research projects. Hence, the special attention paid to the tools used for the creation of individual databases as well as for the operating systems used by the computer scientists involved in the various projects.

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca

Laudatio pronunciata in occasione del conferimento della *Laurea ad honorem* a Daniel Pennac da parte dell'Università degli Studi di Bologna (Bologna, 26 marzo 2013)

Emma Beseghi
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
«Giovanni Maria Bertin», Università
degli Studi di Bologna (Italy)
emma.beseghi@unibo.it

'Laudatio' pronounced on the occasion of the conferral of the honoris causa degree to Daniel Pennac by the University of Bologna on March 26th, 2013

ABSTRACT: In the *laudatio* given on the occasion of the awarding of the honorary degree, the career of the French writer Daniel Pennac is retraced with particular attention to the educational aspects of his work. In his production, in fact, frequently recurring are the themes connected with childhood and education: from the encouragement of reading in young people, to the reference to daily life in the classroom, from the creation of books for children, to the issues of generational conflicts, the adultization of childhood and other topics – which all show the particular approach to the children's world and imagery, so vivid in the sensitivity and the personal experience of Pennac as a former teacher.

EET/TEE KEYWORDS: Children's and Youth Literature; Reading; Education; Childhood; Adult-Child Relation.

Daniel Pennac, qui a été professeur de langue française dans un lycée parisien, est un romancier extraordinaire, éclectique; ses œuvres, traduites dans plusieurs langues, sont appréciées partout dans le monde. Il est l'auteur de pièces de théâtre et de monologues, il a été scénariste de bandes dessinées et du film d'animation «Ernest et Célestine», un film raffiné et poétique, dont les protagonistes apparaissent également dans *Le roman d'Ernest et Célestine*, qui vient d'être publié. Il est aussi considéré, à juste titre, l'un des auteurs les plus marquants de la littérature contemporaine de jeunesse, et il est très apprécié par ses lecteurs, enfants et adolescents, véritablement séduits par ses inventions si

originales. L'auteur, qui a créé pour sa célèbre tétralogie le personnage éclatant de Benjamin Malaussène et sa famille singulière, a remporté – entre autres – le prestigieux prix international Grinzane Cavour «Une vie pour la littérature» en 2002, et il a été décoré de la Légion d'honneur en 2005 pour sa production littéraire.

Sa versatilité s'est imposée, gagnant le grand public, grâce également à ses textes que l'on pourrait définir critiques (pensons tout simplement à *Comme un roman* ou encore à *Chagrin d'école*), tout à fait remarquables, à mi-chemin entre l'essai et le roman. Nous lui sommes profondément redevables pour ses réflexions, car elles abordent courageusement certains sujets pédagogiques essentiels: il parle par exemple de cette approche scolaire qui décourage les jeunes lecteurs, les éloignant du plaisir de la lecture, étincelle essentielle pour l'accès aux savoirs, ou encore d'une école qui chagrine les jeunes soi-disant 'difficiles', les entraînant dans une spirale qui ne peut qu'aboutir à l'échec scolaire. Ses réflexions, éclairantes, provocatrices et gênantes, débordantes d'humour et d'esprit, découlent sans doute de son expérience de l'enseignement, de la transmission d'un savoir, et révèlent chez lui un véritable «art de l'attention» envers ses élèves.

Son extraordinaire essai-roman qui porte le titre *Comme un roman* est devenu un grand classique de la pédagogie de la lecture: la force irrésistible de ses réflexions, sa prise de distance avouée vis-à-vis d'une approche pédagogique anéantissant le plaisir de la lecture par de subtiles contraintes, a marqué un tournant décisif dans le débat pédagogique, devenant par là une référence incontournable au plan international. Le décalogue très célèbre des droits du lecteur, si favorablement accueilli par tous ceux qui ont fait l'expérience de la lecture imposée ou forcée, représente un avertissement pour tous les professeurs: il leur rappelle qu'il faut qu'ils aiment à leur tour la lecture, et qu'ils se doivent de respecter la lecture des enfants, sans censurer ni méconnaître leurs rythmes individuels ou leurs goûts personnels, leurs abandons soudains ou encore leurs passions tout aussi imprévues. Plus de vingt ans après sa première édition, et de nombreuses réimpressions, l'éditeur Gallimard a publié un livre pop-up (magistralement conçu et réalisé par Gérard Lo Monaco) qui représente les dix droits du lecteur d'une façon surprenante si l'on en considère la cartographie, avec des pages qui s'animent tels des décors de théâtre.

De l'expérience de Daniel Pennac-professeur tire son origine également *Chagrin d'école*, un texte écrit du point de vue des élèves, et en l'occurrence des mauvais élèves, les cancre; Pennac les ennoblit, en leur restituant en même temps le poids des frustrations et de l'angoisse qui les accompagnent, pendant qu'il présente, en même temps, ce «chagrin» qui sillonne constamment et passionnément ses trajets narratifs. Dans ces deux ouvrages Pennac alterne, avec sa verve habituelle, des réflexions aiguës et des remarques théoriques, à l'aide d'aventures paradoxales et émouvantes. Il dévoile par là le potentiel extraordinaire qui se cache derrière les masques trompeurs de ces jeunes trop

facilement qualifiés de «cancres», mais également la curiosité et le besoin d'histoires déguisés derrière une désaffection supposée pour la lecture. La notion d'amour pour l'enseignement se situe pour Pennac au cœur de la relation pédagogique, et la passion par laquelle il a exercé, pendant de nombreuses années, sa profession d'enseignant, a profondément influencé sa production narrative.

Un élément remarquable de ces ouvrages est l'approche autobiographique souvent adoptée par l'auteur, qui pendant trente ans a connu et passé au crible ses élèves, notamment les plus difficiles, retrouvant – malgré les apparences – ce désir jamais apaisé de savoir et d'apprendre. Celui-ci, selon Pennac, et en dépit des lieux communs, anime tous les jeunes d'antan et d'aujourd'hui.

L'attention de Pennac pour l'enfance et l'adolescence est présente et constante tout au long de sa production littéraire, qu'elle soit destinée aux adultes ou aux plus jeunes. Dans ses œuvres l'on retrouve des portraits d'enfants superbes et inoubliables (que l'on songe aux enfants de la tribu des Malaussène ou alors aux traits de Kamo, un personnage pré-adolescent) qui partagent le don de voir et d'observer le réel à travers un regard nouveau et à partir de perspectives insoupçonnées. Les textes de Pennac, qu'ils s'adressent aux adultes ou aux enfants, se caractérisent toujours par leur remarquable profondeur narrative. Ce qui les distingue est plutôt de l'ordre du style, alors que les noyaux thématiques réapparaissent constamment: pensons tout simplement aux relations et aux conflits générationnels, au contact avec l'altérité sous toutes ses formes, aux mutations familiales et sociales explosives de notre époque, pour finir à l'importance du récit permettant de donner du sens même aux événements les plus complexes de la vie quotidienne.

Ses romans, devenus célèbres grâce à la saga des Malaussène, se situent dans un Paris postmoderne et dans le quartier incandescent, multiethnique de Belleville, melting-pot très vivant où se rencontrent de très nombreuses ethnies. Ces romans sont traversés par un humour que Pennac lui-même définit «une expression irréductible de l'éthique», et semblent représenter une réponse éclairée au profond désordre de notre époque. Toute la saga des Malaussène, qui se distingue par une capacité foisonnante d'affabulation, entraîne le lecteur dans une cascade d'inventions linguistiques, d'intrigues se déroulant à un rythme soutenu, aux tonalités mordantes et parfois grotesques, parsemées de jeux intertextuels et de renvois constants non seulement à la littérature, mais également à d'autres formes de langage (entre autres celle du cinéma et de la bande dessinée). Pennac aime et connaît la littérature: ses romans constituent une permanente déclaration d'amour et un désir de jouer avec celle-ci à l'aide d'emprunts, de citations et d'allusions, dans un style très riche qui exploite un vaste patrimoine de techniques littéraires.

Ses contes pour les enfants se caractérisent en revanche par un registre expressif différent: la légèreté et l'humour assument ici des tons délicats, poétiques, voire teintés de mélancolie. Pennac sait offrir une histoire aux lecteurs de tout

âge, des albums illustrés pour les plus petits aux romans pour les adolescents, toujours riches de métaphores originales sur leur évolution. En ce qui concerne les plus petits, j'aimerais évoquer *Le tour du ciel*, un livre illustré qui reproduit les tableaux de Miró. Pennac y explore d'une façon raffinée et poétique l'art visuel qui représente le point de départ du voyage d'une jeune fille dialoguant avec son père à travers un album de famille imaginaire.

Daniël Pennac, qui a été également défini «le Joueur de flûte» des enfants, excelle pour sa vaste production d'ouvrages destinés aux jeunes lecteurs. Il suffit de rappeler la série irrésistible de *Kamo*, un garçon inquiet dont les aventures se déroulent essentiellement à l'école; une série au cœur de laquelle, citant Pennac lui-même, l'école se transforme «en rêve d'école, ou en école de rêve, au choix». Que l'on songe encore à *Cabot-Caboche*, à *L'Œil du loup*, au *Roman d'Ernest et Célestine*, et à *Messieurs les enfants*, un livre contemporain qui est déjà devenu un classique, pour des lecteurs de tout âge.

Malgré le succès extraordinaire de la saga des Malaussène, *L'Œil du loup*, destiné à de jeunes lecteurs, est encore considéré par l'auteur comme son meilleur roman. Dans cet ouvrage, qui trace l'histoire d'une rencontre apparemment muette dans un zoo entre un enfant africain et un vieux loup borgne d'Alaska, ce sont les yeux qui racontent des histoires, silencieusement. Ce sont avant tout les yeux du loup, dont l'un est toujours fermé car le monde des cages qui l'entoure n'est pas digne d'être regardé les yeux grand ouverts. L'enfant africain, lui, un conteur inépuisable d'histoires, l'observe de l'autre côté de la grille du zoo, infatigable, pendant des heures et des jours, avant d'accomplir un geste aussi surprenant que délicat: il ferme, à son tour, un œil. C'est alors qu'il voit défiler, dans l'œil du loup, certaines images qui en racontent l'histoire – sa vie libre dans les paysages enneigés, les chasses solitaires. L'enfant «écoute» tout en racontant, à son tour, par une seule prune, les couleurs et les atmosphères des trois Afriques qu'il a traversées. Le pouvoir bénéfique d'un regard paraît alors apaiser toutes leurs souffrances du passé quand le loup décide de rouvrir son œil. Les sujets de l'altérité, de l'empathie, la capacité enfantine d'entrer en communication avec le regard d'autrui, créent une histoire extrêmement charmante.

Dans *L'Œil du loup* nous retrouvons donc le portrait d'un narrateur-enfant qui semble incarner sous une forme métaphorique les réflexions que l'auteur a proposées dans son texte *Comme un roman*. La production tout entière de Pennac – même celle qui s'adresse à des lecteurs adultes – est d'ailleurs parsemée d'une multiplicité de personnages qui jouent le rôle de narrateurs, prêts à répondre sans cesse aux curiosités et aux questions des plus petits. L'auteur fait encore revivre l'attrait de la littérature à travers une intrigue très mystérieuse dans l'ouvrage *Kamo: L'agence Babel*.

Ainsi que dans *L'Œil du loup*, le monde animal joue un rôle de protagoniste aussi dans le *Roman d'Ernest et Célestine*, l'histoire d'une amitié entre un ours marginal et une petite souris orpheline qui s'échappe du monde des rongeurs; il

s'agit là d'une amitié qui défie les préjugés et les règles de leurs univers, dans une intrigue qui s'inspire des albums illustrés par Gabrielle Vincent, une excellente artiste. Nous retrouvons encore le monde animal dans *Cabot-Caboche*: dans ce roman, à travers l'inversion des rôles du chien et du maître et grâce à un style très frais, Pennac explore avec succès le thème du renversement de perspective qui sera par la suite repris dans *Messieurs les Enfants*. où ce sont les adultes et les enfants qui échangent leurs rôles, dans un jeu réciproque de miroirs.

Dans ce livre, le lecteur vit l'atmosphère mouvementée et colorée du Belleville des Malaussène à travers les yeux de trois enfants qui se sont transformés d'un jour à l'autre en adultes, obligés de se confronter avec leurs parents qui sont devenus, eux, des enfants. L'artifice ingénieux de cette métamorphose nous plonge dans une intrigue captivante et tout à fait singulière, animée par l'humour et les mille nuances stylistiques auxquelles Pennac nous a habitués, et qui analyse merveilleusement le rapport entre l'âge adulte et l'enfance. Pennac nous présente des adultes qui rétrécissent et des enfants qui par contre grandissent, non seulement au sens figuré, mais à travers une véritable métamorphose physique. Il nous offre ainsi, habilement, une histoire exemplaire, permettant aux adultes de retrouver, grâce à leur mémoire, une partie d'eux-mêmes probablement perdue ou mutilée, et aux enfants de se confronter, non sans inquiétude, avec une maturité précoce.

Le tourbillon de la métamorphose devient alors une occasion extraordinaire de recoudre la fracture apparente entre les générations, car tous les personnages sont amenés à retrouver un contact avec leurs multiples identités, allant au-delà du brouillard opaque qui offusque le passé aussi bien que l'avenir. L'incipit du roman, «l'imagination ce n'est pas un mensonge», représente l'essence la plus profonde de l'œuvre, qui offre une nouvelle clé d'accès au monde de l'enfance: «les enfants sont des énigmes lumineuses», mais ce n'est ainsi que pour ceux qui sont véritablement désireux de les observer et de les connaître, en dépit des aspirations que l'on fait trop souvent peser sur eux. Ces aspirations amènent les enfants à s'«adultiser» bien avant le temps: «amputés de leur enfance, poussés prématurément dans le train des ambitions, programmés dès l'ovule, opérationnels dès le départ, professionnels dès le berceau». Il s'agit donc d'enfants «programmés», qui risquent d'être modelés par l'industrie des corps idéaux et triomphants, assujettis aux apparences, orientés par les diktats de la mode et de la publicité. Ils risquent d'être séduits par la publicité qui à travers ses idéaux de perfection, de plus en plus contraignants et sélectifs, mène à un véritable refoulement du corps.

L'un des derniers romans de Daniel Pennac, *Journal d'un corps*, représente justement un voyage au-delà du miroir de cette négation contemporaine des corps. L'auteur focalise son attention sur un corps réel et sur les nombreuses métamorphoses qu'il subit tout au long de sa vie: de l'étonnement de l'adolescence aux craintes de la vieillesse. À travers son regard attentif, qui témoigne en même temps d'une grande curiosité, d'une sincérité désarmante

et d'une profonde tendresse, Pennac accompagne son lecteur dans un voyage empreint de pudeur, d'embarras, lui faisant découvrir l'aventure humaine à travers le kaléidoscope des sens.

Le mot *merci* n'est pas si évident. Ainsi que nous le rappelle Pennac dans sa pièce *Merci*, si amusante et désacralisante, il s'agit d'un mot usé. Mais j'aimerais bien aujourd'hui l'acquitter de toutes ses déformations, et le prononcer très sincèrement. Merci.

Childhood in captivity: description of the «Historical Memory» Foundation Project collecting memoirs of the young victims of Nazi punitive operations, 1942-1944

Olesya Yevgenevna Orlenko
Head of International Programmes,
«Historical Memory» Foundation
(Moscow, Russian Federation)
alice.orlenko@gmail.com

Vladimir Vladimirovich Simindey
Head of Research Programmes,
«Historical Memory» Foundation
(Moscow, Russian Federation)
simindei@mail.ru

ABSTRACT: The first results of a project of oral history carried out by the «Historical Memory» Foundation are here discussed. Focused on collecting new sources for the history of the Second World War such as the testimony of young victims of Nazi deportation operations between 1943-1944 in the border regions of Russia, Belarus and Latvia, the project has produced, among the first outcomes, the exhibition *Childhood in captivity: the fates of children taken to Latvia, 1943-1944*, which was first displayed in Moscow at the State Museum of the Contemporary History of Russia (January 19-February 15, 2012).

EET/TEE KEYWORDS: Children; Interview; War; Fascism; Russia; XX Century.

The collection and study of the memoirs of young victims of destructive Nazi policies in the North-West of the USSR began more than a year ago. In February 2011 a research group made up of members of the «Historical Memory» Foundation¹ conducted their first research expedition, collecting

¹ The «Historical Memory» Foundation is a Russian non-commercial organisation, which was founded in autumn 2008 in order to further academic research into relevant issues of Russian

their first interviews in and around the town of Lepel in Belarus. Work then continued in the border regions between Russia, Belarus and Latvia: in the Verkhnyadzvinsk and Sebezh districts and in the Velikoluksky District and the city of Pskov located a little further away. Some of the interviews were recorded in Latvia, where many of the eye-witnesses of the punitive operations of 1943-1944, who were children in the Salaspils concentration camp, live today. This research is part of a wider programme, «Raising the Status of the Former Inhabitants of Burned Belarusian Villages»², which is being implemented by the Belarusian Peace Foundation and the German foundation «Remembrance, Responsibility and Future»³.

The long-term goal of the work, conducted as part of the academic discipline of oral history, relatively young within Russian historical studies, is to find and study new sources on the history of the Second World War. The academic communities of many Western countries have found accounts of eye-witnesses to events or phenomena of their time to be important sources. This discipline can be called interdisciplinary as it unites the research interests of specialists in different subjects: history, sociology, economics, political science and psychology⁴. The development of oral history already has its own 'history' as well. The stages of its development are connected with the evolution of ideas regarding eye-witness testimonies as a source: their reliability, the process of their creation, methods of analysis, and methods of storage of and access to these testimonies.

It is not wrong to state that the birthplace of oral history was the United States of America. The 19th Century and the positivist⁵ historiographical paradigm established the main tasks of historical science, which included the need to write history as it happened 'in real life'. Among other alternative disciplines within the subject, the idea of studying the social history of modernity emerged. For example the work undertaken by Hubert Howe Bancroft recording the biographical memoirs of people living mainly in the west of the USA from

and Eastern European history of the 20th Century. More information about the foundation and its publications can be found at: <<http://www.historyfoundation.ru>>.

² See the website: <<http://www.mestovstrechi.info/ru/stranitsi/povishenie-statusa-spashichsya-zhiteley-sozhzhennich-dereven-2>> (last access: March 1st, 2012).

³ See the website: <<http://www.stiftung-evz.de/rus/>> (last access: March 1st, 2012).

⁴ See, for example, The Forest History Society in the USA: <<http://www.foresthistory.org/About/fhshistory.html>> (last access: March 1st, 2012); oral archives of the Ford Motor Company, and the work of A.F. Clark, *The challenges of cross-cultural oral history: collecting and presenting Pulaar traditions on slavery from Bundu, Senegambia*, «Oral History Review», vol. 20, n. 1, 1992, pp. 1-22; J.S. Peterson, *Black automobile workers in Detroit, 1910-1930*, «The Journal of Negro History», 1979, vol. 64, n. 3, pp. 177-190 and others.

⁵ For information on positivism see A. Comte, *Cours de philosophie positive*, Charleston, Paris, Harmattan, 2009; H. Spencer, *Essays: Scientific, Political, and Speculative*, London, Williams and Norgate, 1891, 2 vols.; V.V. Lesevich, *Empirio-criticism (Richard Avenarius, Ernst Mach. Critique of Wundt. Soch. Zh. E, Kodis)*, «Russkaya Mysl», 1901, IX, pp. 1-32; K. Popper, *Logic and the Growth of Scientific Knowledge. Selected Papers*, Moscow, Progress, 1983 and others.

different social backgrounds⁶. In the first thirty years of the 20th Century trust in this kind of source increased. Projects on American economic history appeared, and interviews with workers from large plants and factories were collected. In the 30s the literary programme «The Federal Writers' Project», sponsored by the US government and aiming to demonstrate the cultural diversity of the country, began to allocate funds to recording the biographical history of Americans. The importance of this kind of work was also recognised during the Second World War: it was obligatory for historians to be present in the US army to chronicle events as they happened, including recording conversations with direct participants in military activities⁷. So specialists, describing the European theatre of military actions, had collected around 2 thousand interviews by the end of the war.

One of the founders of oral history in the USA, who actually brought this term into academic usage and also established contact with European academic and research centres, was Allan Nevins⁸. He came up with the idea for his project, «The Oral History Project», back in 1938, but it was only started in 1948 at Columbia University, where Nevins worked. It was during the implementation of this project that students collecting interviews first used magnetic tape for the audio recording of accounts of eye-witnesses to historical events⁹. After this, major universities in the USA began open similar oral history programmes, projects and departments. In the 60s similar projects began to appear on a state level, with funding in keeping with the scale of the project: 1961 – a joint project between the US National Archives and the Truman Library, 1965 – the Hoover Oral History Project, and others. In 1965 the oral history department of Columbia University had 89 national programmes collecting eye-witness accounts¹⁰. In 1967 the Oral History Association was established; it has been publishing its journal, «The Oral History Review», and holding annual colloquiums since 1973. Academic manuals and documents detailing the standard requirements for work involving collecting interviews with eye-witnesses appeared. The themes of the projects became narrower: surveys were made of the Indian population of the USA, of representatives of the feminist movement, of African-American women etc. Oral history continued to develop both on a national and an international scale. For example, in 1980 Columbia University began to publish the «International Journal of Oral History».

⁶ T.L. Charlton, L.E. Myers, R. Sharpless (edd.), *History of oral history. Foundations and Methodology*, Lanham, New York, Toronto, Plymouth, Altamira Press, 2007, p. 10.

⁷ For example, S.L.A. Marshall, *Bastogne: The story of the first eight days in which the 101st airborne division was closed within the ring of German forces*, Whitefish, MT., Kessinger Publishing, 2010 (written in 1946).

⁸ A. Nevins, *The Gateway to history*, New York, Doubleday and Co., 1962.

⁹ Charlton, Myers, Sharpless (edd.), *History of oral history. Foundations and Methodology*, cit., p. 12.

¹⁰ *Ibid.*, p. 14.

A serious school of oral history was formed in the 60s in Israel. In 1953 the Yad Vashem memorial was established – a complex of museum exhibitions, memorials, and educational and research facilities. Its archive and library contain a large quantity of documents on the history of the Holocaust. Among these is a set of audio and video recordings of eye-witness accounts of these events. Oral History Associations were set up in the 70s in Canada, Mexico and Australia. In Britain one of the most famous oral history researchers, Paul Thompson¹¹ initiated an interview collection programme run by the British Library – the «National Life Stories Collection». This included, among others, a project collecting accounts of Holocaust survivors. Before this, the BBC founded the «BBC Sound Archive» in 1936, which included recordings of programmes and interviews with famous people, examples of the language dialects of Britain, folk music etc. In Italy the emergence of oral history in the 50s and 60s was connected with the left wing political parties and movements. The first collections of accounts were related to the history of the working class and the partisan movement during the Second World War. In the 70s in Germany, Professor Lutz Niethammer, based at Essen University, conducted research into the lives of workers in the coal industry in the Ruhr Region between 1919 and 1930, recording interviews with his students. In Spain in the 80s projects collecting eyewitness accounts were of an *ad hoc* nature, for example the research of Mercedes Villanova, who was the first president of the International Oral History Association. Oral history as a discipline was discussed during a seminar on modern history held at the University of Barcelona. A special journal on oral history was first published in 1989. In the Netherlands this discipline has been included in courses on historical methodology since 1980¹².

In the USSR ‘officially sanctioned’ attention began to be paid to oral history in 1986. Before this interviews were collected unofficially by enthusiast academics and were not included in formal academic historical research. The first organisations to be involved in oral history were «Memorial» and the oral history club of Moscow State History and Archives Institute. The first official centre was opened in 1989 at Lomonosov Moscow State University¹³. Over the last ten to fifteen years oral history modules have also become part of syllabuses in several universities in Russia.

Thus the «Historical Memory» Foundation’s project is to a certain extent the result of the development of this discipline in Russian academia. In our view the main trends of this development in the modern period are, firstly, the narrowing of research themes from broad questions to chronologically and geographically

¹¹ P. Thompson, *The Voice of the Past: Oral History*, Oxford, Oxford University Press, 1988.

¹² H. Wallenborn, *L'historien, la parole des gens et l'écriture de l'histoire: le témoignage à l'aube du XXI siècle*, Loverval, Labor, 2006, p. 38.

¹³ A. Ivankiev, P. Khubova, T. Sharova, *After Glasnost: Oral History in the Soviet Union*, in L. Passerini (ed.), *Memory and Totalitarianism*, Oxford, Oxford University Press, 1992, pp. 89-102, in particular pp. 89-90, 93.

limited topics. Thus, the «Historical Memory» Foundation's project is limited to the collection of testimonies from young victims of destructive Nazi policies, only related to the punitive operations of 1943-1944 in the border regions of Russia, Belarus and Latvia. Secondly, over the last 10-15 years the collection of sources of oral history in Russia has often been undertaken by international collaborations. This is also the case in the interview collection work undertaken by the Foundation, in which both the Foundation's own employees and specialists from Russia and other European countries have been involved.

This project is also very socially significant. It demonstrates the role of memory, at times quite contradictory, of the experience of tragedies in wartime and an acknowledgement of responsibility for actions committed in different countries. Although the inhabitants of burned villages are an unacknowledged category of victim all over the world, it is quite significant that such a project raising their status began specifically in Belarus. The events and memories of the Great Patriotic War are part of political discourse there and are considered at state level. In Russia it is mainly private researchers and NGOs, such as the related to the punitive operations of 1943-1944 in the border regions of Russia, Belarus and Latvia «Historical Memory» Foundation, who devote attention to this. An important result of this project is that the German organisation «Kontakte-Контакты» has provided financial compensation to the inhabitants of villages in the Verkhnedvinsk Region of Belarus who suffered during the punitive operations of 1943-1944¹⁴. By contrast, the young Latvian state, searching for its own identity and place in Europe and in European history, emphasises the other side of this period. In Latvia the legionaries of the Waffen-SS, whose members comprised a significant part of the punitive forces active in Belarus and Russia in 1943-1944, are officially regarded as heroes and freedom fighters¹⁵.

Alongside expeditions, members of the research group also studied archive documents and photographs, comparing information from Soviet and other sources (encrypted messages of Soviet partisans, Nazi orders and reports, newspaper articles and notices from the period of German occupation, testimonies from witnesses and captured participants in the punitive operations, exhumation documentation and other expert reports, German photographs of the punitive operations, photographic materials from the original investigations into Nazi crimes etc.)¹⁶.

¹⁴ Website: <http://www.historyfoundation.ru/ru/fund_item.php?id=259> (last access: March 1st, 2012).

¹⁵ A.R. Dyukov, "Takticheskaya kollaboratsia"? K probleme otvetstvennosti uchastnikov kollaboratsionistskikh dvizhenii za prestupleniya protiv chelovechnosti, sovershenniye na okkupirovannykh territoriyakh SSSR, «Svobodnaya Mysl», n. 6, 2011, pp. 127-136.

¹⁶ For published documents on this topic see, for example: "Unichtozhit kak mozžno bolshe...": Latviyskiye kollaboratsionistskiye formirovaniya na territorii Belarussii, 1942-1944. Sbornik dokumentov, "Historical Memory" Foundation, compiled by A.R. Dyukov, V.V. Simindey

In selecting the methodological principles for direct work with eye-witnesses and for the actual process of conducting the interviews, discussions among the academic community both regarding the status of eye-witness accounts in historical research and the criteria for recording these accounts were considered. The main problem and task for the organisers of the work and the research group was to create, in the academic sense, a source which could meet the high criteria of the discipline, and which could be used both by Second World War historians and researchers from other fields.

Specialists from different countries became interested in this issue as the discipline of oral history developed. The status of the eye-witness in academia, and also the process of conducting an interview itself, were first described by Norton Cru in 1929. He considered accounts by witnesses to events to be a reliable source, but one that should only be obtained if, in his opinion, the specialist conducting the interview does not impose his/her own opinion on the interviewee, using leading questions to make the witness say what the interviewer wishes to hear¹⁷. Documents and declarations listing the criteria required for recording interviews have been published by the American Oral History Association. Methodological issues have been discussed in the «International Journal of Oral History», mentioned above, edited by the well-known historian Ronald Gril, as well as in numerous colloquiums and seminars.

Rather than setting themselves the task of making their own contribution to the development of the theories and methodologies of oral history, the authors of this project have chosen the approach that best fits their understanding of the historical process – the main actor of which being the human – and decided to follow the recommendations developed by one of the most authoritative organisation in the field – the American Oral History Association. The first guidelines were published by this organisation in 1968. The most recent are dated 2000¹⁸. The criteria set out in the latest version were used as a reference point for the research group from the «Historical Memory» Foundation when conducting interviews and recording the accounts of eye-witnesses: awareness of the importance of the work; observance of copyright laws relating to the recording, taking into account the interests of the source; and conducting interviews in accordance with the wishes of the eye-witness (granting his/her requests not to record certain phrases or passages, not pushing him/her to talk about topics he/she wishes to avoid etc). Audio and video recordings were made using high quality equipment in a format suitable for archiving. One point should be mentioned in particular: that although the recordings were made as part of project on a narrow topic, the archives created are intended for future

and others, accompanying article by A.M. Litvina, Moscow, 2009.

¹⁷ Wallenborn, *L'historien, la parole des gens et l'écriture de l'histoire: le témoignage à l'aube du XXI siècle*, cit., p. 122.

¹⁸ See at URL: <<http://www.oralhistory.org/do-oral-history/principles-and-practices/oral-history-evaluation-guidelines-revised-in-2000/>> (last access: March 1st, 2012).

use in the research of other experts looking at similar topics. The «Historical Memory» Foundation's team will continue to work on this topic, and the Foundation itself invites collaboration with interested academic institutions and researchers working in this discipline.

The significance of this work and the aim of recording the accounts of the eye-witnesses of the punitive operations of the Nazis and their collaborators in 1943-1944 is connected with discussions regarding the status of oral history sources for academics. The social calling of this research material is obvious. In Europe oral testimonies became popular, largely, in relation to the development of the study of the Holocaust. They are actively used in research connected with the study of victims of totalitarian regimes, or, in English-language historiography, in projects documenting international human rights. The latter includes, for example, the work of the Russian organisation «Memorial» in compiling sound archives related to the Gulag, led by the well-known French historian, the Sovietologist Alain Blum¹⁹. Our project collecting the testimonies of victims of Nazi destructive policies is also partly included in this discipline (the cohort of interviewees were, in 1943-1944, representatives of the civilian population, not those serving in the army, and were, in addition, young children at the time). As stated by the well-known American historian, Holocaust researcher Daniel Goldhagen, the accounts of victims help us to understand the crimes of the executioners. Thus, the end of the 20th and beginning of the 21st centuries are characterised by many academics, using the term coined by the French academic, A. Wieviorka, as the «era of the witness»²⁰.

Criticism of the use of accounts of eye-witnesses as a source for the historian began just as interest in this information was growing. The German historian of the Third Reich, M. Broszat, who began his professional career in Nazi Germany, stated in a debate with Holocaust historian S. Friedländer, that the accounts of eye-witnesses may arouse sympathy, but do not meet the criteria for materials with which a historian may work²¹. At the annual colloquiums held by the Oral History Association critics have urged the academic community to return to the use of archive documents (D.A. Schnappes); have spoken of the insignificance of the results that work on recording interviews brings, and have therefore claimed, that this work is a colossal waste of time (P. O'Farrell); and have suggested that it is anti-scientific to interfere with collective memory (L. Tilly)²².

¹⁹ *Déportés en URSS: Récits des Européens au GULAG*, sous la direction de A. Blum, M. Craveri, V. Nivelon, Paris, Editions Autrement, 2012.

²⁰ A. Wieviorka, *L'ère du témoin*, Paris, Plon, 1998, p. 124.

²¹ E. Traverso, *L'histoire comme champ de bataille. Interpréter les violences du XXe siècle*, Paris, La Découverte, 2011, p. 136.

²² Charlton, Myers, Sharpless (edd.), *History of oral history. Foundations and Methodology*, cit., pp. 54-55.

The status of oral sources is often disputed by revisionist historians or, as they are known in French historiography, ‘negationists’²³. The historian Frédéric Worms, author of the book *Philosophy in France in the 20th Century. Moments*²⁴, writes, in an article on negationism, about three types of denial connected with the use of eye-witness accounts²⁵. The first is denial of the actual event the witness is talking about. This argument claims that the event «never happened» despite the sources at the researcher’s disposal. The second type is discrediting the witness. This includes doubting the fact of his/her participation in the events described, the possibility that he/she witnessed them, or the reliability of the information provided. In this way, according to Worms, the critic negates any connection between memory and history. One of the most widespread arguments used by revisionist historians, and one which presents researchers with a serious philosophical problem, is the claim that the person giving the account could not have witnessed destructive policies, as, if there were witnesses of this, they would all be dead. The fact that anyone who talks about genocide or murders survived means that it was not all so terrible. Therefore we cannot know whether everything that is said in an interview was really so bad²⁶. The third type is denial that the event the eye-witness is speaking of actually involved crimes against humanity. In this case, when speaking of certain actions, claims are made that, for example, no murders were committed, or, concerning imprisonment in concentration camps, that conditions in the camps were ‘adequate’.

Oral testimonies are criticised with particular confidence if there are few other sources on the topic available to academics. This phenomenon has been noted by numerous specialists, both historians and those working on related research in the humanities. These specialists believe that this is connected with the legacy of positivism and its influence on ideas about science which are

²³ On historical revisionism and negationism, see N. Fresco, *Les ‘révisionnistes’ négateurs de la Shoah*, in *Révisionnisme*, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990; R.D. Markwick, *Rewriting history in Soviet Russia: the politics of revisionist historiography, 1956-1974*, New York, Basingstoke, Palgrave, 2001; G.B. Nash, *Forum on who owns history?: History in the classrooms*, <<http://www.historians.org/perspectives/issues/1996/9610/9610not3.cfm>> (last access: March 1st, 2012); M. Shermer, *Holocaust Revisionism Update: David Cole Recants, David Irving Says Churchill Knew About Pearl Harbor*, «Skeptic», vol. 6, n. 1, 1998, pp. 23-25; M. Weber, *Historical Revisionism and the Legacy of George Orwell*, «Journal of Historical Review», 1986, vol. 6, n. 1, p. 4 and others.

²⁴ F. Worms, *La philosophie en France au XX^e siècle. Moments*, Paris, Gallimard, coll. Folio-Essais, Inédits, 2009.

²⁵ Id., *Le négation comme violation du témoignage*, in C. Coquio (ed.), *L’histoire trouée. Négation et témoignage*, Nantes, L’Atlante, 2003, pp. 95-101.

²⁶ Wallenborn, *L’historien, la parole des gens et l’écriture de l’histoire: le témoignage à l’aube du XXI^e siècle*, cit., pp. 107-108; J.-F. Chiantaretto, *Survivre, témoigner, écrire. A propos de Primo Levi*, in: *L’écriture de soi, peut-elle dire l’histoire? Actes du colloque organisé par BPI, les 23 et 24 mars 2001 dans la Petite Salle du Centre Pompidou à Paris*, sous la direction de J.-F. Chiantaretto, Paris, Editions de la Bibliothèque publique d’information, pp. 81-93 and others.

acceptable to Nazis and popular among their apologists. According to these ‘convenient’ ideas, the only reliable sources are written documents, and therefore the witness is *a priori* excluded from science. The ‘holes’ in history created as a result of this can easily be filled with a more ‘favourable’ interpretation of documents²⁷. Another characteristic of the revisionists is their adherence to the ‘(neo)conservative’ movement in social and political life and a corresponding tendency in historiography. This phenomenon is also typical in democratic countries²⁸. This movement portrays itself as a manifestation of scientific and social freedom of speech. Denial is an extreme manifestation of revisionism, when a certain ‘undesirable’ problem is avoided and not mentioned, as though it did not exist at all²⁹.

Researchers all over the world have been discussing the reasons behind and manifestations of revisionism, ‘negationism’, and denial in historical studies for several decades³⁰. It would be impossible to describe in a few words the huge quantity of literature which has come about as a result of debates on this topic. Allow me to cite in this article an interesting observation made by the French researcher into literature and texts, Catherine Coquio regarding ‘the Ulysses syndrome’ as a reason for the popularity of revisionism in some societies. This manifests itself as the fundamental desire of a group of people to escape historical events, particularly if they were complex, contradictory and involved social traumas, with a certain halo of holiness, rejecting responsibility for unsavoury events, and hiding behaviour which, in new conditions, is criticised and even considered criminal. Such behaviour is, of course, typical, in varying degrees, of certain people and of many societies. However, sometimes this syndrome may become too intense. In part it is related to the shock experienced by people living in difficult historical periods. Society tries in some way to preserve an

²⁷ Chiantaretto, *Survivre, témoigner, écrire. A propos de Primo Levi*, cit., p. 86, with reference to C. Coquio, *A propos d'un nihilisme contemporain. Négatione, deni, témoignage*, in Ead. (ed.) *L'histoire trouée: négation et témoignage*, cit., p. 66 and others.

²⁸ U. Walendy, *Wahrheit für Deutschland. Die Schuldfrage des Zweiten Weltkrieges*, Vlothol/Weser, Verlag f. Volkstum u. Zeitgeschichtsforschung, 1965; R. Vago, *Anti-Semitism and the treatment of the Holocaust in post-communist Slovakia*, in: *Anti-Semitism and the treatment of the Holocaust in post-communist Eastern Europe*, New York, Rosenthal Institute for Holocaust Studies, 1994, p. 199; R. Faurisson, *Interview par Ivan Levaï le 17 décembre 1980*, <<http://robertfaurisson.blogspot.com/1980/12/interview-de-robert-faurisson-par-le.html>> (last access: March 1st, 2012); Id., *Mémoire en défense contre ceux qui m'accusent de falsifier l'histoire*, Paris, La Vieille Taupe, 1980.

²⁹ Coquio, *A propos d'un nihilisme contemporain. Négatione, deni, témoignage*, cit., p. 67.

³⁰ S.E. Atkins, *Holocaust denial as an international movement*, Santa Barbara, Ca, ABC-CLIO, 2009; W. Benz, *Realitätsverweigerung als antisemitisches Prinzip: Die Leugnung des Völkermords*, in Id. (ed.), *Antisemitismus in Deutschland. Zur Aktualität eines Vorurteils*. München, DTV, 1995, S. 121-139; Coquio (ed.), *L'histoire trouée: négation et témoignage*, cit.; R.J. Evans, *Lying about Hitler: History, Holocaust and the David Irving trial*, New York, Basic Books, 2001; V. Igounet, *Histoire du négationnisme en France*, Paris, Le Seuil, 2000; Y. Ternon, *Du négationnisme. Mémoire et tabou*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998 and others.

appearance of stability and continuity, and links its traditions to a time «before the crisis», considering them to be the successors of the national, social and cultural traditions of the past³¹. In these circumstances the difficult elements, which have replaced the values which remain unchanged in people's memories, are removed from memory³². In this situation witnesses who disrupt this picture of the world become enemies.

Aware of all the criticism of oral sources, we, nevertheless, agree with the researchers who speak of the huge potential of oral testimonies in the historian's work. They allow the researcher to re-establish a connection, which is usually inaccessible to academics; this can be described as a chain 'researcher – person – event'. It is living people who give us the opportunity to be fully aware of the fact that history is a humanity subject – i.e. a subject about humans. Of course, as with other sources, the accounts of eye-witnesses have their own specific features and require critical analysis. It is important to understand that when dealing with accounts, the historian should not only look for facts but also observe the interpretation of them and the way they are reflected, and understand that each time the same story is told it will be told in accordance with personal and collective memory³³. We should be aware that in this case we are also dealing with the workings of human memory. In working on recording the accounts of young victims of Nazi policies, on top of this, we also had to deal with the features of children's memories. As shown by the American psychologist Ulric Neisser, people store unique events and turning points in their lives in their so-called 'long-term memory'³⁴. Even early studies of human memory conclude that memories are transformed into mind images. According to these studies, events, which are accompanied by strong emotions, remain in the memory of all people, and are put in a part of the mind which stores the memories of particularly striking events³⁵. But the retelling of these events is coloured by the witness's personal experiences, opinions, and personality. This is of particular value to specialist historians, philosophers, psychologists, sociologists and others.

³¹ For example the state doctrine in modern Latvia of continuity with the inter-war republic, accompanied by officially sanctioned rhetoric on the 'Soviet occupation' of Latvia and silence on the scale of complicity of the former Ulmanis government (right down to the former president of Latvia A. Kvisis himself), and also of activists from the paramilitary organisation «Aizsargi», in Nazi occupational policies, including punitive policies within Latvia. See, for example: D. Bleiere, I. Butulis, I. Feldmanis, A. Stranga, A. Zunda, *Latvija Otrajā pasaules karā (1939-1945)*, Rīga, Jumava, 2008.

³² Coquio, *A propos d'un nihilisme contemporain. Négatione, deni, témoignage*, cit., pp. 57-62.

³³ Charlton, Myers, Sharpless (edd.), *History of oral history. Foundations and Methodology*, cit., pp. 46, 59-60.

³⁴ Th.L. Charlton, L. Myers, R. Sharpless (edd.), *Thinking about oral history: Theories and applications*, Lanham, New York, Toronto, Plymouth, Altamira Press, 2008, p. 36.

³⁵ H. Bergson, *Matière et mémoire* (1939), Paris, Les Presses Universitaires de France, 1965; G.M. Edelman, *Biologie de la conscience*, Paris, Odile Jacob, 2000.



Pic. 1. Children from the from the burned village, the region of Sebezh, Russia (Private collection, with the permission of the owner).



Pic. 2. The burning village, the region of Sebezh, Russia (Private Collection, with the permission of the owner).



Pic. 3. Members of Latvian schutzmannschaft batallions, punitive operation «Winterzauber», Belarus.



1943

Flüchtlinge.

Pic. 4. Civilian refugees, the region of Sebezh, Russia (Private Collection, with the permission of the owner).

The archive of oral testimonies which the research group from the «Historical Memory» Foundation plans to collect will, clearly, constitute a rich information source for researchers working in many fields of the humanities. As is the case with any other source, the testimonies we collect cannot be used as the only basis for a historian's conclusions. In deciding to include oral testimonies as a source in academic work, the researcher should analyse the information they contain critically. Above all, it is necessary to be aware of the advantages of using this source, as well as of the 'traps' the researcher may fall into if the source is followed word-for-word. The accounts should be looked at rather as material for the historian's work, for analyses whose quality will depend on the skill and conscientiousness of each academic.

An example of the use of these testimonies in conjunction with other historical sources can be seen in the exhibition *Childhood in captivity: the fates of children taken to Latvia, 1943-1944*, which was first displayed in Moscow at the State Museum of the Contemporary History of Russia between 19 January and 15 February 2012. Two kinds of sources were used as a basis for this exhibition. Firstly, photographs from private collections taken by German photographers who were part of the Nazi punitive forces operating between the end of 1942 and 1944 in the border regions of Russia and Belarus, as well as photographs from the Belarusian State Archive of Films and Photographs, the Latvian State Historical Archives and the German Federal Archives (Bundesarchiv).

Secondly, the accounts of eyewitnesses and victims of punitive operations, who were children at the time. These testimonies were presented in the exhibition in the form of two short films. In part of the exhibition space partitioned off to eliminate background noise a screen was set up showing clips of interviews with victims regarding the punitive operations: the capture of the inhabitants of burned villages, their transfer to concentration camps, including those in occupied Latvia, and the subsequent separation of these people, as a result of which some remained in German-occupied Latvia and others were taken to German (to concentration camps and to forced labour). The second film of accounts of eyewitnesses on life in the Salaspils camp and with host families was shown in the second room. At the end of this article we have appended a transcript of one of the interviews recorded by the research group from the «Historical Memory» Foundation. Extracts from this were shown in one of the films in the exhibition. The interview itself was also published.

So, after reading a text describing the historical context in which the punitive operations of 1943-1944 were carried out and forming a definite visual image of these events from looking at the photographs, visitors to the exhibition were then able to gain a deeper understanding by hearing the accounts of eyewitnesses. The same events which, for the majority of people nowadays, arouse horror at the cruelty, can be understood better through the eyes of the people for whom this terrible past was a reality, and for whom it was even daily life at the time. This decision was calculated to provoke an emotional reaction

in people – primarily a reaction of empathy, and at the same time to cause them to overcome feelings of indifference and to reflect on the displays of violence, on their personal relationship to these tragic pages of history and on how humane we ourselves are. The exhibition also gives an idea of the experience of using oral sources and specific ways in which they can be used in certain fields of the humanities and popular science disciplines.

1938-1940: due anni difficili. L'esposizione preparata al Liceo Sigonio di Modena ci presenta la scuola fascista alla vigilia della Seconda guerra mondiale

Gianluca Gabrielli
Dipartimento di Scienze della
Formazione, dei Beni Culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
gianlucagabrielli8@gmail.com

1938-1940: Two difficult years at school. An exhibition organised at the Lyceum Sigonio in Modena illustrating school life during Fascism on the eve of the Second World War

ABSTRACT: The article concerns the exhibition that was opened on October 2012 in Modena at the Lyceum *Sigonio*. Curated by Chiara Guidelli and put together by students in their last year under the direction of Italian and History teachers, with the collaboration of ANMIG (the Italian association of war disabled and invalids), the exhibition focused on daily life in the school *Regina Elena*, a teacher training institute, on the eve of the Second World War i.e. in the years 1938-1949. The article discusses: the scientific criteria, both historical and educational, underlying the exhibition; the selection of iconographic and documentary sources; the educational and learning issues linked with the curriculum; and finally the museographic issues concerning the organisation and the mounting of historical material.

EET/TEE KEYWORDS: War; School Life; Historical Research; Exhibition; Italy; XX Century.

Quali elementi sono essenziali per qualificare un percorso espositivo che dia conto di una ricerca storiografica? Quali sono le peculiarità che rendono una mostra di carattere storiografico diversa dalle altre tipologie di esposizioni? L'occasione per questa riflessione, è stata la visita a *Due anni difficili di scuola: 1938-1940*, una mostra recentemente presentata ad ottobre 2012 a Modena presso il liceo Sigonio e avente per argomento la vita di un istituto magistrale

alla vigilia della seconda guerra mondiale. Il lavoro è stata curato da Chiara Guidelli, docente nell'istituto, con la collaborazione di altre insegnanti e degli studenti di tre classi quinte¹.

Ma torniamo alla domanda iniziale: cosa rende peculiare un'esposizione che mira a rappresentare una serie di eventi dal punto di vista della loro storia?

1. *Lo storico e l'allestitore*

Lo storico, nel corso del suo lavoro, ha un approccio con le fonti documentarie che prescinde in gran parte dalla loro leggibilità immediata; egli colloca le fonti in serie omogenee e significative e cerca di ampliare il numero dei documenti affinché il discorso interpretativo che viene facendo acquisti di affidabilità e spessore. Spesso in un volume storiografico il lettore è invitato ad interrompere lo scorrere del flusso narrativo per indugiare sulla materialità documentale che sostiene quel flusso e per verificare – ad esempio nell'apparato di note – la fondatezza delle tesi sostenute dall'autore o i limiti entro i quali il discorso trova la sua applicazione. Per queste e altre ragioni, l'andamento narrativo e linguistico della trattazione storico saggistica non solo permette ma richiede la complessità dell'impianto, a spese della facilità di lettura e di fruizione².

Chi invece prepara una mostra su una tematica storica non può procedere in questo modo. Certo, ha bisogno di conoscere profondamente il tema attraverso ricerche pregresse e documentate, ma poi il suo fine si distacca parzialmente da quello del saggista e diviene quello di riuscire ad articolare il tema e l'interpretazione rivolgendosi ad uno spettatore che vi si dedicherà solo per un periodo ridotto – da mezz'ora a due ore al massimo – e che fruirà il percorso espositivo in piedi, camminando tra gli elementi esposti. Potenzialmente la platea dei visitatori di una mostra – rispetto a quella dei lettori di saggi storiografici – si allarga notevolmente; quindi anche l'articolazione del percorso dovrà tenerne conto, optando ad esempio per l'ampliamento delle parti introduttive generali (poiché non si può presupporre l'elevata competenza degli spettatori), declinando il linguaggio in maniera comprensibile e lineare per rendere agevole la lettura, e scegliendo oculatamente l'apparato documentario e iconografico. Quest'ultima azione comporta una serie di scelte fondate su ragionamenti diversi rispetto a quelli fatti dallo storico nel corso della ricerca: mentre l'immagine – ad esclusione delle ricerche a carattere iconografico – ha

¹ Con C. Guidelli hanno collaborato M.T. Braidi, E. Piccinini, C. Vellani (insegnanti di Italiano e Storia del Liceo), gli studenti delle classi 5A, 5B, 5H e R. Cavani (Anmig); l'Anmig di Modena ne ha garantito la realizzazione.

² Cfr. il classico M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1981, e la più recente riflessione di K. Pomian, *Che cos'è la storia*, Milano, Bruno Mondadori, 2001.

per lo storico un valore euristico paragonabile a quello degli altri documenti, per l'allestitore di un percorso espositivo assume un'importanza decisamente maggiore. Essa diviene la guida più potente alla comprensione, è un po' come la pietra affiorante che permette di attraversare il torrente: indicatrice di direzione e supporto della memoria. La definizione di un percorso espositivo quindi gioca sulla tensione continua tra le due polarità, entrambe fondamentali, della ricerca storica e dell'elaborazione didattica/didascalica, anche se il punto di bilanciamento è decisamente spostato verso la seconda.

D'altronde anche l'uso di elementi didattico/didascalici nasconde alcuni rischi. Se infatti la scelta dei documenti esposti segue la loro efficacia estetica o emotiva e quindi privilegia l'effetto sullo spettatore, si rischia di smarrire il nucleo principale e fondante da cui si parte e a cui si deve tornare in questo genere di mostre, cioè la ricerca storiografica con i suoi risultati; quindi, in ultima istanza, questa apparente libertà rischierebbe di fuorviare il fruitore della mostra rispetto agli scopi prioritari per cui è stata allestita.

Nella scelta dei materiali quindi occorre salvaguardare lo statuto e i fondamenti della disciplina e richiamarsi alla concretezza delle fonti utilizzate; in questo caso lo sforzo continuo e metodico è finalizzato a trovare un equilibrio tra forza estetica, efficacia didattica e fondatezza epistemica del documento da esporre.

La mostra modenese costituisce un valido prodotto in equilibrio tra queste esigenze, frutto di un ottimo lavoro di gruppo che ha saputo unire il rigore storiografico, le competenze didattiche affinate nell'insegnamento, la sensibilità verso le condizioni particolari in cui si realizza il percorso di apprendimento, la capacità di suscitare motivazione nel discente-spettatore, l'indisponibilità a tralasciare gli elementi basilari espressi dalla ricerca. Vediamo la sua articolazione.

2. *La mostra*

Essa nasce dall'incontro di due forti spinte. Quella di 'fare storia' in modo laboratoriale, mettendo studenti e studentesse direttamente a contatto con le fonti documentarie e rendendoli protagonisti della costruzione del sapere, e quella di utilizzare e valorizzare il patrimonio archivistico accumulato dall'Istituto scolastico nel corso del tempo (durante il ventennio fascista si chiamava Regio Istituto Magistrale Regina Elena) e non ancora fatto oggetto di consistenti studi storiografici³. Tra i possibili argomenti celati nel prezioso tesoro di questo

³ Il lavoro di scavo nell'archivio è stato completato prima del terremoto che ha danneggiato la struttura dell'edificio. Attualmente l'archivio giace nella vecchia sede lesionata dell'Istituto scolastico, momentaneamente interdetto alla consultazione e in attesa di trovare una collocazione

archivio, la curatrice ha scelto di scavare nella direzione delle caratteristiche e dei cambiamenti della vita scolastica negli anni che vanno dalla promulgazione delle leggi razziali all'entrata in guerra dell'Italia. Due anni cruciali per la storia nazionale e per la vita nella scuola in cui la campagna razzista e la preparazione sempre più tangibile di una guerra europea mutarono nel profondo il clima e le relazioni tra i protagonisti (quelli che non furono direttamente cacciati per motivi «razziali» o «disciplinari») e rimodellarono le forme dell'insegnamento e del rapporto tra l'istituzione e il mondo dell'extrascuola – partito fascista e società.

Dall'insieme di queste trasformazioni, alcune eclatanti e altre silenziose, la curatrice della mostra e i suoi numerosi collaboratori hanno scelto di ritagliare i tre temi ritenuti più significativi nell'ambito di ciò che emergeva dai faldoni: i dispositivi di controllo su insegnanti e libri di testo, il processo di progressiva fascistizzazione della vita scolastica e dei programmi, e infine il tema della preparazione bellica.

La sezione dedicata al controllo propone i materiali più interessanti e stimolanti sotto l'aspetto storiografico. In essa la curatrice analizza e mette in relazione le diverse forme assunte dall'azione del regime per ottenere un controllo diretto e indiretto sui protagonisti della vita scolastica. E poiché l'istituzione scolastica è un sistema estremamente complesso, anche i tentativi messi in opera per controllarne i soggetti furono sviluppati secondo una varietà e pluralità di forme.

Così a cascata, dal ministero ai provveditorati e poi dai provveditorati ai presidi, vengono raccolte le notizie riservate sull'operato e la condotta dei docenti. Si voleva verificare la fedeltà al regime. «L'“indole politica” è il tratto più importante del profilo di un insegnante, e il Preside la documenta anche servendosi delle informazioni ottenute dal Partito fascista locale. Con il segretario del Partito la corrispondenza è assidua come con il Provveditore agli studi»⁴. In parallelo a questa forma di controllo gerarchico, dall'alto, assistiamo alla riorganizzazione degli strumenti della didattica che gli insegnanti sono tenuti ad utilizzare: i libri di testo, sempre più concretamente minacciati da procedure di controllo e quindi sempre più autonomamente e 'spontaneamente' modificati sulla base dei desiderata del Ministero (in questo senso Monica Galfré ha intelligentemente parlato di «autocensura» come effetto di accomodamento dal basso all'intrusività sempre maggiore del regime)⁵.

A questo doppia azione si deve aggiungere la forza dirompente e drammatica che ebbe la «selezione razziale» del personale e degli studenti, non solo sulle vicende delle vittime dell'esclusione, ma altresì sulla percezione di coloro i quali –

adeguata. Sulla scuola fascista cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, e G. Gabrielli, D. Montino, *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, Verona, Ombre corte, 2009.

⁴ Pannello n. 2.

⁵ M. Galfré, *Il regime degli editori*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 120.

studenti e docenti che per la prima volta si vedevano definiti «ariani» – in base a questa attribuzione conservavano il loro posto e il loro *status* in una scuola ora divenuta non solo di regime ma anche di «razza». La mostra segue alcuni aspetti della complessa vicenda evidenziando la «bonifica» dei testi e la sostituzione dei libri firmati da autori ebrei o che includevano anche solamente brani antologici di scrittori «non ariani». In particolare i documenti del Regina Elena permettono di aprire una interessante finestra di approfondimento sulla storia di Dorina Viterbi Fabj, docente di italiano e storia. Dorina, avendo un passato ebraico prima di convertirsi al cattolicesimo, si trovò sottoposta a pressanti richieste al fine dell'accertamento «razziale» che si prolungarono per alcuni anni, «una corrispondenza kafkiana, in cui ogni volta il Provveditore chiede un documento, il Preside risponde che lo manderà o che l'ha appena mandato, e il Provveditore scrive di nuovo dicendo che non l'ha ricevuto»⁶, riflesso probabilmente anche dei dubbi sulla definizione delle identità «razziali miste» che accompagnarono, con procedure burocratiche accanite e spregevoli, l'applicazione delle discriminazioni. Nel 1944 la corrispondenza cessò e fortunatamente apprendiamo da documenti posteriori che Dorina era ancora in servizio negli anni del dopoguerra, scampata al destino dei campi nazisti.

La seconda sezione segue lo sviluppo della fascistizzazione della scuola che in questi anni patì probabilmente le punte più alte di snaturamento della quotidianità.

Qui sono mostrati prima di tutto gli intensi rapporti del preside del Regina Elena con la Gioventù italiana del littorio (Gil), struttura del Partito Nazionale Fascista organizzatrice del tempo libero, dell'attività fisica e premilitare, delle cerimonie politiche e delle attività sportive dei giovani. L'iscrizione degli studenti non era obbligatoria, ma risultava difficile sfuggire agli inviti continui

PARTITO NAZIONALE FASCISTA

I°*

FEDERAZIONE DEI FASCI DI COMBATTIMENTO
MODENA
FASCIO DI COMBATTIMENTO DI MODENA
GRUPPO FASCISTA "XXVI SETTEMBRE"

Modena, 29 APRILE 1940 XVIII
Via Sordani - Tel. XXV Comune
Telef. 26-55

N. di protocollo: 125/A _____
Risposta al foglio N. _____
del _____
dell'Ufficio COMANDO III° COORTE
BALLILLA MOSCHETTIERI DELLA
1934° LEGIONE "AUDA".

OGGETTO:
ALUNNI DEL R. ISTITUTO MAGISTRALE=ASSENTI DALL'ISTRUZIONE DEL SABATO FA-
SCISTA IL GIORNO 27 APRILE 1940 XVIII*.

10=CAPITANI WILLIAM	2°C=INF:re	(la colonna) di inf:re di: det: accompagnata da: di: det: re: re:
> 8=HALAGOLI ATTILIO	3°E= ID.	(vedi foglio)
3=ANNONI NELLO	2°E= ID.	(vedi foglio)

Fig. 1. I controlli incrociati tra Gil, Pnf e Presidenza della scuola intorno alla partecipazione degli studenti alle iniziative della G.I.L., in particolare al sabato fascista (Archivio R. Istituto Magistrale Regina Elena, Modena).

⁶ Pannello n. 5. Sulla persecuzione antisemita nella scuola italiana cfr. M. Sarfatti, *La scuola, gli ebrei e l'ariazizzazione attuata da Giuseppe Bottai*, in *I licei G. Berchet e G. Carducci durante il fascismo e la resistenza*, Milano, Grafiche Pavoniane Artigianelli, 1996.



Fig. 2. Studenti del Regina Elena in una celebrazione degli anni Trenta davanti al monumento dei caduti, in viale delle Rimembranze (Fotomuseo G. Panini, Modena).

e pressanti, anche perché gli stessi insegnanti erano tacitamente tenuti a fare attività ‘volontaria’ e a promuovere l’organizzazione. Accanto all’azione propagandistica della Gil viene analizzata l’evoluzione delle materie collegate in modo più diretto alla politica fascista: l’insegnamento della cultura militare, dell’economia politica (intesa come economia corporativa), il passaggio in quegli anni cruciali di molte sezioni della scuola dalla lingua francese a quella tedesca per effetto delle nuove alleanze internazionali. Tra i temi affrontati segnaliamo il pannello dedicato alla rivista «La difesa della razza», nata nel 1938 in corrispondenza dell’ufficializzazione della campagna razzista, che il ministro dell’Educazione nazionale Bottai promosse con forza sollecitando le scuole ad abbonarsi con una lunga circolare dell’autunno 1938. Spesso oggi nelle biblioteche scolastiche non si trovano le collezioni della rivista per effetto delle epurazioni – ben comprensibili – seguite alla liberazione, ma ciò non deve farci dimenticare che praticamente ogni istituto superiore dotato di biblioteca attivò l’abbonamento almeno nel primo anno di vita del quindicinale, al culmine della campagna propagandistica antisemita. Utile quindi rammentare la potenza comunicativa di questo moderno strumento di propaganda che entrò nella vita scolastica attraverso le biblioteche.

La terza sezione tratta l'educazione alla guerra, una dimensione della vita scolastica che caratterizzò le scuole fasciste fin dagli anni Venti (si pensi alla precoce sussunzione delle celebrazioni dei Parchi della Rimembranza nella ritualità fascista, con l'assimilazione dei martiri della «rivoluzione fascista» con quelli della Grande guerra, già introdotta dalle circolari del sottosegretario Dario Lupi a partire nel 1922)⁷. Nella seconda metà degli anni Trenta il bellicismo divenne la vera dimensione unificante degli studi, anche in corrispondenza della politica espansionista e interventista inaugurata con la conquista dell'Etiopia nel 1935 e mai interrotta fino alla partecipazione, al fianco dei nazisti, al secondo conflitto mondiale.

Così «la scuola assomiglia sempre di più ad una caserma, in gran parte per le varie iniziative organizzate al suo interno dalla Gioventù Italiana del Littorio, fortemente improntata allo spirito militare: adunate, parate, cerimonie in memoria di eroi nazionali o di caduti fascisti, commemorazione della marcia su Roma, ecc.»⁸. Ma la guerra non fu solo espansione e potenza, presto divenne anche inquietudine legata alle possibili ritorsioni dei nemici. Questa seconda faccia della medaglia è ben illustrata dai documenti relativi al compito, affidato negli anni Trenta alla scuola, di preparare i giovani alla protezione antiaerea, in vista di possibili attacchi sul territorio nazionale. La mansione di esercitare i giovani a difendersi dai possibili bombardamenti aerei non poteva ignorare le nuove armi, come gli aggressivi chimici; erano ordigni che lo stesso fascismo aveva usato abbondantemente in Africa (pur senza ammetterlo per la proibizione sancita dai trattati internazionali)⁹ e che, proprio per questo, non era escluso che altre potenze ne facessero uso contro i territori italiani in una guerra futura. Perciò le scuole in questi anni si rifornivano di maschere antigas

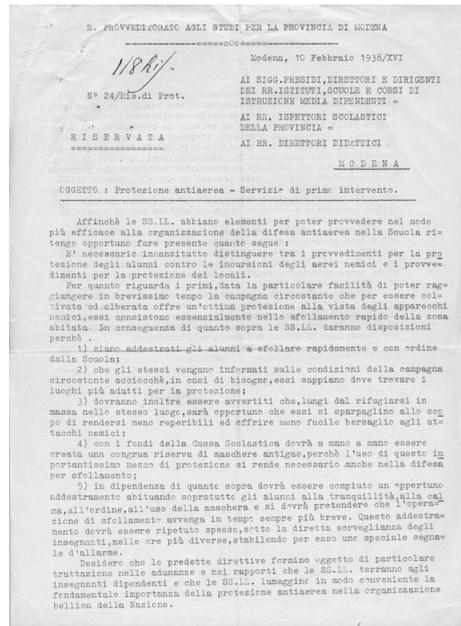


Fig. 3. Indicazioni riguardanti l'insegnamento della protezione antiaerea, 10 febbraio 1938 (Archivio R. Istituto Magistrale Regina Elena, Modena).

⁷ La prima circolare è datata 17 dicembre 1922, cfr. D. Lupi, *La riforma Gentile e la nuova anima della scuola*, Milano, Mondadori, 1924, pp. 221-222.

⁸ Pannello n. 15.

⁹ Cfr. A. Del Boca, *I gas di Mussolini*, Roma, Editori Riuniti, 1996. Sulla protezione antiaerea, per uno sguardo alla situazione tedesca cfr. P. Fritzsche, *Vita e morte nel Terzo Reich*, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp. 38-55.

e si esercitavano ad usarle e a coordinare le azioni in vista di possibili attacchi aerei; inoltre era prevista l'affissione di cartelloni murali (il preside del Regina Elena si adoperava per disporre in misura sufficiente a collocarne quattro in ogni aula) e le esercitazioni di protezione antiaerea (che erano coordinate dai docenti di scienze naturali, geografia ed igiene nei corsi superiori, e da quelli di materie letterarie nei corsi inferiori).

La dimensione della guerra si trasformava; non era più, come all'inizio degli anni Trenta, solamente una manifestazione astratta di potenza e forza da sfoggiare nelle marce militari in terziglie e con il moschetto, ma con essa entrava nel vissuto scolastico l'angoscia della guerra subita, della paura; l'esaltazione del mezzo aereo, che fino ad allora aveva guidato l'immaginario bellicoso espansionistico fascista connotandolo di un brivido di potenza, ora cominciava a mostrare il suo rovescio, l'angoscia del riconoscersi come bersagli microscopici e impotenti di fronte ad un'arma imprevedibile che era pronta a colpire le città.

Infine, nell'ultima parte, la mostra ci offre un breve assaggio dalle relazioni finali dei docenti nell'anno scolastico 1939-40; si tratta solo degli *incipit*, ma già da queste poche righe emerge una volta di più la ricchezza di questa tipologia di fonti che, pur fortemente condizionate dall'adesione obbligatoria ai principi politici del regime, risultano piene di riferimenti ai propositi didattici, ai principi ideali e alle condizioni materiali dell'insegnamento.

3. *Docenti censori*

Come si sarà capito, il confezionamento di una mostra come questa – a partire da un archivio scolastico dato, frutto di un lavoro di scavo fatto con le classi che quindi è anche parte di un percorso di apprendimento e finalizzata ad un pubblico che ne possa fare anche un uso didattico – è il risultato di un lungo lavoro di confronto tra conoscenze acquisite e scoperte, tra studio della letteratura storiografica esistente sul tema e esplorazione dei contenuti mai del tutto prevedibili dell'archivio. Al termine di questo lungo corpo a corpo, il risultato finale non può che essere una sintesi di elementi conosciuti e di altri inediti.

Così anche *Due anni difficili di scuola* ha fondato il proprio percorso espositivo in gran parte su documenti scelti dall'archivio locale perché illustrano processi che erano già conosciuti in letteratura e studiati nel corso di precedenti ricerche. In questi casi la mostra funziona come conferma a livello locale di acquisizioni conoscitive nazionali, fa emergere materiali utili ad una narrazione più concreta di processi che la manualistica spiega come temi generali. Su altri aspetti, troppo importanti per essere trascurati, l'archivio scolastico non ha rivelato documenti utili; così gli autori della mostra hanno cercato di illustrare questi

temi con documenti tratti da antologie o da volumi di carattere nazionale per poter mantenere l'efficacia e la fondatezza della narrazione. Infine, ed è certo l'aspetto più interessante, su alcuni argomenti la ricerca ha fatto emergere materiali inediti, di cui poco si conosceva, che suggeriscono approfondimenti e nuove ricerche.

È il caso davvero interessante del servizio di «censura postale». Infatti la curatrice, nella sezione dedicata al controllo, segnala – tra gli altri esempi di intrusione occhiuta del regime nella vita scolastica – la fitta corrispondenza riguardante l'attività di censura postale, un servizio extrascolastico attivato in tempo di guerra. Il documento riportato nel pannello – una convocazione in questura inviata dal Preside ad un docente (ma preparata anche per altri tre) – chiarisce che si tratta di «un servizio obbligatorio» di due ore e mezza giornaliera cui «sono comandati tutti gli insegnanti maschi del capoluogo: pertanto per nessun motivo saranno accolte domande di esonero»¹⁰. Non si tratta quindi di un'attività occasionale o legata alla collaborazione zelante di alcuni professori, ma di un «servizio» di «spionaggio» condotto sulla posta ordinaria dei cittadini o dei militari e affidato ai docenti. In un regime come quello fascista, in cui si finiva facilmente al confino per una battuta pronunciata al bar, questa articolazione della censura postale in tempo di guerra è particolarmente inquietante.

In effetti al momento dell'entrata nel secondo conflitto mondiale, il regime diede l'ordine di istituire in ogni provincia una *Commissione censura postale* finalizzata al controllo totalitario della corrispondenza. Ogni Commissione, secondo le circolari del Ministero degli Interni, aveva un duplice compito: «può straordinariamente contribuire sia all'azione preventiva e repressiva contro le

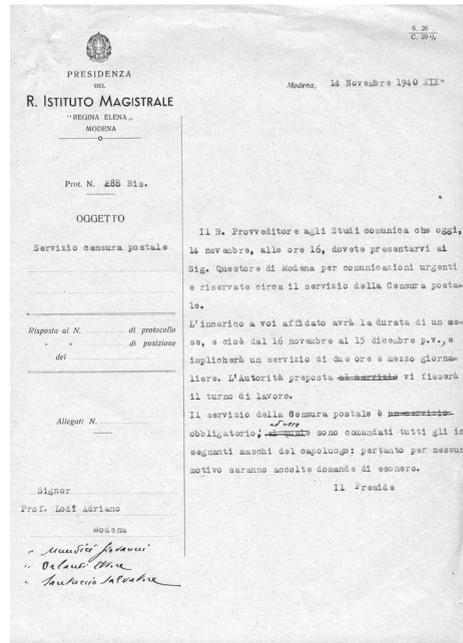


Fig. 4. 14 Novembre 1940. Il Preside del Regina Elena invita i docenti indicati a presentarsi in Questura, dove riceveranno le debite informazioni sul servizio di censura postale (Archivio R. Istituto Magistrale Regina Elena, Modena).

¹⁰ Lettera del Preside del Regio Istituto Magistrale Regina Elena al professor Lodi Adriano, 14 novembre 1940, in Pannello n. 4.



Fig. 5. La classe 4D in un'aula del Regina Elena, 1939 (Archivio R. Istituto Magistrale Regina Elena, Modena).

attività e la diffusione di notizie dannose per il paese [e] fornire informazioni preziose sullo stato d'animo delle truppe nonché sull'efficienza morale e politica dell'intera nazione»¹¹.

A far parte delle commissioni erano chiamati funzionari di ruolo delle amministrazioni statali, con il solo vincolo di essere iscritti al Partito Nazionale Fascista; dagli studi esistenti sul tema pare di capire che a ricoprire questi incarichi furono per la maggior parte ufficiali in congedo, anche se la presenza di insegnanti tra i censori è comunque segnalata¹²; da quel che so è però la

¹¹ Archivio di Stato di Alessandria, fondo Prefettura, b. 216, Commissione provinciale di Censura: pratiche varie, *Circolare del Ministero degli Interni ai Prefetti*, 19 luglio 1940, cit. da D. Borioli e R. Botta, *Civili, militari e fascisti di fronte al conflitto negli atti della Commissione censura postale di Alessandria*, «Quaderno di Storia Contemporanea», n. 17-18, 1995, pp. 59-78.

¹² L'accento alla maggioranza di presenze di ufficiali è in Borioli, Botta, *Civili, militari e fascisti di fronte al conflitto negli atti della Commissione censura postale di Alessandria*, cit. Elena Cortesi recentemente afferma che «dal 10 giugno approssimativamente settemila uomini tra impiegati, insegnanti, avvocati e soprattutto militari (in maggioranza richiamati dal congedo illimitato) andarono a comporre, in tutti i capoluoghi di provincia, una rete di Censura della corrispondenza postale» (*Reti dentro la guerra. Corrispondenza postale e strategie di sopravvivenza (1940-1945)*, Roma, Carocci, 2008, p. 31).

prima volta che tale risvolto del ruolo sociale del docente negli anni del regime viene citato e utilizzato in una ricostruzione di storia della scuola, e ciò risulta particolarmente interessante.

Ovviamente un documento è poco, quindi le domande da porsi a partire da esso sono numerose: quante altre Prefetture (e Questure) contattarono i docenti per questa attività oltre a quella di Modena? Per quanto tempo la censura a Modena fu affidata anche ai docenti? Sappiamo che le circolari ministeriali proponevano ai censori una particolare tipologia di lettura e selezione dei dati ‘pericolosi’ inclusi nelle lettere e nelle cartoline, ma sarebbe interessante verificare il ‘lavoro’ specifico svolto dalla Commissione modenese, le sue caratteristiche, i suoi risultati.

L'incrocio con altra documentazione (il fondo *Provveditorato agli studi dell'Archivio di Stato di Modena*, qualche altro archivio scolastico cittadino, e gli archivi della Questura e della Prefettura provinciali) nonché una nuova analisi a fondo dell'archivio del Regina Elena potranno sicuramente fare maggiore luce sulla pratica. Già fin d'ora però possiamo aggiungere questo tassello alla conoscenza del sistema di sorveglianza messo in azione dal regime sulla scuola che, perlomeno nel caso modenese, non si fermò al controllo del profilo politico, personale (e «razziale») degli insegnanti, ma ne richiese un coinvolgimento attivo nell'azione di spionaggio di massa nel nuovo contesto della seconda guerra mondiale. Un sistema di potere quindi che cercava – anche nella scuola – di non basarsi più solamente su una dicotomia netta tra chi decideva e chi eseguiva, ma si adoperava per costruire una gerarchia di parziali complicità e interessi che sfumavano continuamente i confini tra le diverse responsabilità. D'altronde non è questa la sede in cui approfondire l'argomento specifico, che speriamo Chiara Guidelli decida di sviscerare, con le sue classi e colleghe future, e magari proporci nella forma di una nuova mostra. Mi pareva però importante presentarlo, pur per brevi cenni, perché bene illustra la potenzialità anche innovatrice della didattica laboratoriale di qualità, nel momento in cui diviene pratica riflessiva e di ricerca all'interno delle scuole superiori.

4. *Didattica e ricerca nelle 'cantine' delle scuole*

Nessuno richiede ai docenti di storia di fare i ricercatori a scuola. D'altra parte però sappiamo che le competenze proprie dello storico dovrebbero fare parte del profilo professionale di chi insegna questa materia. Quando i docenti riescono ad allestire pratiche didattiche motivanti che coinvolgono gli studenti e le studentesse rendendoli non passivi destinatari di una trasmissione di informazioni ma attivi costruttori di percorsi di ricerca, allora stanno assolvendo al massimo livello al loro compito, perché in quella pratica attiva si

realizza la forma più importante di apprendimento del curricolo storiografico, cioè si apprende a pensare e operare storicamente¹³.

Non sempre si creano le condizioni ambientali particolari in cui tali processi di didattica laboratoriale possono svilupparsi con successo; tante sono le difficoltà, non ultima la sempre più acuta carenza di risorse. Eppure da alcuni anni gruppi di storici e di insegnanti segnalano la possibilità e l'utilità di contaminare ricerca e didattica, di farlo attorno al fulcro metodologico del laboratorio e concentrandosi su quella miniera disponibile 'a chilometro zero' che sono gli archivi scolastici¹⁴. Infatti nelle scuole italiane giacciono spesso in condizioni disperate patrimoni inestimabili di documenti e materiali didattici. Questi documenti e questi materiali sono ancor più interessanti poiché sono stati prodotti (oppure, per ciò che riguarda gli strumenti didattici e i libri, sono stati utilizzati) proprio in un contesto scolastico; potremmo dire che sono una specie di 'ricordi di famiglia', che rimandano ad un tempo lontano ma che sono ben riconoscibili nella loro funzione originaria dagli attuali frequentatori delle scuole, docenti e studenti. È per questo motivo che tali materiali risultano così efficaci per una didattica laboratoriale quando entrano in un circuito virtuoso positivo. Esiste forse qualcuno che può distinguere meglio di un insegnante i confini tra le parti retoriche e di prammatica e le parti vive e concrete di una relazione didattica prodotta da un collega settant'anni prima? Certo, questo *know how* non basta, ma quando si innesta in una sincera passione per la didattica e si connette con le risvegliate motivazioni degli studenti, allora allestire il laboratorio di storia nelle 'cantine' della scuola diventa davvero una pratica gratificante e sommamente interessante.

Non sempre al termine dei laboratori c'è la necessità o il tempo di allestire delle mostre. Molto più spesso gli insegnanti si concentrano sulla verifica degli apprendimenti e sulla riflessione metacognitiva su di essi da parte degli studenti. Ciò è comprensibile e giusto. Non possiamo però non ricordare, in chiusura, quanto risulti efficace e utile l'allestimento dei risultati del laboratorio al fine di socializzare il lavoro svolto, di coinvolgere altre classi e di promuovere pubblicamente le formule di didattica che, alla prova dei fatti, sono risultate positive.

¹³ Sulla didattica laboratoriale le pubblicazioni sono tantissime, ricordiamo una recente sintesi antologica a cura di P. Bernardi e F. Monducci: *Insegnare storia. Guida alla didattica di laboratorio storico*, Torino, Utet, 2012.

¹⁴ M.T. Sega, *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova dimensione, 2002.

La scuola dell'Otto e del Novecento quale laboratorio per la promozione dell'identità nazionale e per l'educazione alla cittadinanza

Call for Papers in occasione dei dieci anni di vita
della rivista «History of Education & Children's
Literature» (2006-2015)

Nel corso del 2015, in occasione del decimo anniversario dalla sua fondazione, la rivista «History of Education & Children's Literature» intende raccogliere e pubblicare in un'apposita sezione monografica, una serie di contributi originali dedicati al tema: *La scuola dell'Otto e del Novecento quale laboratorio per la promozione dell'identità nazionale e per l'educazione alla cittadinanza*.

Particolare riguardo sarà riservato, sotto questo profilo, a quei contributi che, con riferimento alle realtà dei diversi paesi e dei vari continenti, e a partire dai differenti contesti politici, sociali e culturali che hanno caratterizzato lo scenario internazionale nel XIX e nel XX secolo, focalizzeranno la loro attenzione sui programmi d'insegnamento delle diverse discipline (lingua e letteratura nazionale, religione, storia, geografia, educazione civile, diritto ecc.), sulla manualistica scolastica e i libri di lettura, sui quaderni di scuola e, infine, sui più diffusi sussidi didattici utilizzati in classe (cartelloni murali, carte geografiche ecc.) quali fonti e strumenti per la promozione – negli alunni delle scuole di ogni ordine e grado – del sentimento nazionale e dell'idea di cittadinanza.

L'invito a partecipare e a presentare un proprio contributo è rivolto agli studiosi e ai ricercatori di tutto il mondo, in particolare agli storici dell'educazione e della scuola che operano nelle università e nei centri di ricerca specializzati dei diversi continenti.

Un'apposita commissione scientifica, presieduta dal direttore di «History of Education & Children's Literature», esaminerà le proposte presentate tramite apposito *abstract* e, laddove queste saranno approvate, il relativo contributo sarà pubblicato, in un'apposita sezione monografica, su uno dei due fascicoli della rivista che vedranno la luce nel corso del 2015.

I contributi presentati dovranno essere lavori originali e inediti. L'autore è tenuto ad inviare un *abstract* del proprio contributo – come allegato ad una mail – al seguente indirizzo di posta elettronica: roberto.sani@unimc.it, **entro e non oltre il 28 febbraio 2014**. L'*abstract* non dovrà superare i 1.000 caratteri (spazi inclusi) e potrà essere redatto nelle seguenti lingue: inglese, francese, spagnolo, italiano, portoghese e tedesco. Nella e-mail con la quale è inviato in allegato l'*abstract*, l'autore deve fornire le proprie generalità, indicare l'istituzione presso la quale è incardinato (università, centro di ricerca ecc.) e il ruolo che ricopre, segnalare il proprio indirizzo e-mail o altro recapito che possa essere utilizzato ai fini del presente *call for papers*. La Commissione scientifica comunicherà entro un mese dalla scadenza dei termini, e quindi **non oltre il 31 marzo 2014**, a ciascun autore, l'accettazione o meno della proposta di contributo presentata (*abstract*).

Coloro i quali vedranno accolta la loro proposta di contributo (*abstract*), dovranno inviare i loro contributi in versione definitiva e in formato elettronico al seguente indirizzo: roberto.sani@unimc.it, **entro e non oltre il 31 dicembre 2014**. Ciascun contributo, corredato da un *abstract* e dall'indicazione di almeno cinque parole chiave, dovrà essere **redatto in lingua inglese** (non sono ammessi contributi in altre lingue) e non dovrà superare la lunghezza di 60 mila caratteri (spazi inclusi). Per quello che riguarda le *norme editoriali* da tenere necessariamente presenti nella stesura del contributo, gli autori debbono far riferimento a quelle redatte per i collaboratori di «History of Education & Children's Literature» e contenute nell'apposita rubrica del sito web della rivista all'indirizzo elettronico: www.hecl.it.

Eventuali ulteriori informazioni in ordine al presente *call for papers* possono essere richieste direttamente alla direzione della rivista (roberto.sani@unimc.it).

* * *

Nineteenth- and twentieth-century schools as a laboratory for the promotion of national identity and citizenship education

Call for Papers for the 10th anniversary of the journal «History of Education & Children's Literature» (2006-2015)

In 2015, on the occasion of the 10th anniversary of its foundation, the journal «History of Education & Children's Literature» aims to publish a special monographic issue in which Authors are invited to address the theme: *Nineteenth- and twentieth-century schools as a laboratory for the promotion of national identity and citizenship education.*

Special attention will be paid, under this respect, to contributions that – on the base of the specific reality of each country and continent, and with reference to the political, social and cultural contexts that characterized the international scenario of the XIX and XX centuries – will deal with: school teaching programs in various domains (national literature and language, religion, history, geography, civics, law and so on); manuals and reading books for schools; school exercise books; finally, didactic aids used in the classroom (billboards, wall maps etc.); and all intended as sources and tools for promoting a sense of national identity as well as the concept of citizenship in pupils of schools of all levels.

The call for papers is open to scholars and researchers from countries around the world, and particularly to historians of education and historians of schools who work in universities and specialised research centres in diverse continents.

Individual proposals, describing original and previously unpublished work, will be reviewed by a Scientific Committee especially established for the purpose and chaired by the Editor-in-Chief of the journal «History of Education & Children's Literature»; at the end of the evaluation process, the selected papers will be published within the monographic section of a special issue which will be printed out during the year 2015.

Proposal submission

Authors are invited to present via email a proposal (in form of *abstract*) that should be submitted to the following email address: roberto.sani@unimc.it within the deadline **February 28, 2014**. The *abstract* should not exceed 1,000 characters (spaces included) and can be written in one of the following languages: English, French, Spanish, Italian, Portuguese and German. The proposals must be equipped with the personal data of Authors, including the institution affiliation (University, Research centre etc.) and the position held, the personal email address and any other useful address for the purposes of the present Call for Papers. Applicants will be notified of the Committee's decision of acceptance or rejection of proposals by **March 31, 2014**.

Paper submission

Selected authors of accepted proposals are asked to submit the definitive and electronic version of their papers to the email address: roberto.sani@unimc.it within the closing date December 31, 2014. Regular papers – supplied with an abstract and with (at least) five keywords – must be written in English (texts in different languages will be rejected) and should not exceed 60,000 characters (spaces included).

Guidelines for Authors

As regards the formatting guidelines and the citation style, Authors should strictly adhere to the *Editorial Rules* set out for authors and contributors of the journal «History of Education & Children's Literature», and which can be freely downloaded from the web page *For Authors* in the journal's website: <<http://www.hecl.it/en>>.

For further information regarding the present *call for papers* please do not hesitate to contact the Direction of the journal (roberto.sani@unimc.it).

*International
Bibliography*



**Bibliografia
Internazionale**

International Bibliography of the History of Education and Children's Literature (2010-2012)

Dorena Caroli
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism, University of
Macerata (Italy)
dorena.caroli@unimc.it

Roberto Sani
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism, University of
Macerata (Italy)
sani@unimc.it

With the present contribution, concerning the three-year period 2010-2012, published on the pages of the December issue of «History of Education & Children's Literature», starts off a specialised bibliographical overview (articles published in journals, monographs, collections of essays, proceedings and textbooks) concerning the studies and research on the history of education published around the world. From 2014, this overview will be annual and will focus exclusively on the scientific publication of the previous year. At the heart of this initiative there are different motivations. One of the main purposes is to offer to the scholars an effective tool for bibliographical updating and, not less relevant, to provide a complete and systematic overview of the studies and research on this field neither limited to the national dimension, nor to the continental one.

In order to create such a work tool, designed in particular for the scholars of history of education and of children's literature, we believed that it was suitable to systematically analyze the catalogues of an outstanding quantity of national and international specialized Publishers (historical studies, social and human sciences, educational sciences), as well as the catalogues of over 200 academic journals belonging to this field or to others related to it, published in the main European countries (Italy, United Kingdom, Russia, Spain, Germany, France,

Switzerland, Hungary, Ireland, Holland, Bulgaria, Poland, Sweden, Slovenia, Cyprus, Albania), in the American continent (USA, Canada, Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brazil) and in other parts of the world (Australia, New Zealand, Hong Kong, Israel and South Africa).

This kind of research is necessarily a *work in progress*, on account of the sometimes insurmountable difficulties that interfere with any legitimate will of completeness and exhaustiveness in the data retrieval. Despite the increasing boost given to the globalization process by the *Internet* and the *social media*, indeed, the *web* sites of publishers and academic journals (not to mention those of the Universities and of the public and private Research Centres) don't always provide up-to-date and exhaustive information (catalogues, bibliographic cards, indexes of the issues, etc.). Hence the difficulties, sometimes insurmountable, in the acquisition of precise data and certain information about the scientific production in this field concerning specific countries and, consequently, the real need to have available a wide network of *in loco* collaborators, that is a network of researches and scholars specialized in this field willing to convey «History of Education & Children's Literature» with the most recent and significant publications published in their countries and, if necessary, to complete the sometimes fragmentary and incomplete information obtained through a distance research on the *internet*.

In the next months, we are willing to devote our energies precisely to the creation and reinforcement of such network of collaborators, aiming at the possibility to make this bibliographical overview a reliable tool, being constantly updated, exploitable by all the scholars and, most of all, able to present the entire spectrum of the international scientific production in the field of the history of education and of children's literature in its complexity and variety.

Lastly, in light of what was said above, we would like to remember that the creation of this international bibliographical overview was possible thanks to the precious contribution offered not only by some HECL collaborators, but also by many other scholars and researchers. In this regard, the editors would like to sincerely thank for their collaboration: *María Esther Aguirre Lora* (Universidad Nacional Autónoma de México, México), *Lejla Almazova* (University of Kazan, Russia), *Vitaly G. Bezrogov* (Russian Academy of Education, Moscow, Russia), *Marion Boers* (redaction of the review «Suthern African Review of Education», South Africa), *Mark Bray* (Comparative Education Research Centre – University of Hong Kong, Hong Kong), *Ariane Calderari* (Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi d'Yverdon, France), *Craig Campbell* (University of Sydney, Australia), *Peter Carrier* (redaction of the review «Journal of Educational Media, Memory and Society», Germany), *Marta Carvalho* (Universidade de São Paulo, Brazil), *Antonio Castillo Gómez* (Universidad de Alcalá, Spain), *Anne-Marie Chartier* and *Renaud D'Enfert* (INRP – Service d'Histoire de l'Éducation, France), *Yael Darr* (Tel Aviv University, Israel), *Maria Elena Del Valle de Villalba* (Universidad

Metropolitana, Caracas Venezuela), *Yuval Dror* (Tel Aviv University, Israel), *Inés Dussel* (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina), *Agustín Escolano Benito* (Universidad de Valladolid, Centro Internacional de la Cultura Escolar, Spain), *Sarah Elvins* (Publisher House: Hertford, University of Hertfordshire Press, UK), *Aslam Fataar* (Stellenbosch University, South Africa), *Décio Gatti* (Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), *Margot Hillel* (Australian Catholic University, Australia), *Rebekka Horlacher* (redaction of the review «Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education», Switzerland), *Esmeralda Hoti* (University of Macerata, Italy), *Peter Kallaway* (University of Cape Town, South Africa), *Grigorij Kornetov* (Academy of the Social Administration, Moscow, Russia), *Javier Laspalas* (Universidad de Navarra, Spain), *Kübra Menekşeoğlu* (University of Ondokuz Mayıs, Samsun, Turkey), *Hugh Morrison* (University of Otago, New Zealand), *Vera Moser* (Humboldt University, Berlin, Germany), *András Németh* (Eötvös Loránd University, Hungary), *Gabriela Ossenbach Sauter* (UNED, Spain), *Jeanne-Véronique Pache* (Université de Fribourg, Switzerland), *Jury P. Zarecky* (National Research University Higher School of Economics – Moscow, Russia), *Joaquim Pintassilgo* (University of Lisbon, Portugal), *Edvard Protner* (University of Maribor, Slovenia), *Paul J. Ramsey* (Eastern Michigan University, Editor of the review «American Educational History Journal»), *Elsie Rockwell Richmond* (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México), *Rebecca Rogers* (Université Paris Descartes, France), *Alla A. Salnikova* (Kazan State University, Russia), *Bengt Sandin* (Linköping University, Sweden), *Joanna Schiller-Walicka* (Redaction of the review «Rozprawy z Dziejów Owiaty», Poland), *Verónica Sierra Blas* (Universidad de Alcalá, Spain), *Larisa Smirnova* (redaction of the review «Istoriko-Pedagogichesky Zhurnal», Russia), *Wendelin Sroka* (Reading Primers Special Interest Group of the International Society for Historical and Systematic Research on Schoolbooks, Germany), *Cathryn Steele* (Publisher House: Oxford, Oxford University Press, UK), *Bernat Sureda Garcia* (Universitat de les Illes Balears, editor of the review «Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació», Spain), *Peter Tibor Nagy* (University of Budapest, Hungary), *Johannes Westberg* (Uppsala University, Sweden), *Cristina Yanes* (Universidad de Sevilla, Spain), *Christian Ydesen* (Aalborg University, Denmark), *Karin Zetterqvist Nelson* (Linköping University, Sweden).

Abbreviations and Acronyms

- AA = «Aut Aut» (Italy)
 AEHJ = «American Educational History Journal» (USA)
 AHEA = «Anuario de Historia de la Educación Argentina» (Argentina)
 AOB = «Administrator Obrazovanya» (Russia)
 APOP = «Aktual'nye Problemy Obshchego i Professional'nogo Obrazovanya» (Russia)
 ASE = «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche» (Italy)
 ASL = «Archivio Storico Lombardo» (Italy)
 ASNSP = «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia» (Italy)
 ASUI = «Annali di Storia delle Università Italiane» (Italy)
 BASMC = «Bollettino dell'Archivio per la storia del movimento sociale cattolico in Italia» (Italy)
 BCP = «Le Bulletin du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi» (Switzerland)
 BERJ = «British Educational Research Journal» (United Kingdom)
 BHR = «Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance» (France)
 BIS = «Biologiya v Shkole» (Russia)
 BPHM = «Bulletin der Polnischen Historischen Mission» (Germany)
 BSSE = «Buletini Shkencor. Shkencat e Edukimit» (Albania)
 BSSV = «Bollettino della Società degli Studi Valdesi» (Italy)
 CAE = «Carrefours de l'Éducation» (France)
 CAR = «Il Carrobbio» (Italy)
 CBMH = «Canadian Bulletin of Medical History» (Canada)
 CEIS = «Cennosti i Smysli» (Russia)
 CES = «Cultura Escrita & Sociedad» (Spain)
 CHE = «Cadernos de História da Educação» (Brazil)
 CHR = «The Catholic Historical Review» (USA)
 CJES = «Cypriot Journal of Educational Sciences» (Cyprus)
 CME = «Cultura Material de la Escuela y Educación Patrimonial» (Spain)
 CON = «Contemporanea. Rivista di Storia dell'800 e del '900» (Italy)
 CP = «Cuestiones Pedagógicas» (Spain)
 CS = «Le Carte e la Storia» (Italy)
 DEF = «Defektologiya» (Russia)
 DIPF = «Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung» (Germany)
 DL = «Dor Ledor. Studies in the History of Jewish Education in Israel and the Diaspora» (Israel)
 DNV = «Dukhovno-Nravstvennoe Vospitanie» (Russia)
 DO = «Docencia» (Chile)
 DOS = «Doshkolnik» (Russia)

- DOV = «Doshkolnoe Vospitanie» (Russia)
 DSA = «Detsky Sad ot A do Ya» (Russia)
 DSS = «Direktor Sel'skoj Shkoly» (Russia)
 ED = «Educación XX1» (Spain)
 EDC = «Education» (Hungary)
 EDU = «Educação» (Brazil)
 EERJ = «European Educational Research Journal» (United Kingdom)
 EH = «Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació» (Spain)
 EI = «Education Inquiry» (Sweden)
 EJE = «European Journal of Education» (USA)
 EKO = «Ekologicheskoe Obrazovanie: do Shkoly, v Shkole, vne Shkoly» (Russia)
 EKS = «Ekonomika v Shkole» (Russia)
 EOZ = «Evrazyskoe Ozherel'e» (Russia)
 ES = «Educational Studies» (United Kingdom)
 ESE = «ESE. Estudios Sobre Educación» (Spain)
 FKVT = «Fizicheskaya Kul'tura: Vospitanie, Obrazovanie, Trenirovka» (Russia)
 FIS = «Fizika v Shkole» (Russia)
 FOB = «Filosofya Obrazovanya» (Russia)
 GEES = «Geografya i Ekologya v Shkole XXI Veka» (Russia)
 GES = «Geografya v Shkole» (Russia)
 GWU = «Geschichte in Wissenschaft und Unterricht» (Germany)
 HE = «Histoire de l'Éducation» (France)
 HECL = «History of Education & Children's Literature» (Italy)
 HEJ = «History of Education. Journal of the History of Education Society» (United Kingdom)
 HEMM = «Hautes Études Médiévales et Modernes» (France)
 HEQ = «History of Education Quarterly» (USA)
 HER = «History of Education Review. The official Journal of the Australian & New Zealand History of Education Society» (Australia)
 HERI = «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria» (Spain)
 HF = «History of the Family» (Ireland)
 HHEA = «History of Higher Education Annual» (USA)
 HSE = «Historical Studies in Education/Revue d'Histoire de l'Éducation» (Canada)
 HU = «History of Universities» (United Kingdom)
 KAF = «Kafedra» (Russia)
 KEK = «Kultúra és közösség» (Hungary)
 KOR = «Korrekcionnaya Pedagogika» (Russia)
 KSOP = «Kachestvo Sovremennogo Obrazovanya: Problemy i Puti ikh Reshenya» (Russia)
 IC = «Italia Contemporanea» (Italy)
 IJED = «International Journal of Educational Development» (Hong Kong, China)

- IJHE = «Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education» (Switzerland)
- IJHME = «International Journal for the History of Mathematics Education» (USA)
- IN = «Infanzia» (Italy)
- INJS = «Inostrannye Yazyki v Shkole» (Russia)
- IOI = «Innovacii v Obrazovanii i Lingvistike» (Russia)
- IPAV = «Istoriko-Pedagogichesky Almanakh VLADI» (Russia)
- IPZ = «Istoriko-Pedagogichesky Zhurnal» (Russia)
- IRAO = «Izvestya Rossyskoj Akademii Obrazovanya» (Russia)
- IRCL = «International Research in Children's Literature» (Canada)
- IRGPU = «Izvestya Rossyskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta im. A.I. Gercena» (Russia)
- ISK = «Iskolakultura Könyvek» (Hungary)
- ISR = «Israel Studies Review» (USA)
- JEAH = «Journal of Educational Administration & History» (United Kingdom)
- JEH = «Journal of Educational Historiography» (Germany)
- JEMMS = «Journal of Educational Media, Memory, and Society» (Germany)
- JFH = «Journal of Family History. Studies in Family, Kinship, Gender, and Demography» (Canada)
- JHB = «Jahrbuch für Historische Bildungsforschung» (Germany)
- JHCY = «Journal of the History of Children and Youth» (USA)
- JICH = «The Journal of Imperial and Commonwealth History» (United Kingdom)
- JNZH = «Journal of Natal and Zulu History» (South Africa)
- JNZL = «Journal of New Zealand Literature» (New Zealand)
- JPE = «Journal of Political Economy» (USA)
- JPHE = «Journal of Philosophy & History of Education» (USA)
- JSE = «The Journal of Special Education» (United Kingdom)
- JSSE = «Journal of Social Science of Education» (Germany)
- JU = «Jahrbuch für Universitätsgeschichte» (Germany)
- LBR = «L.I.B.E.R. Libri per Bambini e Ragazzi» (Italy)
- LHR = «The Legal History Review» (Netherlands)
- LITS = «Literatura v Shkole» (Russia)
- LRE = «London Review of Education» (United Kingdom)
- MAK = «Makarenko» (Russia)
- MAS = «Matematika v Shkole» (Russia)
- MDS = «Il mestiere di Storico» (Italy)
- MES = «Medicina e Storia» (Italy)
- MFB = «Mitteilungsblatt des Förderkreises der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung» (Germany)
- MMP = «Matematika i Metodika ee Prepodavanya» (Russia)
- MNS = «Medicina nei Secoli» (Italy)

- MOOM = «Mir Obrazovanya – Obrazovanie v Mire» (Russia)
MP = «Magyar Pedagógia» (Hungary)
MT = «Magyar Tudomány» (Hungary)
MVDS = «Muttersprache. Vierteljahresschrift für Deutsche Sprache» (Germany)
NAC = «Nachalnoe Obrazovanie» (Russia)
NACS = «Nachalnaya Shkola» (Russia)
NAR = «Narodnoe Obrazovanie» (Russia)
NAS = «Nauka i Shkola» (Russia)
NASP = «Nachalnaya Shkola Plyus Do i Posle» (Russia)
NBC = «Nuovo Bollettino del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa» (Italy)
NE = «Neveléstörténet» (Hungary)
NISO = «Nauchnye Issledovanya v Obrazovanii. Pedagogika. Psikhologiya. Ekonomika» (Russia)
NJHS = «Nuncius. Journal of the History of Science» (Italy)
NPPI = «Novoe v Psikhologo-Pedagogicheskikh Issledovanyakh» (Russia)
NR = «Nauka i Religiya» (Russia)
NS = «Neskuchny Sad» (Russia)
OBRO = «Obrazovanie i Obshchestvo» (Russia)
ODP = «Obrazovanie XXI Veka» (Russia)
ORE = «Oxford Review of Education» (United Kingdom)
OSS = «Obrazovanie v Sovremennoj Shkole» (Russia)
OTS = «Otkrytaya Shkola» (Russia)
OUP = «Obrazovanie v Uslovyakh Perekhoda na Novye Standarty» (Russia)
OZP = «Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika» (Russia)
PDV = «Prepodavatel XXI Vek» (Russia)
PED = «Pedagogika» (Bulgaria)
PEDG = «Pedagogika» (Russia)
PH = «Paedagogica Historica» (Netherlands)
PHHE = «Perspectives on the History of Higher Education» (USA)
PNPR = «Pedagogicheskaya Nauka i Praktika – Regionu» (Russia)
POBN = «Pedagogicheskoe Obrazovanie i Nauka» (Russia)
POL = «Il Politico» (Italy)
PP = «Pro-Posições» (Brazil)
PPP = «Psikhologo-Pedagogicheskyy Poisk» (Russia)
PPR = «Pedagogika i Psikhologiya v Rossii: Vchera, Segodnya, Zavtra» (Russia)
PRIS = «Prepodavanie Istorii v Shkole» (Russia)
PRISO = «Prepodavanie Istorii i Obshchestvoznanya v Shkole» (Russia)
PRO = «Pravo i Obrazovanie» (Russia)
PROS = «Profilnaya Shkola» (Russia)
PSM = «Pedagogika v Sovremennom Mire» (Russia)
PSO = «Problemy Sovremennogo Obrazovanya» (Russia)
PV = «Príncipe de Viana» (Spain)

- PZB = «Pedagochesky Zhurnal Bashkortostana» (Russia)
- QFIAB = «Quellen und Forschungen aus Italienischen Archiven und Bibliotheken» (Germany)
- QS = «Quaderni Storici» (Italy)
- QSUP = «Quaderni per la Storia dell'Università di Padova» (Italy)
- QSUT = «Quaderni di Storia dell'Università di Torino» (Italy)
- RBHE = «Revista Brasileira de História de Educação» (Brazil)
- RCE = «Revista de Ciencias de la Educación» (Spain)
- RDO = «Rozprawy z Dziejow Oswiaty» (Poland)
- RFP = «Revue Française de Pédagogie» (France)
- RH = «Revista HISTEDBR-On Line» (Brazil)
- RHC = «Revista Historia Caribe» (Colombia)
- RHE = «História da Educação» (Brazil)
- RHEI = «Revue d'Histoire de l'Enfance Irrégulière. Le Temps de l'Histoire» (France)
- RHEL = «Revista Historia de la Educación Latinoamericana» (Colombia)
- RMC = «Roma Moderna e Contemporanea» (Italy)
- RN = «Revue du Nord» (France)
- RPD = «Ricerche di Pedagogia e Didattica» (Italy)
- RPH = «Revista Procesos Históricos» (Venezuela)
- RPI = «Reading Primers International – Newsletter» (Germany)
- RSE = «Revista sobre Educación» (Spain)
- RSI = «Rivista Storica Italiana» (Italy)
- RSR = «Rassegna Storica del Risorgimento» (Italy)
- RST = «Rassegna Storica Toscana» (Italy)
- SA = «Studime Albanologjike» (Albania)
- SAGHE = «Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación» (Spain)
- SARE = «Suthern African Review of Education» (South Africa)
- SC = «Spagna Contemporanea» (Italy)
- SCIRS = «Social Compass. International Review of Sociology of Religion» (United Kingdom)
- SE = «Studium Educationis» (Italy)
- SHB = «Shkol'naya Biblioteka» (Russia)
- SOB = «Sociologiya Obrazovanya» (Russia)
- SONP = «Strategii na Obrazovatel'nata i Nauchnata Politika» (Bulgaria)
- SP = «Sodobna Pedagogika. Journal of Contemporary Educational Studies» (Slovenia)
- SPR = «Social'naya Pedagogika v Rossii» (Russia)
- STE = «Shkol'nye Tekhnologii» (Russia)
- STIP = «Stranicy Istorii Pedagogiki» (Russia)
- TT = «Teachers and Teaching» (United Kingdom)
- UDOU = «Upravlenie Doshkol'nym Obrazovatel'nym Uchrezhdeniem» (Russia)

- UZKU = «Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Serya Gumanitarnyj Nauki» (Russia)
- VDOU = «Vospitatel Dosholnogo Obrazovatel'nogo Uchrezhdeniya» (Russia)
- VMGGU = «Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Gumanitarnogo Universiteta im. M.A. Sholokhova» (Russia)
- VMGPU = «Vestnik Moskovskogo Gorodskogo Pedagogicheskogo Universiteta. Serya Pedagogika i Psihologiya» (Russia)
- VMUPO = «Vestnik Moskovskogo Universiteta. Pedagogicheskoe Obrazovanie»
- VOB = «Voprosy Obrazovanya» (Russia)
- VOGPU = «Vestnik Orenburgskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta» (Russia)
- VOR = «Vyshe Obrazovanie v Rossii» (Russia)
- VOSS = «Vospitanie v Shkole» (Russia)
- VVS = «Vestnik Vysšej Shkoly» (Russia)
- YD = «Yearbook. International Society for History Didactics» (Germany)
- ZA = «Zapruder. Storie in Movimento» (Italy)
- ZHP = «Zeitschrift für Heilpädagogik» (Germany)
- ZNS = «Zavuch Nachal'noj Shkoly» (Russia)
- ZNUJ = «Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagellonskiego. Opuscula Musealia» (Poland)
- ZP = «Zeitschrift für Pädagogik» (Germany)
- ZPH = «Zeitschrift für Pädagogische Historiographie» (Switzerland)

* * *

- Accademie e scuole* = Novarese Daniela (ed.), *Accademie e scuole. Istituzioni, luoghi, personaggi, immagini della cultura e del potere*, Milano, Giuffrè, 2011, pp. 628.
- A Cultural History (in Antiquity)* = Harlow Mary, Laurence Ray (edd.), *A Cultural History of Childhood and Family. 1. A Cultural History of Childhood and Family in Antiquity*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 249.
- A Cultural History (in the Age of Empire)* = Heywood Colin (ed.), *A Cultural History of Childhood and Family. 5. A Cultural History of Childhood and Family in the Age of Empire*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 247.
- A Cultural History (in the Age of Enlightenment)* = Foyster Elizabeth, Marten James (edd.), *A Cultural History of Childhood and Family. 4. A Cultural History of Childhood and Family in the Age of Enlightenment*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 249.
- A Cultural History (in the Early Modern Age)* = Cavallo Sandra, Evangelisti Silvia (edd.), *A Cultural History of Childhood and Family. 3. A Cultural History of Childhood and Family in the Early Modern Age*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 256.

- A Cultural History (in the Middle Age)* = Wilkinson Louise J. (ed.), *A Cultural History of Childhood and Family. 2. A Cultural History of Childhood and Family in the Middle Age*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 250.
- A Cultural History (in the Modern Age)* = Hawes Joseph M., Hiner Ray N. (edd.), *A Cultural History of Childhood and Family. 6. A Cultural History of Childhood and Family in the Modern Age*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 280.
- A hagyományos tánckultúra* = Bolvári-Takács G., Fügedi J., Mizerák K., Németh A. (edd.), *A hagyományos tánckultúra metamorfózisa a 20. században: Tudományos szimpózium a Magyar Táncművészeti Főiskolán. Konferencia helye, ideje (2010.06.10-2010.06.12)*, M. Táncműv, Fölsk, 2012, pp. 192.
- A History of the University in Europe* = Rüegg Walter (ed.), *A History of the University in Europe, IV. Universities since 1945*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 616.
- A neveléstudományi Doktori* = Németh András (ed.), *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai: Tudományos arculat, kutatási eredmények*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2012, pp. 212.
- Antonio Firmino de Proença* = Razzini Marcia de Paula Gregório (ed.), *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor*, São Paulo, Editora Porto de Ideias Ltda, 2010, pp. 264.
- A Organização do trabalho* = Brito Silvia Helena Andrade de, Villamaina Centeno Carla, Claudinei Lombardi José, Saviani Dermeval (edd.), *A organização do trabalho didático na história da educação*, Campinas, Autores Associados, 2010, pp. 205.
- Arte y Oficio* = Celada Perandones Pablo (ed.), *Arte y Oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio nacional de Historia de la educación. El Burgo de Osma, Soria, 11-13 de julio de 2011*, El Burgo de Osma, SEDHE, Universidad de Valladolid, CEINCE, 2011, 2 voll., pp. 823+685.
- Atlas of European Historiography* = Porciani Ilaria, Raphael Lutz (edd.), *Atlas of European Historiography. The Making of a Profession 1800-2005*, Basingstoke, Palgrave MacMillan, 2010, pp. 187.
- Aufwachsen in Würde* = Schreiner Martin (ed.), *Aufwachsen in Würde. Die Hildesheimer Barbara-Schadeberg-Vorlesungen*, Münster, Waxmann, 2012, pp. 152.
- Aulas con memoria* = López Ocón Cabrera Leoncio, Aragón Albillos Santiago, Pedrazeula Fuentes Mario (edd.), *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, Madrid, CEIMES / Doce Calles / Comunidad de Madrid, 2012, pp. 355.
- A Unión Mugardesa de Instrucción* = Rubia Alejos Xavier (ed.), *A Unión Mugardesa de Instrucción (1910-2010)*, A Coruña, Deputación de A Coru-

- ña, 2010, pp. 231.
- A Universidade iluminista (1798-1921)* = Araujo José Carlos Souza (ed.), *A Universidade iluminista (1798-1921): de Kant a Max Scheler*, Brasília, DF. Liber Livros, 2011, pp. 334.
- Bibliothek und Forschung* = Siebert Irmgard (ed.), *Bibliothek und Forschung. Die Bedeutung von Sammlungen für die Wissenschaft*, Frankfurt am Main, Klostermann, 2011, pp. 253.
- «*Bukvar' - eto molot*» = Markarova T.S., Bezrogov V.G. (edd.), «*Bukvar' - eto molot*»: *uchebnik dlja nachal'noj shkoly na zare sovetsoj vlasti, 1917-1932gg. Sbornik nauchnikh trudov i materialov. Trudy seminar «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki»*. Vypusk 12 [«*The Primer is a hammer*»: *the textbook for the primary school at the dawn of the soviet government, 1917-1932. Collection of scientific works and materials. Works of the seminar «Culture of childhood: norms, values and practices»*], Moskva, NPB im. K.D. Ushchinskogo, Azimut, Trovant, 2011, pp. 367.
- Cadres de jeunesse* = Tétard Françoise, Barriolade Denise, Brousselle Valérie, Egret Jean-Paul (edd.), *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*, Paris, La Documentation Française, 2010, pp. 330.
- Centres of medical excellence?* = Arrizabalaga Jon, Grell Ole Peter, Cunningham Andrew (edd.), *Centres of medical excellence? Medical travel and education in Europe 1500-1789*, Farnham, Ashgate, 2010, pp. 335.
- Child, nation, race and empire* = Swain Shurlee, Hillel Margot (edd.), *Child, nation, race and empire: Child rescue discourse. England, Canada and Australia, 1850-1915*, Manchester, Manchester University Press, 2010, pp. 196.
- Children, Families* = Hagemann Karen, Jarauschkonrad, Allemann-Chionda Christina (edd.), *Children, Families, and States. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe*, Oxford, Berghahn Books Ltd., 2011, pp. 442.
- Children of the Gulag* = Frierson Cathy A., Vilensky Semyon S. (edd.), *Children of the Gulag*, New Haven-London, Yale University Press, 2010, pp. 450.
- Cien años de Pedagogía* = Hernández Díaz José María (ed.), *Cien años de Pedagogía en España*, Valladolid, Castilla Ediciones, 2010, pp. 148.
- Cine, escuela y discurso pedagógico* = Serra María Silvia, *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*, Buenos Aires, Editorial Teseo, 2011, pp. 368.
- Clássicos da Educação* = Hamdan Juliana Cesário, Carmo Xavier Maria do (edd.), *Clássicos da Educação Brasileira*, Belo Horizonte, MG. Mazza Edições, 2011, pp. 253.
- Comparative Education* = Manzon Maria (ed.) *Comparative Education: The Construction of a Field*, Hong Kong, Hong Kong University Press, 2011, pp. 395.

- Corrientes e instituciones* = Ossenbach Sauter Gabriela (ed.), *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*, Madrid, UNED, 2011, pp. 314.
- Costruire un'Università* = Blanco Luigi, Giorgi Andrea, Mineo Leonardo (edd.), *Costruire un'Università. Le fonti documentarie per la storia dell'Università degli Studi di Trento (1962-1972)*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 568.
- Costumi educativi* = Ferrari Monica (ed.), *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, Pavia, Pavia University Press, 2010, pp. 208.
- Critical civic literacy* = DeVitis Joseph L. (ed.), *Critical civic literacy: a reader*, New York, Peter Lang, 2011, pp. 505.
- Cultura Escolar, Migrações e Cidadania* = Felgueiras Louro Margarida, Vieira Eduardo C. (edd.), *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania. VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010, pp. 174.
- Dai Collegi medievali* = Brizzi Gian Paolo, Mattone Antonello (edd.), *Dai Collegi Medievali alle Residenze Universitarie*, Bologna, Clueb, 2010, pp. 193.
- Dalle Accademie Agrarie alle Università* = Bini Piero, Spalletti Stefano (edd.), *Dalle Accademie Agrarie alle Università. Istituzionalizzazione dell'economia politica a Macerata e nelle Marche*, Macerata, eum, 2010, pp. 543.
- Dal Museo* = Giorgi Pamela (ed.), *Dal Museo Nazionale della Scuola all'Indire. Storia di un Istituto al servizio della scuola italiana (1919-2009)*, Firenze, Giunti, 2010, pp. 159.
- Der deutsche Lektürekanon* = Korte Hermann, Zimmer Ilonka, Jakob Hans-Joachim (edd.), *Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1871 bis 1918*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011, pp. 522.
- Detstvo v nauchnykh* = Salnikova Alla A. (ed.), *Detstvo v nauchnykh, obrazovatel'nykh i khudozhestvennykh tekstakh. Opyt prochteniya i interpretacii. Sbornik nauchnykh statej i soobshcheny [Childhood in the Research, Educational and Fiction Texts: Reading and Interpretation Experience]*, Kazan, Kazansky Universitet, 2011.
- Dialog so vremenem* = *Dialog so vremenem. Al'manakh intellektual'noj istorii [Dialogue with Time. Anthology on Intellectual History]*, Moskva, IVI RAN, 2012.
- Don Lorenzo Milani* = Sani Roberto, Simeone Domenico (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, Macerata, eum, 2011, pp. 306.
- Don Michele Rua nella storia* = Motto Francesco (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1873-1910). Atti del Congresso internazionale di studi su don Rua (Roma, Salesianum, 29-31 ottobre 2010)*, Roma, Las, 2011, pp. 861.
- Educação e conhecimento* = Paciulli Bryan Newton Antonio, Escolano Benito Agustín, Suárez Henar Herrero (edd.), *Educação e conhecimento para un*

- futuro sustentável*, Campinas, Alínea, 2011, pp. 250.
- Educação e instrução* = Gonçalves Gondra José, Schneider Omar (edd.), *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial (Brasil, 1822-1889)*, Vitória, Eufes, 2011, pp. 488.
- Educação Escolar e Justiça Social* = Valle Ione Ribeiro, Da Silva Gaspar, Vera Lúcia, Daros Maria das Dores (edd.), *Educação Escolar e Justiça Social*, Florianópolis / SC. NUP, 2010, pp. 228.
- Éducation, religion, laïcité* = Condette Jean-François (ed.), *Éducation, religion, laïcité (XVI^e-XX^e siècles). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, Lille, Institut de recherches historiques du Septentrion – Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 2010, pp. 552.
- Educational Reforms in Russia and China* = Borevskaya Nina Ye, Borisenkov V.P., Zhu Xiaoman (edd.), *Educational Reforms in Russia and China at the Turn of the 21st Century: A Comparative Analysis*, Hong Kong, Hong Kong University Press, 2010, pp. 115.
- Educational Systems* = Tröhler Daniel, Barbu Ragnhild (edd.), *Educational Systems in Historical, Cultural, and Sociological Perspectives*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, pp. 192.
- Ejdos* = Smolii V. (ed.), *Ejdos. Al'manach teorii ta istorii istorichnoi nauki* [Eydos: Anthology of Historical Theory and History], Kiev, Institute of History of the Ukraine National Academy of Sciences, 2012.
- El patrimoni històric educatiu valencià* = Pérez Mayordomo, Agulló Diaz Alejandro, Carmen Maria del, Frasquet Gabriel Garcia (edd.), *El patrimoni històric educatiu valencià – V jornades d'història de l'educació valenciana (Gandia, 30 i 31 d'octubre de 2009, Universitat de Valencia)*, Facultat de Filosofia i Ciènces de l'Educació Dept. D'Educació Comparada i Història de l'Educació, CEIC Alfons el Vell, Ajuntament de Gandia, 2011, pp. 308.
- El patrimonio histórico-educativo* = Ruiz Berrio Julio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva-Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío», 2010, pp. 368.
- En attendant la réforme* = D'Enfert Renaud, Kahn Pierre (edd.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010, pp. 216.
- Enseignement secondaire* = Magnin Charles, Muller Christian Alain (edd.), *Enseignement secondaire, formation humaniste et société XVI^e-XXI^e siècle. Actes du colloque international et pluridisciplinaire tenu à l'occasion du 450^e anniversaire de la fondation du Collège de Genève par Calvin, Genève, 23-26 mars 2009*, Genève, Éditions Slatkine, 2012, pp. 438.
- Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus* = Horn Klaus-Peter, Link Jörg-W. (edd.), *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus Totaler*

- Anspruch und Erziehungswirklichkeit*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt Julius, 2011, pp. 399.
- Erziehung und Bildung* = Gerdenitsch Claudia, Hopfner Johanna (edd.), *Erziehung und Bildung in ländlichen Regionen/Rural Education*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2011, pp. 234.
- Escolas de Formação* = Pintassilgo Joaquim (ed.), *Escolas de Formação de Professores em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri, 2012, pp. 464.
- Espaces de l'enseignement* = D'Enfert Renaud, Fonteneau Virginie (edd.), *Espaces de l'enseignement scientifique et technique. Acteurs, savoirs, institutions, XVII^e-XX^e siècles*, Paris, Hermann, 2011, pp. 196.
- Estado e políticas educacionais* = Saviani Dermeval (ed.), *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*, Vitória, Edufes, 2011, pp. 376.
- Estestvoznanie: issledovanie i obuchenie* = *Estestvoznanie: issledovanie i obuchenie [Natural Science: research and learning]*, Yaroslavl, 2010.
- Étudiants de l'exil* = Ferté Patrick, Barrera Caroline (edd.), *Étudiants de l'exil. Migrations internationales et universités refuges (XVI^e-XX^e siècles)*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2010, pp. 341.
- Evaluation du travail des élèves* = Villeneuve Jean-Luc (ed.), *Evaluation du travail des élèves. Actes du colloque de l'Iréa du 10 juin 2009*, Paris, Le Manuscrit, 2010, pp. 139.
- Exilios e viagens* = Felgueiras Margarida Louro, Costa Rico Antón (edd.), *Exilios e viagens. Ideários de libertade e discursos educativo Portugal-España. Sec. XVIII-XX*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2011, pp. 469.
- Families and States* = Skinner Quentin (ed.), *Families and States in Western Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011, pp. 220.
- Figli d'Italia* = Filipponi Stefano, Mazzocchi Eleonora, Sandri Lucia (edd.), *Figli d'Italia. Gli Innocenti e la nascita di un progetto nazionale per l'infanzia (1861-1911)*, Firenze, Alinari, 2011, pp. 175.
- Formare alle professioni* = Ferrari Monica, Mazzarello Paolo (edd.), *Formare alle professioni. Figure della Sanità*, Milano, Franco Angeli, 2010, pp. 248.
- Formare alle professioni. Architetti, ingegneri, artisti* = Ferraresi Alessandra, Visioli Monica (edd.), *Formare alle professioni. Architetti, ingegneri, artisti (secoli XV-XIX)*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 254.
- Formare alle professioni. La cultura* = Ferrari Monica, Ledda Filippo (edd.), *Formare alle professioni. La cultura militare tra passato e presente*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 336.
- Förskolans aktörer* = Westberg Johannes (ed.), *Förskolans aktörer. Stat, kår och individ i förskolans historia*, Opuscula Historica Upsaliensia, 44, Uppsala,

- Swedish Science Press, 2011, pp. 243.
- Fortiter et Constanter* = Kaposi József, Katona András (edd.), *Fortiter et Constanter: A hetvenesztendős Závodszky Géza köszöntése*, Budapest, Tankönyvkiadó, 2010, pp. 288.
- Fostran i skola och utbildning* = Larsson Anna B. (ed.), *Fostran i skola och utbildning: Historiska perspektiv*, Uppsala, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2010, pp. 199.
- Francia en la educación de la España* = Hernandez Díaz José María (ed.), *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2011, pp. 344.
- Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne* = Neumann Karl, Sauerbrey Ulf, Winkler Michael (edd.), *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, erziehung und soziales handeln*, Jena, Verlag IKS Garamond, 2010, pp. 300.
- Galileo e la scuola galileiana* = Pepe Luigi (ed.), *Galileo e la scuola galileiana nelle Università del Seicento*, Bologna, Clueb, 2011, pp. 420.
- Gender Balance* = Raftery Deirdre, Valiulis Maryann (edd.), *Gender Balance and Gender Bias in Education. International Perspectives*, London New York, Routledge, 2010, pp. 104.
- Gender Inequalities* = Addabbo Tindara, Arrizabalaga Marie-Pierre, Borderias Christina, Owens Alastair (edd.), *Gender Inequalities, Households and the production of Well-being in Modern Europe*, Aldershot (UK) and Burlington (USA), Ashgate Publishers, 2010, pp. 318.
- Geschichte der Universität* = Rüegg Walter (ed.), *Geschichte der Universität in Europa. Bd. 4: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Beck, München 2010, pp. 559.
- Girls' Secondary Education* = Albisetti James C., Goodman Joyce, Rogers Rebecca (edd.), *Girls' Secondary Education in the Western World: From the 18th to the 20th Century*, New York, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 223.
- Gli archivi della scienza* = Montaldo Silvano, Novaria Paola (edd.), *Gli archivi della scienza: l'Università di Torino e altri casi italiani*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 237.
- Globalization on the Margins* = Solova Iveta (ed.), *Globalization on the margins. Education and Postsocialist Transformations in Central Asia*, Charlotte (North Carolina), Information Age Publishing, Inc., 2011, pp. 375.
- Göttingen vers 1800* = Bödeker Hans Erich, Büttgen Philippe, Espagne Michel (edd.), *Göttingen vers 1800. L'Europe des sciences de l'homme*, Paris, Édition du Cerf, 2010, pp. 593.
- Grundschule im historischen Prozess* = Einsiedler Wolfgang, Götz Margarete, Ritzi Christian, Wiegmann Ulrich (edd.), *Grundschule im historischen*

- Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland*, Bad Heilbrunn/Obb, Klinkhardt, 2011, pp. 310.
- Gumanizacya i gumanitarizacya = Gumanizacya i gumanitarizacya obrazovanya XXI veka. Problemy sovremennogo obrazovanya [Humanizm and humanitarizm of the education of the XXIth Century. Problems of contemporary education]*, Ul'yanovsk, 2010.
- Have Women* = Harford Judit, Rush Claire (edd.), *Have Women made a Difference*, Bern, Peter Lang, 2010, pp. 226.
- História da educação no Brasil* = Libânia Xavier, Tambara Elomar, Ferreira Pinheiro Antônio Carlos (edd.), *História da educação no Brasil: Matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI*, Vitória, Edufes, 2011, pp. 377.
- História das Culturas Escolares* = Vidal Diana Gonçalves, Schwartz Cleonara Maria (edd.), *História das Culturas Escolares no Brasil*, Vitória, Edufes, 2011, pp. 446.
- Historia de la Educación* = Hernández Díaz José María, Ramos Ruiz Isabel (edd.), *Historia de la Educación en América. Once estudios*, Salamanca, Globalia Artes Gráficas/Anthem, 2010, pp. 235.
- Historia de la Enseñanza* = Vicente y Guerrero Guillermo (ed.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón. Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón, celebrado en el I.E.S. Goya de Zaragoza del 30 de marzo al 2 de abril de 2009*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2011, pp. 783.
- Historia de la lectura* = Cucuzza Héctor Rubén, Spregelburd Roberta Paula (edd.), *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a los netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2012, pp. 672.
- Historia y perspectiva actual* = Sanchidrián C., Ruiz Berrio J. (edd.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Editorial Graó, 2010, pp. 431.
- Historia mínima* = Tanck de Estrada Dorothy (ed.), *Historia mínima: la educación en México*, México, Colegio de México, Seminario de historia de la educación en México, 2010, pp. 261.
- History of Schooling* = Aubry Carla, Westberg Johannes (edd.), *History of Schooling: Politics and local practice*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2012, pp. 276.
- History Wars and the Classroom* = Taylor Tony, Guyver Robert (edd.), *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*, Charlotte NC (USA), IAP – Information Age Publishing, Inc., 2012, pp. 228.
- Hugo Gaudig* = Flöter Jonas, Ritzi Christian (edd.), *Hugo Gaudig – Schule im Dienst der freien geistigen Arbeit*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt Julius, 2012, pp. 339.

- Kié az oktatáskutatás?* = Pusztai Gabriella, Rébay Magdolna (edd.), *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*, Csokonai Könyvkiadó, Debrecen, 2010, pp. 268.
- Kindheit-Schule-Erziehungswissenschaft* = Hopfner Johanna, Németh András, Szabolcs Éva (edd.), *Kindheit-Schule-Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, pp. 249.
- Knowledge, Politics and the History of Education* = Eckhardt Larsen Jesper (ed.), *Knowledge, Politics and the History of Education*, Münster, LIT Verlag, 2012, pp. 257.
- Konstruiruya destkoe* = Balina M.R., Bezrogov V.G., Maslinskaya S.G., Maslinskoj K.A., Tendrjakova M.V., Sheridan S. (edd.), *Konstruiruya destkoe. Filologiya. Istoriya. Antropologiya. Kollektivnaya monografya. Trudy seminaru «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki», [Shaping childhood. Philology. History. Anthropology. Collective Monograph. Works of the seminar «Culture of childhood: norms, values and practices», Issue 9]*, Moskva, Spb, Azmut, Nestor-Istoriya, 2011, pp. 552.
- Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány* = Hegedus Judit, Kempf Katalin, Németh András (edd.), *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai Budapest: 11. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest, MTA Pedagógiai Bizottság, 2011, pp. 484.
- Kulturkonflikte – Kulturbegegnungen* = Gemein Gisbert Jörg (ed.), *Kulturkonflikte – Kulturbegegnungen: Juden, Christen und Muslim in Geschichte und Gegenwart*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 2011, pp. 542.
- Kulturtransfer och kulturpolitik* = Åkerlund Andreas (ed.), *Kulturtransfer och kulturpolitik. Sverige och Tyskland under det tjugonde århundradet*, Opuscula Historica Upsaliensia, 45, Uppsala, Swedish Science Press, 2011, pp. 250.
- Ideales de formación* = Vergara Ciordia J., Sánchez Barea F., Gutiérrez Comella B. (edd.), *Ideales de formación en la historia de la educación*, Madrid, Dykinson, 2011, pp. 834.
- Identità cittadine* = Miriam Davide (ed.), *Identità cittadine e aggregazioni sociali in Italia, secoli XI-XV. Convegno di studio, Trieste, 28-30 giugno 2010*, Trieste, Centro Europeo Ricerche Medievali, 2012, pp. 327.
- Il primo amore* = Borruso Francesca, Cantatore Lorenzo (edd.), *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie moderne*, Milano, Guerini e Associati, 2012, pp. 291.
- Imago Universitatis* = Brizzi Gian Paolo (ed.), *Imago Universitatis. Celebrazioni, autorappresentazioni di maestri e studenti nella decorazione parietale dell'Archiginnasio*. Con la collaborazione di Andrea Daltri, Bologna, Bononia University Press, 2012, 2 voll., pp. 800.

- Influencias inglesas en la educación española* = Hernandez Díaz José María (ed.), *Influencias inglesas en la educación española e Iberoamericana (1810-2010)*, Salamanca, Hergar Ediciones Antema y Alexia Cachazo Vasallo, 2011, pp. 667.
- Innovacii i tradicii sovremennoj shkoly* = Nazarchenko A.V. (ed.), *Innovacii i tradicii sovremennoj shkoly [Innovations and traditions of the contemporary school]*, Cheboksary, 2010.
- Innovacionnaya deyatel'nost'* = *Innovacionnaya deyatel'nost' v obrazovanii [Innovative activity in education]*, Moskva, Pushkino, 2010.
- Innovacionnye tekhnologii razvitija* = *Innovacionnye tekhnologii razvitija lichnostnogo i psichicheskogo resursa sub'ektov obrazovanya [Innovative technology of development of the personal and mental ressource of the subjects of education]*, Armavir, 2010.
- International Handbook of Jewish Education* = Miller Helena, Grant Lisa D., Pomson Alex (edd.), *International Handbook of Jewish Education*, Dordrecht Heidelberg London New York, Springer, 2011, 2 voll., pp. 649+657.
- Internationalization in Education* = De Grazia Sandra (ed.), *Internationalization in Education (18th-20th Centuries): ISCHE 34 International Standing Conference for the History of Education. Society for the History of Children and Youth Disability History Association (2012.06.27-2012.06.30)*, ISCHE, SHCY, Geneva, pp. 349.
- Intervento sociale* = De Maria Carlo (ed.), *Intervento sociale e azione educativa. Magherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra. Atti del Convegno tenutosi al Centro educativo italo-svizzero Rimini, 7 maggio 2011*, Bologna, Clueb, 2012, pp. 190.
- Invenções, tradições e escritas* = Simões Regina Helena Silva, Gondra José Gonçalves (edd.), *Invenções, tradições e escritas da história da educação*, Vitória, EDUFES, 2012, pp. 366.
- I sentieri della scienza* = Bellatalla Luciana, Marescotti Elena (edd.), *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 381.
- Islamfeindlichkeit* = Schneiders Thorsten Gerald (ed.), *Islamfeindlichkeit: wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*, Wiesbaden VS, Verl. Für Socialwissenschaften, 2010, pp. 498.
- I sprosila krokha* = Barannikova N.B., Bezrogov V.G. (edd.), *I sprosila krokha... Obraz rebenka i sem'i v pedagogike postsovetskoj Rossii: uchebniki po slovesnosti dlja nachal'noj shkoly 1985-2006gg. Trudy mezhdunarodnogo nauchnogo seminarara «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki»*, Vyp. 7 [And a small child asked... The image of the child and family in post-Soviet Russian pedagogy: Russian literature textbooks for the primary school 1985-

2006. *Works of the international scientific seminar «Culture of childhood: norms, values and practices». Issue n. 7*], Moskva-Tver', Nauchnaya kniga, 2010, pp. 360.
- Istoricheskaya nauka = Myagkov G.P., Nabiev R.A., Chiglintsev E.A. (edd.), Istoricheskaya nauka i obrazovanie v uslovjakh sovremennykh vyzovov. Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [History and Education in the Framework of Contemporary Challenges]*, Kazan', 22-23 nojabrja, Kazan', Izdatel'stvo Kazanskogo Universiteta, 2012.
- Istorichesky istochnik = Litvin A.L. (ed.), Istorichesky istochnik i problemy rossyskoj istorii. Sbornik nauchnykh statej [Historical Sources and Problems of Russian History]*, Kazan', Kazansky Universitet, 2011.
- Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tret'ego tysyacheletya = Kornetov Grigory B. (ed.), Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tret'ego tysyacheletya: postizhenie pedagogicheskoj kul'tury chelovechestva: materialy shestoj nacional'noj nauchnoj konferencii [History of Education at the beginning of the Third Millennium: comprehension of the pedagogical culture of the humankind: materials of the Sixth national scientific conference]*, Moskva, 11 noyabrya 2010g., Moskva, ASOU, 2010.
- Istoriya rossyskogo uchitelstva = Istoriya rossyskogo uchitelstva: monografya [History of the Russian Teachers: monograph]*, Stravopol', SGPI, 2011.
- Jörn Rüsen = Schmidt Maria Auxiliadora, Barca Isabel, Martins Esteveão de Rezende (edd.), Jörn Rüsen e o ensino de história*, Curitiba, Ed. UFPR, 2010, pp. 150.
- La educación revisitada = Moreau Ángel C., Prats Enric (edd.), La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2010, pp. 490.
- La Fédération de l'Éducation = Frajerman Laurent, Bosman Françoise, Chanet Jean-François, Girault Jacques (edd.), La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992). Histoire et archives en débat*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 2010, pp. 351.
- La formazione delle "élites" = Cagnolati Antonella (ed.), La formazione delle "élites" in Europa dal Rinascimento alla Restaurazione*, Roma, Aracne, 2012, pp. 280.
- La formazione del medico = Sani Roberto, Zurlini Fabiola (edd.), La formazione del medico in età moderna (secc. XVII-XVIII)*, Macerata, eum, 2012, pp. 357.
- La invención del «homo gymnasticus» = Scharagrodsky Pablo (ed.), La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Buenos Aires, Prometeo, 2011, pp. 528.
- La letteratura invisibile = Beseghi Emy, Grilli Giorgia (edd.), La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011, pp. 219.

- La pedagogía alemana* = Hernández Díaz José Maria (ed.), *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, Valladolid, Castilla Ediciones, 2011, pp. 252.
- La presenza in Italia* = Baldini Ugo, Brizzi Gian Paolo (edd.), *La presenza in Italia dei gesuiti iberici espulsi. Aspetti religiosi, politici, culturali*, Bologna, Clueb, 2010, pp. 683.
- La scuola degli Asburgo* = Polenghi Simonetta (ed.), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, SEI, 2012, pp. 300.
- Las disciplinas escolares* = Galván Luz Elena, Martínez Moctezuma Lucia (edd.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, Cuernavaca (México), UAM/ CIESAS, Juan Pablos Editor, 2010, pp. 421.
- La tigre è arrivata* = Lombello Donatella (ed.), *La tigre è arrivata. Emilio Salgari a cento anni dalla sua scomparsa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012, pp. 292.
- Le baccalauréat: 1808-2008* = Marchand Philippe (ed.), *Le baccalauréat: 1808-2008. Certification française ou pratique européenne? Actes du colloque Le baccalauréat et la certification des études secondaires: exception française ou pratique européenne ? (1808-2008)*, Lille 14, 15 et 16 mai 2008, Paris, Revue du Nord-Institut National de Recherches Pédagogiques, 2010, pp. 443.
- L'École de Saint-Victor de Paris* = Poirel Dominique (ed.), *L'École de Saint-Victor de Paris. Influence et rayonnement du Moyen Âge à l'époque moderne. Colloque international du C.N.R.S. pour le neuvième centenaire de la fondation (1108-2008) tenu au Collège des Bernardins à Paris les 24-27 septembre 2008*, Bibliotheca Victorina, Turnhout, Brepols Publishers, 2010, pp. 719.
- Lehrerbildung in Europa* = Németh András, Skiera Ehrenhard (edd.), *Lehrerbildung in Europa: Geschichte, Struktur und Reform*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2012, pp. 340.
- Le origini delle materie* = Bianchini Paolo (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 257.
- Les châteaux du social* = Boussion Samuel, Gardet Mathias (edd.), *Les châteaux du social*, Paris, Beauchesne, Presses Universitaires de Vincennes, 2010, pp. 364.
- Lesen lernen* = Geissler Gert, Sroka Wendelin, Wojdon Joanna (edd.), *Lesen lernen... mehrsprachig! Fibeln und lesebücher aus Europa und Amerika. Katalog zur Ausstellung der Arbeitsgruppe Fibeln (Reading Primers Special Interest Group) der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung im Rahmen der Tagung «Mehrsprachigkeit und Schulbuch» vom 22. bis 24.9.2011 an der Freien Universität Bozen in Brixen/Bressanone* Gesamtleitung und Redaktion Wendelin Sroka, Bonn/ Essen im Selbstverlag, 2011, pp. 86.

- Les fons orals* = Moreu Àngel C. (ed.), *Les fons orals i audiovisuals en la Història de l'Educació. Innovació i recerca en la docència universitària*, Barcelona, Publicacions y edicions de la Universitat de Barcelona, 2010, pp. 123.
- Les jeunes et la sexualité* = Blanchard Véronique, Revenin Régis, Yvrol Jean-Jacques (edd.), *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIX^e-XXI^e siècle)*, Paris, Autrement, 2010, pp. 416.
- Les religions à l'école* = Lalouette Jacqueline, Boniface Xavier, Chanet Jean-François, Elliot Imelda (edd.), *Les religions à l'école. Europe et Amérique du Nord XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Letouzey et Ané, 2011, pp. 344.
- Les routes européennes* = Hiernard Jean, Turrel Denise, Delmas-Rigoutsos Yannis (edd.) *Les routes européennes du savoir. Vita peregrinatio (Fin du Moyen Âge – XVII^e siècle)*, Paris, Les Indes savantes, 2011, pp. 345.
- Le temps des réformes* = D'Enfert Renaud, Kahn Pierre (edd.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République : les années 1960*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2011, pp. 206.
- Le Università del Mezzogiorno* = Bianchi Alessandro (ed.), *Le Università del Mezzogiorno nella storia dell'Italia unita 1861-2011*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 326.
- Le Università e le guerre* = De Negro Paolo (ed.), *Le Università e le guerre dal Medioevo alla Seconda guerra mondiale*, Bologna, Clueb, 2011, pp. 289.
- Le Università e l'Unità d'Italia* = Ferraresi Alessandra, Signori Elisa (edd.), *Le Università e l'Unità d'Italia (1848-1870)*, Bologna, Clueb, 2012, pp. 369.
- Light and Liberty* = McDonald Robert M.S. (ed.), *Light and Liberty: Thomas Jefferson and the Power of Knowledge*, Charlottesville, University of Virginia Press, 2012, pp. 256.
- Los otros en los manuales escolares* = Artieda Teresa (ed.), *Los otros en los manuales escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*, Luján, Departamento de Publicaciones e Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, Proyecto RELEE (Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional del Nordeste), 2010, pp. 216.
- Lost Kids* = Gleason Mona, Myers Tamara, Paris Leslie, Strong-Boag Veronica (edd.), *Lost Kids: Vulnerable Children and Youth in Twentieth-Century Canada and the United States*, Vancouver, University of British Columbia, 2010, pp. 258.
- L'Università di Macerata* = Pomante Luigiaurelio (ed.), *L'Università di Macerata nell'Italia unita (1861-1966). Un secolo di storia dell'ateneo maceratese attraverso le relazioni inaugurali dei rettori e altre fonti archivistiche e a stampa*, Macerata, eum, 2012, pp. 807.

- Maestri e professori* = Pagano Emanuele, Vigo Giovanni (edd.), *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*, Milano, Edizioni Unicopli, 2010, pp. 196.
- Maloletnie poddannye* = Balina Maria R., Bezrogov Vitaly G., Kelly Katriona G. et al. (edd.), *Maloletnie podannye bol'shoj Imperii. Filipp Ar'es i istorya detstva v Rossii (XVIII-nachalo veka) [Little subjects in the big Empire. Philippe Ariès and the history of childhood in Russia (XVIIIth – beginning of the XXth Century)]*, Moskva, Rossysky Gosudarstvennyj Gumanitarnyj Universitet, 2012, pp. 398.
- Mana Mâori and Christianity* = Morrison Hugh, Paterson Lachy, Knowles Brett, Rae Murray (edd.), *Mana Mâori and Christianity*, Wellington, Huia Publishers, 2012, pp. 327.
- Mathematicians in Bologna* = Cohen Salvatore (ed.), *Mathematicians in Bologna 1861-1960*, Basel, Birkäuser, 2012, pp. 553.
- Memória, História e Escolarização* = Rego Teresa Cristina (ed.), *Memória, História e Escolarização*, São Paulo, Editora Vozes, 2011, pp. 182.
- Metamorphosen der Bildung* = Keiner Edwin et al. (edd.), *Metamorphosen der Bildung. Historie. Empirie. Theorie*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt Julius, 2011, pp. 429.
- Migration Und Sprachliche Integration* = Lippke Wolfgang, Schulz Dieter (edd.), *Migration Und Sprachliche Integration Als Schulpädagogische Herausforderung An Europa*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2012, pp. 160.
- Mirovaya slovestnost'* = Mineralova I.G. (ed.), *Mirovaya slovestnost' dlja detej i o detjakh [World Literature for Children and on Children]. Materialy Shestnadcoj Vserossyskoj nauchnoj konferencii «Mirovaya slovestnost' dlja detej i o detjakh»*, Moskva, MPGU, 2012.
- Modelos culturais* = Carvalho Marta Maria Chagas de, Pintassilgo Joaquim (edd.), *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais. Portugal e Brasil, histórias conectadas*, São Paulo, EDUSP, 2011, pp. 472.
- Municipal'anaya sistema* = *Municipal'anaya sistema obrazovanya: vyzovy XXI veka [Municipal system of education: challenges of the XXIth Century]*, Odincovo, 2010, Tom 3.
- Musul'manskoe obrazovanie* = *Musul'manskoe obrazovanie v Tatarstane: istorya, sovremennoe sostojanie i innovacionnye processy (Cikl statej) [Islamic Education in the Republic of Tatarstan: History, Current Situation and Innovative Processes]*, Kazan', Imam, Musul'manskoe obr., 2012, pp. 120.
- Na fone Pushkina* = Tendrjakova M.V., Bezrogov V.G. (edd.), *«Na fone Pushkina vospitannoe detstvo»: pedagogika vizual'nogo v uchebnike i na kartine. Sbornik nauchnykh trudov i materialov. Trudy Mezhdunarodnogo nauchnogo seminaru «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki»*, Vyp.

- 8 [On Pushkin background educated childhood: visual pedagogy in the textbook and on the picture. Collection of scientific works and materials. Works of the international research seminar «Childhood culture: Norms, Values and Practices», Issue 8], Moskva, Azimut, 2011, pp. 288.
- Narrating Islam* = Gerdien Jonker, Shiraz Thobani, *Narrating Islam: interpretations of the Muslim world in European Texts*, London, Tauris Academic Studies, 2010, pp. 293.
- Neveléstudomány – reflexió – innováció* = Szabolcs Éva (ed.), *Neveléstudomány – reflexió – innováció*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2011, pp. 290.
- Nueva miradas historiográficas* = Guereña Jean-Luis, Ruiz Berrio Julio, Tiana Ferrer (edd.), *Nueva miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid, Ministerio de Educación, 2010, pp. 449.
- Objetos da escola* = Gaspar da Silva Vera Lucia, Petry Marília Gabriela (edd.), *Objetos da escola: espaços e lugares de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX)*, Florianópolis, Editora Insular, 2012, pp. 588.
- Образование взрослых = Образование взрослых – образование через высшую жизнь. Ориентир инновационного развития образования и общества [Adults' education – long life education. Orientations of the innovative development of education and society]*, Ekaterinburg, Chast 2.
- *Ensino de História* = Carvalho Marta Maria Chagas de, Gatti Junior Décio (edd.), *O Ensino de História da Educação*, Vitória, EDUFES, 2011, pp. 405.
- *ensino e a pesquisa* = Gonçalves Buenos de Freitas Anamaria, Fraga do Nascimento Vilas-Bôas Carvalho Ester, Carvalho do Nascimento Jorge, Meneses de Oliveira Luiz Eduardo (edd.), *O ensino e a pesquisa em História da Educação*, Maceió, Edufal, 2011, pp. 381.
- *Homen vale* = Adão Áurea, Silva Carlos Manique da, Pintassilgo Joaquim (edd.), *O Homen vale sobretudo pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 111.
- Pädagogische Professionalität* = Ellger-Rüttgardt Sieglind Luise, Wachtel Grit (edd.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung*, Stuttgart, Kohlhammer, 2010, pp. 233.
- Pädagogische und kulturelle Strömungen* = Németh András, Pirka Veronika (edd.), *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der K.U.K. Monarchie II: eine Sammlung aus den Beiträgen der internationalen Konferenz, 24.-25. April 2009, Fürstenfeld (Internationale Konferenz Pädagogische und kulturelle Strömungen in der K.U.K. Monarchie II (24-25 April 2009 Fürstenfeld)*, Székesfehérvár, Kodolányi János Hochschule, 2010, pp. 161.
- Patria mia* = Baioni Massimo (ed.), *Patria mia. Scritture private nell'Italia unita*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 328.

- Patrimonio y Etnografía* = Moreno Martínez, Pedro L. Sebastián Vicente (edd.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) – Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012, pp. 651.
- Patriotizm v dialoge pokoleny* = *Patriotizm v dialoge pokoleny. Sbornik nauchnykh statej [Patriotism in the Dialogue of Generations]*, Sankt Peterburg, Izd.vo Politechnicheskogo Instituta, 2012.
- Peano e la sua scuola* = Roero Clara Silvia (ed.), *Peano e la sua scuola fra matematica, logica e interlingua. Atti del congresso internazionale di studi (Torino, 6-7 ottobre 2008)*, Torino, Deputazione subalpina di Storia patria, 2010, pp. 676.
- Pedagogia civile* = Sirignano Fabrizio Manuel, Lucchese Salvatore (edd.), *Pedagogia civile e questione meridionale. L'impegno di Francesco Saverio Nitti e Gaetano Salvemini*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012, pp. 217.
- Pedagogicheskaya Nauka* = *Pedagogicheskaya Nauka: proshloe, nastoyashche, budushchee [The pedagogical Science: past, present and future]*, Novosibirsk, 2011, Chast 1.
- Pedagogicheskie tradicii i novacii* = *Pedagogicheskie tradicii i novacii v istorii pedagogicheskoy kul'tury [Pedagogical traditions and innovation in the history of pedagogical culture]*, Moskva, ASOU, 2010, pp. 343.
- Pedagogicheskoe obrazovanie* = *Pedagogicheskoe obrazovanie: tradicii, innovacii, poiski, perspektivy [Pedagogical education: traditions, innovations, researches and perspectives]*, Shadrinsk, 2011.
- Pedagogicheskoe obrazovanie: sovremennye problemy* = *Pedagogicheskoe obrazovanie: sovremennye problemy, koncepcii, teorii i praktika [Pedagogical education: contemporary problems, conceptions, theories and practice]*, Sankt Peterburg, 2010.
- Pedagogika i psikhologiya* = Golovina A.V., Petrova D.S. (edd.), *Pedagogika i psikhologiya v Rossii: vchera, segodnja, zavstra. Sbornik statej [Pedagogic and Psychology in Russia: Yesterday, Today, Tomorrow. Collections of articles]*, Alejsk, Barnaul, Sizif, 2011.
- Pensar históricamente* = López Facal Ramón (ed.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 2011, pp. 247.
- Perspektívák az új évezredben a táncművészetben* = Bolvári-Takács G., Fügedi J., Major R., Mizerák K., Németh A. (edd.), *Perspektívák az új évezredben a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánckutatásban. II. Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Foiskolán*, Budapest, Magyar Táncművészeti Foiskola, 2011, pp. 193.

- Podgotovka kadrov = Podgotovka kadrov v uslovyakh modernizacii obrazovanya* [Cadres' education in the condition of modernization of education], Yaroslavl, 2010, Chast 1.
- «Pora chitat'» = Markarova Tamara S., Bezrogov Vitaly G. (edd.), «Pora chitat'». *Bukvari i knigi dlja chtenya v predrevolyucionnoj Rossii 1900-1917gg. Sbornik nauchnykh trudov i materialov* [It's time to read. Primers and reading books in the prerevolutionary Russia 1900-1917. Collection of scientific works and materials], Moskva, Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2010, pp. 397.
- Povyshenie profesional'noj kompetentnosti* = Shamova T.I., Cibul'nikova V.E., (edd.), *Povyshenie profesional'noj kompetentnosti rabotnikov obrazovanya: aktual'nye problemy i perspektivnye reshenya* [The improvement of the professional proficiency], Moskva, 2010, pp. 131-134.
- Practice in Learning* = Bremmer JR Rolf H., Dekker Kees (edd.), *Practice in Learning: The Transfer of Encyclopaedic Knowledge in the Early Middle Ages*, Louvain, Peeters, 2010, pp. 359.
- Práticas escolares* = Goncalves Neto Wenceslau, Miguel Maria Elisabeth B., Ferreira Neto Amarílio (edd.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*, Vitória, Edufes, 2011, pp. 453.
- Prepodavanie i izuchenie* = Mejer M. (ed.), *Prepodavanie i izuchenie islama v Evrazii* [Teaching and Studying Islam in Eurasia], Moskva, 2010, pp. 321.
- Prioritety i perspektivy* = Belova Yu.E. (ed.), *Prioritety i perspektivy razvitya sovremennogo shol'nogo i vuzovskogo obrazovanya* [Priorities and perspectives of development of the contemporary school and high school education], Ryazan', 2010.
- «Proshloe ne greet, ono uchit» = Sinitsyn O.V. (ed.), «Proshloe ne greet, ono uchit»: 2012 – god pamjati Sinicynoj Klary Romanovy. *Sbornik nauchnik statej* [«Past Doesn't Warm up, it Teaches»: In Memory of Klara Sinitsyna. Collection of articles], Kazan', Astorya i K., 2012.
- Rafael Altamira en Argentina* = Ossenbach Gabriela, García Alonso María, Viñuales Inés (edd.), *Rafael Altamira en Argentina. Vínculos sociales e intelectuales entre España y Argentina en tiempos del primer centenario de la Independencia*, Madrid, UNED – Centro de Estudios de Migraciones y Exilios – Fundación Ortega y Gasset Argentina, 2013, pp. 115.
- Rebenok doshkol'nogo vozrasta* = Platonova A.A. (ed.), *Rebenok doshkol'nogo vozrasta v sovremennom mire* [The child of preschool age in the contemporary world], Elec, 2010.
- Rebenok v istorii i kul'ture* = *Rebenok v istorii i kul'ture. Sbornik statej. Trudy seminara «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki»*, Vyp. 4 [Child in the history

- and culture. Collection of articles. Works of the seminar «Culture of childhood: norms, values and practices», Issue 4], Moskva, Azimut, 2010, pp. 515.*
- Redefiniranje tradicije* = Bežen Ante, Majhut Berislav (edd.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*, Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI – Europski centar za sustavna i napredna istraživanja, 2011, pp. 460.
- Reformas Educacionais* = Blanck Miguel Maria Elisabeth, Vidal Diana Gonçalves, Araujo José Carlos de Souza (edd.), *Reformas Educacionais. As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)*, Campinas, Autores Associados, 2011, pp. 512.
- Reinventing Childhood* = Fass Paula S., Grossberg Michael (edd.), *Reinventing Childhood After World War II*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 192.
- Ricerca storico-educativa* = Campanella Elvira, Bosna Vittoria (edd.), *Ricerca storico-educativa, formazione e Mezzogiorno. Studi in onore di Ernesto Bosna*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2010, pp. 479.
- Rituais, Espaços & Património Escolares* = Mogarro Maria João, Cunha Maria Teresa Santos (edd.), *Rituais, Espaços & Património Escolares. Atas do IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 3220.
- Sbornik statej...* = *Sbornik statej po materialam mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (Kazan', 28-30 sentjabrja, 2010 z.) [Collection of articles of the Scientific International Conference, Kazan, 28-30 September 2010]*, Moskva, Institut slavjanovedenja RAN, 2012.
- School Exercise Books* = Meda Juri, Montino Davide, Sani Roberto (edd.), *School Exercise Books. A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2010, 2 voll., pp. 1567.
- Schooling and the making of citizens* = Tröhler Daniel, Popkewitz Thomas S., Labaree David F. (edd.), *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth Century*, New York, Routledge, 2011, pp. 328.
- Schwaben und Italien* = Wüst Wolfgang (ed.), *Schwaben und Italien: zwei europäische Kulturlandschaften zwischen Antike und Moderne. Aufsätze zur Bayerischen Landesausstellung 2010 «Bayern-Italien» in Füssen und Augsburg*, Augsburg, Wissner, 2010, pp. 445.
- Scienza Ragione Fede* = Giuliadori Claudio, Sani Roberto (edd.), *Scienza Ragione Fede. Il genio di Padre Matteo Ricci*, Macerata, eum, 2012, pp. 436.
- Scritture migranti* = Caffarena Fabio, Martínez Martín Laura (edd.), *Scritture migranti: uno sguardo italo-spagnolo*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 191.
- Scuola e itinerari formativi* = Covato Carmela, Venzo Manola Ida (edd.), *Scuo-*

- la e itinerari formativi dallo stato pontificio a Roma capitale. L'istruzione secondaria*, Milano, Unicopli, 2010, pp. 363.
- Sendas y matices* = Rodríguez Álvarez María de los Ángeles (ed.), *Sendas y matices en la obra pedagógica de Gregorio Torres Quintero*, Mexico y Colima, Universidad de Colima y UNAM, 2012, pp. 239.
- Shaping Education Policy* = Mitchell Douglas E., Crowson Robert L., Shipps Dorothy (edd.), *Shaping Education Policy: Power and Process*, New York, Routledge, 2011, pp. 312.
- Situating Child Consumption* = Sandin Bengt, Sparrman Anna, Sjöberg Johanna (edd.), *Situating Child Consumption, Rethinking values and notions of children, childhood and consumption*, Falun, Nordic Academic Press, 2012, pp. 277.
- Sous l'œil de l'expert* = Bantigny Ludivine, Vimont Jean-Claude (edd.), *Sous l'œil de l'expert. Les dossiers judiciaires de personnalité*, Mont Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2010, pp. 192.
- Sovremennye pedagogicheskie* = *Sovremennye pedagogicheskie issledovanya [Contemporary pedagogical research]*, Sankt Peterburg, 2010.
- Sovremennye problemy nauki* = Nadenina K.E., Gvozdeva N.A. (edd.), *Sovremennye problemy nauki, obrazovanya i proizvodstva [Contemporary problems of science, education and production]*, Nizhny Novgorod, 2010, Tom 1.
- Sovremennyj mir* = *Sovremennyj mir. Sovremennoe obrazovanie. Problemy, tendencii razvitya, podkhody [Contemporary world. Contemporary education. Problems, tendencies of development, approaches]*, Moskva, 2010.
- Sport e infanzia* = Farnè Roberto (ed.), *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*, Milano, Franco Angeli, 2010, pp. 224.
- Storia dell'Università Cattolica* = Carera Aldo (ed.), *Storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Le istituzioni. Volume IV. Per una comunità educante. La formazione e la didattica*, Milano, Vita e Pensiero, 2010, pp. 768.
- Storia dell'Università di Sassari* = Mattone Antonello (ed.), *Storia dell'Università di Sassari*, Nuoro, Ilisso Edizioni, 2010, 2 voll., pp. 801.
- Storie di donne* = Peretti Alessandra (ed.), *Storie di donne non comuni. Le prime laureate in Medicina dell'Università di Pisa*, Pisa, Edizioni Plus, 2010, pp. 153.
- Studi storici dedicati* = Giuffrida Antonino, D'Avenia Fabrizio, Palermo Daniele (edd.), *Studi storici dedicati a Orazio Cancila*, Palermo, Associazione Mediterranea, 2011, 4 voll., pp. 1620.
- «*Super studio ordinare*» = Maiarelli Andrea, Merli Sonia (edd.), «*Super studio ordinare*». *L'Università di Perugia nelle riformanze del Comune. I: 1266-1389*, Perugia, Deputazione di storia patria per l'Umbria, 2010, pp. 389.
- Társadalmi jelenségek* = Nagy Melinda (ed.), *Társadalmi jelenségek és változások. A Selye János Egyetem II. Tudományos Konferenciájának kötete*, Komárom, Selye János Egyetem, 2010, pp. 682.

- Tempo de cidade, lugar de escola* = Pessanha Eurize Caldas, Gatti Junior Décio (edd.), *Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares"*, Uberlândia, EDUFU, 2012, pp. 298.
- The Bilingual School* = Ramsey Paul J. (ed.), *The Bilingual School in the United States. A Documentary History*, Eastern Michigan University, 2012, pp. 226.
- The Child* = Gavin Adrienne (ed.), *The Child in British Literature: Literary Constructions of Childhood Medieval to Contemporary*, London, Palgrave, 2012, pp. 280.
- The History of U.S. Higher Education* = Gasman Marybeth (ed.), *The History of U.S. Higher Education: Methods for Understanding the Past*, New York, Routledge, 2010, pp. 228.
- The global reception* = Bruno-Jofré Rosa, Schriewer Jürgen (edd.), *The global reception of John Dewey's thought. Multiple refractions of through time and space*, New York-London, Routledge, 2011, pp. 272.
- The Routledge History of Childhood* = Fass Paula S. (ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, New York, Routledge, 2012, pp. 552.
- The Sands of Time* = Hillel Margot, Plaistow Jenny (edd.), *The Sands of Time: children's literature, culture, politics and identity*, Hertford, University of Hertfordshire Press, 2010, pp. 184.
- The textbook as discourse* = Provenzo Eugene F. jr., Shaver Annis N., Bello Manuel (edd.), *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks*, New York, Routledge, 2011, pp. 345.
- Tradicii i novacii v istorii pedagogicheskoy kul'tury. T.2* = Kornetov Grigory B. (ed.), *Tradicii i novacii v istorii pedagogicheskoy kul'tury. T.2. Istoriya zarubezhnoj i otechestvennoj pedagogiki. Monografya [Traditions and innovations in the history of pedagogical culture. T.2. History of foreign and national pedagogy. Monograph]*, Moskva, ASOU, 2011, pp. 242.
- Une histoire de l'école* = Jacquet-Francillon, D'Enfert Renaud, Loeffel Laurence (edd.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Retz, 2010, pp. 1056.
- VII Ushakovskie chtenya* = *VII Ushakovskie chtenya [VIIth Ushakov Lessons]*, Murmansk, 2011.
- Utbildningens historia* = Larsson Esbjörn, Westberg Johannes (edd.), *Utbildningens historia: en introduktion [History of Education: an introduction]*, Lun, Studentlitteratur, 2011, pp. 430.
- Utbildningens sociala* = Larsson Esbjörn, Westberg Johannes (edd.), *Utbildningens sociala och kulturella historia: Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen [The social and cultural history of education]*, Uppsala, Utbildningshistoriska meddelanden 1

- (Forskningsgruppen för utbildnings-och kultursociologi-SEC), Uppsala universitet, 2010, pp. 322.
- Vojna glazami detej* = Petrova Nina K. (ed.), *Vojna glazami detej. Svidetel'stva ochevidcev [The war through children's eyes. Witnesses's evidences]*, Moskva, Veche, 2011, pp. 384.
- Vtoraya mirovaya vojna* = Rozhkov A.Yu. (ed.), *Vtoraya mirovaya vojna v detskikh «ramkakh pamjati». Sbornik nauchnykh statej [The Second World War in the children's «frame of remembrance». Collection of scientific works*, Krasnodar, Ekoinvest (Krasnodarsky Gosudarstvennyj Universitet Kul'tury i iskusstv), Rossysky gumanitarnyj nauchnyj Fond, 2010, pp. 378.
- Vtoroja mirovaya i Velikaya* = Guzenkova Tamara S. (ed.), *Vtoroja mirovaya i Velikaya Otechestvennaya vojna v uchebnikakh istorii stran SNG i ES: problemy, podkhody, interpretacii. Materialy mezhdunarodnoj konferencii (Moskva, 8-9 aprelja 2010 goda) [WWII and the Great Patriotic War in the school books of the Union of Independent States and in the European Union: Problems approaches and interpreparation. Materials of the international conference (Moscou, 8-9 april 2010)]*, Rossijsky Institut Strategicheskikh Issledovanij, Moskva, Congress, Mezhdunarodnaya konferencya, Moskva, RISI, 2010, pp. 471.
- Vysshaya shkola* = Astaf'eva L.S, Astaf'ev I.M. (ed.), *Vysshaya shkola: opyt, problemy [The high school: experience, problems]*, Moskva, 2010, Chast' 2.
- Writing Postcolonial Histories* = Niedrig Heike, Ydesen Christian (edd.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011, pp. 317.
- Y para muestra...* = Martinez Usarralde Maria Jesús (ed.), *Y para muestra...: Políticas Educativas de Inmigración y modelos de Escuela que practican la Interculturalidad*, Universidad De Valencia, Valencia, 2010, pp. 224.
- Zasebno šolstvo v Sloveniji* = Šimenc Marjan, Tašner Veronika, Fištravec, Andrej (edd.), *Zasebno šolstvo v Sloveniji*, Ljubljana, Pedagoški inštitut, 2011, pp. 180.

Publications

A. Journal Articles

1. Abdeljaouad Mahdi, *History of Mathematics Education in the Islamic Countries in the Middle Ages*, IJHME, 7 (2012), n. 1, pp. 1-16.
2. Abdeljaouad Mahdi, *The First Egyptian Modern Mathematics Textbook*, IJHME, 6 (2011), n. 2, pp. 1-22.
3. Abrão Borges Vera Lúcia, Machado Sonaly Pereira de Souza, *Instituto Zootécnico de Uberaba: breve vigência de 1895 a 1898*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 237-258.
4. Abreu Vicente Magda de, Lange do Amaral Giana, *Medidas higienistas adotadas no patronato agrícola visconde da graça (1923-34)-Pelotas/RS*, RH, 10 (2010), n. 37, pp. 123-133.
5. Abun-Nasr Sonia, *Namibia, Afrika und die Welt – Geschichtsbilder in namibischen Schulbüchern vor und nach der Unabhängigkeit*, YD, (31) 2010, pp. 153-168.
6. Achmedov G.M., *Vidnyj pedagog, prosvetitel' i deyatel' narodnogo obrazovanya Azerbajdzhana (k 140-letnyu so dnya rozhdenya N.N. Narimanova, 1870-1925 gg.) [Outstanding pedagogue, Enlightener and Personality of the popular education of the Azerbaidzan (for the 140 years from N.N. Narimanov's birth, 1870-1925)]*, PEDG, 3 (2010), pp. 81-87.
7. Ackerberg-Hastings Amy, *John Farrar and Curricular Transitions in Mathematics Education*, IJHME, 5 (2010), n. 2, pp. 17-30.
8. Ackerberg-Hastings Amy, Aldrich Kidwell Peggy, Lindsay Roberts David, *Mathematicians and Mathematics Education in Nineteenth-Century America*, IJHME, 5 (2010), n. 2, pp. 15-16.
9. Acosta Felicitas, *La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 131-144.
10. Acuña Ortega Víctor Hugo, *Independencia y educación en Centroamérica: la Memoria sobre la educación de José Cecilio del Valle (1829)*, HERI, 29 (2010), pp. 307-315.
11. Adam Thomas, *Der unverzichtbare Beitrag von Stiftungen zur Finanzierung des höheren Schulwesens in Preussen im 19. Jahrhundert*, PH, 48 (2012), n. 3, pp. 451-468.
12. Aguadero Miguel Ramón, *Alfabetización de mujeres y promoción social en Mozambique: la experiencia en Munhava de la escuela de adultos San José*, in *Los sistemas educativos de África al filo de la descolonización. Continuidades y rupturas*, HERI, 30 (2011), pp. 79-90.

13. Aguadero Miguel Ramón, Sanchidrián Blanco Carmen, *La enseñanza indígena en Mozambique: las memorias educativas de D. Sebastião Soares de Resende, un obispo católico ante que portugués (1950-1966)*, HERI, 30 (2011), pp. 265-285.
14. Agudelo González Ángela Lucía, *Raza y geografía en la representación de la población de la región Caribe durante la primera mitad del siglo XX*, RHC, 6 (2011), pp. 43-58.
15. Aguilera Manzano José María, *La construcción de la identidad cubana a través de la escritura de su historia, 1800-1850*, RHC, 5 (2010), pp. 131-154.
16. Aguiló Ribas Catalina, Mulet Gutiérrez María José, Pinya Llinàs Paula, *La Fotografía de temática escolar en arxius no especialitzats: notes sobre fons en imatge a Mallorca*, in *Fotografia i història de l'educació*, EH, 15 (2010), pp. 73-98.
17. Aguirre Ana Cecilia Valencia, *La genealogía de los reglamentos escolares en México: análisis de la obra de Rafael Ramírez*, RHEL, 16 (2011), pp. 279-300.
18. Ahlheim Hannah, *Kritik und "Eigensinn": Alltagsgeschichte(n) der Oberschule in Kleinmachnow im "Dritten Reich" und in der DDR*, JHB, 16 (2011), pp. 67-92.
19. Ahlert Alvori, *Interfaces entre o público e o privado no ensino superior: Olhares prospectivos sobre a educação comunitária pública não-estatal de identidade luterana no Brasil*, RHEL, 15 (2010), pp. 39-62.
20. Aiello Thomas, *The Heritage Fallacy: Race, Loyalty, and the First Gambling-Southern Football Game*, HEQ, 50 (2010), n. 4, pp. 488-512.
21. Aisenstein Ángela, Cairo Maria Eugenia, *El gobierno de la moral y la salud: educación alimentaria en el discurso pedagógico*, RHE, 16 (2012), n. 38, pp. 227-248.
22. Alarcón Meneses Luis Alfonso, *Dios y la religión o el reino de la autoridad laica. Educación, Iglesia y Estado en el Caribe colombiano, 1863-1879*, in *Religión, política y educación*, RHC, 7 (2012), pp. 75-108.
23. Alarçon Meneses Luis Alfonso, Ossenbach Gabriela, Caruso Marcelo, *La educación en la época de la Independencia en América (ca. 1810-1850): selección bibliografía*, HERI, 29 (2010), pp. 333-352.
24. Alayan Samira, Al-Khalidi Naseema, *Gender and Agency in History, Civics, and National Education Textbooks of Jordan and Palestine*, JEMMS, 2 (2010), n. 1, pp. 78-96.
25. Albicher Alexander, *A forced but passionate marriage: The changing relationship between past and present in Dutch history education 1945-1979*, in Wils Kaat, Verschaffel Tom, Cools Hans, Dekker Jeroen (edd.), *Longing*

- for the present in the history of history of education*, PH, 48 (2012), n. 6, pp. 840-858.
26. Albisetti James C., *Philanthropy for the middle class: vocational education for girls and young women in mid-Victorian Europe*, HEJ, 41 (2012), n. 3, pp. 287-301.
 27. Albisetti James C., *The Empress Frederick and femal education in the late nineteenth Century: Germany, England and Italy*, in Essen Mineke van, Watts Ruth (edd.), *Gender and education in History*, PH, 48 (2012), n. 3, pp. 345-355.
 28. Alcina Madueño Alfredo, *Las enseñanzas de sordomudos durante la II República española. Una perspectiva histórica*, HERI, 29 (2010), pp. 221-239.
 29. Alcoforado de Abreu Geysa Spitz, *O ensino regular da caligrafia: a experiência da escola americana de Curitiba no final do século XIX e início do século XX*, RH, 11 (2011), n. 43, pp. 132-142.
 30. Aldrich Kidwell Peggy, *Benjamin Peirce and Technologies of Mathematics Education*, IJHME, 5 (2010), n. 2, pp. 31-40.
 31. Aldrich Richard, *Education for survival: an historical perspective*, HEJ, 39 (2010), n. 1, pp. 1-14.
 32. Alekhin I.A., Tananajko V.V., *Kadetskoe obrazovanie v Rossii XVIII v. [Cadet education in Russia during the XVIII Century]*, MOOM, 3 (2012), pp. 38-42.
 33. Alencar Arnaut de Toledo César de, Skalinski Junior Oriomar, *A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método*, RH, 12 (2012), n. 48, pp. 255-268.
 34. Alencar Arnaut de Toledo César de, Skalinski Junior Oriomar, *Modernidade, Espiritualidade e educação: a companhia de Jesus dos exercícios espirituais ao Ratio Studiorum*, RH, 11 (2011), n. 42, pp. 71-93.
 35. Alencar Colares Anselmo, *História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições*, RH, 11 (2011), pp. 203-210.
 36. Alfonsi Marianna, *Scrivere «senza tailleur». Intervista ad Antonio Faeti*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 431-443.
 37. Al Kalak Matteo, Mondini Marco, *Per un'Anagrafe degli allievi*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 223-236.
 38. Alieva L., *Pionerskie tradicii – resurs razvitya detskogo dvizhenya. K 90-letyu Pionerii [Pioneer traditions – a ressource of development for the youth mouvement. For the 90 years of the Pionerya]*, VOSS, 3 (2012), pp. 3-10.

39. Allen Julia, *Gender, British administration and mission management of education in Zambia 1900-1939*, in *Gender, History and Educational Administration*, JEAH, 42 (2010), n. 2, pp. 181-192.
40. Allender Tim, *Understanding education and India: new turns in postcolonial scholarship*, HEJ, 39 (2010), n. 2, pp. 281-288.
41. Almazova Leyla, *Muslim educational revival in modern Tatarstan in the course of millennial historical development*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 33-48.
42. Almeida Alberto de Jesus, *A escola primária ao serviço do Estado Novo em Portugal*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 13-31.
43. Almeida Corrêa Paulo Sérgio de, *História e historiografia educacional na Amazônia: uma radiografia da produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em educação da região norte do Brasil*, RH, 11 (2011), pp. 149-174.
44. Alvarez Estrada Adrian, Orquiza Viriato Edaguimar, *A Escola enquanto organização burocrática: A Gestão Escolar na perspectiva dos Diretores Escolares de Scascavel*, RH, 12 (2012), pp. 18-33.
45. Alvarez García Isabel, Cabada Giadás Cristina, *Bibliografía de Herminio Barreiro Rodríguez*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 239-248.
46. Alves Claudia, *Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar*, RHE, 14 (2010), n. 30, pp. 101-125.
47. Alves da Silva Adriana Aparecida, Garcia José Roberto, Sandano Wilson, *Ginásio estadual de Pilar do Sul: um olhar sobre o uso dos espaços escolares (1959-1976)*, RH, 11 (2011), n. 42, pp. 249-264.
48. Alves da Silva Frade Isabel Cristina, *As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX)*, RBHE, 12 (2012), n. 2, pp. 171-208.
49. Alves Dassie Bruno, *A comissão nacional do livro didático após 1945 e os livros de matemática aprovados para uso no ensino secundário*, RH, 12 (2012), n. 47, pp. 88-107.
50. Alves Gilberto Luiz, *Artigos publicados por Hipólito da Costa no Correio braziliense*, RH, 10 (2010), pp. 289-292.
51. Alzina Seguí Pere, *L'Obrerisme educatiu a les Illes Balears*, in *Centenari Ferrer i Guàrdia: un balanç historiogràfic i pedagògic*, EH, 16 (2010), pp. 104-137.
52. Amaral de Oliveira Ilda Estela, Nunes Bertolo Sônia de Jesus, Mescouto Joyce Viviane da Silva, Vital Vilhena Alga Cristi, *A história da construção identitária de professores do ensino superior*, RH, 11 (2011), pp. 235-246.

53. Amaral Mari Lucia do, Herold Junior Carlos, *Representações sobre a relação entre educação e modernização em Guarapuava-Pr entre 1930 e 1960*, RH, 10 (2010), n. 38, pp. 36-48.
54. Ammert Niklas, *To Bridge Time: Historical Consciousness in Swedish History Textbooks*, JEMMS, 2 (2010), n. 1, pp. 17-30.
55. Amore Bianco Fabrizio, *L'Ateneo pisano e gli studi politico-corporativi negli anni del fascismo*, RST, 56 (2010), n. 1, pp. 211-239.
56. Amore Bianco Fabrizio, Nello Paolo, *Cenni sulla Goliardia pisana dal fascismo al '68*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 303-311.
57. Amorim Soares Maria Lucia de, Jussara Nogueira Eliete, Fernando Gomes Luiz, Petarnella Leandro, *Manifesto dos pioneiros versus manual didático de literaturas estrangeiras: igreja católica frente à revolução escolanovista*, RH, 11 (2011), n. 42, pp. 133-142.
58. Amos Karin S., *Perspektiven auf die US-amerikanische Erziehungswissenschaft: historischer Rückblick und aktuelle Entwicklungen*, JHB, 15 (2010), pp. 71-100.
59. Amsing Hilda T.A., *Textbooks and School Identity: The Content and Use of History Textbooks in Dutch Classical and Modern Education, 1863-1917*, HSE, 23 (2011), n. 2, pp. 19-34.
60. Añaños-Bedriñana Fanny T., *Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía educación social*, RHEL, 18 (2012), pp. 119-138.
61. Andermann Jens, *Showcasing Dictatorship: Memory and the Museum in Argentina and Chile*, in Andermann Jens, Simine Silke Arnold-de (edd.), *Museums and the Educational Turn: History, Memory, Inclusivity*, JEMMS, 4 (2012), n. 2, pp. 69-93.
62. Andermann Jens, Simine Silke Arnold-de, *Free Content Museums and the Educational Turn: History, Memory, Inclusivity*, in Andermann Jens, Simine Silke Arnold-de (edd.), *Museums and the Educational Turn: History, Memory, Inclusivity*, JEMMS, 4 (2012), n. 2, pp. 1-7.
63. Anders Mareen, «*Wer vil studiert würt ein fantast*». *Zu Einordnung, Wertung und Funktion universitärer Bildung im Narrenschiff Sebastian Brants (1494)*, JHB, 16 (2011), pp. 169-192.
64. Anderson Anne, *Making socialists: Mary Bridges Adams and the fight for knowledge and power, 1855-1939*, HEJ, 41 (2012), n. 5, pp. 700-702.
65. Anderson Christian K., *Building an Icon: The Rise and Fall of John G. Bowman, Chancellor of the University of Pittsburgh, 1921-1945*, PHHE, 28 (2011).
66. Anderson Christian K., Clark Daniel A., *Imagining Harvard: Changing Visions of Harvard in Fiction, 1890-1940*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 181-199.

67. Anderson-Faithful Susan, Keppler Sandra, Bontempi Júnior Bruno, *Uma «missão para civilizar»: a visão de educação popular do Sindicato de Mães Anglicanas e da Sociedade de Amigas das Moças (1886-1926)*, RBHE, 12 (2012), n. 1 (28), pp. 15-44.
68. Anderson Robert D., *Centralisation et décentralisation dans la formation des élites en France et en Grande-Bretagne à l'époque contemporaine*, in *L'Etat et l'éducation en Europe, XVIII^e-XXI^e siècles*, HE, 35 (2012), n. 134, pp. 38-58.
69. Anderson Robert, *University history teaching and Humboldtian model in Scotland, 1858-1914*, HU, 25 (2010), n. 1.
70. Andrade de Brito Silvia Helena, *A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989)*, RH, 10 (2010), pp. 58-75.
71. Andrade de Brito Silvia Helena, *O ensino de sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945)*, RBHE, 12 (2012), n. 3, pp. 95-124.
72. Andrade Renata Fernandes Maia de, Carvalho Carlos Henrique de, *Civilidade, legislação e escolarização primária em Minas Gerais: a organização da instrução pública (1835-1889)*, RH, 12 (2012), n. 46, pp. 278-292.
73. Andrade Ricardo Adriano de, *Notas sobre o papel da educação na obra de Lenin*, RH, 11 (2011), pp. 210-224.
74. Andreeva I.G., *Anatomya i fiziologya kak uchebnyj predmet v rossyskoj shkole konca XVIII – nachala XX v. [Anatomy and physiology as school subjects in the Russian school of the end of the XVIII – beginning of the XX Century]*, PEDG, 5 (2012), pp. 81-90.
75. Andreeva L.A., *Osobennosti sovetskoj shkoly posle Velikoj Oktyabr'skoj socialisticheskoj revolyucii [Features of the soviet school after the great socialist October Revolution]*, IOL, 6 (2011), pp. 70-76.
76. Andreeva N.D., Malinovskaya N.V., *90-letny jubilej pervoj v strane kafedry metodiki obucheniya biologiii (sozd. v Lening. Gos. Ped. In.te im. A.I. Gercena v 1922 g. B.E. Rajkovym [90-years celebration of the first chair in Russia for the methodology of learning biology (created in the Leningrad pedagogical institute «A.I. Herzen» in 1922 by B.E. Rajkov)]*, BIS, 6 (2012), pp. 14-20.
77. Andrelo Roseane, *O rádio a serviço da educação brasileira: Uma história de nove décadas*, RH, 12 (2012), n. 47, pp. 139-153.
78. Andreotti Azilde, *O acervo histórico do livro escolar: legado das bibliotecas infantis da Cidade de São Paulo e fonte de Pesquisa para a história da educação*, RH, 10 (2010), pp. 293-299.

79. Andrews Stephanie K., *Gunild Keetman: Das Schulwerk, Music and Movement Education, and Critical Pedagogy*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 305-320.
80. Angulo A.J., *Education During the American Occupation of Haiti, 1915-1934*, HSE, 22 (2010), n. 2, pp. 1-17.
81. Angulo A.J., Graham Leland, *Winthrop College in the Sixties: Campus Protests, Southern Style*, HSE, 23 (2011), n. 2, pp. 113-129.
82. Aragão Milena Cristina, Kreutz Lúcio, *Representações acerca da mulher-professora: entre relatos históricos e discursos atuais*, RHE, 15 (2011), n. 34, pp. 106-122.
83. Arai Shinichi, *History Textbooks in Twentieth Century Japan: A Chronological Overview*, in Fuchs Eckhardt, Tatsuya Yoshioka (edd.), *Contextualizing School Textbook Revision*, JEMMS, 2 (2010), n. 2, pp. 113-121.
84. Araque Hontangas Natividad, *La enseñanza de la Religión en el Instituto Nacional Femenino de Enseñanza Media Isabel la Católica de Madrid durante el franquismo*, HERI, 30 (2011), pp. 221-240.
85. Araújo Alberto Filipe, *A presença da ideia de «Homem Novo» no Republicanismo Português. Soboolhar pedagógico de João de Barros*, NBC, 9 (2012), n. 1, pp. 13-20.
86. Araujo Neves Helena de, Amaral Giana Lange do, Callegaro Tamba-ra Elomar, *Os professores como um diferencial competitivo: construção e legitimação do espaço escolar privado de Pelotas-Rio Grande do Sul (1875-1910)*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 165-187.
87. Argerich Isabel, *Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en colleccions i arxius públics i privats*, in *Fotografia i història de l'educació*, EH, 15 (2010), pp. 55-72.
88. Arguelho de Souza Ana Aparecida, *Manuais didáticos de ensino de língua e literatura na modernidade: gênese e desenvolvimento histórico*, RH, 10 (2010), pp. 6-19.
89. Armenise Gabriella, *Alpalice Cuman Pertile: la scrittrice dalle «parole elette»*, NBC, 9 (2012), n. 1, pp. 21-31.
90. Armenise Gabriella, *La "donna" e la "musica" in J.-J. Rousseau: un approccio "educativo"*, in *Per il centenario di Rousseau (1712-2012)*, NBC, 9 (2012), n. 2, pp. 39-51.
91. Arnal Thierry, *L'invention d'une pédagogie et ses usages politiques: réflexions autour de la fonction idéologique de la méthode de gymnastique mutuelle et libérale d'Amoros (1815-1837)*, in *Les enjeux et les transformations de l'éducation à la santé*, CAE, 32 (2011), n. 2, pp. 187-202.

92. Arnaut de Toledo César de Alencar, Pereira Neto Juscelino, *Os jesuítas e a educação no programa da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1839)*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 397-441.
93. Arnott Margaret A., «*The more things change...?*»: *the Thatcher years and educational reform in Scotland*, JEAH, 43 (2011), n. 2, pp. 181-202.
94. Arriada Eduardo, *As reformas napoleônicas e a lei do 11 floreal ano 10 (1º de maio de 1802) – The Napoleonic reforms and the law of 11 floreal – year 10 (1st may 1802)*, RHE, 16 (2012), n. 37, pp. 189-196.
95. Arriada Eduardo, Santos do Valle Hardalla, *A falta de homens de letras: a educação no continente de São Pedro do rio Grande do Sul (1770-1834)*, RH, 12 (2012), n. 45, pp. 36-48.
96. Arrieta Barbosa Armando Luis, *Visiones, concepciones y enfoques sobre tiempo, espacio y sociedad en los libros escolares de ciencias sociales en Colombia a fines del siglo XX*, RHC, 6 (2011), pp. 177-199.
97. Arruda Maria Aparecida, *Igreja e normalização de professores em São João del-Rei (Minas Gerais)*, RHE, 16 (2012), n. 38, pp. 79-99.
98. Arthur James, *Christian commentary and education 1930-1960*, HEJ, 41 (2012), n. 3, pp. 339-359.
99. Ascenzi Anna, *A «Homeland Religion» for educating the Italian people. The history manual by Lorenzo Bettini (1882), from didactic innovation to “sacralisation” of the Risorgimento epic*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 119-143.
100. Ascenzi Anna, *Children’s literature as a «source» for the history of cultural and educational processes*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 497-514.
101. Ascenzi Anna, *Letteratura ed esperienza magistrale femminile nell’Italia di fine Ottocento. La costruzione di una difficile identità in Scuola Normale Femminile di Matilde Serao (1885)*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 93-135.
102. Ascenzi Anna, «*Per impedire l’intrusione nell’istruzione nazionale del seme di mala scienza e di mali costumi*». *La relazione di Luigi Gabriele Pessina sull’esame dei libri di testo (1881)*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 339-381.
103. Ascenzi Anna, *The downfall, death and transfiguration of an elementary school teacher in Italy at the close of the 1900s. Il romanzo d’una maestra by Annetta Fusetti, or the triumph of petit bourgeois individualistic morality*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 169-185.
104. Ascenzi Anna, *The history of schoolmanuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research perspectives*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 405-423.

105. Ascenzi Anna, *Training a generation of «educational virgins»*. Il romanzo d'una maestra (1901) by Ida Baccini between autobiography and the relaunch of the «female teaching vocation», HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 193-220.
106. Ascheri Mario, *Cultura universitaria e cultura cittadina: problemi dal tardo Medioevo*, CS, 16 (2010), n. 1, pp. 5-14.
107. Ascolani Adrián, *Las Convenciones Internacionales del magisterio americano de 1928 y 1930: circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas*, RBHE, 10 (2010), n. 2 (23), pp. 71-96.
108. Ascoli Francesco, *The role of calligraphy in the Italian schools in modern times*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 193-218.
109. Assirelli Silvia, *La rappresentazione dell'infanzia nelle copertine de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911). Un itinerario iconografico*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 145-177.
110. Aubry Carla, *Die Bedeutung ökonomischer Ressourcen. "Öffentliche" Schulaufsicht zwischen kantonaler Einflussnahme und Widerständigkeit vor Ort*, in *Demokratisch legitimiert. Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive*, JHB, 17 (2012), pp. 126-143.
111. Ausejo Elena, *The Introduction of "Modern Mathematics" in Secondary Education in Spain (1954-1970)*, IJHME, 5 (2010), n. 2, pp. 1-14.
112. Auvray Emmanuel, *Une histoire des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la natation scolaire entre 1945-1995 (2nd degré)*, CAE, 30 (2010), n. 2, pp. 149-167.
113. Avanzini Alessandra, *La función y el papel desempeñado por la maestra en la obra de Montessori*, RHE, 14 (2010), n. 32, pp. 31-51.
114. Avanzini Alessandra, *The education of women: «La voce delle donne» (1865-1867), and the fight for women's rights in post-unitary Italy*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 93-103.
115. Avel'-ieromonakh (Usachev), *Gimnazizty idut v cerkov'...: o dukhov.-nравstvu. vospitaniiii v 1-j muzh. Gimnazii g. Ryazani v XIX v. [The gymnasists go to Church...: on the spiritual and moral education in the first gymnasium for boys in Ryazan' during the XIX Century]*, DNV, 5 (2011), pp. 14-22.
116. Aver'yanov Yu.I., *Zarozhdenie obshchestvovedcheskogo obrazovanya v dorevolucionnoj Rossii (vtoraya polovina XIX v.) [The origin of the social science's education in the pre-revolutionary Russia (first half of the XIX Century)]*, PEDG, 5 (2012), pp. 97-106.
117. Aver'yanova L.N., *Ushinsky i sovremennaya pedagogika [Ushchinsky and contemporary pedagogy]*, PZB, 4 (2010), 29, pp. 92-105.

118. Avilova E., Savel'eva O., *Semejnoe vospitanie dvoryan v Rossii konca XVIII – nachala XIX vv.: fenomen ist.-ped. nasledya* [Noble family education in the late XVIII – beginning of the XIX Centuries: phenomenon of the historical and educational heritage], DV, 10 (2011), pp. 112-118.
119. Aviz do Rosário Maria José, *A influencia do PCB na construção do ensino público primário de Belém do Pará de 1945 a 1964*, RH, 11 (2011), pp. 42-60.
120. Aviz do Rosário Maria José, Paes de Sousa Celita Maria, Matos de Souza Maria de Fátima, *Museu da educação amazônico*, RH, 12 (2012), n. 48, pp. 40-49.
121. Ayazo Helí Hernández, *Juan Méndez Nieto, El primer educador médico de Colombia*, RHEL, 17 (2011), pp. 93-117.
122. Baader Meike S., *Childhood and happiness in German romanticism, progressive education and in the West German anti-authoritarian Kinderläden movement in the context of 1968*, PH, 48 (2012), n. 3, pp. 485-499.
123. Babinceva T.V., *Istoriya razvitya doshkol'nogo vospitaniya v Kirovskoj oblasti s 1866 po 1945* [The history of the development of the preschool education in the Kirov region from 1866 until 1945], VDOU, 8 (2012), pp. 15-24.
124. Bacigalupi Marcella, *Da «Il Giovanetto italiano» a «L'amico della gioventù»: ragazzi e professori a Genova tra giornali, educazione nazionale e guerra all'Austria (1849-1851)*, NBC, 7 (2010), n. 2, pp. 23-34.
125. Bacigalupi Marcella, *Tattiche di indisciplina e tecniche di controllo. Studenti tra ribellione e disciplinamento nelle scuole del Regno sardo (1848-1854)*, NBC, 8 (2011), n. 1-2, pp. 13-22.
126. Badanelli Ana María, *Representing two worlds: illustrations in Spanish textbooks for the teaching of religion and object lessons (1900-1970)*, HEJ, 41 (2012), n. 3, pp. 303-338.
127. Badanelli Ana María, Ossenbach Gabriela, *Making history in the Digital Age: new forms of access to the sources and of preservation of the historical-educational heritage*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 79-91.
128. Badanelli Ana María, Somoza Rodríguez Miguel, *The CEIMES project: recovering the scientific heritage of the historic secondary schools of Madrid*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 341-355.
129. Badanelli Ana María, *The preservation of heritage: children's writings and school textbooks research*, in Sierra Blas Verónica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *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, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 119-138.
130. Baeza Ruz Andrés, *Enlightenment, education, and the republican project: Chile's Instituto Nacional (1810-1830)*, in Caruso Marcelo, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Education and Latin American Independence: forging polities. Inventing Republics, reshaping identities*, PH, 46 (2010), n. 4, pp. 479-493.
131. Bagchi Barnita, *Foundations of Tilak's Nationalism: Discrimination, Education and Hindutva*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 121-123.
132. Baggerman Arianne, *Modern pedagogy and the spread of diary writing around 1800*, in Sierra Blas Verónica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *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, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 141-164.
133. Bakker Nelleke, Amsing Hilda T.A., *Discovering social inequality: Dutch educational research in the post-war era*, PH, 48 (2012), n. 2, pp. 314-333.
134. Bakker Nelleke, *Before Ritalin: children and neurasthenia in the Netherlands*, PH, 46 (2010), n. 3, pp. 383-401.
135. Bakker Nelleke, *Fresh air and good food: children and the anti-tuberculosis campaign in the Netherlands c.1900-1940*, HEJ, 39 (2010), n. 3, pp. 343-361.
136. Bakker Nelleke, «*Making a mess in the mud*»: *the discovery of toddlers's special needs by child scientists in the 1930s in the Nederland*, in Kruithof Bernard, Vanobbergen Bruno, Simon Frank, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Discoveries of childhood in history*, PH, 48 (2012), n. 1, pp. 67-83.
137. Bailey Bill, *The right to learn: the WEA in the north of England*, HEJ, 41 (2012), n. 5, pp. 697-698.
138. Bailey Lucy E., *Fair Protestant Maidens and Menacing Nuns: Gender and Education in 19th Century Anti-Catholic Tracts*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 459-477.
139. Bair Jeanette, «*Blinde Flecke*» *der Debatte? – Was die Erziehungswissenschaft über (Ost) Flüchtlinge (nicht) weiß*, JHB, 15 (2010), pp. 233-254.
140. Bair Sarah D., *Making Good on a Promise: The Education of Civil War Orphans in Pennsylvania, 1863-1893*, HEQ, 51 (2011), n. 4, pp. 460-485.

141. Baldaccini Natale Emilio, Dini Fernando, Meletti Paolo, *Zoologia e Botanica nella storia postunitaria dell'Università di Pisa*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 229-236.
142. Baliñas Fernández Carlos, *Anos cincuenta no Val do Salnés*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 31-36.
143. Ball Stephen J., *The reluctant state and the beginning of the end of state education*, JEAH, 44 (2012), n. 2, pp. 89-103.
144. Ballarín Domingo Pilar, *Entre la historia de las mujeres y la historia de la educación en España*, NBC, 9 (2012), n. 2, pp. 111-118.
145. Balz Eva, *The implementation of state ideology through primers in Stalinism and National Socialism*, RPI (2010), n. 3, pp. 3-4.
146. Bandini Gianfranco, *Gli studi storico-pedagogici e le risorse digitali: una relazione da teorizzare e costruire*, NBC, 8 (2011), n. 1-2, pp. 23-32.
147. Bandini Gianfranco, *La Franc-maçonnerie et le droit à l'instruction: de l'Unité italienne jusqu'au début du XX^{ème} siècle*, in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 161-177.
148. Bandini Gianfranco, *Les rapports entre adultes et enfants dans les décisions pénales des tribunaux italiens (1930-2010)*, in Kruithof Bernard, Vanobbergen Bruno, Simon Frank, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Discoveries of childhood in history*, PH, 48 (2012), n. 1, pp. 137-151.
149. Banerjee Basabi Khan, Stöber Georg, *Textbook Revision and Beyond: New Challenges for Contemporary Textbook Activities*, in Fuchs Eckhardt, Tatsuya Yoshioka (edd.), *Contextualizing School Textbook Revision*, JEMMS, 2 (2010), n. 2, pp. 13-28.
150. Banerjee Swapna M., *Blurring boundaries, distant companions: non-kin female caregivers for children in colonial India (nineteenth and twentieth Centuries)*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 775- 788.
151. Bao Bean Cathy, *The Society for Values in Higher Education (SVHE). A personal and professional odyssey*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 477-487.
152. Barashev M.A., *Domashenee vospitanie v russkoj dvoryanskoj sem'e vtoroj poloviny XVIII-nachala XIX v. [Home education in the Russian noble family of the second half of the XVIII – beginning of the XIX Century]*, VOB, 1 (2010), pp. 225-235.

153. Barausse Alberto, *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico - Parte prima*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 377-415.
154. Barausse Alberto, *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico - Parte seconda: appendice documentaria*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 301-338.
155. Barbosa da Silva Musial Gilvanice, de Oliveira Galvão Ana Maria, *Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente: um estudo sobre os materiais, os métodos e os conteúdos da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)*, RBHE, 12 (2012), n. 2, pp. 77-106.
156. Barca i Salom Francesc Xavier, *El Testament acadèmic de Josep Oriol Bernadet (1811-1860)*, EH, 19 (2012), pp. 155-201.
157. Barcan Alan, *The arrival of the New Left at Sydney University, 1967-1972*, HER, 40 (2011), n. 2, pp. 156-175.
158. Bardelli Daniele, *Don Carlo Gnocchi e i giovani del suo tempo: dall'Istituto Gonzaga all'Università Cattolica*, BASMC, 45 (2010), n. 1, pp. 12-27.
159. Bar-El Adina, *The Student Levin and the Teacher Hendel from a Jewish Girl's Diary in Poland*, DL, 39 (2011), pp. 219-232.
160. Barker Bernard, *Frozen pendulum?*, JEAH, 44 (2012), n. 1, pp. 65-88.
161. Barreiro Martínez David, *Un tempo proprio*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 13-21.
162. Barreiro Martínez Sonia, *Herminio como educador na casa*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 23-29.
163. Barreiro Rodríguez Herminio, *A educación galega hoxe: consideracións históricas, realidades e perspectivas*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 197-211.
164. Barreiro Rodríguez Herminio, *Brais Pinto como autoaprendizaxe*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 221-227.
165. Barreiro Rodríguez Herminio, *Consideraciones en torno a la investigación histórico-educativa: sobre objetivos y modelos*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 141-146.
166. Barreiro Rodríguez Herminio, *Educación e construción nacional en Rousseau: arredor do Emilio e das consideracións sobre o goberno de Polonia*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 157-166.
167. Barreiro Rodríguez Herminio, *El legado educativo de la Segunda República*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 191-196.

168. Barreiro Rodríguez Herminio, *Ilustración, cahiers, rapports (1730-1799): Apuntes sobre los orígenes de la educación pública contemporánea*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 167-180.
169. Barreiro Rodríguez Herminio, *Lembranzas de infancia na escola de Meilide*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 213-220.
170. Barreiro Rodríguez Herminio, *Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 181-190.
171. Barreiro Rodríguez Herminio, *Una reflexión «desde dentro» sobre el comentario de textos en historia da educación*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 147-155.
172. Barrera Caroline, *Les étudiants-soldats américains en France au sortir de la Première Guerre mondiale*, HE, 33 (2010), pp. 27-47.
173. Barrett Gregory T., *Professionalization of Educational Administration Viewed Through the Lens of Institutional Theory, 1947-1990: Lessons that Can Inform the Organization of Educational Historians*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 255-271.
174. Barthélémy Pascale, *L'enseignement dans l'Empire colonial français: une vieille histoire ?*, in Barthélémy Pascale, Picard Emmanuelle, Rogers Rebecca (edd.), *L'enseignement dans l'Empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles)*, HE, 33 (2010), n. 128, pp. 5-27.
175. Bartlett Sheridan, *Children and the Culture of Climate Change*, JHCY, 4 (2011), n. 3, pp. 497-505.
176. Bas Martín Nicolás, *El viaje como formación: ejemplos de la literatura europea del siglo XVIII*, HERI, 30 (2011), pp. 129-143.
177. Bascuñán Cortés Javier, *Crònica d'un temps des d'un país: administració local i polítiques educatives en la Transició democràtica valenciana (1975-1985)*, in *L'educació a l'època de la transició a la democràcia*, EH, 18 (2011), pp. 183-201.
178. Bassi Simonetta, Iacono Alfonso Maurizio, *Cento anni di Filosofia a Pisa (1861-1960)*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 125-139.
179. Batista da Silva Vivian, Cassia Gallego Rita de, *Construções da ideia de criança "normal" nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XXI*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 327-339.
180. Batnasan Chinzorig, *Tutors and textbooks of the Mongolian aristocratic children in the early Yüan Dynasty: the case of Prince Chen-chiny*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 33-59.
181. Beadie Nancy, *Education, social capital and state formation in comparative historical perspective: preliminary investigations*, in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and*

- inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 15-32.
182. Beadie Nancy, *Probing the Deep: Theory and History*, HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 211-217.
 183. Beas Miranda Miguel, González García Erika, *Cosmopolitan citizenship in Spanish textbooks on education for citizenship*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 247-271.
 184. Beatty Barbara, Grant Julia, *Entering into the Fray: Historians of Childhood and Public Policy*, JHCY, 3 (2010), n. 1, pp. 107-126.
 185. Bebicasa Maurizio, *La Facoltà di Scienze Politiche*, in *L'Università della Toscana*, ASUI, 16 (2012), pp. 135-141.
 186. Beckham Jerrell K., *Theodore Sizer and the Development of the Mathematics and Science for Minority Students Program at Phillips Academy Andover*, AEHJ, 39 (2012), n. 2.
 187. Beilke Jayne R., *Review Essay: Recent Additions to the Rosenwald Historiography*, HEQ, 51 (2011), n. 4, pp. 544-553.
 188. Beineke John A., *Flannery O'Conner and Progressive Education: Experiences and Impressions of an American Author*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 33-51.
 189. Beineke John A., *William Van Til: The Last Progressive?*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 37-54.
 190. Bejan Teresa M., *Teaching the Leviathan: Thomas Hobbes on education*, in *Political and Philosophical Perspectives on Education. Part 1*, ORE, 36 (2010), n. 5, pp. 607-626.
 191. Belardinelli Mario, *Giuseppe Talamo nella stagione dell'Università in cambiamento*, RSR, 98 (2011), n. 2, pp. 177-185.
 192. Belenchuk L.N., *Problemy prosveshchenya v trudakh slavyanofilov i zapadnikov serediny XIX v. [The problem of education in the works of the slavophiles and westernizers in the middle of the XIX Century]*, PEDG, 3 (2010), pp. 78-85.
 193. Belhoste Bruno, *Das ciências instituídas às ciências ensinadas, ou como levar em conta a atividade didática na história das ciências*, RBHE, 11 (2011), n. 3, pp. 47-61.
 194. Bell Avril, Patterson Lesley, Dryburgh Morgan, Johnston David, *Empire to nationhood: heroism in natural disaster stories for children*, HER, 41 (2012), n. 1, pp. 20-37.
 195. Bellmann Johannes, *Bürgerbildung und das Verlangen nach Demokratie*, in *Bürgerschaft in der späten Moderne und die Idee der aktiven Partizipation/Citizenship in late modernity and the idea of active participation*, IJHE, 1 (2011), pp. 76-79.

196. Beltrán Francisco, *Llavador Didáctica y organización escolar en la transición democrática española*, in *L'educació a l'època de la transició a la democràcia*, EH, 18 (2011), pp. 61-80.
197. Belyaev V.I., V.M. *Lomonosov – osnovopolozhnik otechestvennoj pedagogiki (k 300-letnjju so dnja rozhdenya, 1711-1765 gg.)* [V.M. *Lomonosov – the founder of the national pedagogy (for the 300 years form the birth, 1711-1765)*], PEDG, 4 (2011), pp. 22-31.
198. Bencostta Marcus Levy, D. *João Nery e os índios botocudos: fragmentos de uma cartilha no início do século XX*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 427-437.
199. Bendrath Eduard Angelo, Albuquerque Gomes Alberto, *Educação e economia: a (Re)construção histórica a partir de pós-guerra*, RH, 11 (2011), pp. 92-106.
200. Benech-Le Roux Patricia, *Les avocats dans les tribunaux pour enfants: des acteurs longtemps muets de la justice depuis 1890*, in *Autour de l'enfant: la ronde des professionnels. XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 12 (2010), pp. 87-109.
201. Bengtsson Rune, *Reading primers in Laos – remarkable development in a few years*, RPI (2011), n. 6, p. 10.
202. Bennett Paul W., *Up Against "Edutopia": Dr. James Daly's Crusade against the Spectre of Progressive Education, 1968-1983*, HSE, 23 (2011), n. 1, pp. 1-21.
203. Benoist Pierre, *Ordre juridique et opportunité politique. Les statuts des enseignants du second degré (1972)*, HE, 35 (2012), pp. 67-85.
204. Bentivegna Diego, *De lo racional a lo nacional: ambigüedades de la lectura escolar entre la «Memoria» de Amadeo Jacques y «La restauración nacionalista» de Ricardo Rojas*, CES, 11 (2010), pp. 172-191.
205. Bentley Matthew, *Playing White Men: American Football and Manhood at the Carlisle Indian School, 1893-1904*, JHCY, 3 (2010), n. 2, pp. 187-209.
206. Benzaquén Adriana Silvia, *«Locke's Children»*, JHCY, 4 (2011), n. 3, pp. 382-402.
207. Bereta da Silva Cristiana, Bernardete Ramos Flores Maria, *Gênero e nação: a série fontes e a virilização da raça*, RHE, 14 (2010), pp. 77-107.
208. Berger Susan J., *The Rise and Demise of the SAT: The University of California Generates Change for College Admissions*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 165-180.
209. Berner Esther, *Erziehungsreform im Zeichen von Säkularisierung oder Rechristianisierung? – Das Beispiel Zürichs um 1770*, JHB, 15 (2010), pp. 153-176.

210. Berti Emanuele, *La filologia classica alla Scuola Normale*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 43-52.
211. Bertomeu Sánchez José Ramón, Cuenca Lorente Mar, Garía Belmar Antonio, Simón Castel Josep, *Las colecciones de instrumentos científicos de los institutos de enseñanza secundaria del siglo XIX en España*, HERI, 30 (2011), pp. 167-193.
212. Beseghi Emy, *Album di famiglia nei libri per l'infanzia*, IN, 5 (2011), pp. 337-340.
213. Betancourt Serna Fernando, *Universidas ilustrada neogranadina e independencia de Colombia (1810-2010)*, *Bicentenario de las Independencias Americanas*, RHEL, 14 (2010), pp. 83-99.
214. Betti Carmen, *Dall'educazione civile alla convivenza democratica. Uno sguardo ai programmi della scuola elementare dal 1945 al 1985*, NBC, 9 (2012), n. 1, pp. 33-38.
215. Beyer Kalani, *A Century of Using Secondary Education to Extend an American Hegemony over Hawai'i*, AEHJ, 39 (2012), n. 2, pp. 181-198.
216. Beyer Kalani, *Setting the Record Straight: Education of the Mind and Hands Existed in the United States Before the 1880s*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 149-168.
217. Bezerra Neto Luiz, dos Santos Bezerra Maria Cristina, *A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo*, RH, 10 (2010), pp. 251-272.
218. Bezhevec D.A., *Problema dukhovno-nravstvennogo obrazovanya v istorii russkoj pedagogicheskoj mysli [The problem of the spiritual and moral education in the history of the russian pedagogical thought]*, ODP, 6 (2011), pp. 6-12.
219. Bezrogov Vitaly G., Barannikova N.B., *Religioznoe vospitanie v shkole i vne ee: pervoe stoletie rossijskoj modernizacii v autobiograficheskikh rasskazakh o detstve [Religious education inside and outside the school: first centenary of the Russian modernization in the autobiographical tales about childhood]*, OZP, 2 (2011), pp. 31-46.
220. Bezrogov Vitaly G., *Colloquium on the history of primers and other textbooks*, Moscow, February 2012, RPI (2012), n. 7, pp. 5-6.
221. Bezrogov Vitaly G., *M. Lomonosov: Nachalo nauchogo puti [M. Lomonosov's scientific path]*, IPZ, 2 (2012), n. 1, pp. 53-68.
222. Bezrogov Vitaly G., Markarova Tamara S., *Shkolnyj uchebnik: sokrovishchnica, transljator, provozvestnik? [The school textbook: treasure trove, translator, herald?]*, OZP, 7 (2012), 4, pp. 5-10.

223. Bezrogov Vitaly G., *Pedagogicheskie fenomeny uchitel'stva i uchenichestva v doindustrial'nykh obshchestvakh* [Pedagogical phenomena of teaching and learning in pre-industrial societies], IPZ, 1 (2011), n. 3, pp. 71-86.
224. Bezrogov Vitaly G., *Strategii uchenichestva v imperskoj Rossii: sluchaj Lomonosova* [Pupils' strategies in the Russian Empire. Lomonosov case], OZP, 2 (2011), pp. 100-116.
225. Bezrogov Vitaly G., *Ushinsky Library website provides electronic database of Russian primers and elementary readers 1900-1917*, RPI (2011), n. 5, pp. 11-12.
226. Bianchini Paolo, *Popular education – right and duties: school reforms in the Sardinian Kingdom between the eighteenth and nineteenth Centuries*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 109-121.
227. Biesta Gert, *Citizenship education reconsidered: Socialisation, subjectification and the desire for democracy*, in *Bürgerschaft in der späten Moderne und die Idee der aktiven Partizipation/Citizenship in late modernity and the idea of active participation*, IJHE, 1 (2011), pp. 58-67.
228. Biesta Gert, *Digging up Foucault for teacher education: Archaeology, conservation an the hauntology of pedagogy*, in *Foucault as Teacher Educator/Foucault als Lehrerbildner*, IJHE, 2 (2011), pp. 189-191.
229. Biltereyst Daniel, *Afterword: school documentaries, childhood and new cinema history*, in Van Gorp Angelo, Warmington Paul (edd.), *Education in Motion: producing methodologies for researching documentary film on education*, PH, 47 (2011), n. 4, pp. 573-577.
230. Bim-Bad B.M., *Etnokul'turnye generis pedagogicheskikh praktik* [Ethnocultural genesis of pedagogical practices], IPZ, 1 (2011), n. 3, pp. 87-98.
231. Bim-Bad B.M., *Umstvennoe vospitanie po Lerneru: I.Ya. Lerner, um. v 1996*, akad. Ros. Akad. Obrazovanya, uchenyj, razrab. problem ist. obrazovanya, didaktiki gumanitar., shkol. Obrazovanya) [The mental education by Lerner: I.Ya. Lerner died in 1966), *Academic of the Russian Academy of Education, scholar conceiving problems of the historical education, of the didactics, of the humanistic education at school*], IPAV, 3 (2010), pp. 62-98.
232. Bim-Bad B.M., *Vasily Aleksandrovich Sukhomlinsky i odichanie nashego mira (o gl. vospitanyia pedagoga-gumanista V.A. Sukhomlinskogo (1918-1970 gg.)* [Vasily Aleksandrovitch Sukhomlinsky and the wildening of our world (about the principles of education elaborated by the pedagogue-humanist V.A. Sukhomlinsky (1918-1970))], IPAV, 3 (2010), pp. 52-55.
233. Bindewald Benjamin J., Spearman Mindy, *Evolution and South Carolina Schools, 1859-2009*, AEHJ, 39 (2012), n. 2, pp. 144-156.

234. Bingen Nicole, *Notes et Documents. Artus Prunier aux Universités de Turin (1566 ?-1567 ?)*, BHR, 72 (2010), n. 3, pp. 641-648.
235. Birchler Emery Patricia, *De la nourrice à la dame de compagnie: le cas de la trophos en Grèce antique*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 751-761.
236. Biryukova N.A., *Filosofskie podkhody k obrazovaniyu vzroslykh s Ssha [Philosophical Approaches to Adult Education in the United States]*, IPZ, 1 (2011), n. 2, pp. 67-75.
237. Blanchard Véronique, *Centre d'exposition «Enfants en justice». Bagnes d'enfants, campagnes médiatiques XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 13 (2011), pp. 145-150.
238. Blanck Miguel Maria Elisabeth, *A história, a memória e as instituições escolares: uma relação necessária*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 243-256.
239. Blecher Jens, Ďurčanský Marek, *Universitätsjubiläen und Universitätsarchiv. Die Jahrhundertfeiern an den Hochschulen Prag und Leipzig als Chance für die Universitätsarchive*, JU, 14 (2011), pp. 229-234.
240. Blessing Benita, *Happily socialist ever after? East German children's films and the education of a fairy tale land*, in *Histories of Learning in the Modern World*, ORE, 36 (2010), n. 2, pp. 233-248.
241. Blinov V.I., Esenina E.Yu., *Rossysky uchitel': vchera, segodnya, zavtra [The russian teacher: past, today and tomorrow]*, PEDG, 3 (2010), pp. 52-58.
242. Bloch Françoise, *Prendre soin d'un enfant, un travail comme un autre?*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 833-845.
243. Blömeke Sigrid, Reh Sabine, *Why to read Foucault – and why not*, in *Foucault as Teacher Educator/Foucault als Lehrerbildner*, IJHE, 2 (2011), pp. 182-183.
244. Blum Matthias, *Macht die Ohrfeige krank? Die körperliche Züchtigung von Kindern im Spiegel der Leitentscheidung des Bundesgerichtshofes von 1957*, JHB, 17 (2012), pp. 225-244.
245. Bly Antonio T., *In Pursuit of Letters: A History of the Bray Schools for Enslaved Children in Colonial Virginia*, HEQ, 51 (2011), n. 4, pp. 429-459.
246. Boblas V.S., *Idei kollektivizma i individualizma v etiko-pedagogicheskoy smysli srednevekovoj Belarusi [The ideas of collectivism and individual-*

- ism in ethnical-pedagogical thought in Medieval Belarus*], IPZ, 2 (2012), n. 1, pp. 76-85.
247. Bobryshov S.V., I.A. Sikorsky o nedostatkakh sovremennoj emu shkoly o zadachakh i faktorakh ee preobrazovanya [I.A. Sikorsky about the drawbacks of the school of his time and the tasks and factors of its reformation], IPZ, 2 (2012), n. 3, pp. 43-53.
248. Bobryshov S.V., *Stanovlenie istoriko-pedagogicheskoy nauki v Rossii kak otrazhenie genezisa ee predmeta (vtoraya polovina XIX-nachalo XX veka)* [Formation of Historical and pedagogical science in Russia as genesis' reflexion of its subjects (second half of the XIX – beginning of the XX Century)], IPZ, 1 (2011), n. 3, pp. 54-70.
249. Bobryshov S.V., *Trebovanya k lichnostnym i professional'nym kachestvam uchitelja v pervykh otechestvennykh uchebnykh posobyakh po pedagogike* [Requirements to Personal and Professional Qualities of Teachers in the First National Didactical Literature On Pedagogy], IPZ, 1 (2011), n. 2, pp. 83-98.
250. Bocci Maria, *Gemelli e la promozione del sapere scientifico negli anni di Pio XI. La Facoltà di Medicina*, in Agostino Gemelli tra educazione e scienza, ASE, 19 (2012), pp. 175-201.
251. Boeno Rosangela Maria, *Constituição histórica da concepção de infância e relação entre formação de professores e as diretrizes para o trabalho com o 1º ano do ensino fundamental de nove anos*, RH, 11 (2011), pp. 42-65.
252. Boguslavsky M.V., Kulikova S.V., *Problemy i perspektivy istoriko-pedagogicheskogo obrazovanya v sovremennoj Rossi* [Problems and perspectives of historico-pedagogical education in modern Russia], IPZ, 2 (2012), n. 4, pp. 7-20.
253. Boguslavsky M.V., *Uroki reformirovanya rossyskogo obrazovanya (ist.-ped.-aspekt; vtoraya polovina XIX v.)* [Lessons of the reform of the russian education (historico-pedagogical aspect; second half of the XIX Century)], IRAO, 3 (2011), pp. 63-73.
254. Boguslavsky M.V., *Vospitanie konformizma v pedagogike A.I. Gercena. K 200-letyu so dnya rozhdenya (1812-1870)* [The education of the conformism by A.I. Herzen. For the 200 years from his birth (1812-1870)], IPAV, 5 (2012), pp. 18-27.
255. Boguslavsky M.V., *Zhizn' i bessmertie Vasilya Sukhomlinskogo (o filos.-ped. sisteme pedagoga-gumanista V.A. Sukhomlinskogo (1918-1970gg.))* [The life and the immortality of Vasily Sukhomlinsky], IPAV, 3 (2010), pp. 55-60.
256. Bohuon Anaïs, Quin Grégory, *Des scoliotiques aux hystérique: une histoire de l'éducation corporelle des jeunes filles (années 1830 - années 1900)*, in *Autour de l'enfant: la ronde des professionnels. XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 12 (2010), pp. 177-194.

257. Bolliger Monika, *Writing Syrian History While Propagating Arab Nationalism: Textbooks about Modern Arab History under Hafiz and Bashar al-Asad*, JEMMS, 3 (2011), n. 2, pp. 96-112.
258. Bonomelli Marina, *Libri per fanciulli e giovinetti nella Milano della Restaurazione*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 33-57.
259. Boos Eric J., *The Politics of Education: A Case for Liberal Learning Educational Reform*, JPHE, 62 (2012), n. 1, pp. 181-206.
260. Borba Wilhem Vandian, Guimarães Nogueira Francis Mary, *As reformas neoliberais e suas influências na política de educação especial do Brasil e da Venezuela: explicitando resultados e medunças a partir dos governos de Lula e Chávez*, RH, 12 (2012), pp. 251-266.
261. Borcante Strelhow Thyeles, *Breve história sobre a educação de Jovens e adultos no Brasil*, RH, 10 (2010), pp. 49-59.
262. Borges Angélica, *Por uma disciplina rigorosa e ilustrada: a inspeção na capital do Império*, RHE, 16 (2012), pp. 101-124.
263. Borges de Almeida Cíntia, Santana Souza Neves Dimas, Gonçalves Gondra José, *Ensino obrigatório: «prudente é esperar-se do tempo o preciso remédio»*, RHE, 16 (2012), pp. 125-147.
264. Borges Dias Enéias, *Formar o homem e o cidadão: a importância do ensino da língua nacional e das matêres geografia história nas páginas da revista da escola normal de São Carlos (1916-1923)*, RH, 12 (2012), pp. 57-66.
265. Borges Maria Célia, Aquino Orlando Fernández, Valdés Puentes Roberto, *Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas*, RH, 11 (2011), n. 42, pp. 94-112.
266. Borges Salvadori Maria Angela, *Sonoras Cenas Escolares: histórias sobre educação, rádio e humor*, RBHE, 10 (2010), n. 3, pp. 167-192.
267. Børhaug Kjetil, *Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education*, JEMMS, 3 (2011), n. 2, pp. 23-41.
268. Borisov B.Yu., *Deyatelnost' Krulichinskoj sel'skokhozyajstvennoj shkoly Opocheckogo uezda Pskovskoj gubernii kak primer kachestvennogo nachal'nogo obrazovanya (2-aya polovina XX v.) [The activity of the rural school in Krulichinsky in the Opokhetsk district of the province of Pskov as exemple of the quality elementary education]*, KSOP, 1 (2010), pp. 41-45.
269. Borovskich A.V., Kuznecova E.V., Novikova G.V., *Pedagogicheskie vozrenya M.V. Lomonosova (k 300-letnyu so dnya rozhdenya, 1711-1765) [Pedagogical conceptions by V.M. Lomonosov]*, PEDG, 4 (2011), pp. 3-15.

270. Borrajo Borrajo Genara, *Herminio Barreiro: la educación como diálogo*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 229-235.
271. Borre Michel, Champvillair Hélène, Di Rocco Diletta, Graziani Stefania, *CoDiSV – Digital Corpus of School children’s written work in the Aosta Valley*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 515-523.
272. Borruso Francesca, *La mia scuola. Il diario di una maestra dall’Archivio Didattico Lombardo Radice*, in Sierra Blas Verónica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *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*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 165-180.
273. Borruso Francesca, «Piccole donne crescono». *La letteratura didattico-morale per la gioventù femminile*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 557-574.
274. Borruso Francesca, *Sofia e l’amore. Rousseau e l’educazione sentimentale di una giovane fanciulla immaginaria*, in *Per il centenario di Rousseau (1712-2012)*, NBC, 9 (2012), n. 2, pp. 53-60.
275. Bortoleto Nery Ana Clara, Fátima Stanislavski Cleila de, *A civilização no meio rural: o livro de leitura como instrumento modernizador*, RHE, 15 (2011), pp. 100-125.
276. Bosche Anne, Geiss Michael, *Das Sprachlabor – Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963-1976*, JHB, 16 (2011), pp. 119-140.
277. Bosco de Lima Antonio, *Manifesto dos pioneiros de 1932: leituras de seus 80 Anos*, RH, 12 (2012), pp. 185-204.
278. Bott Marie-Luise, *Universitäten in Nordeuropa: «Elitäre Institutionen in egalitären Gesellschaften?» Ein Tagungsbericht*, JU, 14 (2011), pp. 267-274.
279. Bottarini Roberto, *La escuela y el premio. El programa ilustrado de Manuel Belgrano: Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria, proteger el comercio en un país agricultor (1796)*, HERI, 29 (2010), pp. 285-305.
280. Bottazzini Umberto, *La Scuola matematica pisana (1860-1960)*, ASUI, 14 (2010), pp. 181-192.
281. Botteri Inge, *La donna tra modernità e fascismo*, in *Donne e fascismo: immagine e modelli educativi*, ASE, 17 (2010), pp. 13-29.
282. Botteri Inge, *L’ultima istitutio: il buon contadino*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 153-192.

283. Boucher Ellen, *Enfance et race dans l'Empire britannique. La politique d'émigration juvénile vers la Rhodésie du Sud*, RHEI, 14 (2012), pp. 65-95.
284. Bousquet Marie-Pierre, *Êtres libres ou sauvages à civiliser? L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970*, RHEI, 14 (2012), pp. 163-192.
285. BouSSION Samuel, *De l'honneur d'une profession. Les éducateurs face aux affaires et à leur retentissement médiatique (1945-1965)*, in *Les «bagnes d'enfants» en question. Campagnes médiatives et institutions éducatives*, RHEI, 13 (2011), pp. 81-100.
286. BouSSION Samuel, *Présentation du dossier*, in *Autour de l'enfant: la ronde des professionnels. XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 12 (2010), pp. 5-20.
287. Boutin Seth, Rodgers James B., *Jefferson's Classical Curriculum: An Examination of the Classical Influences on Thomas Jefferson's Educational Philosophies*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 399-412.
288. Bouzakis Siphis, *Entrance policies to the Greek universities. From the free entrance in 1837 to the numerus clausus of the students accepted in 1930. A historical-sociological approach*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 105-117.
289. Bouzakis Siphis, Papadouris Panagiotis, *Groupes d'intérêt et discours éducatif: le cas du syndicat des enseignants primaires en Grèce (1946-1967)*, in *Que «peut» le syndicalisme enseignant*, CAE, 33 (2012), n. 1, pp. 27-44.
290. Bozal Ana Guil, Gil Sara Vera, *Entre Europa y América Latina: Mercedes Rodrigo, Psicopedagoga pionera*, RHEL, 17 (2011), pp. 71-92.
291. Bozchikov V.A., *Oplot russkoj dukhovnosti, ili pochemu sozdanie ellinogrecheskoy akademii stalo v Rossii gosuderevym [The Bulwark of Russian Spirituality or Why the Creation of Hellenistic-Greek Academy Became Statal in Russia]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 60-68.
292. Boziev R.S., *M.V. Lomonosov i otechestvennaya sistema obrazovanya (k 300-letyu so dnya rozhdenya, 1711-1765 gg.) [M.V. Lomonosov and the national system of education]*, PEDG, 4 (2011), pp. 32-39.
293. Brachmann Jens, *Zwischen Profession und Disziplin: Zur Konstituierung pädagogischer Wissensformen im frühen 19. Jahrhundert*, JHB, 15 (2010), pp. 9-40.
294. Brady Norman, *From «moral loss» to «moral reconstruction»? A critique of ethical perspectives on challenging the neoliberal hegemony in UK universities in the 21st Century*, ORE, 38 (2012), n. 3, pp. 343-355.
295. Brailsford Ian, *«The ha'porth of tar to save the ship»: student counselling and vulnerable university students, 1965-1980*, HEJ, 40 (2011), n. 3, pp. 357-370.

296. Brailsford Ian, «*We know no such profession as a university teacher*»: *New Zealand academics' teaching capabilities and student performance in the years of academic boom and student strife*, HER, 40 (2011), n. 1, pp. 30-46.
297. Bralich Jorge, *José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguayana*, RHEL, 17 (2011), pp. 43-70.
298. Brasil dos Santos Taciana, *Propostas formadoras da igreja Batista para a sociedade: democracia e famílias (Minas Gerais, década de 1920)*, RH, 12 (2012), pp. 347-358.
299. Braster Sjaak, *Facebook in the classroom: children's writings in school diaries (1950-1990)*, in Sierra Blas Verónica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *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, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 93-117.
300. Braster Sjaak, *How (un-)useful are images for understanding histories of education?: about teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985*, in *Fotografia i història de l'educació*, EH, 15 (2010), pp. 123-148.
301. Braster Sjaak, *The people, the poor, and the oppressed: the concept of popular education through time*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 1-14.
302. Brazhnikov M.A., *Diskretnaya preemstvennost' stanovlenya metodiki fiziki v XIX v. (Analiz metodov prepodavanya v uchebnikakh fiziki) [Discontinuous continuity of the elaboration of the methodology of the physics during the XIX Century]*, FIS, 7 (2012), pp. 7-23.
303. Breaux Richard M., *Nooses, Sheets, and Blackface: White Racial Anxiety and Black Student Presence at Six Midwest Flagship Universities, 1882-1937*, PHHE, 29 (2012), pp. 78-90.
304. Breaux Richard M., «*To the Uplift and Protection of Young Womanhood*»: *African-American Women at Iowa's Private Colleges and the University of Iowa, 1878-1928*, HEQ, 50 (2010), n. 2, pp. 159-181.
305. Breccia Alessandro, *Ceto accademico e politica in una città universitaria: l'Università popolare di Pisa dalle origini al secondo dopoguerra (1900-1945)*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 259-291.
306. Breccia Alessandro, *Cultura popolare e «ricostruzione civile»*. *L'Università popolare di Pisa e Aldo Capitini (1945-1949)*, ASE, 17 (2010), pp. 199-218.

307. Breitborde Mary-Lou, *Discourse, Education and Women's Public Culture in the Port Royal Experiment: Interpreting the Life and Work of Laura Towne*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 427-446.
308. Bresciani Edda, *L'Egittologia nell'Università di Pisa*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 175-180.
309. Bressan Edoardo, Ostenc Michel, *Sistemi di Welfare State nell'Europa contemporanea. Una recente pubblicazione sull'Unione Sovietica tra le due guerre (1917-1939)*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 441-448.
310. Brett Caroline Elizabeth, Lawn Martin, Bartholomew David J., Deary Ian John, *Help will be welcomed from every quarter: the work of William Boyd and the Educational Institute of Scotland's Research Committee in the 1920s*, HEJ, 39 (2010), n. 5, pp. 589-611.
311. Brian Amanda M., *A Family Science: The Baby Biography in Imperial Germany*, JHCY, 4 (2011), n. 3, pp. 403-418.
312. Brickell Chris, *Soldier to civilian: army education and postwar New Zealand citizenship*, HEJ, 39 (2010), n. 3, pp. 363-382.
313. Brigaglia Aldo, *Mario Pieri e la Scuola di Corrado Segre*, QSUT, 10 (2009-2010), pp. 19-34.
314. Brizzi Gian Paolo, *Meus: The European Museum of Students at the University of Bologna*, ZNUJ, 18 (2010), pp. 9-111.
315. Brooke Christopher, Frazer Elizabeth, *Introduction*, in *Political and philosophical perspectives on education. Part 2*, ORE, 37 (2011), n. 5, p. 571.
316. Broom Catherine, *Change and Continuity in British Columbian Perspectives as Illustrated in Social Studies Textbooks from 1885 to 2006*, JEMMS, 3 (2011), n. 2, pp. 42-57.
317. Brownlee Kimberly, «World-Mindedness»: *The Lisle Fellowship and the Cold War*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 237-247.
318. Bruce Leslie W., *The curious tale of liberal education, professional training and the American college, 1880-1910*, HEJ, 40 (2011), n. 1, pp. 83-95.
319. Brunelli Marta, Patrizi Elisabetta, *School museums as tools to develop the social and civic competencies of European citizens. First research notes*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 507-524.
320. Brunelli Marta, «There are no children here» and «Back to school». *Two exhibitions about children, war and persecution*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 699-708.
321. Bruno-Jofré Rosa, *Popular Education in Latin America in the 1970s and 1980s: Mapping its Political and Pedagogical Meanings*, IJHE, 1 (2011), pp. 23-39.

322. Bruno-Jofré Rosa, *The arduous task of articulating Foucault's thinking in teacher education: Responding to Lynn Fendler's plea*, in *Foucault as Teacher Educator/Foucault als Lehrerbildner*, IJHE, 2 (2011), pp. 192-194.
323. Bruter Annie, *L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire avant la III^e République*, in Prost Antoine, Falaize Benoit (edd.), *École, histoire et nation*, HE, 33 (2010), pp. 11-31.
324. Bruter Annie, *Les cadres de la parole enseignante*, in *Le cours magistral XV^e-XX^e siècles. II. Le cadre institutionnel et matériel*, HE, 34 (2011), pp. 5-29.
325. Bruter Annie, *Teaching the past in the early modern era: two different ways to make use of history*, in Wils Kaat, Verschaffel Tom, Cools Hans, Dekker Jeroen (edd.), *Longing for the present in the history of history of education*, PH, 48 (2012), n. 6, pp. 800-809.
326. Bufalino Giambattista, *La sperimentazione del Regio Ginnasio Magistrale (1911-1923)*, ASE, 18 (2011), pp. 285-306.
327. Bühler Patrick, *Ein «unmöglicher Beruf» – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, in *Erosion, Verfall und Scheitern*, JHB, 17 (2012), pp. 34-50.
328. Bühler Patrick, *«Vom Nutzen und Vorteil der Historien für das Leben». Vorreden und Einleitungen zu deutschen Geschichtern der Pädagogik des 19. Jahrhunderts*, PH, 48 (2012), n. 5, pp. 676-691.
329. Bull Ida, *Industriousness and development of the school-system in the eighteenth Century: the experience of Norwegian cities*, HEJ, 40 (2011), n. 4, pp. 425-446.
330. Bunakov N.F., *Shkol'noe delo. Uchebnyj material, prorabotannyj na uchitel'skikh kursakh i s'ezdakh za 30 let (1872-1902) [School Question. Material Elaborated During the Teachers Courses of the Congress Over 30 Years (1872-1902)]*, IPZ, 2 (2012), n. 3, pp. 20-32.
331. Bungert Heike, *Globaler Informationsaustausch und globale Zusammenarbeit: Die International Association of Universities, 1950-1968*, JU, 13 (2010), pp. 177-191.
332. Bunk Brian D., *Introduction*, JHCY, 3 (2010), n. 2, pp. 143-144.
333. Buonocore Marco, *Modalidades de la legitimación pública y de la autorrepresentación a través de la praxis documental epigráfica. Algunos ejemplos de la Italia romana*, in Ramírez Sánchez Manuel (ed.), *Epigrafía y cultura escrita en la antigüedad clásica*, CES, 9 (2010), pp. 106-143.
334. Burg Peter, *Das Projekt einer Europäischen Universität des Saarlandes (1948-1957) im Spiegel eines «saar-französischen» Memorandums*, JU, 13 (2010), pp. 155-175.

335. Bürgel Matthias, *Das Uraler Berginstitut in Ekaterinburg und Vladivostok 1914-1920. Russische Hochschulentwicklung zwischen den Revolutionen*, JU, 14 (2011), pp. 125-148.
336. Bürgi Regula, *Bypassing Federal Education Policies: The OECD and the Case of Switzerland*, IJHE, 3 (2012), pp. 24-37.
337. Burke Catherine, Cunningham Peter, *Ten Years On: making children visible in teacher education and ways of reading video*, in Van Gorp Angelo, Warmington Paul (edd.), *Education in Motion: producing methodologies for researching documentary film on education*, PH, 47 (2011), n. 4, pp. 525-541.
338. Burke Catherine, Dudek Mark, *Experiences of learning within a twentieth-Century radical experiment in education: Prestolee School, 1919-1952*, in *Histories of Learning in the Modern World*, ORE, 36 (2010), n. 2, pp. 203-218.
339. Burke Catherine, Grosvenor Ian, *The Hearing School: an exploration of sound and listening in the modern school*, PH, 47 (2011), n. 3, pp. 323-340.
340. Burke Catherine, *Putting education in its place: mapping the observations of Danish and English architects on 1950s school design*, PH, 46 (2010), n. 5, pp. 655-672.
341. Burkholder Zoë, *From «Wops and Dagoes and Hunkies» to «Caucasian»: Changing Racial Discourse in American Classrooms during World War II*, HEQ, 50 (2010), n. 3, pp. 324-358.
342. Bushev O.B., *Gimnazisticheskoe obrazovanie v pervoj polovine XIX veka [The Gymnasium education in the first half of the XIX Century]*, PPR, 1 (2011), pp. 18-21.
343. Butchart Ronald E., *Black Hope, white power: emancipation, reconstruction and the legacy of unequal schooling in the US South, 1861-1880*, in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 33-50.
344. Butchart Ronald E., *What's Foucault Got to Do with It? History, Theory, and Becoming Subjected*, HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 239-246.
345. Buttier Jean-Charles, *Un exemple de transfert pédagogique: le catéchisme politique*, PH, 48 (2012), n. 4, pp. 527-545.
346. Cabanel Patrick, *École et nation: l'exemple des livres de lecture scolaires (XIX^e et première moitié du XX^e siècles)*, in Prost Antoine, Falaize Benoit (edd.), *École, histoire et nation*, HE, 33 (2010), pp. 33-54.
347. Cabelreira Helena, Martins Catarina, Lawn Martin, *Indisciplines of inquiry: the Scottish Children's Story, documentary film and the construc-*

- tion of the viewer, in Van Gorp Angelo, Warmington Paul (edd.), *Education in Motion: producing methodologies for researching documentary film on education*, PH, 47 (2011), n. 4, pp. 473-490.
348. Caberlin Francesco, *Università e nazionalismo di fronte alla Grande guerra: il caso degli atenei toscani*, ASUI, 14 (2010), pp. 341-355.
349. Cagnolati Antonella, *Costruire una lingua per diffondere la sapienza divina: le proposte comeniane*, NBC, 7 (2010), n. 2, pp. 35-45.
350. Caiceo Escudero Jaime, *Desarrollo de la educación parvularia en Chile*, RHE, 15 (2011), pp. 22-44.
351. Caiceo Escudero Jaime, *Reflexiones desde la realidad chilena acerca de la oportunidades y desafíos de la educación universitaria en el siglo XXI*, RH, 11 (2011), pp. 3-13.
352. Caiceo Escudero Jaime, *Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX y sus proyecciones*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 207-226.
353. Cain Victoria, «Attraction, Attention, and Desire»: *Consumer Culture as Pedagogical Paradigm in Museums in the United States, 1900-1930*, PH, 48 (2012), n. 5, pp. 745-769.
354. Cajías De La Vega Magdalena y Beatriz, *Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia*, in *Educación y procesos de emancipación en América Latina*, HERI, 29 (2010), pp. 103-116.
355. Caldas Pessanha Eurize, de Cássia Tavares Silva Fabiany, *Uma sólida instrução fundamental para formar cidadãos: história das orientações sobre práticas curriculares de uma escola exemplar em Campo Grande – MT, ao final da década de 1930*, RHE, 14 (2010), pp. 11-35.
356. Calero Calero Francisco, *Las disciplinas universitarias en el Quijote o «siendo de toda imposibilidad imposible»*, in *Humanismo y renovación educativa: una mayéutica el hombre occidental*, HERI, 31 (2012), pp. 31-51.
357. Calfee Robert C., *American Primers: The Collections of Richard Lawrence Venezky*, RPI, 6 (2010), n. 2, pp. 15-18.
358. Cali Vincenzo, *Note e appunti sul Centro di documentazione sui movimenti politici e sociali (anni Sessanta e Settanta) della Fondazione Museo storico del Trentino*, ASUI, 14 (2010), pp. 409-414.
359. Calvitti Luigi, *Per conservare e tramandare la memoria di una grande esperienza formativa alimentata da un'autentica passione civile. La costituzione del Fondo archivistico e librario Luigi e Serena Calvitti dedicato a Vamba, a «Il Giornalino della Domenica» e all'esperienza della «Confederazione Giornalinesca»*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 409-414.

360. Camara Bastos Maria Helena, *Da educação das meninas por Fénelon (1852) – The education of girls by Fénelon (1852)*, RHE, 16 (2012), pp. 147-188.
361. Camara Bastos María Helena, *Educação Pública e independências na América Espahola e Brasil: Experiências lancasterianas no século*, RHEL, 18 (2012), pp. 75-92.
362. Camara Bastos Maria Helena, *Independências e educação na América Latina: as experiências lancasterianas no século XIX*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 137-150.
363. Camara Bastos Maria Helena, *Laicidadade – Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson (1878-1887, p. 1469-1474)*, RHE, 14 (2010), pp. 267-276.
364. Camara Sônia, Cockell Arcela, *O intelectual educador Manoel Bomfim e a interpretação do Brasil e da América Latina*, RH, 11 (2011), pp. 297-307.
365. Camargo de Oliveira Antoniette, Gonçalves Neto Wenceslau, *A educação em duque de Caxias sob o olhar da imprensa escrita: discussão em torno da educação primária e da formação de normalistas (anos 1950)*, RH, 12 (2012), pp. 46-73.
366. Camargo de Oliveira Antoniette, Silva Jefferson Ildefonso da, *Ações e reflexões freireanas sobre educação à luz de uma Igreja profética (1958-1970)*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 203-219.
367. Camilleri Thomas, *L'Archivio Storico dell'Università degli Studi di Trento*, ASUI, 16 (2012), pp. 355-357.
368. Cammarosano Onofre Elenice Maria, *Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... um quê de utopia?*, RH, 12 (2012), pp. 205-219.
369. Cammarota Adrián, *El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955)*, RHEL, 15 (2010), pp. 63-92.
370. Campbell Craig, *Cold War, the universities and public education: The contexts of J. B. Conant's mission to Australia and New Zealand, 1951*, HER, 39 (2010), n. 1, pp. 23-39.
371. Campbell Peter R., *Le cardinal de Fleury ou comment devient-on le précepteur de Louis XV ?*, in Venturino Diego (ed.), *L'éducation de Louis XV*, HE, 34 (2011), pp. 49-72.
372. Campones Kelly Cristina, Moura Nascimento Maria Isabel, *Relações económicas, políticas e educacionais na consolidação do Senai em Ponta Grossa*, RH, 12 (2012), pp. 112-138.

373. Campos Névio de, *O papel do clero e do laicato católico no processo de constituição da Universidade Católica do Paraná (1959)*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 187-205.
374. Campos Névio de, *Victor Ferreira do Amaral e Silva: Dos oikos a scholé (1862-1878)*, RH, 11 (2011), pp. 72-87.
375. Campos Névio de, *Wilson Martins: entre a intelligentsia e a universidade (1951)*, RBHE, 12 (2012), n. 1, pp. 113-144.
376. Canales Serrano Antonio Francisco, *A new space for a new science: the transformation of the JAE Campus after the Spanish Civil War*, HEJ, 41 (2012), n. 5, pp. 657-674.
377. Canales Serrano Antonio Francisco, *Falange y educación: el sepem y el debate sobre el bachillerato en los años cuarenta*, ED, 15 (2012), n. 1, pp. 219-239.
378. Canales Serrano Antonio Francisco, «*Innecesarios a todas luces*»: *el desmantellament de la xarxa d'instituts en la postguerra*, EH, 17 (2011), pp. 187-212.
379. Capovilla Guido, *Tommaso Casini docente all'Università di Padova*, QSUP, 44 (2011), pp. 165-179.
380. Capiello Pascale, Venturini Patrice, *Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences: étude comparatiste*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 237-252.
381. Capron Emmanuelle, *Economie et pratiques du texte scolaire en Champagne au XVIII siècle: Des livres pour les écoles du peuple?*, HE, 33 (2010), pp. 7-34.
382. Capshew James H., *Encounters with Genius Loci: Herman Wells at/and/ of Indiana University*, PHHE, 28 (2011), pp. 28-37.
383. Cárceles Laborde Concepción, *El tratado de Charles Rollin: «De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres», canto del cisne de los estudios clásicos*, in *Humanismo y renovación educativa: una mayéutica el hombre occidental*, HERI, 31 (2012), pp. 105-119.
384. Cardon-Quint Clémence, *Des lettres impures? Les lettres modernes, de l'institution à la consécration (1946-début des années 1980)*, HE, 34 (2011), pp. 38-84.
385. Cardon-Quint Clémence, *L'enseignement du français à l'épreuve de la démocratisation (1959-2001)*, in Sadvnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 133-148.

386. Cardona Zuluaga Alba Patricia, *Repensar la historia patria: materialidad, formas narrativas y usos. Colombia segunda mitad del siglo XIX*, RHEL, 16 (2011), pp. 33-56.
387. Cardoso Maurício Estevam, *Por uma História Cultural da Educação: possibilidades de abordagens*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 287-302.
388. Cardozo dos Reis Boto Carlota Josefina Malta, *Compêndios pedagógicos de Augusto Coelho (1850-1925): a arte de tornar ciência o ofício de ensinar*, RHE, 14 (2010), pp. 9-60.
389. Careva L.A., *Istoricheskie predposylki razlichij obuchenya geografii v gorodskoj i sel'skoj shkolakh [Historical premises of learning geography in the rural schools]*, GES, 1 (2010), pp. 37-39.
390. Caride Gómez José Antonio, *La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción*, in *L'educació a l'època de la transició a la democràcia*, EH, 18 (2011), pp. 37-59.
391. Caride Gómez José Antonio, *Volver a Fonseca: unha conversa pedagógica con Herminio Barreiro*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 79-88.
392. Carile Paolo, *De la Toscane en Inde. Commerce, culture et pédagogie familiale dans les lettres de Filippo Sassetti*, NBC, 7 (2010), n. 2, pp. 53-64.
393. Carlini Antonio, *La scuola filosofica pisana*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 151-158.
394. Carlsmith Christopher, *Siam Ungaril: Honour, Nationalism, and Student Conflict in Seventeenth-Century Bologna*, HU, 26 (2011), n. 2, pp. 113-149.
395. Carlson Katherine L., *Little Lord Fauntleroy and the Evolution of American Boyhood*, JHCY, 3 (2010), n. 1, pp. 39-64.
396. Carlucci Paola, Fanfani Tommaso, Barsella Bruno, Rossi Paolo, Modica Luciano, Duranti Simone, *La guerra e la Repubblica*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 71-95.
397. Carlucci Paola, *La Normale "editrice", Paul Oskar Kristeller e la ripresa della «Nuova Collezione di testi umanistici inediti o rari»*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 187-199.
398. Carmo Brazil Maria do, Silva Adriane Cristine, *Rituais, Festas e lira cace-rense: Iniciativas de implantação da escola primária republicana na fronteira Brasil Bolívia (1910-1913)*, RH, 12 (2012), pp. 310-329.
399. Carneiro Aguiar Leticia, *Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a teoria do capital humano*, RH, 10 (2010), pp. 126-144.

400. Caroli Dorena, *Educational institutions, curricula and cultural models in the higher education of the nobility and intelligentsia at the turn of the 20th Century in Russia*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 341-388.
401. Caroli Dorena, *Leafing primers and readings books. Recent trends in the history of school books in Russia*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 471-476.
402. Caroli Dorena, *Soviet children's writings: school exercise books, letters to the authorities, personal diaries and war memories*, in Sierra Blas Verónica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *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, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 201-239.
403. Carolino Luís Miguel, *The making of an academic tradition: the foundation of the Lisbon Polytechnic school and the development of the higher technical education in Portugal (1779-1937)*, PH, 48 (2012), n. 3, pp. 391-410.
404. Carolissen Ronelle, Van Wyk Sherine, Pick-Cornelius Melody, «*I want my family to be white*»: Coloured adolescent schoolgirls' articulations of identity in a South African peri-urban community, SARE, 18 (2012), n. 1, pp. 39-55.
405. Carpentier Claude, *La globalisation vue par les manuels d'histoire sud-africains: entre «main invisible» et griffes du diable*, in *L'éducation face au défi de la globalisation: entre local et global*, CAE, 34 (2012), n. 1, pp. 95-111.
406. Carpentier Claude, *Manuais e programas escolares franceses de história e de geografia: identidades, globalização e construção (1995-2002)*, RBHE, 10 (2010), n. 1, pp. 113-139.
407. Carpi Umberto, *Il Sessantotto e l'Università di Pisa*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 313-326.
408. Carriello Do Carmo, Jefferson, *Educação e as associações sindicais em sorocaba na início do século*, RH, 10 (2010), pp. 119-135.
409. Carroll Mary, «*Disaffection in the library*»: shaping a living centre of learning, in Sue Reynolds P. Rushbrook (ed.), *Centre and periphery in histories of education*, HER, 41 (2012), n. 2, pp. 147-163.
410. Carter Sarah Anne, *On an Object Lesson, or Don't Eat the Evidence*, JHCY, 3 (2010), n. 1, pp. 7-12.
411. Caruso Marcelo, *Einleitung in den Schwerpunkt*, in *Erosion, Verfall und Scheitern*, JHB, 17 (2012), pp. 9-11.

412. Caruso Marcelo, *Latin American independence: education and the invention of new polities*, in Caruso Marcelo, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Education and Latin American Independence: forging polities. Inventing Republics, reshaping identities*, PH, 46 (2010), n. 4, pp. 409-417.
413. Caruso Marcelo, *Learning and new sociability: schooling and the concept of the child in the Spanish Enlightenment*, in Kruithof Bernard, Vanobbergen Bruno, Simon Frank, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Discoveries of childhood in history*, PH, 48 (2012), n. 1, pp. 85-98.
414. Caruso Marcelo, *Literacy and suffrage: the politicisation of schooling in postcolonial Hispanic America (1810-1850)*, in Caruso Marcelo, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Education and Latin American Independence: forging polities. Inventing Republics, reshaping identities*, PH, 46 (2010), n. 4, pp. 463-478.
415. Caruso Marcelo, Roldán Vera Eugenia, *El impacto de las nuevas sociabilidades: sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial*, RBHE, 11 (2011), n. 2, pp. 15-52.
416. Carvalho Bica Alessandro, Corsetti Berenice, *A sistematização da educação rio-grandense durante o Estado Novo: o caso do decreto n. 7.640, de 28 de dezembro de 1938 – The systematization of education Rio-Grandense during the Estado Novo: the case of decree n. 7.640 of december 28, 1938*, RHE, 16 (2012), pp. 253-279.
417. Carvalho Bica Alessandro, Corsetti Berenice, *O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação – The prelude of literacy campaigns in the Vargas Era: the crusade National Education*, RHE, 15 (2011), pp. 170-180.
418. Carvalho Carlos Henrique de, Gatti Junior Décio, Inácio Filho Geraldo, Souza Araújo José Carlos, Gonçalves Neto Wenceslau, *História da educação no Brasil: pesquisa, organização institucional e estratégias de divulgação científica*, in *A Pesquisa em História da Educação em Perspectiva Internacional*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 45-67.
419. Carvalho Carlos Enrique de, Oliveira Bar de Carvalho Luciana Betariz de, *História comparada do município pedagógico no Brasil e em Portugal: os casos de Uberabinha e Mafra*, RH, 10 (2010), pp. 49-59.
420. Carvalho Costa Jean Carlo de, Galvíncio Amanda, Lewtchuk Espindola Maíra, *Intelectuais, história e pensamento brasileiro: escravidão, trabalho e educação no «América Latina – Males de origem» de Manoel Bomfin*, RH, 10 (2010), pp. 183-204.
421. Carvalho de Sousa Paulo Roberto, *A evolução do financiamento do sistema público federal de ensino superior brasileiro de 1974 a 1997*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 207-223.

422. Carvalho Máuri, *Educação: A crítica leninista*, RH, 11 (2011), pp. 225-239.
423. Casalini Cristiano, *Fertile wit. The (unwritten) doctrines of Juan Huarte de San Juan and Chomsky's intuition*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 575-587.
424. Caspard Pierre, *A escola, a família e o Estado: uma aproximação histórica de suas relações*, RHE, 15 (2011), pp. 9-21.
425. Cassab Mariana, *A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros*, RBHE, 10 (2010), n. 2, pp. 225-251.
426. Cassia da Silva Oliveira Rita de, *Reconstrução histórica da universidade aberta para e terceira idade na universidade estadual de Ponta Grossa*, RH, 12 (2012), pp. 142-161.
427. Castañeda García Carmen, *Cultura escrita y Revolución de Independencia en Nueva España: el caso de Guadalajara y su región*, in Castañeda García Carmen (ed.), *Cultura escrita en México (siglos XVI a XX)*, CES, 11 (2010), pp. 43-71.
428. Castañeda García Carmen, *Descubriendo la Historia de la Cultura Escrita*, in Castañeda García Carmen (ed.), *Cultura escrita en México (siglos XVI a XX)*, CES, 11 (2010), pp. 9-14.
429. Castanha André Paulo, Kalb Facchi Jehnny Zélia, *Memórias das escolas normais de Cascavel-PR: desafios à preservação*, RH, 12 (2012), pp. 162-180.
430. Castanha André Paulo, *O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo*, RH, 11 (2011), pp. 309-331.
431. Castanha André Paulo, *Regimento interno das escolas públicas da Corte de 1883: uma síntese da educação imperial*, RH, 12 (2012), pp. 282-296.
432. Castellano Philippe, «El Casares». *Historia de un diccionario, 1915-1942*, CES, 10 (2010), pp. 177-205.
433. Castillo Gómez Antonio, *Presentación: La infancia y la escritura*, in Sierra Blas Veronica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *La memoria escrita de la infancia / The written memory of childhood. Actas del Coloquio Internacional «Escrituras Infantiles». Proceedings of the International Colloquium «Children historia e de geografia:s Writings», Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) Berlanga de Duero - Soria (España), 6-7 septiembre 2011*, HECL, 7 (2011), n. 1, pp. 15-20.
434. Castro Cesar Augusto, *Um jornal dedicado à indústria e às artes no Maranhão Império*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 61-69.
435. Castro Josephina Granija, «School retardation» in Mexico from 1920 to 1960: conceptual passages, in Kruihof Bernard, Vanobbergen Bruno, Simon Frank, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Discoveries of childhood in history*, PH, 48 (2012), n. 1, pp. 99-120.

436. Castro Lopes Sonia de, *Flagrantes da profissão docente na cidade do Rio de Janeiro nas páginas da revista O Ensino Primário (1884-1885)*, RBHE, 10 (2010), n. 3, pp. 139-166.
437. Castro Lopes Sonia de, *Um ensaio de formação docente no Rio de Janeiro: a Escola Normal Livre do Município da Corte (1874-1875)*, RHE, 16 (2012), pp. 107-124.
438. Castro Paredes Moyra, *Gobiernos locales y educación en Chile en el siglo XIX: una aproximación histórica*, RHEL, 15 (2010), pp. 93-124.
439. Castro Pérez Xavier, *A propósito de Herminio Barreiro*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 59-67.
440. Cavalcante Maria Juraci Maia, *Entre jornais, revistas e livros: a educação jesuítica no Ceará nas décadas de 1920 e 1930 e a memória histórica da Companhia de Jesus*, RHE, 16 (2012), pp. 153-165.
441. Cavallera Hervé A., *La religione naturale di Rousseau e la natura dell'educazione*, in *Per il centenario di Rousseau (1712-2012)*, NBC, 9 (2012), n. 2, pp. 19-26.
442. Cavallera Hervé A., *Solo 150 anni di storia dell'Italia?*, NBC, 7 (2010), n. 2, pp. 65-72.
443. Cavazotti Maria Auxiliadora, *O manual didático de sociologia e sociologia educacional: instrumento de formação do Professor (1923-1946)*, RH, 10 (2010), pp. 86-96.
444. Celeste Filho Macioniro, *Os relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo como fonte de pesquisa para a história da educação - décadas de 1930 e 1940*, RBHE, 12 (2012), n. 1, pp. 71-112.
445. Cenarro Ángela, *Entre la regeneración y la punición: el modelo educativo en el Auxilio Social falangista*, in *Models europeus d'acollida a les infàncies i adolescències durant el segle XX*, EH, 20 (2012), pp. 47-66.
446. Cenyuga S.N., *Pedologicheskaya sluzhba v uchebnykh zavedenyakh prienisejskogo kraya (1920-1930 gg.) [The pedagogical service in the educational institution of the region of Enisej (1920-1930)]*, PEDG, 3 (2010), pp. 79-84.
447. Cerón Rengifo Carmen Patricia, *Europeos y no europeos en manuales escolares de geografía universal, Colombia 1970-1990*, RHEL, 16 (2011), pp. 57-86.
448. Cervantes Rafael, *The Fitness Problem: Rhetorical Ambiguity and Physical Fitness Post-World War II*, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 85-100.
449. Cesa Claudio, *Gli studi filosofici*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 105-116.
450. César de Souza Ignácio Paulo, *Do modelo agrário-exportador ao capitalismo urbanoindustrial: as políticas de formação da força de trabalho no*

- âmbito da educação escolar no Brazil entre 1930 et 1945*, RH, 10 (2010), pp. 131-153.
451. Chaddock Katherine, *The Making of a Celebrity President: John Erskine and the Juilliard School*, PHHE, 28 (2011), pp. 26-38.
452. Chambouleyron Rafael, Arenz Karl Heinz, Moreria das Neves Neto Raimundo, «*Quem doutrine e ensine os filios daqueles moradores*»: *a companhia de Jesus, seus colégios e o ensino na Amazônia colonial*, RH, 11 (2011), pp. 61-82.
453. Chamon Simone Carla, Mendes de Faria Filho Luciano, *O olhar comparativo: Estevafo de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio e em Safio Paulo*, in *Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos*, RBHE, 10 (2010), n. 1, pp. 17-41.
454. Chan Kit-wa Anita, *From «civilising the young» to a «dead-end job»: gender, teaching, and the politics of colonial rule in Hong Kong (1841-1970)*, HEJ, 41 (2012), n. 4, pp. 495-514.
455. Chanet Jean-François, Parisot Guillaume, *Les trois instituteurs de l'Aisne, héros ou victimes de la guerre? Construction et transformations d'un mythe éducatif (1870-1929)*, HE, 35 (2012), pp. 25-65.
456. Chapani Daisi Teresinha, *A formação de professores na gênese do sistema estadual de ensino superior da Bahia*, RBHE, 12 (2012), n. 1, pp. 145-166.
457. Chaudry Ajay, *Children in the Aftermath of Immigration Enforcement*, JHCY, 4 (2011), n. 1, pp. 137-154.
458. Cheli María Verónica, *Las construcciones históricas del «otro» y su impacto en el campo pedagógico: un análisis en la provincia de Buenos Aires*, RHE, 14 (2010), pp. 221-255.
459. Chernyakov D.I., *Istoricheskie znanya v shkol'noj politike nazistov na okkupirovannoj territorii RSFSR [Historical knowledge of the school politics of the Nazis in the occupied regions of Russia]*, PRIS, 3 (2011), pp. 23-28.
460. Cherubini Donatella, *Le Facoltà di Scienze Politiche in Italia. Le origini del Corso di Laurea in Scienze politiche dell'Università di Siena*, RST, 56 (2010), n. 1, pp. 7-121.
461. Chizhnyakov S., *Pedagogika sem'i v rossyskoj istorii [The pedagogy of the family in the Russian history]*, SPR, 5 (2011), pp. 53-64.
462. Chmielewski Witold, *Powstanie delegatur polskiej administracji szkolnej na uchodźstwie*, RDO, 49 (2012), pp. 35-53.
463. Chmielewski Witold, *Stanisław Antoni Skrzyszewski jako nauczyciel Państwowego Pedagogium w Krakowie*, RDO, 48 (2011), pp. 11-33.

464. Chomicki Grzegorz, *The picture of the "Saxonic" in history textbooks: the reception of achievements in historiography*, YD, 32 (2011), pp. 23-35.
465. Ciampi Gabriella, *La Facoltà di Conservazione dei Beni Culturali*, in *L'Università della Toscana*, ASUI, 16 (2012), pp. 121-127.
466. Cibuls Juris, *Interaction between textual and visual material in Latvian primers*, RPI (2010), n. 2, pp. 8-9.
467. Cid Galante Rosa María, Cid Fernández Xose Manuel, *As escolas de «Ave-Maria» en Ourense: entre a innovación didáctica e o confesionalismo ideolóxico*, SAGHE 16 (2012), pp. 121-142.
468. Ciranni Rosalba, *Andrea Vesalio a Pisa*, MNS, 22 (2010), n. 1-3, pp. 143-162.
469. Ciullo Maria Natascia, *Il teatro civile e l'uomo malgovernato. J.-J. Rousseau e la Lettera a d'Alembert sugli spettacoli*, in *Per il centenario di Rousseau (1712-2012)*, NBC, 9 (2012), n. 2, pp. 61-69.
470. Civera Alicia, *Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies: the exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939*, in Ossenbach Gabriela, Mar Del Pozo María del, Depaepe Marc (edd.), *Lost Empires, Regained Nations: Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America (1870-1970)*, PH, 47 (2011), n. 5, pp. 657-677.
471. Civera Alicia, *Notas sobre a historiografia da educação rural no México*, RHE, 15 (2011), pp. 11-31.
472. Cives Giacomo, *Le molte dimensioni della ricerca storico-educativa*, NBC, 7 (2010), n. 1, pp. 13-20.
473. Clark Alison, *«In between» spaces in postwar primary schools: a micro-study of a «welfare room» (1977-1993)*, in Burke Catherine, Cunningham Peter, Grosvenor Ian (edd.), *«Putting Education in its Place»: Space, Place and Materialities in the History of Education*, HEJ, 39 (2010), n. 6, pp. 767-778.
474. Clark Daniel, *Improved Reflections: American Magazines, Higher Education, and the Construction of a Middle-Class Male Identity through European Comparisons, 1890-1915*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 273-290.
475. Clark Jessica, *Treasured Memories: Growing Up German-Russian on the Northern Plains*, JHCY, 5 (2012), n. 2, pp. 260-282.
476. Clark Meri L., *Teaching writing in the Republic of Colombia, 1800-1850*, in Caruso Marcelo, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Education and Latin American Independence: forging polities. Inventing Republics, reshaping identities*, PH, 46 (2010), n. 4, pp. 449-461.

477. Clark Penney, Gleason Mona, Petrina Stephen, *Preschools for Science: The Child Study Centre at the University of British Columbia, 1960-1997*, HEQ, 52 (2012), n. 1, pp. 29-61.
478. Clark Spencer J., *Cultivating Individual Agency in Progressive Times: The Civic Education Program at Shortridge High School 1883-1928*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 1-19.
479. Clarke Marie, *Educational reform in the 1960s: the introduction of comprehensive schools in the Republic of Ireland*, HEJ, 39 (2010), n. 3, pp. 383-399.
480. Clarke Marie, *The response of the Roman Catholic Church to the introduction of vocational education in Ireland 1930-1942*, HEJ, 41 (2012), n. 4, pp. 477-493.
481. Clarke Richard, *Adult education between the wars: the curious case of the Selborne Lecture Bureau*, HEJ, 39 (2010), n. 5, pp. 613-629.
482. Clarke Simon, Wildy Helen, *Preparing for principalship from the crucible of experience: reflecting on theory, practice and research*, JEAH, 42 (2010), n. 1, pp. 1-16.
483. Claudinei Lombardi José, *Trabalho e educação infantil em Marx e Engels*, RH, 10 (2010), pp. 136-152.
484. Clemen Martina, *Im Spannungsfeld von Regionalismus und nationaler Identität – zur Deutung und Vermittlung von Geschichte in katalanischen Schulbüchern*, JEMMS, 3 (2011), n. 2, pp. 113-136.
485. Coan Marival, *Formação e desenvolvimento da nação e do pensamento científico e social no Brasil e o papel da educação*, RH, 11 (2011), pp. 39-53.
486. Coarelli Rossella, *Da «Bertoldo» a «Settebello». Donne e morale di regime: l'autarchia e la guerra*, in *Donne e fascismo: immagine e modelli educativi*, ASE, 17 (2010), pp. 31-38.
487. Coarelli Rossella, *Riviste femminili nate durante il ventennio fascista*, in *Donne e fascismo: immagine e modelli educativi*, ASE, 17 (2010), pp. 105-116.
488. Cochón Touriño Luís, *Volvo do mar derradeiro*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 51-53.
489. Codignola Tommaso, *Rousseau e la scuola. L'opera e il pensiero di Jean-Jacques Rousseau in alcuni manuali scolastici italiani di filosofia della prima Repubblica (1946-1993)*, in *Per il centenario di Rousseau (1712-2012)*, NBC, 9 (2012), n. 2, pp. 97-105.
490. Coelho Gomez Antonia Simone, *Relicários ou cadernos de recordação: suportes de memória, testemunhos de amizade*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 51-60.

491. Coffin Jean-Christophe, *La construction d'une identité professionnelle: l'exemple de la psychiatrie de l'enfant dans la France des années 1950*, in *Autour de l'enfant: la ronde des professionnels. XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 12 (2010), pp. 65-83.
492. Cohen Avraham, *Regional Variation in Centralization within the Education System of Alliance Israélite Universelle in Ira*, DL, 35 (2010), pp. 243-274.
493. Cohen Daniel A., *Rewriting The Token of Love: Sentimentalists, Sophisticates, and the Transformation of American Girlhood, 1862-1940*, JHCY, 4 (2011), n. 2, pp. 223-256.
494. Cohen Susan, *Crossing borders: academic refugee women, education and the British Federation of University Women during the Nazi era*, HEJ, 39 (2010), n. 2, pp. 175-182.
495. Colao Floriana, *La Facoltà di Giurisprudenza a Siena negli «anni opachi dell'attesa»*, RST, 56 (2010), n. 1, pp. 147-210.
496. Colby Sherri Rae, *Paul Ricoeur, Memory, and the Historical Gaze: Implications for Education Histories*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 217-229.
497. Cole Tavares Santos Jean Mac, de Aragão Araújo Patrícia Cristina, *Formação do professor-historiador e cotidiano escolar: aproximações freireanas*, RH, 12 (2012), pp. 220-231.
498. Colin Mariella, *Les livres de lecture italien pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943)*, HE, 33 (2010), n. 1, pp. 57-94.
499. Collinet Cécile, Terral Philippe, *La recherche universitaire en EPS depuis 1945: entre pluralité scientifique et utilité professionnelle*, CAE, 30 (2010), n. 2, pp. 169-186.
500. Collins Jenny, *In search of scholarly expertise: transnational connections and women graduates at the University of New Zealand, 1911-1961*, HER, 39 (2010), n. 2, pp. 52-66.
501. Collins Jenny, *Perspectives from the periphery? Colombo Plan scholars in New Zealand Universities, 1951-1975*, in P. Rushbrook (ed.), *Centre and periphery in histories of education*, HER, 41 (2012), n. 2, pp. 129-146.
502. Colom Cañellas Antonio Juan, *Ideologia i educació en el procés articulant entre el franquisme i la democràcia*, in *L'educació a l'època de la transició a la democràcia*, EH, 18 (2011), pp. 13-36.
503. Coloma Roland Sintos, *White gazes, Brown breasts: imperial feminism and disciplining desires and bodies in colonial encounters*, PH, 48 (2012), n. 2, pp. 243-261.
504. Coloma Roland Sintos, *Who's Afraid of Foucault? History, Theory, and Becoming Subjects*, HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 184-210.
505. Comas Rubí Francesca, March Manresa Miquel, Sureda García Bernat, *Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura*

- franquista a través de les fotografies*, in *Fotografia i història de l'educació*, EH, 15 (2010), pp. 195-226.
506. Comas Rubí Francesca, *Presentació: Fotografia i història de l'educació*, in *Fotografia i història de l'educació*, EH, 15 (2010), pp. 11-17.
507. Comella Gutiérrez Beatriz, *De puerorum disciplina et recta educatione liber*, HERI, 31 (2012), pp. 301-317.
508. Comella Gutiérrez Beatriz, *Los Reales Colegios de Santa Isabel y Loreto de Madrid según sus Constituciones de 1715 y 1718*, HERI, 31 (2012), pp. 167-187.
509. Conant James B., *Confidential report to the Carnegie Corporation James B. Conant on the University situation in Australia in the year 1951*, HER, 39 (2010), n. 1, pp. 8-22.
510. Conceição Iglesias Tania, *Fontes franciscanas: historiografia clássica da orden do Brasil colonial*, RH, 11 (2011), pp. 125-135.
511. Conceição Iglesias Tania, *Fontes franciscanas: Historiografia franciscana brasileira*, RH, 11 (2011), pp. 23-38.
512. Conceição Iglesias Tania, *Fontes franciscanas: os franciscanos na historiografia do Brazil e na História da educação brasileira*, RH, 11 (2011), pp. 254-267.
513. Condette Jean-François, *Les loisirs dirigés dans les collèges et lycées (1937-1939). Stimuler l'innovation pédagogique locale en attendant la réforme éducative*, HE, 34 (2011), pp. 5-38.
514. Condette Jean-François, Savoye Antoine, *Le congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936): Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré*, in *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 61- 88.
515. Coninck-Smith Ning de, *Danish and British architects at work: a micro-study of architectural encounters after the Second World War*, in Burke Catherine, Cunningham Peter, Grosvenor Ian (edd.), «Putting Education in its Place»: *Space, Place and Materialities in the History of Education*, HEJ, 39 (2010), n. 6, pp. 713-730.
516. Conti Andrea, *La nascita dell'architettura scolastica in Italia*, NBC, 9 (2012), n. 1, pp. 63-68.
517. Cook Daniel Thomas, *Pricing The Priceless Child: A Wonderful Problematic*, JHCY, 5 (2012), n. 3, pp. 468-473.
518. Cooper Susan, Null Wesley J., «New» *Ideas in Old Contexts: Warren Colburn and Mathematics Curriculum and Teaching*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 145-158.

519. Coppini Romano Paolo, Breccia Alessandro, Moretti Mauro, *L'Ateneo di Pisa tra l'Unità e il fascismo*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 51-69.
520. Coquoz Joseph, *Le Home Chez Nous comme modèle d'attention à l'enfance*, in *Modèles européens d'accueil à les infâncias i adolescências durant el segle XX*, EH, 20 (2012), pp. 27-46.
521. Cormack Phil, «*Pupils differently circumstanced and with other aims*»: governing the post-primary child in early twentieth-Century Australia, in *The promise of the new and genealogies of educational reform*, JEAH, 44 (2012), n. 4, pp. 295-316.
522. Coronel Ramos Marco Antonio, *La virginidad matrimonial en el marco de la pedagogía de J. L. Vives*, in *Humanismo y renovación educativa: una mayéutica el hombre occidental*, HERI, 31 (2012), pp. 122-133.
523. Corrêa Carvalho Marcus Vinicius, *O Instituto Nacional do Livro e os modernistas: questões para a História da Educação brasileira*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 543-557.
524. Corrêa Pykosz Lausane, Taborda de Oliveira Marcus Aurelio, *A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do estado do Paraná/Brasil*, HERI, 29 (2010), pp. 259-281.
525. Corrêa Werle Obino Flávia, *Apresentação do dossiê educação rural*, RHE, 15 (2011), pp. 7-10.
526. Corrêa Werle Obino Flávia, Carvalho Metzler Ana Maria, *Missão evangelizadora: mediações da prática esportiva*, RHE, 14 (2010), pp. 199-219.
527. Corrêa Werle Obino Flávia, *O rádio e a educação rural no Rio Grande do Sul (1940-1960)*, RHE, 15 (2011), pp. 126-154.
528. Correia Luís Grosso, «*The right kind of education for the right individual*»: comparative education studies according to the *Educational Yearbook of the Teachers College (1924-1944)*, HEJ, 40 (2011), n. 5, pp. 577-598.
529. Corsetti Berenice, Furtado Ecoten Márcia Cristina, *Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil*, RHE, 16 (2012), pp. 77-96.
530. Corsetti Berenice, Kistemacher Dilmar, *Qualidade da educação e avaliação do rendimento escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)*, RHE, 14 (2010), pp. 53-76.
531. Cortada Andreu Esther, *D'alumna a mestra: l'accés de les dones al magisteri oficial*, EH, 17 (2011), pp. 47-75.
532. Costa Célio Juvenal, Barbosa Lemes Amanda Regina, *Educação e direito na sociedade portuguesa do século XVI*, RH, 10 (2010), pp. 24-35.

533. Costa Rico Antón, *Ainda non raiaba o día: educación e sociedade galega nun tempo agrisallado (1961-1977)*, SAGHE, 16, (2012), pp. 9-39.
534. Costa Rico Antón, *Herminio Barreiro. In memoriam: «A educación é o camiño da liberdade»*, SAGHE, 14 (2010), pp. 7-10.
535. Costa Rico Antón, *História de la educación en España. Realidades, problemas y tendencias en el dominio de la investigación*, in *A Pesquisa em História da Educação em Perspectiva Internacional*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 15-44.
536. Costa Rico Antón, *O Seminario de Estudos Galegos: laboratorio dun plan pedagóxico para Galiza*, SAGHE, 14 (2010), pp. 27-49.
537. Costa Rico Antón, Peña Saavedra Vicente, *Herminio Barreiro Rodríguez: escolma fotobiográfica dos anos en Compostela 1976-2010*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 121-138.
538. Couillard Alain, *Analyse comparée du contenu du premier traité de physique canadien*, HSE, 22 (2010), n. 1, pp. 39-60.
539. Court John P. M., *Recruiting a Scientific Enigma: Ramsay Wright at the University of Toronto and its Reconstituted Medical School, 1874-1912*, HSE, 22 (2010), n. 1, pp. 61-91.
540. Court Marian, O'Neill John, *«Tomorrow's Schools» in New Zealand: from social democracy to market managerialism*, JEAH, 43 (2011), n. 2, pp. 119-140.
541. Coutinho Caetano Marta, *A memoria na reconstrução da história da educação*, RH, 11 (2011), pp. 203-210.
542. Coutrim Rosa Maria da Exaltação, Areal de Carvalho Rosana, Pereira de Almeida João Paulo, *Relação escola e família: uma construção sócio-histórica*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 627-640.
543. Cowan Steven, McCulloch Gary, Woodin Tom, *From HORSIA huts to ROSLA blocks: the school leaving age and the school building programme in England, 1943-1972*, HEJ, 41 (2012), n. 3, pages 361-380.
544. Cowen Robert, *Twinkle, twinkle, little stars – or just get them organised?*, IJHE, 3 (2012), pp. 83-85.
545. Craig-Norton Jennifer, *In defence of learning: the plight, persecution and placement of academic refugees 1933-1980s*, HEJ, 41 (2012), n. 5, pp. 698-700.
546. Craveri Marta, Losonczy Anne-Marie, *Trajectoires d'enfances au goulag. Mémoires tardives de la déportation en URSS*, RHEI, 14 (2012), pp. 193-220.
547. Crawley Quinn Josephine, Brooke Christopher, *«Affection in Education»: Edward Carpenter, John Addington Symonds and the politics of Greek love*, ORE, 37 (2011), n. 5, pp. 683-698.

548. Cressy David, *The Death of a Vice-Chancellor: Cambridge, 1632*, HU, 26 (2011), n. 2, pp. 92-112.
549. Crohn Schmitt Natalie, *Francis Wayland Parker's Morning Exercise and The Progressive Movement*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 109-127.
550. Cromwell McInnis Edward, *History's Purpose in Antebellum Textbooks*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 127-143.
551. Crook David, Freathy Rob, Wright Susannah, *Citizenship, Religion and Education*, in Crook David, Freathy Rob, Wright Susannah (edd.), *Citizenship, Religion and Education*, HEJ, 40 (2011), n. 6, pp. 695-700.
552. Crook David, *Teacher education as a field of historical research: retrospect and prospect*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 57-72.
553. Croteau Jean-Philippe, *Le financement des écoles publiques à Montréal et à Toronto (1841-1997): Un baromètre pour mesurer les rapports entre la majorité et la minorité*, HSE, 24 (2012), n. 2, pp. 1-30.
554. Cruz Torres Lilia, Ramírez Doris, Alfonso Tulio, *El uso de la lectura y la escritura como estrategia para enseñar la higiene en la escuela colombiana de los albores del siglo XX*, RHEL, 15 (2010), pp. 271-298.
555. Csejowski Mihály, *Catholic Schooling in the Education System of Hungary's Political Dictatorship: A Socio-Educational Study of the Benedictine Grammar School at Pannonhalma*, MP, 21 (2012), n. 3, pp. 149-166.
556. Cullen Catherine L., *The Education of Japanese-Americans, 1942-1946: The Fate of Democratic Curriculum Reform*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 197-218.
557. Cunningham Peter, Chitty Clyde, Robinson Wendy, *The struggle for the history of education*, HEJ, 41 (2012), n. 5, pp. 702-707.
558. Cunningham Peter, *John Macmurray's Learning to Live and the new media, 1931-1949: learning for labour or leisure?*, ORE, 38 (2012), n. 6, pp. 693-708.
559. Cunningham Peter, Leslie Bruce, *Universities and cultural transmission*, in Cunningham Peter, Leslie Bruce (edd.), *Universities and Cultural Transmission*, HEJ, 40 (2011), n. 2, pp. 135-141.
560. Cunningham Peter, *Structures and systems and bodies and things: historical research on primary schooling and its professional relevance*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 73-86.
561. Cuño Bonito Justo, *Presentación*, in *Bicentenario de las Independencias Americanas*, RHEL, 14 (2010), pp. 7-8.

562. Curren Randall, *Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education*, in *Political and Philosophical Perspectives on Education. Part 1*, ORE, 36 (2010), n. 5, pp. 543-559.
563. Curtis Bruce, *My brothers were all "learnt out" and my sons soon would be: Public debate over schooling in Quebec, 1814-1823*, H, 40 (2011), n. 5, pp. 615-633.
564. Curtis Dalton, *Will More Mean Worse? Kingsley Amis, Noel Annan, and the Debate over the Reform of Higher Education in Britain in the 1960s*, JPHE, 60 (2010), n. 1, pp. 205-214.
565. Cury Carlos Roberto Jamil, *República – Educação – Cidadania: tensões e conflitos*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 31-43.
566. Dabel Jane E., *Education's Unfulfilled Promise: The Politics of Schooling for African American Children in Nineteenth Century New York City*, JHCY, 5 (2012), n. 2, pp. 193-218.
567. Dacishina M.V., *Uchebniki ot Gitlera: programma nacistov po socializacii molodezhi na okkupirovannykh sovetskikh territorijakh [Schoolbooks during Hitler's regime: programmes of the nazis about the socialisation of youth in the soviet occupied regions]*, VVS, 1 (2010), pp. 80-88.
568. Dale Pamela, *A new approach to vocational guidance for school-leavers in the 1920s? Exploring key themes from an influential 1926 report*, HEJ, 41 (2012), n. 5, pp. 595-615.
569. D'Alessio Michela, *Mostra storico-documentaria «L'Italia a scuola. 150 anni tra storia e memorie»*. Università degli Studi del Molise, Campobasso, 23 marzo-1 giugno 2012, NBC, 8 (2011), n. 1-2, pp. 39-44.
570. Dallabrida Norberto, *Bourdieu e as estratégias de distinção no ensino superior francês*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 183-192.
571. Dallabrida Norberto, *Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário*, RBHE, 12 (2012), n. 1 (28), pp. 167-192.
572. Dalmau i Ribalta Antoni, Torner Samuel, *mestre racionalista i activista llibertari (1881- ?)*, EH, 18 (2011), pp. 205-226.
573. Dalsimer Katherine, *The Young Charlotte Brontë*, JHCY, 3 (2010), n. 3, pp. 317-339.
574. Dal Toso Paola, *Giuliana Di Carpegna (1915-1985)*, ASE, 19 (2012), pp. 215-233.
575. Danelon Márcio, *Ensino de filosofia e currículo: um olhar crítico aos parâmetros curriculares nacionais (Ciências humanas e suas tecnologias e orientações curriculares para ensino médio: Filosofia)*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 109-129.
576. Danna Dionne, *Chicago School Desegregation and the Role of the State of Illinois, 1971-1979*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 55-73.

577. Danna Dionne, *Northern Desegregation: A Tale of Two Cities*, HEQ, 51 (2011), n. 1, pp. 77-104.
578. Dantas Pina Maria Cristina, *Nação e identidade nacional no livro didático de história: A abordagem de Borges dos reis na Bahia Republicana*, RH, 10 (2010), pp. 145-163.
579. D'Aprile Gabriella, *Les oubliés de l'éducation nouvelle en Italie (1910-1930)*, in *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 161-175.
580. Darr Yael, *Discontent From Within: Hidden Dissent Against Communal Upbringing in Kibbutz Children's Literature of the 1940s & 1950s*, ISR, 16 (2011), n. 2, pp. 127-150.
581. Darr Yael, *Grandparents Reveal Their Secrets: A New Holocaust Narrative for the Young 'Third Generation' in Israel*, IRCL, 5 (2012), n. 1, pp. 97-110.
582. Darr Yael, *Nation Building and war narratives for children: war and militarism in Hebrew 1940s and 1950s children's literature*, PH, 48 (2012), n. 4, pp. 601-613.
583. D'Ascenzo Mirella, *Le scuole per l'infanzia a Bologna e la difficile diffusione del metodo montessoriano durante il fascismo*, IN, 3 (2010), pp. 198-200.
584. D'Ascenzo Mirella, *Le scuole per l'infanzia del comune di Bologna e lo sviluppo del metodo Montessori nel secondo dopoguerra (seconda parte)*, IN, 4 (2010), pp. 270-273.
585. Dasen Véronique, *Des nourrices grecques à Rome?*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 699-713.
586. Daudt Fischer Beatriz Teresinha, *Revista do Ensino/RS e Maria de Lourdes Gastal: duas histórias em conexão*, RHE, 14 (2010), pp. 61-79.
587. Daugherty Schmidt Leah J., Welsh Thomas G., *Disproportionate Burden: Consolidation and Educational Equity in the City Schools of Warren, Ohio, 1978-2011*, AEHJ, 39 (2012), n. 2, pp. 144-158.
588. David Guimarães Paula Cristina, *O discurso médico sobre a educação da infância pobre veiculando pela Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1930)*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 303-314.
589. David Lima Solyane Silvia, Berger Miguel André, *A casa maternal Amélia Leite (1947-1970) – Uma instituição educativa de proteção à maternidade e a infância*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 315-325.
590. Davies Nicholas, *Documento. A Educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 a 2010*, RH, 10 (2010), pp. 266-288.

591. Davila Paulí, Naya Luis M., Murua Hilario, *The educational work of the De la Salle Brothers and popular education in Gipuzkoa in the twentieth Century*, HEJ, 41 (2012), n. 2, p. 213-233.
592. Davis Donna, Friend Jennifer, Caruthers Loyce, *The Fear of Color: Webb v. School District No. 90 in Johnson County, Kansas, 1949*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 331-345.
593. Dawson Michael, Doiron Ashley, Gidney Catherine, «*The students swarm to these peaceful shores in droves*»: *An Historical Overview of the Post-war Spring Break Phenomenon*, HSE, 24 (2012), n. 1, pp. 1-20.
594. Day Richard E., DeVries Lindsey N., *A Southern Progressive: M.A. Cassidy and the Lexington Schools, 1886-1928*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 107-125.
595. De Albuquerque Lemos Daniel Cavalcanti, *Manifesto dos professores públicos de instrução primária da Corte (1871) – Manifesto of teachers of public primary instruction of the Court (1871)*, RHE, 15 (2011), pp. 171-191.
596. Dean Cheree, *A yarnning place in narrative histories*, HER, 39 (2010), n. 2, pp. 6-13.
597. De Franceschi Loretta, *Scientific, educational and pleasure reading for young Italian soldiers: 1900-1920*, HECL, VI (2011), n. 2, pp. 261-280.
598. De Gabrila Fernández Narciso, *La fuerza de la palabra: Im Memoriam Herminio Barreiro Rodríguez*, HERI, 31 (2012), pp. 457-461.
599. De Giorgi Fulvio, *Far emergere una realtà storica sconosciuta. Le Scuole di religione fra Otto e Novecento*, in *Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 13-20.
600. De Giorgi Fulvio, *Ideali educativi e cattolicesimo militante in p. Gemelli*, ASE, 19 (2012), pp. 107- 116.
601. De Gori Esteban, *La Universidad de Chargas: Teoría y acción política, Bicentenario de las Independencias Americanas*, RHEL, 14 (2010), pp. 169-190.
602. Dehnavi Morvarid, Wienhaus Andrea, *40 Jahre ‚1968‘ – Rückblicke, Einblicke, Ausblicke*, JHB, 15 (2010), pp. 307-333.
603. Dekel Nava, Thalmann Naftali, *Education and Educational Frameworks in the jewish and Templar Villages towards the end of the Ottoman Period*, DL, 35 (2010), pp. 7-24.
604. Dekker Jeroen, Groenendijk Leendert F., *Philippe Ariès's discovery of childhood after fifty years: the impact of a classic study on educational research*, ORE, 38 (2012), n. 2, pp. 133-147.
605. Dekker Jeroen, Kruithof Bernard, Simon Frank, Vanobbergen Bruno, *Discoveries of childhood in history: an introduction*, in Kruithof Bernard,

- Vanobbergen Bruno, Simon Frank, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Discoveries of childhood in history*, PH, 48 (2012), n. 1, pp. 1-9.
606. Delcroix Céline, *Les professeur-e-s des écoles au regard du genre: des carrières à deux vitesses?*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 193-216.
607. Deleigne Marie-Christine, *Les jardins scolaires des écoles du premier degré à Madagascar (1916-1951): Entre la plume et l'angady (la bêche)* in Barthélémy Pascale, Picard Emmanuelle, Rogers Rebecca (edd.), *L'enseignement dans l'Empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles)*, HE, 33 (2010), n. 128, pp. 103-127.
608. Delgado Granados Patricia, *El proyecto de Universidad gironiano para la clase trabajadora y su sistema de estudios*, SAGHE, 14 (2010), pp. 89-107.
609. Dell'Era Tommaso, *La Libera Università della Tuscia (L.U.T.) 1969-1979*, in *L'Università della Tuscia*, ASUI, 16 (2012), pp. 45-51.
610. Delmont Matthew, *The Plight of the "Able Student": Ruth Wright Hayre and the Struggle for Equality in Philadelphia's Black High Schools, 1955-1965*, HEQ, 50 (2010), n. 2, pp. 204-230.
611. Del Negro Piero, *Giudizi di merito relativi agli studenti: un'esperienza universitaria padovana della seconda metà degli anni 1770*, QSUP, 43 (2010), pp. 115-159.
612. Del Negro Piero, *Melchiorre Cesarotti e Friedrich Wilhelm Joseph Schelling: due proposte di riforma dell'università tra Sette e Ottocento*, QSUP, 43 (2010), pp. 241-259.
613. Dement'ev D.N., *Stanovlenie patrioticheskogo vospitaniya v otechestvennoj pedagogike i obrazovanii* [*The origin of the patriotic education in the national pedagogy*], PDV, 3 (2010), pp. 121-127.
614. Denéchère Yves, *Les «rapatriements» en France des enfants eurasiens de l'ex-Indochine. Pratiques, débats, mémoires*, RHEI, 14 (2012), pp. 123-139.
615. D'Enfert Renaud, Gispert Hélène, *Une réforme à l'épreuve des réalités. Les cas des «mathématiques modernes» en France, au tournant des années 1960-1970*, HE, 34 (2011), pp. 27-49.
616. D'Enfert Renaud, *Matemáticas modernas e métodos ativos: as ambições reformadoras dos professores de matemáticas do secundário na quarta república francesa (1946-1958)*, RHE, 14 (2010), pp. 7-30.
617. Denisova R.R., Nikiforova A.V., *Iz istorii vysshego defektologicheskogo obrazovaniya v Rossii (20-e gg. XX – nach. XXI vv.)* [*From the history of the high special education in Russia (from the Twenties until the beginning of the XXI Century)*], VOR, 6 (2012), pp. 134-140.

618. Depaepe Marc, *After the ten commandments ... the sermon?*, in *A Sermon on Educational Research/Eine Predigt über erziehungswissenschaftliche Forschung*, IJHE, 3 (2012), pp. 89-91.
619. Depaepe Marc, De Bont Raf, Dams Kristof, *How Darwinism has affected Catholic as well as non-Catholic psycho-pedagogical constructs in Belgium from the 1870s to the 1930s*, in Kruithof Bernard, Vanobbergen Bruno, Simon Frank, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Discoveries of childhood in history*, PH, 48 (2012), n. 1, pp. 51-66.
620. Depaepe Marc, *Ejes de la política educativa colonial en el Congo belga (1908-1960)*, in *Los sistemas educativos de África al filo de la descolonización. Continuidades y rupturas*, HERI, 30 (2011), pp. 33-44.
621. Depaepe Marc, *Entre pedagogia e história: questões e observações sobre a avaliação dos objetivos do ensino da história da educação*, RHE, 16 (2012), pp. 45-59.
622. Depaepe Marc, Simon Frank, *Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació*, in *Fotografia i història de l'educació*, EH, 15 (2010), pp. 99-122.
623. Depaepe Marc, Simon Frank, Van Gorp Angelo, *El evolucionismo y el desarrollo del pensamiento educacional en Bélgica antes de la Segunda Guerra Mundial*, RBHE, 10 (2010), n. 3, pp. 11-34.
624. Derouet Jean Louis, Normand Romuald, *Caesars and Rubicon: the hesitations of French policymakers in identifying a Third Way in education and training*, JEAH, 43 (2011), n. 2, pp. 141-163.
625. De Tacca Mario, Pasqualetti Giuseppe, *La Medicina alla Sapienza pisana*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 217-227.
626. Dette Christoph, *Zur Sozialisation der Jugend im frühmittelalterlichen Ade*, JHB, 15 (2010), pp. 101-126.
627. De Vincenti Andrea, Grube Norbert, Rosenmund Moritz, *Öffentliche Schulaufsicht zwischen pastoraler Verantwortung, Laienmitwirkung und rationalisierter Expertise*, in *Demokratisch legitimiert. Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive*, JHB, 17 (2012), pp. 110-125.
628. De Young Gregg, *Nineteenth Century Traditional Arabic Geometry Textbooks*, IJHME, 7 (2012), n. 2, pp. 1-34.
629. Dhillon Sundeep, Hamilton-Victor Raquel, Jeens Diane, Merrick Sarah, O'Brien June, Siddons Nikki, Smith Rob, Wilkins Bridgette, *Skills for Life: insights from the new "professionals"*, JEAH, 43 (2011), n. 1, pp. 61-83.

630. Dhondt Pieter, *Social education or medical care? Divergent views on visiting nurses in Belgium in the interwar years*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 505-522.
631. Dhondt Pieter, *Transnational current in Finnish medical education (c. 1800-1920), starting from a 1922 discourse*, PH, 48 (2012), n. 5, pp. 692-710.
632. Diamond Nancy, *The «Host at Last»: Abram Sachar and the Establishment of Brandeis University*, PHHE, 28 (2011), pp. 67-84.
633. Diana Soto Arango, *El proyecto de investigación. La Universidad en la capacitación de maestras rurales en Guatemala y Colombia*, RHEL, 18 (2012), pp. 283-302.
634. Dias Amália, *Relações trabalhistas e a remuneração do magistério (1931-1945)*, RH, 11 (2011), pp. 182-199.
635. Dias de Menezes Roni Cleber, *O problema do ensino da leitura no último quartel do século XIX: Portugal, Brasil e o debate sobre o par decadência/atraso*, RBHE, 10 (2010), n. 2 (23), pp. 13-39.
636. Dias Navarro Barreto Raylane Andreza, Thomaz Alice Ângela, *Práticas reformistas na educação brasileira: a contribuição dos irmãos Gildásio e Gilson Amado*, RH, 12 (2012), n. 46, pp. 264-277.
637. Dichter Heather L., *Rebuilding physical education in the Western occupation zones of Germany, 1945-1949*, in *Sport, Health and the Body in the History of Education*, HEJ, 41 (2012), n. 6, pp. 787-806.
638. Dieguez Mario Alejandro, *«Che bene ne viene che un sacerdote divenga maestro?»: una circolare del 18 novembre 1920 riervata ai vescovi*, ASE, 17 (2010), pp. 281-293.
639. Dietmar Schenk Antje Kalcher, *Archive zur Musikkultur nach 1945. Nachweis und archivgeschichtliche Bestandsaufnahme. Ein DFG-Projekt des Archivs der Universität der Künste Berlin*, JU, 14 (2011), pp. 235-244.
640. Díez Gutiérrez Enrique Javier, *Análisis de los textos escolares de historia. Estudio de caso sobre la posguerra civil española*, RHEL, 16 (2011), pp. 87-118.
641. Di Majò Sandra, *La Biblioteca della Scuola Normale Superiore*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 153-161.
642. Di Mascio Anthony, *Educational Discourse and the Making of Educational Legislation in Early Upper Canada*, HEQ, 50 (2010), n. 1, pp. 34-54.
643. Di Palma Sara Valentina, *«Abbiamo mangiato stringhe e inghiottito terra». I bambini nei lager tedeschi*, ASE, 17 (2010), pp. 159-198.

644. Dipper Christof, Hanel Melanie, Schmidt Isabel, *Die TH Darmstadt 1930-1950. Eine erste Erkundung*, JU, 14 (2011), pp. 87-124.
645. Discini de Campos Raquel, *No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação*, RBHE, 12 (2012), n. 1, pp. 45-70.
646. Disciplini de Ca Raquel, *Philippe Ariès: a paixão pela história*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 269-284.
647. Di Simone Maria Rosa, *L'istituzione della prima cattedra di Diritto commerciale all'Università di Roma*, ASUI, 15 (2011), pp. 301-316.
648. Divnogorceva S.Yu., *Pedagogicheskie vozrenya S.A. Rachinskogo na ustroenie sel'skoj shkoly v kontekste segodnyashnego dnya [S.A. Rachinsky's Pedagogical thoughts for the organisation of the soviet school in the context of today]*, DSS, 3 (2011), pp. 122-126.
649. Dlugach T.B., *Zhan-Zhak Russo: filosof i pisatel' (k 300-letnyu so dnya rozhdenya) [Jean-Jacques Rousseau: philosoph and writer (for the 300 hundred years from birth)]*, CEIS, 4 (2012), pp. 36-42.
650. Donahue Wylie Caitlin, *Teaching manuals and the blackboard: accessing historical classroom practices*, HEJ, 41 (2012), n. 2, pp. 257-272.
651. Donghauzen E.V., *Nemeckaya filosofya obrazovanya v kontekste pedagogicheskoy antropologii [The German philosophy of education in the context of pedagogical anthropology]*, IPZ, 2 (2012), n. 1, pp. 86-95.
652. Donnelly Jim, Ryder Jim, *The pursuit of humanity: curriculum change in English school science*, HEJ, 40 (2011), n. 3, pp. 291-313.
653. Donoso Romo Andrés, *La nación como protagonista de la educación en la América Latina, 1870-1930, Bicentenario de las Independencias Americanas*, RHEL, 14 (2010), pp. 239-266.
654. Dorantes González, Alma, «De sus ojos depende mi vida». *Diario anónimo, Guadalajara, 1869*, in Castañeda García Carmen (ed.), *Cultura escrita en México (siglos XVI a XX)*, CES, 11 (2010), pp. 95-118.
655. Dorison Catherine, Kahn Pierre, Roger Gal et Louis Legrand ou les trente glorieuses de la réforme pédagogique, in *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 89-104.
656. Dormus Katarzyna, *Poetka i nauczycielka – Marcelina Kulikowska (1872-1910)*, RDO, 48 (2011), pp. 35-72.
657. Doroshenko Yu. I., *Paradoksy razvitya trudovogo obucheniya v otechestvennoj shkole i pedagogike XX veka [The paradox of the labour training development in the national school and in the pedagogy of the XX Century]*, IPAV, 5 (2012), n. 2, pp. 107-114.

658. Dotts Brian W., «*Making Rome Appear More Roman*»: *Common Schooling and the Whig Response to Jacksonianism*, JPHE, 62 (2012), n. 1, pp. 207-226.
659. Dovere Ugo, «*Né bigotti, né increduli*». *Prime indagini sulle scuole di religione a Napoli tra unità e il fascismo* in *Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 133-158.
660. Dowden Tony, *Locating curriculum integration within the historical context: Innovations in Aotearoa New Zealand state schools, 1920s-1940s*, HER, 40 (2011), n. 1, pp. 47-61.
661. Dozza Subtil Maria José, *A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente*, RBHE, 12 (2012), n. 3, pp. 125-151.
662. Dozza Subtil Maria José, *Reflexões sobre ensino de arte: Recortes históricos sobre políticas e concepções*, RH, 11 (2011), n. 41, pp. 241-254.
663. Draper Susan, *Making the Past Perceptible: Reflections on the Temporal and Visual Enframings of Violence in the Museum of Memory in Uruguay*, in Andermann Jens, Simine Silke Arnold-de (edd.), *Museums and the Educational Turn: History, Memory, Inclusivity*, JEMMS, 4 (2012), n. 2, pp. 94-111.
664. Drenth Annemieke van, Meyers Kevin, *Normalising childhood: policies and interventions concerning special children in the United States and Europe (1900-1960)*, in Dekker Jeroen, Drenth Annemieke van, Meyers Kevin (edd.), *Normalising childhood: Policies and interventions concerning special children in the United States and Europe (1900-1960)*, PH, 47 (2011), n. 6, pp. 719-727.
665. Dreves Friedrich, *Auf dem Weg zur Durchsetzung der segregativen Blindenfürsorge: Das Scheitern der privaten Blindenanstalt in Halle/Saale 1849*, in *Erosion, Verfall und Scheitern*, JHB, 17 (2012), pp. 71-92.
666. Drewek Peter, *Konservative Modernisierung. Friedrich Paulsens Beiträge zur Gymnasialreform und zur Weiterentwicklung des Bildungswesens am Beginn des 20. Jahrhunderts*, JHB, 16 (2011), pp. 39-66.
667. Dreyer Boris, *Bildung und Ausbildung in der Antike. Bestand – Tendenzen – Perspektiven*, JHB, 16 (2011), pp. 296-321.
668. Dringoli Massimo, *Nascita e sviluppo della Facoltà di Ingegneria*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 263-273.
669. Droit Emmanuel, *Les directeurs d'école ou l'exercice de l'autorité dans les établissements scolaires de Berlin-Est dans les années 1950*, PH, 48 (2012), n. 4, pp. 615-633.
670. Dror Yuval, *From a Private-Sectorial System at the time of the Yishuv to Supervised Privatization and its Reinforcement after the Establishment of the State*, DL, 36 (2011), pp. 127-178.

671. Dror Yuval, *Various Perspectives in Historiography of Education: examples from the Haifa University School of Education (1964-1983)*, DL, 35 (2010), pp. 217-242.
672. Dröscher Ariane, *La mobilità degli studenti germanici tra i cinque maggiori Studi italiani tra il XVI e il XVIII secolo. Primi risultati ed ipotesi di lavoro*, ASUI, 16 (2012), pp. 275-296.
673. Droux Joëlle, *Migrants, apatrides, dénationalisés. Débats et projets transnationaux autour des nouvelles figures de l'enfance déplacée (1890-1940)*, RHEI, 14 (2012), pp. 45-63.
674. Duarte Acero Jorge Enrique, Riveros Bonilla Martha Consuelo, *El uso de los catecismo en la enseñanza de la religión católica en el período neogranadino y de los estados unidos de Colombia 1831-1886*, RHEL, 16 (2011), pp. 119-150.
675. Duarte Leon Adriana, Giana Lange de Amaral Associação, *Sul Rio-Grandense de Professores e Associação Católica de Professores: apontamentos sobre a organização do professorado nas décadas de 1930 e 1940*, RBHE, 10 (2010), n. 2, pp. 169-195.
676. Duarte Leon Adriana, *Identidade docente coletiva, associativismo e práticas de formação nas décadas de 30 e 40 do século XX*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 175-187.
677. Duarte Leon Adriana, *O periódico a palavra como possibilidade de estudo da Associação Católica de Professores (Pelotas/RS 1930-1940)*, RHE, 15 (2011), n. 34, pp. 58-77.
678. Duarte Newton, Pinheiro Ferreira Benedito de Jesus, Malanchen Julia, Muller Herrmann Vinicius de Oliveira, *A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani*, RH, 11 (2011), pp. 38-57.
679. Dubinsky Karen, *Children, Ideology, and Iconography: How Babies Rule the World*, JHCY, 5 (2012), n. 1, pp. 5-13.
680. Dubois Jérémie, *La construction disciplinaire d'une langue vivante. L'italien dans l'enseignement secondaire en France (1880-1914)*, HE, 35 (2012), pp. 5-24.
681. Dudek Peter, *«Es ist zu komisch mit diesen Seelenzuständen». Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf in der Wahrnehmung einer 15-jährigen Schülerin*, JHB, 16 (2011), pp. 266-295.
682. Duemer Lee, *Existentialism as a Framework for Qualitative Research: Understanding Freedom and Choice in Educational Organizations*, JPHE, 62 (2012), n. 1, pp. 171-180.
683. Duffin Jacalyn, *Questioning medicine in Seventeenth-Century Rome. The consultations of Paolo Zacchia*, CBMH, 28 (2011), n. 1, pp. 149-170.

684. Dufour Andrée, *Trois congrégations religieuses enseignantes au mont Saint-Bruno: 2. Les pères Trinitaires 3. Les religieuses des Sacrés-Cœurs et de l'adoration perpétuelle*, HSE, 24 (2012), n. 2, pp. 47-59.
685. Dunn Joe P., *A Mission on the Frontier: Edward P. Tenney, Colorado College, the New West Education Commission, and the School Movement for Mormons and "Mexicans"*, HEQ, 52 (2012), n. 4, pp. 535-558.
686. Dupont-Bouchat Marie-Sylvie, *Le procès d'un système. La fermeture du pénitencier de Saint-Hubert (1954-1956)*, in *Les «bagnes d'enfants» en question. Campagnes médiatives et institutions éducatives*, RHEI, 13 (2011), pp. 61-79.
687. Durán Rodríguez Dolores, *Las Exposiciones Universales y Regionales como recurso didáctico en las Escuelas de Artes y Oficios (1886-1939)*, SAGHE 16 (2012), pp. 143-165.
688. Durst Anne, «*Venturing in Education*»: *teaching at the University of Chicago's Laboratory School, 1896-1904*, HEJ, 39 (2010), n. 1, pp. 55-73.
689. Dussel Inés, *Between exoticism and universalism: educational sections in Latin American participation at international exhibitions, 1860-1900*, in Ossenbach Gabriela, Mar Del Pozo María del, Depaepe Marc (edd.), *Lost Empires, Regained Nations: Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America (1870-1970)*, PH, 47 (2011), n. 5, pp. 601-617.
690. Dussel Inés, *Teoría pedagógica, historia y política en la lectura del pasado: A 20 años de 'Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino'*, AHEA, 10 (2011), pp. 37-47.
691. Dussel Inés, *The visual turn in educational history: Just another fad, or a serious challenge to historians?*, in *Visualität und Bildungsgeschichte – nur eine historiographische Modeerscheinung?/Visuality and history of education – just another historiographie fad?*, IJHE, 3 (2012), pp. 222-226.
692. Duteil Simon, *De la mission laïque à la mission civilisatrice. Un instituteur colonial à Madagascar au début du XX^e siècle*, in Barthélémy Pascale, Picard Emmanuelle, Rogers Rebecca (edd.), *L'enseignement dans l'Empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles)*, HE, 33 (2010), pp. 79-102.
693. Dzhurinsky A.N., *Tendencii razvitya i problemy istoriko-pedagogicheskoi nauki [The tendencies of the development and the problems of the historical-pedagogical science]*, PEDG, 5 (2012), pp. 79-83.
694. Ebisch Sven, *Was kam nach der Gestaltpsychologie? Das Berliner Psychologische Institut 1935-1945*, JU, 14 (2011), pp. 165-187.
695. Echeverry Pérez Antonio José, *Por el sendero de la intolerancia. Acercaamiento a la extirpación de idolatrías en el Nuevo Mundo en los siglos XVI y XVII*, in *Religión, política y educación*, RHC, 7 (2012), pp. 55-74.

696. Eckardt Michael, *Jubiläumsnachlese(n) in Jena*, JU, 14 (2011), pp. 251-253.
697. Edinei de Oliveira Carlos, *Ginásio Estadual de Tangará da Serra: tempo e espaço na ocupação recente de Mato Grosso (1968-1976)*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 377-396.
698. Edling Marta, *The conspicuous presence of visual conventions: some reflections on the visual imagery in the archives of 20th Century Swedish art schools*, in *Visualität und Bildungsgeschichte – nur eine historiographische Modeerscheinung?/Visuality and history of education – just another historiographie fad?*, IJHE, 3 (2012), pp. 247-249.
699. Eggert Edla, *A desconstrução das frivolidades na educação das mulheres com base em excertos de Nísia Floresta*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 433-447.
700. Ehrhardt Caroline, *Du cours magistral à l'entreprise éditoriale. La «collection Borel» publiée par Gauthier-Villars au début du XX^e siècle*, in *Le cours magistral XV^e-XX^e siècles. II. Le cadre institutionnel et matériel*, HE, 34 (2011), pp. 111-139.
701. Ekiel-Jeżewska Maria L., *System kształcenia Komisji Edukacji Narodowej*, RDO, 49 (2012), pp. 55-110.
702. Eick Caroline, *Oral Histories of Education and the Relevance of Theory: Claiming New Spaces in a Post-Revisionist Era*, HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 158-183.
703. Eick Caroline, *Student Relationships Across Social Markers of Difference in a Baltimore County, Maryland, Comprehensive High School, 1950-1969*, HEQ, 50 (2010), n. 3, pp. 359-389.
704. Eid Neveen, *The Inner Conflict: How Palestinian Students in Israel React to the Dual Narrative Approach Concerning the Events of 1948*, JEMMS, 2 (2010), n. 1, pp. 55-77.
705. Eigenmann Philipp, *Implementationsabsichten, expertokratische Durchsetzungsstrategien und partizipative Rhetoriken. Lokale Schulreformpraktiken in Zürich (1993-2000)*, IJHE, 2 (2011), pp. 131-146.
706. Eisenmann Linda, *Schools in the Landscape: Localism, Cultural Tradition, and the Development of Alabama's Public Education System, 1865-1915*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 126-128.
707. Elkings James, *Some international contexts*, in *Visualität und Bildungsgeschichte – nur eine historiographische Modeerscheinung?/Visuality and history of education – just another historiographie fad?*, IJHE, 3 (2012), pp. 237-238.
708. Elia Domenico Francesco Antonio, *Alle origini della diffusione della ginnastica nella Puglia: studio sulla figura e sull'opera di Giuseppe Pezzarossa*, NBC, 8 (2011), n. 1-2, pp. 65-72.

709. Elia Domenico Francesco Antonio, *Giuseppe Pezzarossa's (1880-1911) gymnastic equipment workshop*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 465-484.
710. Elia Domenico Francesco Antonio, *Strategie e obiettivi dei Comitati provinciali dell'Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia nel Mezzogiorno*, NBC, 9 (2012), n. 2, pp. 127-134.
711. Elliot Paul, Daniels Stephen, «No study so agreeable to the youthful mind»: *geographical education in the Georgian grammar school*, HEJ, 39 (2010), n. 1, pp. 15-33.
712. Ellis Heather, «A Manly and Generous Discipline»? *: Classical Studies and Generational Conflict in Eighteenth and Early Nineteenth Century Oxford*, HU, 25 (2010), n. 2, pp. 143-172.
713. Elmersjö Henrik Åström, Lindmark Daniel, *Nationalism, Peace Education, and History Textbook Revision in Scandinavia, 1886-1940*, in Fuchs Eckhardt, Tatsuya Yoshioka (edd.), *Contextualizing School Textbook Revision*, JEMMS, 2 (2010), n. 2, pp. 63-74.
714. Elmersjö Henrik Åström, *The meaning and use of «Europe» in Swedish history textbooks, 1910-2008*, EI, 2 (2011), n. 1, pp. 61-78.
715. El'nicky K.V., *Lichnost' uchitelja [Teacher's Personality]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 46-59.
716. Els Brian J., «Creating Free and Good People»: *Idealization of the Countryside in the Berlin Orphan Administration, 1890-1914*, JHCY, 3 (2010), n. 3, pp. 411-426.
717. English Fenwick W., *Bourdieu's misrecognition: why educational leadership standards will not reform schools or leadership*, JEAH, 44 (2012), n. 2, pp. 155-170.
718. Equipo Medar, *National Teacher's Library re-edits primer originally published in 1810*, RPI (2011), n. 5, pp. 7-8.
719. Escolano Benito Agustín, *El manual como texto*, PP, 23 (2012), n. 3, pp. 33-50.
720. Escolano Benito Agustín, *La cultura de la escuela. De la etnohistoria a la hermenéutica*, SE, 12 (2011), n. 1, pp. 19-33.
721. Escolano Benito Agustín, *La educación en las Exposiciones Universales*, CP, 21 (2012), pp. 149-170.
722. Escolano Benito Agustín, *La mirada arqueológica sobre la escuela*, RCE, 231-232 (2012), pp. 493-506.
723. Escolano Benito Agustín, *Más allá del espasmo del presente: la escuela como memoria – Beyond the spasm of this: school as a memory*, RHE, 15 (2011), pp. 10-30.
724. Escolano Benito Agustín, *Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of the school and educational heritage*, HECL, V (2010), n. 2, pp. 17-32.

725. Esser Florian, *Zwischen Selbsttätigkeit und Erziehungsbedürftigkeit: das Kind in der «Zeitschrift für Kinderforschung»*, PH, 46 (2010), n. 3, pp. 289-306.
726. Estivalèzes Mireille, *Teaching about Islam in the History Curriculum and in Textbooks in France*, in McAndrew Marie, Triki-Yamani Amina, Pingel Falk (edd.), *Teaching about Islam and the Muslim World: Textbooks and Real Curriculum*, JEMMS, 3 (2011), n. 1, pp. 45-60.
727. Etchebéhère-Júnior Lincoln, Farto Botelho Trufem Sandra, *O ensino profissionalizante na imperial cidade de São Paulo, Brasil (1823-1889)*, RHE, 14 (2010), pp. 109-141.
728. Eyeang Eugénie, *El sistema educativo de Gabón, de la independencia a nuestros días (1960-2010)*, in *Los sistemas educativos de África al filo de la descolonización. Continuidades y rupturas*, HERI, 30 (2011), pp. 63-77.
729. Fabris Cécile, *Les livres des étudiants français à Bologne au début des années 1270*, HEMM, 102 (2011), pp. 449-465.
730. Facer Keri, *Personal, relational and beautiful: education, technologies and John Macmurray's philosophy*, ORE, 38 (2012), n. 6, pp. 709-725.
731. Faedo Lucia, *Cento anni di Archeologia nell'Università di Pisa (1861-1961)*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 165-173.
732. Fageol Pierre-Éric, *Le patriotisme au lycée de Saint-Denis de La Réunion avant la Grande Guerre (1870-1914)*, HE, 35 (2012), pp. 43-64.
733. Fagundes de Lima Sandra Cristina, *Do grupo escolar Coronel Carneiro, Uberlândia-MG (1946-1971)*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 501-521.
734. Falzone Maria Teresa, *Le scuole di religione a Palermo tra secondo Ottocento e primo Novecento* in *Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 41-76.
735. Fanciullo Franco, Lazzeroni Romano, *Clemente Merlo e la Scuola glottologica*, ASUI, 14 (2010), pp. 159-164.
736. Fanfani Tommaso, Cini Marco, *L'insegnamento dell'economia e le scuole di pensiero negli studi economici e aziendali*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 249-262.
737. Faria Pereira Mateus Henrique de, Medeiros Sarti Flavia, *A leitura entre táticas e estratégias? Consumo cultural e práticas epistolares*, RHE, 14 (2010), pp. 195-217.
738. Faria Thais Bento, Schelbauer Anaete Regina, *Grupo escolar «Hugo Simas»: Constituição histórica, sujeitos e alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico (Londrina-PR, 1937-1972)*, RH, 12 (2012), pp. 197-212.
739. Fass Paula S., *Childhood and Memory*, JHCY, 3 (2010), n. 2, pp. 155-164.

740. Fass Paula S., *Viviana Zelizer: Giving Meaning to the History of Childhood*, JHCY, 5 (2012), n. 3, pp. 457-461.
741. Fatima Felix Rosar Maria de, *Entre o pasado e o presente: quais as perspectivas de educação para o futuro dos trabalhadores e trabalhadoras empobrecidos em territórios da Amazônia Maranhense?*, RH, 11 (2011), pp. 5-27.
742. Fátima Ferreira Pereira Dulcinéia de, Tadeu Pereira Eduardo, *História da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível*, RH, 10 (2010), pp. 72-89.
743. Faure Romain, *Connections in the history of textbook revision, 1947-1952*, EI, 2 (2011) n. 1, pp. 21-35.
744. Fava Sabrina, *Imparare a leggere per diventare lettori: riflessioni di Emilia Formiggini Santamaria da Tolstoj a Prima lettura*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 319-341.
745. Fava Sabrina, *La letteratura per l'infanzia tra fine Ottocento e Grande Guerra: un terreno di contesa o di conciliazione tra laici e cattolici?*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 203-227.
746. Fazzaro Charles J., *Post-Industrial Boys, Education Debates, and the Knowledge Economy in Millennial US Public Culture*, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 1-8.
747. Fazzaro Charles J., *Structures in Schooling, Reforming 21st Century American Public Education: A Case for Changing Schooling Structures*, JPHE, 62 (2012), n. 1, pp. 161-170.
748. Felgueiras Margarida Louro, *Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação história*, in Gaspar da Silva V.L., Felgueiras Louro M. (edd.), *Arquivos, objetos e memórias educativas: práticas de inventário*, RBHE, 11 (2011), n. 1 (25), pp. 67-92.
749. Feliciati Pierluigi, Valacchi Federico, *To be or to appear? The hidden archives in the digital age*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 453-462.
750. Félix Joël, *Entre moralité et politique: l'éducation de Louis XV et la question de l'instruction financière du prince sous l'Ancien Régime*, in Venturino Diego (ed.), *L'éducation de Louis XV*, HE, 34 (2011), pp. 123-152.
751. Fendler Lynn, *Foucault as Teacher Educator*, in *Foucault as Teacher Educator/Foucault als Lehrerbildner*, IJHE, 2 (2011), pp. 166-171.
752. Fernandes Enilda, da Silva Iara Augusta, *A alfabetização nos manuais Didáticos: o estado da arte*, RH, 10 (2010), pp. 36-57.
753. Fernández Aceves María Teresa, *El álbum biográfico de Guadalupe Martínez Villanueva: cultura oral y escrita en Guadalajara, 1920-1970*, in Castañeda García Carmen (ed.), *Cultura escrita en México (siglos XVI a XX)*, CES, 11 (2010), pp. 145-169.

754. Fernández Idoia Fernández, *Género, educación activa, lengua y nación en el País Vasco. Julene Azpeitia (1888-1980), exponente de una educación vasca en ciernes*, HERI, 31 (2012), pp. 275-297.
755. Fernández Soria Juan Manuel, *Contribucions del projecte Nebraska a la formació d'una didàctica crítica a Espanya: a propòsit de dos llibres de Juan Mainer Baqué sobre la genealogia de la Didàctica de les Ciències Socials*, EH, 16 (2010), pp. 243-250.
756. Fernández Terán Rosario E., González Redondo Francisco A., *Las cátedras de la Institución Cultural Española de Buenos Aires. Ciencia y educación entre España y Argentina, 1910-1940*, HERI, 29 (2010), pp. 195-219.
757. Fernández Xosé Fernández, *O problema da galeguización do ensino na Galicia da preguerra*, SAGHE, 14 (2010), pp. 51-65.
758. Ferragut Passos Laurizete, Otero Pavan Diva, *Saberes escolares de uma escola primária paulista: regras de civilidade e noções de moral, civismo e nacionalismo (1930-1980)*, RHE, 14 (2010), pp. 71-93.
759. Ferraro Giovanni, *Manuali di aritmetica, algebra, trigonometria e geometria analitica nella Napoli preunitaria*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 413-443.
760. Ferreira da Cunha jr. Carlos Fernando, *Saberes escolares do ensino secundário brasileiro no século XIX: o caso do Imperial Colégio de Pedro Segundo*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 51-70.
761. Ferreira de Oliveira Sandra, Souza Araujo José Carlos, *Documento. O Ginásio Cristo Rei de Uberlândia, MG (1944-1956), Uma escola profissional*, RH, 10 (2010), pp. 266-287.
762. Ferreira Gouvêa Fernando César, *O estudo do Boletim Informativo da Capes: contribuições para a historiografia da Educação Superior no Brasil nos anos 1950-1960*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 145-163.
763. Ferreira Pinheiro Antonio Carlos, Cury Cláudia Engler, Ananais Mauricéia, *As Primeiras letras e a instrução secundária na província da parabyba do norte: Ordenamentos e a construção da Nação. 1836-1884*, RH, 10 (2010), pp. 238-258.
764. Ferreira Pinheiro Antonio Carlos, *Mappa dos alumnos que frequentão a aula de Instrução primaria do Collegio d'educandos e artifices desta Provincia com declaração do estado em que forão admittidos e de adiantamento em que actualmente se achão*, RH, 10 (2010), pp. 289-291.
765. Ferrer Alejandro Tiana, *The concept of popular education revisited – or what do we talk about when we speak of popular education*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 15-31.
766. Ferretti Lucia, Bienvenue Louise, *Le Bureau international catholique de l'enfance: réseau et tribune pour les spécialistes québécois de l'enfance en*

- difficulté (1947-1977)*, in *Autour de l'enfant: la ronde des professionnels. XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 12 (2010), pp. 155-176.
767. Fickert Wolfgang, *A return to the sea – as outlined in a primer from Bolivia*, RPI (2011), n. 5, pp. 12-13.
768. Fickert Wolfgang, *First primer in Rumantsch Grischun*, RPI (2010), n. 3, pp. 8-9.
769. Fickert Wolfgang, *On primers and readers*, RPI (2012), n. 7, pp. 11-12.
770. Fickert Wolfgang, *Reprints of Finnish primers*, RPI (2010), n. 2, pp. 12-14.
771. Fiegen Green Jane, «*An Opinion of Our Own*»: *Education, Politics, and the Struggle for Adulthood at Dartmouth College, 1814-1819*, HEQ, 52 (2012), n. 2, pp. 173-195.
772. Field Corinne, «*Made Women of When They are Mere Children*»: *Mary Wollstonecraft's Critique of Eighteenth-Century Girlhood*, JHCY, 4 (2011), n. 2, pp. 197-222.
773. Field John, *Service learning in Britain between the wars: university students and unemployed camps*, HEJ, 41 (2012), n. 2, pp. 195-212.
774. Field Sherry L., Bauml Michelle, *Lucy Sprague Mitchell: A Geographer for All Time*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 111-125.
775. Field Sherry L., Bellows Elizabeth, *The Great Depression and Elementary School Teachers as Reported in Grade Teacher Magazine*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 69-85.
776. Filho Geraldo Ignacio, *The «Order of the Day» and the representation of the Military by the High Command of the Brazilian Armed Forces*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 383-406.
777. Finucane Jane, *The Invisible Virtuoso: Bengt Skytte and the Royal Society*, HU, 26 (2011), n. 1, pp. 117-162.
778. Fiorucci Flavia, *El campo escolar bajo el peronismo 1946-1955*, RHEL, 18 (2012), pp. 139-154.
779. Fischer Karin, *University historians and their role in the development of a 'shared' history in Northern Ireland schools, 1960s-1980s: an illustration of the ambiguous social function of historians*, in Cunningham Peter, Leslie Bruce (edd.), *Universities and Cultural Transmission*, HEJ, 40 (2011), n. 2, pp. 241-253.
780. Fischer Ranzi Serlei M., Gonçalves Nadia G., *As Fontes da escola e a Pesquisa em História da educação: contribuições do acervo do colégio estadual do paraná para o campo das disciplinas escolares*, RH, 10 (2010), pp. 29-44.
781. Fitchett Paul G., Russell William B., *Reflecting on MACOS: Why is failed and what we can learn from its demise*, PH, 48 (2012), n. 3, pp. 469-484.

782. Fitzgerald Brian D., *Medieval theories of education: Hugh of St Victor and John of Salisbury*, in *Political and Philosophical Perspectives on Education. Part 1*, ORE, 36 (2010), n. 5, pp. 575-588.
783. Fitzgerald Tanya, Gunter Helen M., *Dancing to a new tune? Centralisation and decentralisation in educational administration*, JEAH, 43 (2011), n. 2, pp. 89-93.
784. Fitzgerald Tanya, Gunter Helen M., *Editorial*, JEAH, 42 (2010), n. 3, pp. 197-201.
785. Fitzgerald Tanya, *Thinking transnationally: interconnections and connectivity within and across Australia and New Zealand*, HER, 39 (2010), n. 2, pp. 81-92.
786. Flach María Cristina Vera de, *Manuales y textos de estudios de la Universidad de Córdoba, Argentina en el último tercio del siglo XIX*, RH, 10 (2010), pp. 111-127.
787. Flach María Cristina Vera de, Rosario Vera Peñaloza. *Una maestra que dejó huella en la historia de la educación de la Argentina*, RHEL, 18 (2012), pp. 19-38.
788. Flegontova N.P., *Problema podgotovki setej v shkole v istorii doshkol'nogo obrazovanya (Rossya XIX v.) [Problems of networks preparation in the school in the history of preschool education (Russia XIX Century)]*, DOS, 5 (2012), pp. 55-61.
789. Floriani Piero, *Italianisti a Pisa: da Alessandro D'Ancona a Luigi Russo (1861-1961)*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 141-150.
790. Fochi Gianni, *La Chimica pisana*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 207-216.
791. Fois Giuseppina, *L'Università tra il centro e le periferie*, CS, 17 (2011), n. 2, pp. 60-69.
792. Fomichev I.V., *Administrativno-pravovye meropryatya carskogo pravitel'stva po likvidacii defcита prepodavatel'skikh kadrov v gody Pervoj mirovoj vojny (v nach. shk. uceb. zavedenyakh prof. obrazovanya) [Administrative and juridical measures of the tsarist regime implemented in order to cope with teacher's shortage in the years of WWI]*, PRO, 5 (2010), pp. 106-111.
793. Fomichev I.V., *Zakonodatel'naya politika Vremennogo pravitel'stava v oblasti upravleniya narodnym obrazovaniem (mart-oktyabr' 1917 goda) [The legislative politics of the temporary gouvernement in the region of the management of the popular education (march-october 1917)]*, PRO, 5 (2010), pp. 144-149.
794. Fonseca Marcus Vinícius, *Perfil dos domicílios e grupos familiares com crianças nas escolas de Minas Gerais do século XIX*, RBHE, 10 (2010), n. 2, pp. 41-69.

795. Fornaro Mauro, *Gemelli e il sapere scientifico all'Università Cattolica. Tra testimonianza e riflessione storiografica*, in *Agostino Gemelli tra educazione e scienza*, ASE, 19 (2012), pp. 203-205.
796. Forsyth Hannah, *Academic work in Australian universities in the 1940s and 1950s*, HER, 39 (2010), n. 1, pp. 44-52.
797. Foss Lindblad Rita, Lindblad Sverker, *Middle-Man Theorizing: Biesta on Rancière and Mouffe into Citizenship Education*, in *Bürgerschaft in der späten Moderne und die Idee der aktiven Partizipation/Citizenship in late modernity and the idea of active participation*, IJHE, 1 (2011), pp. 74-75.
798. Fossati Roberta, *Modelli di educazione democratica tra le due guerre. Un caso di studio*, in *Donne e fascismo: immagine e modelli educativi*, ASE, 17 (2010), pp. 39-50.
799. Foteinos Dimitris, *Images of the body: the Greek physical education curriculum since the Second World War*, in *Sport, Health and the Body in the History of Education*, HEJ, 41 (2012), n. 6, pp. 807-822.
800. Franchi Rubim Sandra Regina, Oliveira Terezinha, *Dante e o papel do governante no desenvolvimento intelectual: uma análise da história da educação*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 225-237.
801. Francis Nancy R., Lathrop Anna H., «*Children Who Drill, Seldom Are Ill*». *Drill, Movement and Sport: The Rise and Fall of a Female Tradition in Ontario Elementary Physical Education (1850s to 2000)*, HSE, 23 (2011), n. 1, pp. 61-80.
802. Franco Pereira Maria Aparecida, *Crise da educação brasileira: problema da educação rural (São Paulo, década de 1930)*, RHE, 15 (2011), pp. 74-99.
803. Frankel Oz, *Instructing the Liberal Subject: Facts and Voice in Victorian Blue Books*, HU, 27 (2012), n. 1, pp. 75-96.
804. Franklin V. P., *Reflections on History, Education, and Social Theories*, HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 264-271.
805. Frattari Neto Nicola José, de Carvalho Carlos Henrique, *Educação espírita em Minas Gerais: a presença do educandário ituiutabano (1958-1978)*, RHE, 14 (2010), pp. 173-198.
806. Frazer Mary Elizabeth, *Wollstonecraft and Catharine Macaulay on education*, in *Political and philosophical perspectives on education. Part 2*, ORE, 37 (2011), n. 5, pp. 603-617.
807. Freeman Mark, *From "character training" to "personal growth": the early history of Outward Bound 1941-1965*, HEJ, 40 (2011), n. 1, pp. 21-43.
808. Freeman Mark, *Sport, health and the body in the history of education*, in *Sport, Health and the Body in the History of Education*, HEJ, 41 (2012), n. 6, pp. 709-711.

809. Freeman Mark, *The decline of the adult school movement between the wars*, HEJ, 39 (2010), n. 4, pp. 481-506.
810. Freitag Ulrike, Lafi Nora, *Daily life and family in an Ottoman urban context: Historiographical stakes and new research perspectives*, HF, 16 (2011), n. 2, pp. 80-87.
811. Freitas Ermel Tatiane de, *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20: ensino primário e secundário no Brasil – History of the organization of the scholastic work and curriculum in the 20th Century: elementary and secondary school in Brazil*, RHE, 15 (2011), pp. 163-168.
812. Freitas Neves Fernando Arthur de, *A romanização como catequese: a doutrina pastoral dos bispos*, RH, 12 (2012), pp. 50-63.
813. Freitas Neves Fernando Arthur de, *Instrução pública nos relatórios oficiais e na correspondência do Império: Bispo, asilo e ultramontanismo*, RH, 11 (2011), pp. 211-223.
814. Freitas Vieira Flávio César, Gonçalves Neto Wenceslau, *Profissionalismos do professor primário: Alice Silva Paes, professora municipal em Uberabinha (1924)*, RH, 10 (2010), pp. 90-112.
815. Friedel Janice Nahra, *Engines of Economic Development: The Origins and Evolution of Iowa's Comprehensive Community Colleges*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 207-220.
816. Friedel Janice Nahra, *Where Has Vocational Education Gone? The Impact of Federal Legislation on the Expectations, Design, and Function of Vocational Education as Reflected in the Reauthorization of the Carl D. Perkins Career and Technical Education Act of 2006*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 37-53.
817. Friedman Rebecca, *Masculinity, the Body, and Coming of Age in the Nineteenth-Century Russian Cadet Corps*, JHCY, 5 (2012), n. 2, pp. 219-238.
818. Frijhoff Willem, *Exception française, normalité hollandaise? Questions sur l'évolution comparée du système universitaire autour de la création de l'Université impériale*, in *L'État et l'éducation en Europe, XVIII^e-XXI^e siècles*, HE, 35 (2012), pp. 19-37.
819. Frijhoff Willem, *Historian's discovery of childhood*, in Kruithof Bernard, Vanobbergen Bruno, Simon Frank, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Discoveries of childhood in history*, PH, 48 (2012), n. 1, pp. 11-29.
820. Frijhoff Willem, *Une breve ensayo de egohistoria con algunas perspectivas de futuro, a petición de Historia de la Educación*, HERI, 30 (2011), pp. 323-350.
821. Frohne Bianca, Nuckel Ivette, Büttner Jan Ulrich, *Ausgegrenzt und abgeschoben? Das Leben körperlich und geistig beeinträchtigter Menschen im Mittelalter*, JHB, 16 (2011), pp. 141-168.

822. Frota Martinez de Schueler Alessandra, Gonçalves Gondra José, *Olhar o outro, ver a si: um professor primário brasileiro no "Velho Mundo" (1890-1892)*, in *Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos*, RBHE, 10 (2010), n. 1, pp. 87-112.
823. Frova Carla, *Il diploma di laurea di Cristoforo Rimira (Padova, 1700)*, QSUP, 43 (2010), pp. 315-324.
824. Fuchs Eckhardt, *Introduction: Contextualizing School Textbook Revision*, in Fuchs Eckhardt, Tatsuya Yoshioka (edd.), *Contextualizing School Textbook Revision*, JEMMS, 2 (2010), n. 2, pp. 1-12.
825. Fujita Taro, Jones Keith, *The Process of Redesigning the Geometry Curriculum: The Case of the Mathematical Association in England in the Early Twentieth Century*, IJHME, 5 (2010), n. 2, pp. 1-24.
826. Fuller Kay, *Talking about gendered headship: how do women and men working in schools conceive and articulate notions of gender?*, JEAH, 42 (2010), n. 4, pp. 363-382.
827. Fultz Michael, *City of Normal Schools and Municipal Colleges in the Upward Expansion of Higher Education for African Americans*, PHHE, 29 (2012).
828. Fure Jorun Sem, *Die Universität Oslo während der Besatzungszeit. Neuordnung, Anpassung, Kollaboration und Widerstand*, JU, 13 (2010), pp. 139-154.
829. Furinghetti Fulvia, *The History of Mathematics Education at ICME-12 and the HPM Satellite Meeting*, IJHME, 7 (2012), n. 2, pp. 91-94.
830. Furinghetti Fulvia, *The History of Mathematics Education in the Studies of 18 Countries*, IJHME, 6 (2011), n. 2, pp. 81-86.
831. Füssel Marian, *The Conflict of the Faculties: Hierarchies, Values and Social Practices in Early Modern German Universities*, HU, 25 (2010), n. 2, pp. 80-110.
832. Gabriel Fernández Narciso A. de, *A adaptación da Lei Moyano a Galicia*, SAGHE 16 (2012), pp. 169-206.
833. Gabriel Fernández Narciso A. de, *Castelao, educator da nación*, SAGHE, 14 (2010), pp. 13-25.
834. Gabriel Fernández Narciso A. de, *O noso profesor, o noso compañeiro, o noso amigo*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 7-11.
835. Gabrielli Gianluca, *Razze e colonie nella scuola italiana (con Appendice di materiali)*, AA, 6 (2011), pp. 69-102.
836. Gabusi Daria, *La politica scolastica del centro-sinistra nei suoi nodi irrisolti: la legge sulla 'scuola libera' e la lotta all'analfabetismo*, ASE, 18 (2011), pp. 357-377.

837. Gaitán Bohórquez Julio, *Agenda ilustrada y agenda republicana en la cuestión educativa neogranadina*, in *Bicentenario de las Independencias Americanas*, RHEL, 14 (2010), pp. 100-124.
838. Gaither Milton, *The Revisionists Revived: The Libertarian Historiography of Education*, HEQ, 52 (2012), n. 4, pp. 488-505.
839. Gal Idit, *The Jewish Leadership in the Ghettos during the Holocausts As a Subject taught in Israeli schools (1948-2008)*, DL, 35 (2010), pp. 149-176.
840. Galiullina D.M., Salnikova A.A., *Vizual'nyj rjad tatarskogo bukvarja nachala XX veka: sodержanie i kharakteristika [Tatar Primer Visual Component at the Beginning of the XX Century: Content and Characteristics]*, UZKU, 154 (2012), n. 3, pp. 59-68.
841. Gallo Stefano, *Tra Minerva e Vulcano: i conflitti istituzionali sulla formazione professionale in Italia nei primi decenni repubblicani*, ASE, 18 (2011), pp. 335-356.
842. Galoppini Annamaria, *Le lauree femminili*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 297-301.
843. Gamble Harry, *La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950)*, in Barthélémy Pascale, Picard Emmanuelle, Rogers Rebecca (edd.), *L'enseignement dans l'Empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles)*, HE, 33 (2010), pp. 129-162.
844. Ganaway Bryan, *Character Dolls: Consumer Culture and Debates over Femininity in Late Imperial Germany (1900-1918)*, JHCY, 3 (2010), n. 2, pp. 210-232.
845. García Amelia Beatriz, *La Patagonia en manuales y libros de lectura el discurso escolar sobre el 'Indígena': entre la invisibilidad y la reparación histórica*, RHC, 6, (2011), pp. 201-220.
846. García Belmar Antonio, Bertomeu Sánchez, José Ramón, *Palabras de química. Oralidad y escritura en la enseñanza de una Ciencia Experimental*, in Pardo-Tomás José (ed.), *Ciencia, historia y escritura*, CES, 10 (2010), pp. 107-148.
847. García Cabeza Belén, *A educación das mulleres no pensamento feminista galego de finais di XIX e comezos do XX: a perspectiva de Emilia Pardo Bazán*, SAGHE, 14 (2010), pp. 109-123.
848. García de Fez Sandra, *Una Escuela desconocida del exilio: la polémica entorno al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón*, EH, 17 (2011), pp. 213-235.
849. García Farrero Jordi, *Els passeigs de Rousseau: solitud, rememoració i herborització*, in *300 anys del naixement de J.-J. Rousseau, 1712-2012*, EH, 19 (2012), pp. 17-33.

850. García Neves Sandra, Gasparin João Luiz, *Os princípios fundamentais de Ratke e de Comênio para a universalização do ensino escolar*, RH, 10 (2010), pp. 215-226.
851. García Rodríguez María Luisa, Bosna Aurora Valeria, *Notas históricas del Guidismo en España (1929-2009)*, HERI, 30 (2011), pp. 195-219.
852. Gardet Mathias, *Enfances (dé)placées. Migrations forcées et politiques de protection de la jeunesse, XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 14 (2012), pp. 29-33.
853. Gardet Mathias, *La police des mineurs à l'heure de la prévention (1935-1966): une mission oubliée?*, in *Autour de l'enfant: la ronde des professionnels. XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 12 (2010), pp. 111-137.
854. Gardner Philip, *The educational afterlife of Great Britain, 1903-1914*, PH, 48 (2012), n. 5, pp. 770-791.
855. Gardoni Giuseppe, *Libri di uno studente universitario del Quattrocento*, ASUI, 15 (2011), pp. 291-300.
856. Garnier Bruno, *Université nouvelle et éducation nouvelle sur la route de l'égalité des chances (1918-1933)*, in *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 23-39.
857. Garone Granvier Marina, *Reflexiones sobre la comunicación escrita de un grupo indígena mexicano*, in Castañeda García Carmen (ed.), *Cultura escrita en México (siglos XVI a XX)*, CES, 11 (2010), pp. 72-94.
858. Garrison Joshua, *Growing Up Dystopian: The Future History of Education and Childhood*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 55-73.
859. Gärtner Niko, *Administering «Operation Pied Piper» – how the London County Council prepared for the evacuation of its schoolchildren 1938-1939*, JEAH, 42 (2010), n. 1, pp. 17-32.
860. Gaspar da Silva Vera Lucia, Petry Marília Gabriela, *A aventura de inventariar: uma experiência no Museu da Escola Catarinense*, in Gaspar da Silva V.L., Louro Felgueiras M. (edd.), *Arquivos, objetos e memórias educativas: práticas de inventário*, RBHE, 11 (2011), n. 1, pp. 19-42.
861. Gatti Giseli Cristina do Vale, Filho Geraldo Inácio, *Cidade urbanizada e espaço escolar do Gymnásio Mineiro de Uberlândia de fins do século XIX a primeira metade do Século XX*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 93-121.
862. Gatti Junior Décio, *A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (1961-1972)*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 45-63.
863. Gatti Junior Décio, Caldas Pessanha Eurize, *Currículos, práticas e cotidiano escolar: a importância dos arquivos escolares para a produção de conhecimento em história da educação*, RHE, 14 (2010), pp. 155-191.
864. Gatti Junior Décio, *Historia de la enseñanza de la Historia de la Educación en Brasil: hermenéutica y heurística de una investigación (1930-*

- 2000), SAGHE, 14 (2010), pp. 67-80.
865. Gaudio Angelo, *La cultura cattolica e la scuola superiore di religione di Livorno*, in *Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 159-170.
866. Gécz János, Darvai Tibor, *Iconographic examination of the photos in Journal «Tanító» ("Teacher")*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 187-202.
867. Geissler Gert, «*Es ist selbstverständlich, daß ehrenrührige Zuchtmittel [...] zu unterbleiben haben*». *Zum Verbot körperlicher Züchtigung in der SBZ/DDR*, JHB, 17 (2012), pp. 201-224.
868. Gelabert Gual Llorenç, *Dues iniciatives en l'àmbit no formal de l'ensenyament musical a Mallorca (1977-1995)*, EH, 20 (2012), pp. 141-162.
869. Gelber Scott, «*City Blood Is No Better than Country Blood*»: *The Populist Movement and Admissions Policies at Public Universities*, HEQ, 51 (2011), n. 3, pp. 273-295.
870. Geller Yakov, *The Impact of Dr. Alexander Shafran, the Chief Rabbi of Rumania, on the Hebrew Education System*, DL, 39 (2011), pp. 233-256.
871. Geller Yakov, *The Jassi Yeshiva*, DL, 35 (2010), pp. 275-284.
872. Geneser Vivien L., *The Karankawa Mystique: Lore vs. Authenticity*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 219-236.
873. Genovesi Piergiorgio, *The army as «the real school of the Nation». The "martial aspect" of popular education in the Italian post-unitary period*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 137-147.
874. Germinari Geyso D., *Educação histórica: a constituição de um campo de Pesquisa*, RH, 11 (2011), pp. 54-70.
875. Gerrard Jessica, *Tracing radical working-class education: praxis and historical representation*, HEJ, 41 (2012), n. 4, pp. 537-558.
876. Geslot Jean-Charles, *Les publications du ministère de l'instruction publique des années 1930 aux années 1880: Communication officielle et marché éditorial*, HE, 33 (2010), pp. 35-55.
877. Getman-Eraso Jordi, *Too Young to Fight: Anarchist Youth Groups and the Spanish Second Republic*, JHCY, 4 (2011), n. 2, pp. 282-307.
878. Gevelenko E.V., *Istoriya razvitya metodiki prepodavanya matematiki v Rossii v XVIII v. [History of the development of the teaching of the mathematic in Russia in the XVIII Century]*, MMP, 6 (2011), pp. 74-86.
879. Gheda Paolo, *The Italian Università per Stranieri of Perugia 1920 to 1990*, in Cunningham Peter, Leslie Bruce (edd.), *Universities and Cultural Transmission*, HEJ, 40 (2011), n. 2, pp. 197-212.
880. Ghizzoni Carla, *Le Scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra socialismo e avvento del fascismo*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 281-320.

881. Ghlis Fouzi, *Les archives du ministère de l'Économie et des Finances: des ressources pour l'histoire de l'enfance «irrégulière»!*, in *Les «bagnes d'enfants» en question. Campagnes médiatives et institutions éducatives*, RHEI, 13 (2011), pp. 141-143.
882. Giacardi Livia, *The Italian School of Algebraic Geometry and Mathematics Teaching: Methods, Teacher Training, and Curricular Reforms in the Early Twentieth Century*, IJHME, 5 (2010), n. 1, pp. 1-20.
883. Giallongo Angela, *Ars vivendi come ars amandi nella narrativa del XII e del XIII secolo*, NBC, 7 (2010), n. 1, pp. 21-34.
884. Gibelli Antonio, *Bambini e bambine alle prese con la scrittura: uno sguardo storico sul secolo XX*, in Sierra Blas Verónica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *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, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 183-199.
885. Gidney R.D., Millar W.P.J., *The Salaries of Teachers in English Canada, 1900-1940: A Reappraisal*, HSE, 22 (2010), n. 1, pp. 1-38.
886. Gil-Ronen Ayelet, *The Educator as an Author: Books for Children by Eliezer Smoli*, DL, 39 (2011), pp. 75-96.
887. Gilsoul Martine, *Hélène Lubienska de Lenval (1895-1972): Montessori et l'audace de l'intuition*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 221-240.
888. Gimenes Garcia Ronaldo Aurélio, *John Locke: por uma educação liberal*, RH, 12 (2012), pp. 363-377.
889. Giordano Christian, *Childhood and citizenship: a political anthropologist's candid observations on children's exclusion and protection*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 847-848.
890. Gladkova O.S., *O professional'noj podgotovke i povyshenii kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov v Germanii [On the Professional Training and Improvement of Qualifications of Pedagogical Specialists in Germany]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 88-97.
891. Goad Philip, *«A chrome yellow blackboard with blue chalk»: New Education and the new architecture: modernism at Koornong School*, in Burke Catherine, Cunningham Peter, Grosvenor Ian (edd.), *«Putting Education in its Place»: Space, Place and Materialities in the History of Education*, HEJ, 39 (2010), n. 6, pp. 731-748.
892. Godenzi Luca, *Das Zürcher Privatschulwesen (1800-1820)*, IJHE, 3 (2012), pp. 176-192.

893. Gold Davis, *Students Writing Race at Southern Public Women's Colleges, 1884-1945*, HEQ, 50 (2010), n. 2, pp. 182-203.
894. Goldberg Jennifer Anne, «*I thought the people wanted to get rid of the teacher*»: *Educational Authority in Late-Nineteenth Century Ontario*, HSE, 23 (2011), n. 1, pp. 41-60.
895. Golovanova N.F., *Semanticheskie izmenenya ponyatya «vospitanie» v otechestvennoj pedagogike (istorichesky aspekt) [The semantical changes of the concept «education» in the national pedagogy (historical aspect)]*, PEDG, 3 (2010), pp. 70-79.
896. Goltz Karine Karoline, *Grupo escolar Telêmaco Borba de Tibagi/PR (1915)*, RH, 12 (2012), pp. 181-196.
897. Gomes de Oliveira Marco Aurélio, Quillici Neto Armindo, *Infância e Educação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 519-542.
898. Gomes de Oliveira Marco Aurélio, Quillici Neto Armindo, *Infância e escola nova: um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a consolidação do pensamento liberal da educação*, RH, 12 (2012), pp. 269-285.
899. Gomes de Souza do Perpétuo Socorro Maria, Avelino de Souza França Samara, *Colégio Nossa Senhora do Amparo: Casa de oração, educação e trabalho*, RH, 11 (2011), pp. 175-186.
900. Gomes Ferreira António, Guerra Henriques Helder Manuel, *A formação de enfermeiros/as e a emergência da enfermagem em Portugal: décadas de 40 a 60*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 389-406.
901. Gómez Mundó Anna, Carreño Aguilar Antonieta, *La Trampa de Rousseau o Com es pot saltar del convencionalisme al civisme*, in *300 anys del naixement de J.-J. Rousseau, 1712-2012*, EH, 19 (2012), pp. 55-69.
902. Gonçalves Borges Bruno, Gatti Júnior Décio, *O ensino de história da educação na formação de professores no Brasil actual*, RH, 10 (2010), pp. 24-48.
903. Gonçalves Gondra José, *Apresentação*, RBHE, 10 (2010), n. 1, pp. 13-16.
904. Gonçalves Gondra José, Morais Limeira Aline de, *Governo dos professores, governo das escolas: elementos para a história da institucionalização de mestres e alunos*, RHE, 16 (2012), pp. 7-16.
905. Gonçalves Irlen Antônio, Nogueira Vera Lúcia, *Os inspetores e a produção da cultura escolar: de fiscal da escola a orientador do ensino primário mineiro*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 189-205.
906. Gonçalves Mauro Castilho, *Educação, higiene e eugenia no Estado Novo: as palestras de Savino Gasparini transmitidas pela Rádio Tupi (1939-1940)*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 151-167.

907. Gonçalves Vidal Diana, *Em defesa da imagem do Brasil no exterior: Frederico José de Santa-Anna Nery e a escrita da história da educação no Império*, RBHE, 10 (2010), n. 3, pp. 113-138.
908. Goncharov M.A., *Professional'noe stanovlenie uchitelej v Rossii v 1860-1910-e gg. [The professional training of the teachers in Russia in the years 1860-1910]*, PEDG, 5 (2012), pp. 106-112.
909. Goncharov M.A., *Razvitie nauchno-pedagogicheskikh uchrezhdeny v Rossii s serediny XIX v. do revolyucionnykh preobrazovany 1917 g. [The development of the scientific-pedagogical institutions in Russia in the mid-XIX Century until the Revolutionary transformations of the year 1917]*, IRAO, 3 (2011), pp. 39-49.
910. Goncharov M.A., *Social'no-pravovoj status i material'noe polozhenie uchitelej gimnazij v Rossii XIX v. [The social and juridical statute and the material conditions of the Gymnasium's teachers in Russia during the XIX Century]*, NAS, 5 (2011), pp. 129-135.
911. Gonelli Lida Maria, *Dalla «Scuola Storica» alla «Nuova Filologia»*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 53-65.
912. Gonzáles Agapito Josep, Sureda Salomó Marquès, *Jordi Monés: educación, historia y compromiso social*, HERI, 31 (2012), pp. 359-369.
913. González Alexandra Pita, *La internacionalización del magisterio americano: propuestas educativas y tensiones políticas*, RHEL, 17 (2011), pp. 237-262.
914. González-Faraco J. Carlos, Gramigna Anita, *Learning marginality: Images of the childhood of beggars and vagabonds in the literature of nineteenth-Century Europe*, HER, 41 (2012), n. 1, pp. 38-51.
915. Gonzalez Jeferson Anibal, *História, Historiografia e educação: pressupostos teórico-metodológicos*, RH, 11 (2011), pp. 136-145.
916. González Pérez Teresa, *El valor de la ética cívica o la configuración ideológica de una materia curricular. La educación para la ciudadanía*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 319-340.
917. González Pérez Teresa, *Idendidad cultural y discurso de género. Las mujeres patriotas en el imaginario nacional*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 219-236.
918. González Pérez Teresa, *La política educativa del franquismo y los estudios de bachillerato. Memoria de un modelo subsidiario*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 523-555.
919. González Pérez Teresa, *La transformation de l'éducation espagnole à la fin du franquisme. La Loi générale de l'éducation et la formation d'instituteurs*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 337-354.
920. González Pérez Teresa, *Las Primeras alumnas en los estudios de bachillerato en Canaria*, EH, 17 (2011), pp. 101-132.
921. Good Curtis, *A Nation at Risk: A Scare Tactic to Change Public Educa-*

- tion During the Reagan Years? Committee Members Speak Their Minds, *AEHJ*, 37 (2010), n. 2, pp. 367-386.
922. Goodchild Lester F., *G. Stanley Hall and an American Social Darwinist Pedagogy: His Progressive Educational Ideas on Gender and Race*, *HEQ*, 52 (2012), n. 1, pp. 62-98.
923. Goodman Joyce, *Cosmopolitan women educators, 1920-1939: inside/outside activism and abjection*, in Sadvnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, *PH*, 46 (2010), n. 1-2, pp. 69-83.
924. Goodman Joyce, *International citizenship and the International Federation of University Women before 1939*, in Crook David, Freathy Rob, Wright Susannah (edd.), *Citizenship, Religion and Education*, *HEJ*, 40 (2011), n. 6, pp. 701-721.
925. Goodman Joyce, Jacobs Andrea, Kisby Fiona, Loader Helen, *Travelling careers: overseas migration patterns in the professional lives of women attending Girton and Newnham before 1939*, in Cunningham Peter, Leslie Bruce (edd.), *Universities and Cultural Transmission*, *HEJ*, 40 (2011), n. 2, pp. 179-196.
926. Goodman Joyce, *The gendered politics of historical writing in History of Education*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, *HEJ*, 41 (2012), n. 1, pp. 9-24.
927. Goodman Joyce, *Women and international intellectual co-operation*, in Essen Mineke van, Watts Ruth (edd.), *Gender and education in History*, *PH*, 48 (2012), n. 3, pp. 357-368.
928. Gordon Linda, *Teaching Pricing the Priceless Child in a Global Context*, *JHCY*, 5 (2012), n. 3, pp. 481-484.
929. Gori Elisa, *Dall'Austria all'Italia: le scuole redente durante il governato militare di G. Pecori Giraldi (novembre 1918/luglio 1919)*, *NBC*, 8 (2011), n. 1-2, pp. 73-86.
930. Gori Gigliola, *Sports medicine, eugenics and femal athleticism under Fascism: a gender matter*, in *Donne e fascismo: immagine e modelli educativi*, *ASE*, 17 (2010), pp. 51-68.
931. Goshulyak L.D., Presnyakova L.Yu., *Realizacya gendernogo podkhoda v shkolakh Srednego Povol'zha v 30-e50e gody XX veka [The realisation of the gender approach in the school of the Middle Povol'zhe regions in the 30-50 years of the XX Century]*, *SOB*, 1 (2010), pp. 78-82.
932. Gough Robert J., *High School Inspection by the University of Wisconsin, 1877-1931*, *HEQ*, 50 (2010), n. 3, pp. 263-297.
933. Gough Robert J., *Using Microbiography to Understand the Occupational Careers of American Teachers, 1900-1950*, *AEHJ*, 39 (2012), n. 1, pp. 15-32.

934. Govender Rajuvelu, *The struggle for the curriculum at the ANC's Solomon Mahlangu Freedom College in Tanzania, 1978-1992*, SARE, 18 (2012), n. 1, pp. 24-38.
935. Graham Abigail Gundlach, *The Power of Boarding Schools: A Historiographical Review*, AEHJ, 39 (2012), n. 2.
936. Grandière Marcel, *Les élèves instituteurs et institutrices au lycée. Un projet de l'entre-deux-guerres*, HE, 35 (2012), pp. 65-94.
937. Graves Karen, «So, You Think You Have a History?»: Taking a Q from Lesbian and Gay Studies in Writing Education History, HEQ, 52 (2012), n. 4, pp. 465-487.
938. Graves Karen, *The Cardinal Principles: Mapping Liberal Education and the High School*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 95-107.
939. Grayson J. Paul, «Remember Now Thy Creator in the Days of Thy Youth»: The Quiet Religious Revolution on a Canadian Campus in the 1960s, HSE, 23 (2011), n. 2, pp. 87-112.
940. Greco Andrea, «Ricordi fotografici giornalineschi». Vamba e la promozione della fotografia ne «Il Giornalino della Domenica», HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 339-373.
941. Green Bill, Reid Jo-Anne, *A new teacher for a new nation? Teacher education, "English", and schooling in early twentieth-Century Australia*, in *The promise of the new and genealogies of educational reform*, JEAH, 44 (2012), n. 4, pp. 361-379.
942. Green Cecilia, *Disciplining Boys: Labor, Gender, Generation, and the Penal System in Barbados, 1880-1930*, JHCY, 3 (2010), n. 3, pp. 366-390.
943. Green James God, *Man at Yale and Beyond: The Thoughts of William F. Buckley, Jr. on Higher Education, 1949-1955*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 201-216.
944. Greive Veiga Cynthia, *A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais*, RBHE, 11 (2011), n. 1, pp. 143-178.
945. Grell Chantal, *Le cardinal de Fleury et l'enseignement de l'histoire de France*, in Venturino Diego (ed.), *L'éducation de Louis XV*, HE, 34 (2011), pp. 73-89.
946. Grendler Paul F., *The University of Perugia, 1308-2008*, CHR, 2 (2010), pp. 282-288.
947. Grever Maria, de Bruijn Pieter van Boxtel, Carla, *Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education*, in Wils Kaat, Verschaffel Tom, Cools Hans, Dekker Jeroen (edd.), *Longing for the present in the history of history of education*, PH, 48 (2012), n. 6, pp. 873-887.
948. Gricaj L.A., *Pravoslavno-aksiologičeskaya koncepcija roditel'skogo*

- vospitanyia detej v sem'e v otechestvennom pedagogicheskom nasledii XII-XVIII vv. [The Orthodox-Axiological Concept of Family Education in the National Pedagogical Heritage of the XII-XVIII Centuries]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 145-153.
949. Gricenko L.I., *Deyatel'nostnaya osnova pedagogiki A.S. Makarenko [The active basis of Makarenko's pedagogy]*, PEDG, 3 (2010), pp. 79-84.
950. Griguolo Primo, *Il diploma di laurea in arti e medicina di Giovanni Antonio Glisenti da Vestone (24 gennaio 1540)*, QSUP, 43 (2010), pp. 303-308.
951. Griguolo Primo, *Notizie su Angelo Ubaldi il Giovane tra Ferrara, Siena e Padova*, QSUP, 43 (2010), pp. 163-179.
952. Griguolo Primo, *Per la biografia del canonista ferrarese Giacomo Zocchi (†1457): l'insegnamento, la famiglia, i libri*, QSUP, 44 (2011), pp. 181-208.
953. Grilli Lorenzo, *Un giudizio burocratico? La promozione ad ordinario di Gaetano Salvemini nel novembre del 1905*, ASUI, 15 (2011), pp. 317-337.
954. Grim Thies Vania, Peres Eliane, *Diarios masculinos (1972-2004). ¿Una práctica de trabajo o la vida por escrito?*, CES, 10 (2010), pp. 206-221.
955. Grimaldi Emiliano, Serpieri Roberto, *The reforming trajectory of the Italian educational system. Site-based management and decentralisation as a challenge for democratic discourse*, JEAH, 42 (2010), n. 1, pp. 75-79.
956. Grimault-Leprince Agnès, *La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 217-235.
957. Groen Mark, *NCLB-The Educational Accountability Paradigm in Historical Perspective*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 1-14.
958. Groenendijk Leendert F., Lieburg Fred A. von, Exalto John, *«Away with all my pleasant things in the world...»: model death-bed accounts of two young victims of the plague of 1664 in the Dutch town of Leyden*, PH, 46 (2010), n. 3, pp. 271-288.
959. Grokhol'skaya O.G., *Problemy teorii obuchenya (stanovlenie i razvitie didakt. sistem zarubezh. stran) [The problem of the theory of learning (the origin and the development of the didactical systems in the foreign countries)]*, NISO, 4 (2010), pp. 3-6.
960. Gronn Peter, *Leadership: its genealogy, configuration and trajectory*, JEAH, 42 (2010), n. 4, pp. 405-435.
961. Gros Guillaume, *Philippe Ariès: Naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance*, HE, 33 (2010), n. 125, pp. 49-72.
962. Grossberg Michael, *From feeble-minded to mentally retarded: child protection and the changing place of disabled children in the mid-twen-*

- tieth Century United States*, in Dekker Jeroen, Drenth Annemieke van, Meyers Kevin (edd.), *Normalising childhood: Policies and interventions concerning special children in the United States and Europe (1900-1960)*, PH, 47 (2011), n. 6, pp. 729-747.
963. Grosvenor Ian, *Back to the future or towards a sensory history of schooling*, HEJ, 41 (2012), n. 5, pp. 675-687.
964. Grosvenor Ian, *The School album: images, insights and inequalities*, in *Fotografia i història de l'educació*, EH, 15 (2010), pp. 149-164.
965. Groves Tamar, *Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy*, in Ossenbach Gabriela, Mar Del Pozo María del, Depaepe Marc (edd.), *Lost Empires, Regained Nations: Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America (1870-1970)*, PH, 47 (2011), n. 5, pp. 701-717.
966. Grube Norbert, Hermann Thomas, *Seeing not Doubting: Asking for «Equal Rights» for Visual Sources in History*, in *Visualität und Bildungsgeschichte – nur eine historiographische Modeerscheinung?/Visuality and history of education – just another historiographie fad?*, IJHE, 3 (2012), pp. 233-234.
967. Grube Norbert, *Pestalozzis preußische Pastoren. Die historische Kontextanalyse von geistigen Vaterund Kindschaften anhand eines Huldigungsbriefes vom September 1816*, IJHE, 1 (2011), pp. 40-56.
968. Guasco Alberto, *Pio XI, la Chiesa e il fascismo. Un itinerario di rilettura*, in *Agostino Gemelli tra educazione e scienza*, ASE, 19 (2012), pp. 87-105.
969. Gudieva D. Ch.-U., *Stanovlenie shkoly v Ingushetii v 1920-kh gg. [The origin of the school in Ingushetya]*, PEDG, 4 (2011), pp. 65-69.
970. Guedes Shirlei Terezinha Roman, Schelbauer Analeté Regina, *Da prática do ensino à prática de ensino: os sentidos da prática na formação de professores no Brasil do século XIX*, RH, 10 (2010), pp. 227-245.
971. Guerraggio Angelo, *Gli studi matematici e fisici tra le due guerre mondiali*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 81-92.
972. Guey Emmanuelle, Boussion Samuel, *Le fonds Georges Heuyer (1884-1977): un XX^e siècle scientifique, à l'orée de la psychiatrie infantile et de ses ramifications*, in *Autour de l'enfant: la ronde des professionnels. XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 12 (2010), pp. 215-229.
973. Guiet-Silvain Jeanne et al., *Éducation à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale*, in *Les enjeux et les transformations de l'éducation à la santé*, CAE, 32 (2011), n. 2, pp. 105-127.
974. Guimarães Carvalho Maria Elizete, Barbosa Maria das Graças da Cruz, *Memórias da educação: a alfabetização do jovens e adultos em 40 Horas (Angicos/RN, 1963)*, RH, 11 (2011), pp. 66-77.

975. Guimarães Selva, *Formação de professores de história: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009)*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 285-303.
976. Gülgün Alpan, Gürcü Erdamar, *Teaching practices prior and subsequent to 1998 in Turkey: Gazi University Vocational Education Faculty case*, ES, 37 (2011), n. 3, pp. 289-301.
977. Gunter Helen M., Fitzgerald Tanya, *The pendulum swings: but where? Part II*, JEAH, 44 (2012), n. 1, pp. 1-3.
978. Gunter Helen M., Thomson Patricia, *Life on Mars: headteachers before the National College*, JEAH, 42 (2010), n. 3, pp. 203-222.
979. Gunter Stemmler, *Die Ehrenbürger der Hochschulen. Das Beispiel der Universität Frankfurt am Main*, JU, 14 (2011), pp. 221-228.
980. Gurkovsky V.A., *Kadetskie korpusa dorevolucionnoj Rossii. Kak eto bylo [The cadets corps in the prerevolutionary Russia. How it was]*, NAR, 4 (2010), pp. 228-233.
981. Gurov V.N., Stepanov S.V., *Reformy shkol'nogo obrazovanya 1950-1980-kh na Stavropol'e [The reforms of the school education in the period 1950-1980 in Stavropol']*, PEDG, 4 (2011), pp. 68-84.
982. Gutierrez Laurent, *État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France*, in *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 105-136.
983. Gutierrez Laurent, *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle*, in *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 5-8.
984. Guttman Allen, *The Progressive Era Appropriation of Children's Play*, JHCY, 3 (2010), n. 2, pp. 147-151.
985. Haenggeli-Jenni Béatrice, Hofstetter Rita, *Pour l'Ère nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une «internationale de l'éducation»*, in *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 137-159.
986. Hale Jon N., *The Struggle Begins Early: Head Start and the Mississippi Freedom Movement*, HEQ, 52 (2012), n. 4, pp. 506-534.
987. Halevi Sharon, *Double Exposures: Twin Sisters' Autobiographies and the Experience of Twinship*, JHCY, 3 (2010), n. 1, pp. 87-104.
988. Halimi Naim, *Nga historia e arsimit shqip në Kumanovë [About the Albanian education's history in Kumanovë]*, SA, 61 (2011), pp. 45-57.
989. Hallström Jonas, *«To hold the subject's territory»: the Swedish Association of Biology Teachers and two curricular reforms, 1960-1965*, HEJ, 39 (2010), n. 2, pp. 239-259.
990. Halsey R. John, *The establishment of area schools in South Australia, 1941-1947*, HER, 40 (2011), n. 2, pp. 127-141.

991. Hamilton-Honey Emily, *The Girls of 83 Round Hill Road: Boarding Houses, Social Interaction, and the Culture of Consumption at Smith College, 1892-1895*, JHCY, 5 (2012), n. 3, pp. 359-392.
992. Hampel Robert L., *Theory, practice and rhetoric: Joseph Schwab's vision of the Ph.D. in administration*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 291-300.
993. Handler Beth R., *Emergence of Educational Policy for Students with Emotional Disabilities: 1955 and Beyond*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 179-196.
994. Hanley Ryan Patrick, *Educational theory and the social vision of the Scottish Enlightenment*, in *Political and philosophical perspectives on education. Part 2*, ORE, 37 (2011), n. 5, pp. 587-602.
995. Hardach-Pinke Irene, *Intercultural education by governesses (seventeenth to twentieth Century)*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 715-728.
996. Hardesty Jacob, *Canonic Constructions in Early 20th Century: Music Appreciation Classes*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 289-304.
997. Hardesty Jacob, «*Incommensurable Standards*»: *Academics' Responses to Classical Arrangements of Native American Songs*, AEHJ, 39 (2012), n. 2, pp. 127-144.
998. Harford Judith, O'Donoghue Tom, *Continuity and change in the perspectives of women religious in Ireland on themselves both as religious and as teachers in the years immediately prior to, and following, the Second Vatican Council (1962-1965)*, PH, 47 (2011), n. 3, pp. 399-413.
999. Hargraves Neil Kevin, *An «experiment in the wilderness»: Newbattle Abbey College and the idea of residential adult education in Scotland 1931-1955*, HEJ, 39 (2010), n. 1, pp. 95-114.
1000. Hargraves Neil Kevin, *Residential adult education and the 'problem of uniqueness': Newbattle Abbey College 1960-1989*, HEJ, 40 (2011), n. 1, pp. 59-82.
1001. Harley Ken, Hugo Wayne, Wedekind Volker, *A periodical of its time: A brief history of the Journal of Education 1969-2009*, SARE, 16 (2010), n. 2, pp. 21-44.
1002. Harris-Hart Catherine, *National curriculum and federalism: the Australian experience*, JEAH, 42 (2010), n. 3, pp. 295-313.
1003. Hart Shannon, *Female Leadership and the «Cult of Domesticity»: The Contributions of Elizabeth Harrison and Rumah Crouse to the Chicago Kindergarten Movement, 1879-1920*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 127-144.
1004. Hartley David, *The management of education and the social theory of*

- the firm: from distributed leadership to collaborative community*, JEAH, 42 (2010), n. 4, pp. 345-361.
1005. Hascher Tina, *Von Power zum Empowerment*, in *Foucault as Teacher Educator/Foucault als Lehrerbildner*, IJHE, 2 (2011), pp. 179-181.
1006. Hatcher Richard, *Democracy and governance in the local school system*, JEAH, 44 (2012), n. 1, pp. 21-42.
1007. Hausmann Guido, *Neues zur Geschichte der russischen Universitäten im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts*, JU, 14 (2011), pp. 257-263.
1008. Haydn Terry, «*Longing for the Past*»: *Politicians and the History Curriculum in English Schools, 1988-2010*, in *Current Affairs and Their Impact on History Education Since 1789*, JEMMS, 4 (2012), n. 1, pp. 7-25.
1009. Haydn Terry, *The changing form and use of textbooks in the history classroom in the 21st Century: a view from the UK*, YD, (32) 2011, pp. 67-88.
1010. Hayes Worth Kamili, *The Very Meaning of Our Lives: Howalton Day School and Black Chicago's Changing Educational Agenda, 1946-1985*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 75-94.
1011. Head-Kœnig Anne-Lise, *Les formes de garde des enfants placés en Suisse: politiques ambiguës, résistances et objectifs contradictoires (1850-1950)*, in J. Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 763-773.
1012. Hearst Alice, *Between Restavek and Relocation: Children and Communities in Transnational Adoption*, JHCY, 3 (2010), n. 2, pp. 267-292.
1013. Heesen Kerstin, «*Der mag ist ein haf*» – *Die didaktische Dimension illustrierter Flugblätter der Frühen Neuzeit*, IJHE, 2 (2011), pp. 115-130.
1014. Hegarty Andrew, *Professorial Management of Censorship and Opposition in Print to Government Policy in Early Seventeenth-Century Salamanca*, HU, 26 (2011), n. 2, pp. 60-91.
1015. Heggie Vanessa, *Domestic and domesticating education in the late Victorian city*, HEJ, 40 (2011), n. 3, pp. 273-290.
1016. Heinze Carsten, *Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the "Grammar of Schooling"*, in Fuchs Eckhardt, Tatsuya Yoshioka (edd.), *Contextualizing School Textbook Revision*, JEMMS, 2 (2010), n. 2, pp. 122-131.
1017. Heinze Carsten, *The discursive construction and (ab)uses of a «German childhood» in primers during the time of national socialism 1933-1945*, in Kruihof Bernard, Vanobbergen Bruno, Simon Frank, Dekker

- Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Discoveries of childhood in history*, PH, 48 (2012), n. 1, pp. 169-183.
1018. Helyar Frances, *Acadian Teacher Identity in Early Twentieth-Century New Brunswick*, HSE, 23 (2011), n. 2, pp. 35-53.
1019. Herbert Jeannie, «*Ceaselessly circling the centre*»: *Historical contextualization of indigenous education within Australia*, in Rushbrook P. (ed.), *Centre and periphery in histories of education*, HER, 41 (2012), n. 2, pp. 91-103.
1020. Hercules Pimenta dos Santos, *Educação e estado novo em Minas Gerais*, RHE, 14 (2010), pp. 257-262.
1021. Herman Frederik, Van Gorp Angelo, Simon Frank, Depaepe Marc, *The school desk: from concept to object*, HEJ, 40 (2011), n. 1, pp. 97-117.
1022. Hernandez Paulo Romualdo, *A companhia de Jesus no século XVI e o Brasil*, RH, 10 (2010), pp. 222-244.
1023. Hernandez Paulo Romualdo, *José de Anchieta, o teatro e a educação dos moços do colégio de Jesus na Bahia do século XVI*, RH, 12 (2012), pp. 24-42.
1024. Hernández Díaz José María, *Alice Pestana, educadora portuguesa republicana en la Institución Libre de Enseñanza*, HERI, 31 (2012), pp. 257-273.
1025. Hernández Díaz José María, Cachazo Vasallo Alexia, González Gómez Sara, Rebordinos Francisco José, *Los sistemas educativos de África al filo de la descolonización. Continuidades y rupturas*, HERI, 30 (2011), pp. 307-322.
1026. Hernández Díaz José María, *La renovación pedagógica en España al final de la transición: el encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)*, in *L'educació a l'època de la transició a la democràcia*, EH, 18 (2011), pp. 81-105.
1027. Hernández Díaz José María, *Presentación. Descolonización y educación en África*, in *Los sistemas educativos de África al filo de la descolonización. Continuidades y rupturas*, HERI, 30 (2011), pp. 23-31.
1028. Hernández Gabriela, *Las maestras en la región sur de Colombia: siglo XIX*, RHEL, 18 (2012), pp. 243-264.
1029. Hernández Huerta José Luis, Hernández Díaz José María, *Freinet en España (1926-1939)*, RHE, 16 (2012), pp. 11-44.
1030. Herold jr. Carlos, Fernandez Vaz Alexandre, *A educação corporal em Baden- Powell: o movimento escoteiro contra o intelectualismo escolar*, RH, 12 (2012), pp. 166-184.
1031. Herold jr. Carlos, Fernandez Vaz Alexandre, *O grupo escolar visconde de Guarapuava: escotismo e escolarização das atividades corporais no interior do Paraná (1920-1930)*, RH, 12 (2012), pp. 3-17.

1032. Herold jr. Carlos, *Representações sobre a relação professor-aluno na História da Educação de Guarapuava-Paraná (1915-1960)*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 71-91.
1033. Herrera Mena Sajid Alfredo, *Algunos temas sobre educación en la prensa liberal savadoreña (1870-1890). Mujeres y trabajadores de educación laica*, in *Bicentenario de las Independencias Americanas*, RHEL, 14 (2010), pp. 219-238.
1034. Hervis Elmys Escribano, *Nuestra América como plataforma de la educación en el continente*, RHEL, 18 (2012), pp. 39-52.
1035. Hery Evelyne, *Le présent, un paradoxe dans l'enseignement de l'histoire? Le cas de l'histoire enseignée dans les lycées français (1870-1940)*, in Wils Kaat, Verschaffel Tom, Cools Hans, Dekker Jeroen (edd.), *Longing for the present in the history of history of education*, PH, 48 (2012), n. 6, pp. 825-839.
1036. Herzstein Rafael, *Les phases de l'évolution de l'Université Saint-Joseph à Beyrouth: Les premières décennies (1875-1914)*, HSE, 24 (2012), n. 1, pp. 21-41.
1037. Heurdier Lydie, *Classement en ZEP et moyens supplémentaires: réalité ou illusion? Regard historique sur une question sensible et mal connue (1981-2001)*, in *Que «peut» le syndicalisme enseignant*, CAE, 33 (2012), n. 1, pp. 201-217.
1038. Heyking Amy von, *Implementing Progressive Education in Alberta's Rural Schools*, in *History of Rural Education in Canada*, HSE, 24 (2012), n. 1, pp. 93-111.
1039. Heynssens Sarah, *Entre deux mondes. Le déplacement des enfants métis du Ruanda-Urundi colonial vers la Belgique*, RHEI, 14 (2012), pp. 97-121.
1040. Heywood Colin, *Centuries of Childhood: An Anniversary-and an Epitaph?*, JHCY, 3 (2010), n. 3, pp. 341-365.
1041. Hidalgo Angela Maria, Mikolaiczuk Fernanda de Aragão, *A busca do dissenso para a compreensão das influencias dos organismos internacionais no desenvolvimento da educação rural nos anos 1950 à educação do campo após anos 1990*, RH, 12 (2012), pp. 108-121.
1042. Hidalgo Angela Maria, *Projetos educativos para as populações do campo nos anos de 1950 e ProJovem Campo - Saberes da Terra: desenvolvimentismo e proposições dos organismos internacionais*, RBHE, 12 (2012), n. 2, pp. 239-266.
1043. Hild Anne, *«The method of preparing the boys for their future had therefore to be one of a “democratically controlled freedom”...»*. Hans Sieberts Arbeit in einem Londoner Heim für baskische Jungen, JHB, 15 (2010), pp. 256-278.

1044. Hillel Margot, «*Help make the world a better place to live in*». *Young people as redemptive conscience in Australian books for young adults*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 113-126.
1045. Hillel Margot, «*She makes them tingle all over*»: *eroticising the child in twentieth-Century Australian picture books*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 199-214.
1046. Hillman Nicholas, *Public schools and the Fleming report of 1944: shunting the first-class carriage on to an immense siding?*, HEJ, 41 (2012), n. 2, pp. 235-255.
1047. Hinegardner Kevin, *The Revolution Will Not Be: A Historical Analysis of Paulo Freire's Ideas in Art Education Literature*, JPHE, 60 (2010), n. 1, pp. 151-156.
1048. Histedbr Pará, *Documentos da história da educação paraense*, RH, 11 (2011), pp. 286-332.
1049. Hochman Barbara, *Sparing the White Child: The Lessons of Uncle Tom's Cabin for Children in an Age of Segregation*, JHCY, 4 (2011), n. 1, pp. 58-85.
1050. Hodgson Bernard R., Rogers Leo F., *Aspects of Internationalism in Mathematics Education: National Organizations with an International Influence*, IJHME, 6 (2011), n. 2, pp. 87-98.
1051. Hodgson Bernard R., Rogers Leo F., *On International Organizations in Mathematics Education*, IJHME, 7 (2012), n. 1, pp. 17-28.
1052. Hoff Sandino, Longhi Armindo José, Cardoso Maria Angélica, *O manual didático e os quadros murais na relação educativa do curso normal sagrado coração de Jesus – 1936-1971*, RH, 10 (2010), pp. 128-144.
1053. Hoffmann-Ocon Andreas, *Die Erziehungswissenschaft ist kein Tempelbezirk der Dichtung*, in *A Sermon on Educational Research/Eine Predigt über erziehungswissenschaftliche Forschung*, IJHE, 3 (2012), pp. 92-97.
1054. Hoffmann-Ocon Andreas, Kesper-Biermann Sylvia, *Das lange 19. Jahrhundert: eine Epoche der Bildungsgeschichte?*, JHB, 17 (2012), pp. 179-200.
1055. Hofstetter Rita, *La Suisse et l'enseignement aux XIX^e-XX^e siècles. Le prototype d'une «fédération d'États enseignants»?* , in *L'État et l'éducation en Europe, XVIII^e-XXI^e siècles*, HE, 35 (2012), pp. 59-80.
1056. Hofstetter Rita, *La transformation de l'enfant en écolier (du 19^e au milieu du 20^e siècle): les "eurèkas" des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: au "naturalisme" de l'enfance*, in Kruithof Bernard, Vanobbergen Bruno, Simon Frank, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Discoveries of childhood in history*, PH, 48 (2012), n. 1, pp. 31-50.

1057. Hofstetter Rita, *Rousseau, le Copernic de la pédagogie?: un héritage revendiqué et controversé au sein même de l'Institut Rousseau (1912-2012)*, in *300 anys del naixement de J.-J. Rousseau, 1712-2012*, EH, 19 (2012), pp. 71-96.
1058. Hölck Lasse, Contrerars Saiz Mónica, *Educationg Bárbaros: educational policies on the Latin American frontiers beetween colonies and independent republics (Araucania, Southern Chile/Sonora, Mexico)*, in Caruso Marcelo, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Education and Latin American Independence: forging politics. Inventing Republics, reshaping identities*, PH, 46 (2010), n. 4, pp. 435-448.
1059. Hopkins James, *The role of learned societies in knowledge exchange and dissemination: the case of the Regional Studies Association, 1965-2005*, in Cunningham Peter, Leslie Bruce (edd.), *Universities and Cultural Transmission*, HEJ, 40 (2011), n. 2, pp. 255-271.
1060. HorlacherRebekka, *ErziehungzumdemokratischenNationalbewusstsein. Das Beispiel der Helvetik (1798-1803)*, in *Demokratisch legitimiert. Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive*, JHB, 17 (2012), pp. 95-109.
1061. Horlacher Rebekka, *Schooling as a means of popular education: Pestalozzi's method as a popular education experiment*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 65-75.
1062. Horne Julia, Sherington Geoffrey, *Extending the educational franchise: the social contract of Australia's public universities, 1850-1890*, in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 207-227.
1063. Horstkemper Gregor, Sorbello Staub Alessandra, *Handwerkszeug des Lehrerezunft: digitale Sammlungen historischer Schulbücher und Paedagogica*, GWU, 61 (2010), pp. 592-593.
1064. Hoskins Kate, *Raising standards 1988 to the present: a new performance policy era?*, JEAH, 44 (2012), n. 1, pp. 5-19.
1065. Hoti Vehbi, *Ismail Qemali – personalitet i shquar i arsimi dhe kulturës kombëtare [Isamil Qemali – outstanding personality of education and national culture]*, BSSE, 62 (2012), pp. 11-22.
1066. Hoti Vehbi, *Luigj Gurakuqi, drejtori i parë i Normales së Elbasanit – personalitet i shquar i lëvizjes atdhetare, arsimore e kulturore kombëtare [Luigj Gurakuqi, first director of Normal School of Elbasan – outstanding personality patriotic movement, national and educational cultural]*, BSSE, 61 (2011), pp. 347-356.

1067. Hours Bernard, *Moreau et Proyart, pédagogues en attente du prince et éducateurs de la nation*, in Venturino Diego (ed.), *L'éducation de Louis XV*, HE, 34 (2011), pp. 153-176.
1068. Houser Barbara, *The Hope for American School Reform: The Cold War Pursuit of Inquiry Learning in Social Studies*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 117-119.
1069. Howard Jeremy, *Afterword: "screening schoolhood"*, in Van Gorp Angelo, Warmington Paul (edd.), *Education in Motion: producing methodologies for researching documentary film on education*, PH, 47 (2011), n. 4, pp. 559-565.
1070. Howlett John, McDonald Paul John, *Quentin Skinner, intentionality and the history of education*, PH, 47 (2011), n. 3, pp. 415-433.
1071. Howson Geoffrey, *Informal Mathematics Education in England Prior to 1870*, IJHME, 5 (2010), n. 2, pp. 25-38.
1072. Howson Geoffrey, *Mathematics, Society, and Curricula in Nineteenth-Century England*, 5 (2010), n. 1, pp. 21-52.
1073. Hoz García-Bellido María Paz de, *El uso de la escritura expuesta como expresión de poder y prestigio en la Grecia clásica y helenística*, in Ramírez Sánchez Manuel (ed.), *Epigrafía y cultura escrita en la antigüedad clásica*, CES, 9 (2010), pp. 65-105.
1074. Hranova Albena, *History Education and Civic Education: the Bulgarian Case*, JSSE, 10 (2011), n. 1, pp. 33-43.
1075. Huart France, Noirhomme Aurélie, *Mémoire collective au sein d'une institution. L'expérience du Livre de vies du Home Juliette Herman*, in *Autour de l'enfant: la ronde des professionnels. XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 12 (2010), pp. 195-209.
1076. Hübinger Gangolf, *Max Webers Geschichtsdenken*, JU, 14 (2011), pp. 75-86.
1077. Hues Henning, «Mandela, the Terrorist»: *Intended and Hidden History Curriculum in South Africa*, JEMMS, 3 (2011), n. 2, pp. 74-95.
1078. Hufford Rollo May Don, *Existentialist Thinking, and the Foundations of Education Classroom*, JPHE, 62 (2012), n. 1, pp. 137-148.
1079. Hunt Peter, *Approaching war: children's culture and war, 1880-1920. A Leverhulme International Project*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 695-698.
1080. Hussein Nashaat, *The Social Significance of Street Soccer in Greater Cairo: Game Structure and Social Functions*, JHCY, 4 (2011), n. 2, pp. 309-328.
1081. Hutcheson Philo, *Goals for United States higher education: from democracy to globalisation*, HEJ, 40 (2011), n. 1, pp. 45-57.

1082. Hutcheson Philo, HES Presidential Address *Confessions of a Positivist: How Foucault Led Me to a Meta-narrative About School Desegregation*, HEQ, 52 (2012), n. 1, pp. 1-28.
1083. Hutchinson Mark, *The university which never was: Chifley University as a window on state-federal educational relations, 1986-1988*, HER, 41 (2012), n. 1, pp. 66-83.
1084. Hyndman Overton June, *Consolidation of Small, Rural Schools in One Southeastern Kentucky District*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 129-148.
1085. Ilyukha O.P., «*Finsky sled*» v bukvaristike Karelii konca XIX – nachala XX veka [«*The Finnish heritage*» in the primers of the Karelie in the late XIX – beginning of the XX Century], OZP, 3 (2012), 7, pp. 40-59.
1086. Ivanov Yu.A., Krasnickaya T.A., *Sistema podgotovki uchitelya dlya nachal'nykh dukhovnykh shkol v dorevolucionnoj Rossii* [The system of preparation of the teacher for the clergy elementary schools in prerevolutionary Russia], NASP, 5 (2010), pp. 70-73.
1087. Kaat Wils, Verschaffel Tom, *Longing for the present in the history of history of education*, in Kaat Wils, Verschaffel Tom, Cools Hans, Dekker Jeroen (edd.), *Longing for the present in the history of education*, PH, 48 (2012), n. 6, pp. 793-799.
1088. Kabasheva Ol'ga V., Bezrogov Vitaly, *Issledovanya po istorii i sovremennomu sostojaniyu uchebnikov nachal'nogo obuchenya slovestnosti (bibliograficheskij spisok v pomoshch' issledovatelyu)* [Research on the history and the current state of primary school textbooks for language arts (a bibliographical list in support of the researcher)], OZP, 7 (2012), n. 4, pp. 190-201.
1089. Kaiser Wolfram, *The Transnational Turn Meets the Educational Turn: Engaging and Educating Adolescents in History Museums in Europe*, in Andermann Jens, Simine Silke Arnold-de (edd.), *Museums and the Educational Turn: History, Memory, Inclusivity*, JEMMS, 4 (2012), n. 2, pp. 8-22.
1090. Kalinina N.N., *Kommercheskoe obrazovanie v Rossii: tradicii i sovremennost' (XVIII-nachalo XX v.)* [The commercial education in Russia: tradition and contemporaneity (XVIII – a beginning of the XX Century)], EKS, 2 (2012), pp. 66-73.
1091. Kallaway Peter, *Bibliography of Materials Relevant to the Study of Education of Natal, the Province of Natal and KwaZulu-Natal, 1839-1994: Selected with Special Attention*, JNZH, 30 (2012), pp. 107-138.
1092. Kallaway Peter, *Preface*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 1-3.

1093. Kallaway Peter, *Science and policy: anthropology and education in British colonial Africa during the interwar years*, PH, 48 (2012), n. 3, pp. 411-430.
1094. Kallaway Peter, *The forgotten history of South African education*, SARE, 18 (2012), n. 1, pp. 7-23.
1095. Kamusella Tomasz, *School History Atlases as Instruments of Nation-State Making and Maintenance: A Remark on the Invisibility of Ideology in Popular Education*, JEMMS, 2 (2010), n. 1, pp. 113-138.
1096. Kantur O.N., *Pedagogicheskoe nasledie K.V. Moskalenko s pozicij gumanisticheskogo podkhoda k obrazovanyu shkol'nikov [K.V. Moskalenko's Pedagogical Heritage from the position of the humanistic approach toward the education of pupils]*, PEDG, 3 (2010), pp. 92-97.
1097. Karabanov I.A., *Kniga i technologicheskaya deyatelnost' shkol'nikov v vzglyadakh rossiyskikh myslitelej, uchenykh, pedagogov XVIII-nachala XX v. [The book and the technological activity of the pupils in the conceptions of Russian Philosophers, scholars and pedagogues during the XVIII – beginning of the XX Century]*, NAS, 5 (2011), pp. 140-144.
1098. Karanovich Frances, *Illinois Charter Schools (1996-2009): Public School Reform Legislation Creating Choice Opportunities to Prepare a Competitive Workforce*, JPHE, 60 (2010), n. 1, pp. 257-266.
1099. Karnaukh N.V., *Nastavniki amurskikh uchitelej (k 80-letniyu kafedry pedagogiki Blagoveshchenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Mentors of the Amur Teachers (To the 80th Anniversary of the Department of Pedagogy of the State Pedagogy University of Blagoveshchensk)]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 120-129.
1100. Karp Alexander, *Interview with Alan Schoenfeld*, IJHME, 7 (2012), n. 1, pp. 29-50.
1101. Karp Alexander, *Interview with Celia Hoyle*, IJHME, 5 (2010), n. 2, pp. 53-66.
1102. Karp Alexander, *Interview with Heinrich Bauersfeld*, IJHME, 7 (2012), n. 2, pp. 65-90.
1103. Karp Alexander, *Interview with Ubiratan D'Ambrosio*, IJHME, 6 (2011), n. 2, pp. 71-80.
1104. Karp Alexander, *Interview with Zalman Usiskin*, IJHME, 5 (2010), n. 2, pp. 39-52.
1105. Karpinski Carol F., «We have a long way to go»: H. Council Treholm, educational associations, and equity, in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 51-67.

1106. Katz Michael B., *The Priceless Child as History*, JHCY, 5 (2012), n. 3, pp. 462-467.
1107. Kazazi Njazi, *Mësimi i gjuhës shqipe gjatë Rilindjes Kombëtare e deri në fillimet e viteve '20 të shekullit të kaluar – I* [Albanian language instruction during the Renaissance until the early 20th Century – I], BSSE, 61 (2011), pp. 335-345.
1108. Kazazi Njazi, *Mësimi i gjuhës shqipe gjatë Rilindjes Kombëtare e deri në fillimet e viteve '20 të shekullit të kaluar – II* [Albanian language instruction during the Renaissance until the early 20th Century – II], BSSE, 62 (2012), pp. 23-30.
1109. Kazazi Njazi, Dizdari Islam, *Ismail Anamali – figurë shumëplanëshe e arsimit kombëtar* [Ismail Anamali – an outstanding national figure], BSSE, 60 (2010), pp. 369-374.
1110. Keating Jenny, *Approaches to citizenship teaching in the first half of the twentieth Century – the experience of the London County Council*, in Crook David, Freathy Rob, Wright Susannah (edd.), *Citizenship, Religion and Education*, HEJ, 40 (2011), n. 6, pp. 761-778.
1111. Kechriotis Vangelis, *Family, clergy, conviviality and morality among the Greek-Orthodox in Izmir at the end of the Empire*, HF, 16 (2011), n. 2, pp. 88-97.
1112. Keene Melanie, *Playing among the stars: Science in Sport, or the Pleasures of Astronomy (1804)*, HEJ, 40 (2011), n. 4, pp. 521-542.
1113. Kelemen Elemér, *Brief history of the administration of education in Hungary*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 183-198.
1114. Kelemen Elemér, *The nationality references of Hungarian education policy in the period of dualism of the Austro-Hungarian monarchy*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 141-157.
1115. Kelly Catriona, Sroka Wendelin, *The Museum of the Tatar Primer (Muzej «Alifba») in Arsk, Tatarstan*, RPI (2010), n. 4, pp. 11-12.
1116. Kelton Williams J., *God's Country: Religion and the Evolution of the Social Studies Curriculum in Texas*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 437-454.
1117. Kerber Alessandra, Schemes Claudia, Prodanov Cleber Cristiano, *Memória das práticas educativas durante o primeiro governo Vargas na cidade de Novo Hamburgo - RS*, RBHE, 12 (2012), n. 2 (29), pp. 139-170.
1118. Kéri Katalin, *Paradigm Shift in Interpreting the Universal History of Education*, MP, 19 (2010), n. 3, pp. 265-276.
1119. Keshavjaee Rashida, *The elusive access to education for Muslim women in Kenya from the late nineteenth Century to the «Winds of Chance» in Africa (1890s to 1960s)*, in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and*

- sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 99-115.
1120. Kessinger Thomas, A., *Efforts toward Educational Reform in the United States since 1958: A Review of Seven Major Initiatives*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 263-276.
1121. Khmeleva L.C., *Opyt raboty shkoly po povyshenyu kachestva obrazovanya v 30-e gody XX veka [The experience of the school for the improvement of the quality of education in the Thirties of the XX Century]*, KSOP, 1 (2010), pp. 184-189.
1122. Khutorsky A.V., *Chelovekosobraznaya didaktika Zh-Zh. Russo [Jean Jacques Rousseau's Didactics consistent with the Humankind]*, IPZ, 2 (2012), n. 2, pp. 18-30.
1123. Khutorsky A.V., *Sistema obucheniya M.V. Lomonosova (1711-1765) [M.V. Lomonosov's Learning system (1711-1765)]*, STE, 4 (2010), pp. 86-88.
1124. Kiene Michael, *Libri: loro spazi e loro tempi dall'antichità alla formazione delle biblioteche universitarie in Italia*, ASUI, 15 (2011), pp. 367-380.
1125. Kientz Anderson Lauren, *A Nauseating Sentiment, a Magical Device, or a Real Insight? Interracialism at Fisk University in 1930*, PHHE, 29 (2012), pp. 68-87.
1126. Kiliç Emin, Burlbaw Lynn M., *Darulhuffaz of Nasuh Bey: A Religious School in Konya, Turkey, During the Era of Karamanid Dynasty (1256-1483) and Ottoman Empire (1299-1922)*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 413-426.
1127. Kimajkin S.I., *Traktovka vospitaniya lichnosti v russkoj pedagogicheskoj mysli konca XIX-nachala XX veka [Treatment of education of the person in Russian pedagogical thought of the end XIX – the XX Century beginnings]*, IPZ, 2 (2012), n. 1, pp. 69-75.
1128. Kimball Bruce A., Ashby Johnson Benjamin, *The Beginning of "Free Money" Ideology in American Universities: Charles W. Eliot at Harvard, 1869-1909*, HEQ, 52 (2012), n. 2, pp. 222-250.
1129. King Kelley M., *Called to Teach: Percy and Anna Pennybacker's Contributions to Education in Texas, 1880-1899*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 87-105.
1130. King Kelley M., *Teacher Transgressions and District Disputes: Appeals to the Texas State Superintendent of Public Instruction, J. S. Kendall, 1899-1901*, JPHE, 62 (2012), n. 1, pp. 119-136.
1131. Kirwan Richard, *Scholarly Reputations and Institutional Prestige: the Fashioning of the Public Image of the University of Helmstedt, 1576-1680*, HU, 25 (2010), n. 2, pp. 51-79.

1132. Kish Kelly A., *American Scholars Abroad: Reflections on Soviet Academic Freedom*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 237-255.
1133. Klein Alexandre, *De l'éducation du corps à l'éducation au corps: genèse et critique de l'éducation en santé*, in *Les enjeux et les transformations de l'éducation à la santé*, CAE, 32 (2011), n. 2, pp. 31-47.
1134. Klein Dietrich, *Inventing Islam in Support of Christian Truth: Theodor Hackspan's Arabic Studies in Altdorf 1642-6*, HU, 25 (2010), n. 1, pp. 16-27.
1135. Kleinau Elke, *Botanik und die Zählung weiblicher Leidenschaften: Rousseau und zeitgenössische Bildungskonzepte für Mädchen und Frauen*, IJHE, 3 (2012), pp. 151-161.
1136. Klerides Eleftherios, *Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre*, JEMMS, 2 (2010), n. 1, pp. 31-54.
1137. Klubanski Hagit, *Educational-Social Initiatives in Tel Aviv during the British Mandate*, DL, 35 (2010), pp. 63-96.
1138. Klingenberg Konstantin, *Zwischen Beobachtung, Pflege und Experiment: Zur Verwendung lebender Tiere im naturkundlichen und im Biologie-Unterricht*, JHB, 16 (2011), pp. 193-221.
1139. Kmiec Patricia, «*Take this Normal Class Idea and Carry it throughout the Land*»: *Sunday School Teacher Training in Late Nineteenth-Century Ontario*, HSE, 24 (2012), n. 1, pp. 195-211.
1140. Knecht Petr, Najvarová Veronika, *How Do Students Rate Textbooks? A Review of Research and Ongoing Challenges for Textbook Research and Textbook Production*, JEMMS, 2 (2010), n. 1, pp. 1-16.
1141. Knievsky S.A., Novikova O.N., *Etnokul'turnoe i religioznoe mnogoobrazie Bosnii i Hercegoviny v konce XIX-nachale XX v. kak faktor formirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva v regione [Ethnocultural and religious pluralism in Bosnia and Herzegovina in the late XIX – beginning of the XX Century as factor of the formation of the educational space in the region]*, PNPR, 6 (2011), pp. 92-96.
1142. Ko Po-Yuk, Adamson Bob, *Pedagogy and human dignity – the Special Rank Teacher in China since 1978*, HEJ, 40 (2011), n. 3, pp. 371-389.
1143. Kochan Karazyna, *Polish primers, 1918-1939*, RPI (2012), n. 8, pp. 4-6.
1144. Kochan Katarzyna, Sroka Wendelin, Anton R. *Onderka – 19th Century advocate of bilingual elementary education in Upper Silesia and author of a Polish-German primer*, RPI (2012), n. 7, pp. 13-18.
1145. Koganzon Rita, *Barnard Prize Winner «Producing a Reconciliation of Disinterestedness and Commerce»: The Political Rhetoric of Education in the Early Republic*, HEQ, 52 (2012), n. 3, pp. 403-429.

1146. Kolesnikova I.A., *Istoriko-kul'turnoe izmerenie pedagogicheskoy professii [Historico-cultural dimension of pedagogical profession]*, IPZ, 1 (2011), n. 3, pp. 99-106.
1147. Kolmakov V.B., D.V. Skrynchenko o russoj nacional'noj shkole (istorik i pedagog, 1874-1947) [D.V. Skrynchenko about the russian national school (historian and pedagogue 1874-1947)], PEDG, 3 (2010), n. 4, pp. 85-93.
1148. Kolpachev V.V., *Istoriya russkogo obrazovanya v kontekste jazycheskikh i pravoslavnykh tradicij [The History of Russian Education in the Context of Pagan and Orthodox Traditions]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 69-80.
1149. Kol'tash S.I., *Nauchnoe nasledie M.A. Danilova (sov. uchenyj-pedagog 1899-1973): k 110-letnyu so dnya rozhdenya [M.A. Danilov's scientific heritage (soviet scholar and pedagogue 1899-1973): for the 110 years from his birth]*, PEDG, 3 (2010), pp. 75-83.
1150. Kolyagin V.M., Savvina O.A., *Professor iz krepostnykh: k 150-letnyu so rozhdeniya Vasilya Afanas'evicheva Anisimova, 1960-1907 gg. [A professor from the esclavage: for the 150 years from the birth of Vasily Afanas'evich Anisimova, 1960-1907]*, MAS, 7 (2010), pp. 64-67.
1151. Kondellas Bill, Fredericks Marcel, Fredericks Janet, Ross Michael W.V., *Serving the Needs of Diverse Learners: An Examination of Michael Anagnostopoulos' Contributions to the History of Educational Ideas*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 447-457.
1152. Kondrat'eva G.V., *Razvitie zakonodatel'noj bazy v oblasti obrazovanya v XIX veke v Rossii [The development of the legislative basis in the field of the education in the XIX Century in Russia]*, OSS, 11 (2011), pp. 59-64.
1153. Kondrat'eva G.V., *Shkol'noe matematicheskoe obrazovanie: vchera i segodnya [school mathematical education: yeasterday and today]*, OTS, 1 (2012), pp. 16-24.
1154. Kononova S.V., Yakushev A.N., *Razvitie razryadov nauk v universitetakh Rossyskoj imperii: (fiz.-mat. Un-tov Ros. Imperii XIX v.) [The development of the science classes in the Universities of the Russian Empire (of the fisical-matematical Universities of the Russian Empire of the XIX Century)]*, VOR, 4 (2010), pp. 130-135.
1155. Konrad Franz-Michael, *Wilhelm Tell im Erziehungsheim. Ein Beitrag zur Bildhermeneutik*, JHB, 15 (2010), pp. 205-232.
1156. Konshin N.N., *Svoeobrazie sodержanya uchebnykh predmetov khudozhestvennogo-esteticheskogo napravleniya v shkole S.A. Rachinskogo [The originality of the content of educational subjects of artistic and aesthetic directions in S.A. Raczynski's school]*, IPZ, 2 (2012), n. 3, pp. 54-63.

1157. Kornetov Grigory B., *Ezhegodnaya nacional'naya nauchnaya konferencya «Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysjacheletya»* [Annual National Pedagogical Research Conference «Historical and Pedagogical Knowledge in the Beginning of the Third Millenium»], IPZ, 1 (2011), n. 3, pp. 5-12.
1158. Kornetov Grigory B., *Istoriya pedagogiki: itogi i perspektivy v nachale XXI veka* [History of the pedagogy: results and perspectives at the beginning of the XXI Century], PPP, 2 (2011), pp. 27-32.
1159. Kornetov Grigory B., *Istoriya pedagogiki v nachale III tysjacheletya. Prilozhenie: Rezultaty anketirovaniya* [The History of Pedagogy at the Beginning of the Third Millennium. Appendix: Results of Questionnaires], IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 13-42.
1160. Kornetov Grigory B., *Istoriya pedagogiki: voprosy metodologii* [The history of pedagogy: methodological issues], IPZ, 2 (2012), n. 2, pp. 80-91.
1161. Kornetov Grigory B., *Ot pervobytnogo vospitaniya k gumanisticheskomu obrazovaniyu (k 300-letiyu ZH.ZH. Russo)* [From Primitive Education to The Humanistic Education (To J.-J. Rousseau's 300th Anniversary)], IPZ, 2 (2012), 2, pp. 7-12.
1162. Kornetov Grigory B., *Predmet i ob'ekt istorii pedagogiki* [Subject-matter and object of study of the history of pedagogy], IPZ, 2 (2012), n. 1, pp. 34-53.
1163. Kornetov Grigory B., *Stenogramma VII nacional'noj nauchnoj konferencii «Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysjacheletya»* [Transcript of the VIIth National research conference «Historical and pedagogical knowledge in the beginning of the IIIrd Milleneum»], IPZ, 1 (2011), n. 3, pp. 13-53.
1164. Kornetova E.G., *Regulirovanie vzaimnootnoshenij mezhdru "starshimi" i "mladshimi" na drevnem vostoke* [Regulation of relationships between the "senior" and the "Junior" in Ancien East], IPZ, 1 (2011), n. 3, pp. 107-122.
1165. Kosheleva O.E., *Ispovedimy li puti pedagogicheskoy nauki?* [Are the ways of the pedagogical science being professed?], OZP, 2 (2011), pp. 47-67.
1166. Kosheleva O.E., *Pedagogichesky ideal prosveshchenya i sovremennaya istoriografya* [Pedagogical ideal of Enlightenment and modern historiography], IPZ, 1 (2011), n. 3, pp. 123-131.
1167. Kosheleva O.E., *Problema nakazany uchashchikhsya v XVIII veke i ee osmyslenie M.V. Lomonosovym* [The problem of the punishment of the pupils on the XVIII Century and in his conception by M.V. Lomonosov], OZP, 2 (2011), pp. 158-168.

1168. Kouamé Thierry, Fundator Rex, *Royal interventions in university colleges: Paris, Oxford, Cambridge (Fourteenth-fifteenth Centuries)*, HU, 25 (2010), n. 1.
1169. Kovács Krisztina, *Image of Educators in two Pedagogical Books of the Age of Dualism Felméri and Baló*, MP, 20 (2011), n. 4, pp. 289-311.
1170. Kozlovsky Roy, *The architecture of educate: motion and emotion in postwar educational spaces*, in Burke Catherine, Cunningham Peter, Grosvenor Ian (edd.), «*Putting Education in its Place*»: *Space, Place and Materialities in the History of Education*, HEJ, 39 (2010), n. 6, pp. 695-712.
1171. Kraff Fritz, *The Magic Word Chymiatra – and the Attractiveness of Medical Education at Marburg, 1608-1620: A somewhat different reflection on attendance*, HU, 26 (2011), n. 1, pp. 1-116.
1172. Krapivina L.A., *Prichiny krizisa skautskikh patrul'ej, družin i pionerskikh otryadov v Rossii v nachale XX v. [The reason of the crisis of the scout guides, companies and pioneer sections in Russia at the beginning of the XX Century]*, PEDG, 3 (2010), pp. 62-70.
1173. Krasowickaja Tamara J., *Stalin i Lunacharsky: bor'ba za administrativnyj resurs shkol'noj politiki dlja nerusskikh narodov (1917-1929gg.) [Stalin and Lunacharsky: the struggle for the administration resource of the school politics for the non-russian people, 1917s-1929s]*, RDO, 48 (2011), pp. 73-99.
1174. Kreutz Lúcio Luchese, Terciane Ângela, *Grupos étnicos, pluralidade cultural e políticas públicas na história da educação, no Rio Grande do Sul*, RBHE, 11 (2011), n. 1, pp. 179-206.
1175. Krylovec N.G., *Obshchestvenno-pedagogicheskaya deyatel'nost' Sankt-Peterburskogo pedagogicheskogo obshchestva [The social and pedagogical activity of the Saint Peterburg Pedagogical Society]*, PEDG, 3 (2010), pp. 79-84.
1176. Ku Yangmo, *The Politics of Historical Memory in Germany: Brandt's Ostpolitik, the German-Polish History Textbook Commission, and Conservative Reaction*, in Fuchs Eckhardt, Tatsuya Yoshioka (edd.), *Contextualizing School Textbook Revision*, JEMMS, 2 (2010), n. 2, pp. 75-92.
1177. Kudryavaya N.V., «*Nauka zhizni*» L.N. Tolstogo [L.N. Tolstoj's «*Science of life*»], PEDG, 3 (2010), pp. 74-80.
1178. Kuehnel Reinhard, *The centre is dead, long live the centre! Reflections on centre and periphery in Australian senior history curricula*, in P. Rushbrook (ed.), *Centre and periphery in histories of education*, HER, 41 (2012), n. 2, pp. 164-177.

1179. Kuhlberg Mark, «*Under moral obligation to stay*»: *Herbert R. Christie and the Origins of Forestry Education at the University of British Columbia, 1910-1933*, HSE, 22 (2010), n. 1, pp. 82-101.
1180. Kuhn Bärbel Pauline, *Gender and education: a commentary*, in Essen Mineke van, Watts Ruth (edd.), *Gender and education in History*, PH, 48 (2012), n. 3, pp. 337-344.
1181. Kühn Sebastian, *Wie man gelehrt wird – Bildungsmöglichkeiten von Kindern in Gelehrtenhaushalten der Frühen Neuzeit am Beispiel der Familie Kirch*, IJHE, 3 (2012), pp. 51-72.
1182. Kula Ewa, *Główny Instytut Pedagogiczny w Sankt Petersburgu (1828-1859) i jego rola w kształceniu nauczycieli dla szkół Królestwa Polskiego*, RDO, 47 (2010), pp. 13-23.
1183. Kula Ewa, *Główny Instytut Pedagogiczny w Sankt Petersburgu (1828-1859) i jego rola w kształceniu nauczycieli dla szkół królestwa Polskiego*, RDO, 47 (2010), pp. 25-71.
1184. Kulesza Wojciech Andrzej, *O processo de equiparação ao Ginásio Nacional na Primeira República: o caso do Colégio Diocesano da Paraíba*, RBHE, 11 (2011), n. 2, pp. 81-102.
1185. Kulikova S.V., *O vzaimosvjazi nacional'nykh i zapadnykh tradicij v rossijskom obrazovanii [On the Reciprocal Relations of the National and Western Traditions in Russian Education]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 138-144.
1186. Kumanev V., *Sovetskaya shkola v gody velikikh ispitaniij (Velikaya Otechestv. Vojna, 1941-1945 gg.) [The soviet school in the years of the great sufferings (the Great Patriotic War 1941-1945)]*, NAR, 4 (2010), pp. 98-102.
1187. Kumano Ruriko, *Anticommunism and Academic Freedom: Walter C. Eells and the "Red Purge" in Occupied Japan*, HEQ, 50 (2010), n. 4, pp. 513-537.
1188. Kusche Sebastian, *Konfessionalisierung und Hochschulverfassung. Zu den lutherischen Universitätsreformen in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts*, JU, 13 (2010), pp. 27-44.
1189. Kusters Walter, Depaepe Marc, *The French Third Republic: Popular Education, Conceptions of Citizenship and the Flemish Immigrants*, HSE, 23 (2011), n. 1, pp. 22-40.
1190. Kuznecova E.V., *Pedagogicheskoe nasledie M.V. Lomonosova i problemy sovremennogo obrazovanya [M.V. Lomonosov's Pedagogical heritage and the problems of contemporary education]*, VMUPO, 4 (2011), pp. 13-33.

1191. Iannelli Cristina, Gamoran Adam, Paterson Lindsay, *Scottish higher education, 1987-2001: expansion through diversion*, ORE, 37 (2011), n. 6, pp. 717-741.
1192. Imperioso Anna Maria, *Donne a colori e in bianco e nero. Realtà sociale e immaginario attraverso la satira del Ventennio*, in *Donne e fascismo: immagine e modelli educativi*, ASE, 17 (2010), pp. 69-76.
1193. Irizar Liliana Beatriz, González Camargo Javier Nicolás, Noguera Pardo, Camilo, *Educación y desarrollo humano. Una propuesta de educación humanista para latinoamérica*, RHEL, 15 (2010), pp. 147-176.
1194. Isola Nicolás José, *Perfiles intelectuales en el campo intelectual de la educación en la Argentina (1955-1983)*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 257-267.
1195. Ito Toshiko, *New education for underprivileged children: the codification of children's rights in Japanese law*, in Kruithof Bernard, Vanobbergen Bruno, Simon Frank, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Discoveries of childhood in history*, PH, 48 (2012), n. 1, pp. 153-167.
1196. Ito Toshiko, *Transzendenz und Orientalismus in der Reformpädagogik. Eine Fallstudie zur Kooperation zwischen Werner Zimmermann und Kuniyoshi Obara*, IJHE, 3 (2012), pp. 36-50.
1197. Jacobs Andrea, Leach Camilla, *Teacher training and the public good: the University of Winchester Alumni Project*, in Cunningham Peter, Leslie Bruce (edd.), *Universities and Cultural Transmission*, HEJ, 40 (2011), n. 2, pp. 213-228.
1198. Jakimik Elżbieta Alina, *Primers for Polish Roma (Polska Roma) and Carpathian Roma (Bergitka Roma)*, RPI (2010), n. 2, pp. 11-12.
1199. Jajdelska Elspeth, *'The very defective and erroneous method': reading instruction and social identity in elite eighteenth-Century learners*, in *Histories of Learning in the Modern World*, ORE, 36 (2010), n. 2, pp. 141-156.
1200. Jamet Ludovic, *La professionnalisation des éducateurs de justice: dynamique et tensions d'un processus complexe*, in *Autour de l'enfant: la ronde des professionnels. XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 12 (2010), pp. 141-154.
1201. Janovicek Nancy, *«The community school literally takes place in the community»: Alternative Education in the Back-to-the-land Movement in the West Kootenays, 1959 to 1980*, HSE, 24 (2012), n. 1, pp. 150-169.
1202. Jardimilino José Rubens L., Ferreira Silveira Lima Éber, Proença Lopes Leandro de, *Protestantismo e educação: escola paroquiais no contexto de ensino de primeira letras em São Paulo*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 257-270.

1203. Jardine Dick, *Alden Partridge and Practical Mathematics Education in 19th Century America*, IJHME, 7 (2012), n. 2, pp. 35-46.
1204. Jastrzębski Jarosław, *Pojęcie nauczyciela akademickiego w prawodawstwie II Rzeczypospolitej i jego konsekwencje dla badań historycznych*, RDO, 47 (2010).
1205. Jedraszcyk Jochen, *Hans Amandus Münster und die Ideologisierung des Leipziger Instituts für Zeitungswissenschaft im Dritten Reich*, JU, 14 (2011), pp. 189-204.
1206. Jeskow Jan, *Die Universitätsfinanzierung in Preußen und Thüringen in der Zwischenkriegszeit*, JU, 13 (2010), pp. 111-137.
1207. Jinzenji Mônica Yumi, *A Formação de professoras primárias em Minas Gerais e os princípios para escolarização de meninas (Século XIX)*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 169-182.
1208. Johannngmeier Erwin, *A Nation at Risk Reconsidered*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 347-365.
1209. Johnson Linda, *Foreign Exchange: Victorian Liberal Feminism and the Transnational Network of Women in Higher Education*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 473-491.
1210. Jonker Ed, *Reflections on History Education: Easy and Difficult Histories*, in *Current Affairs and Their Impact on History Education Since 1789*, JEMMS, 4 (2012), n. 1, pp. 95-110.
1211. Jonker Gerdien, *Caught in a Nutshell: "Islam" and the Rise of History Textbooks in Germany (1700-2005)*, in McAndrew Marie, Triki-Yamani Amina, Pingel Falk (edd.), *Teaching about Islam and the Muslim World: Textbooks and Real Curriculum*, JEMMS, 3 (2011), n. 1, pp. 61-80.
1212. Jorge Warde Mirian, Panizzolo Claudia, *As fontes do método analítico de leitura de João Köpke (1896-1917)*, RHE, 14 (2010), n. 30, pp. 127-151.
1213. Justice Benjamin, *When the Army Got Progressive: The Civil Affairs Training School at Stanford University, 1943-1945*, HEQ, 51 (2011), n. 3, pp. 330-361.
1214. Jwan Julius, Lesley Anderson, Nigel Bennett, *Democratic school leadership reforms in Kenya: cultural and historical challenges*, JEAH, 42 (2010), n. 3, pp. 247-273.
1215. Laats Adam, *Forging a Fundamentalist "One Best System": Struggles Over Curriculum and Educational Philosophy for Christian Day Schools, 1970-1989*, HEQ, 50 (2010), n. 1, pp. 55-83.
1216. Laats Adam, *Red Schoolhouse, Burning Cross: The Ku Klux Klan of the 1920s and Educational Reform*, HEQ, 52 (2012), n. 3, pp. 323-350.

1217. Labaree David F., *A Sermon on Educational Research*, in *A Sermon on Educational Research/Eine Predigt über erziehungswissenschaftliche Forschung*, IJHE, 3 (2012), pp. 74-82.
1218. Labrune-Badiane Céline, *Peut-on parler d'un «désir d'école» en Casamance? (1860-1930)*, in Barthélémy Pascale, Picard Emmanuelle, Rogers Rebecca (edd.), *L'enseignement dans l'Empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles)*, HE, 33 (2010), pp. 29-52.
1219. Lafarga Galván Luz Elena, *Los inicios de la formación de profesoras en México (1821-1921)*, RHE, 16 (2012), pp. 43-62.
1220. Lafuente Guantes María Isabel, *Calidad y experiencia docente en educación superior*, RHEL, 15 (2010), pp. 177-196.
1221. Lago de Zot Alejandrina, Carmen Lago de Fernández Diana Lago de Vergara, *Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso institución educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia*, RHEL, 18 (2012), pp. 53-74.
1222. Lallemand Suzanne, *La garde des enfants par d'autres enfants: quelques études de cas extra-européens*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 741-750.
1223. Lamandé Pierre, *Une personnalité du monde de l'Éducation nouvelle: Charles Ange Laisant (1841-1920) et son combat politique pour une éducation rationnelle fondée sur la science*, PH, 47 (2011), n. 3, pp. 283-301.
1224. Lambert Cornelia, *«Living Machines»: Performance and Pedagogy at Robert Owen's Institute for the Formation of Character, New Lanark, 1816-1828*, JHCY, 4 (2011), n. 3, pp. 419-433.
1225. Landau Norma, *The Problematic Professionalization of Stipendiary Magistracy: The Case of Oliver Twist's Magistrate Fang*, HU, 27 (2012), n. 1, pp. 50-74.
1226. Lang Yosef, *The Agricultural School in Petach Tikva, headed by Dr. Pickholtz 1912-1925*, DL, 36 (2011), pp. 7-44.
1227. Lang Yosef, *University – or Yeshiva as in Yavne? Comments and Clarifications regarding Education in Gadera (1854-1879)*, DL, 35 (2010), pp. 25-62.
1228. Lange do Amaral Giana, *As disputas futebolística estudantis: práticas culturais que marcaram o contexto escolar e urbano pelotense entre as décadas de 1930 a 1960*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 413-425.
1229. Lange do Amaral Giana, *As passeatas estudantis: aspectos da cultura escolar e urbana*, RBHE, 11 (2011), n. 2, pp. 131-154.

1230. Langewiesche Dieter, *Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in den Berliner Rektoratsreden seit dem 19. Jahrhundert*, JU, 14 (2011), pp. 15-37.
1231. Langouët Gabriel, *L'élitisme républicain: du certificat d'études primaires d'hier aux baccalauréats d'aujourd'hui*, in *Carrefours de l'éducation a 15 ans. Mélanges offerts à Claude Carpentier*, CAE, 31 (2011), n. 4, pp. 97-108.
1232. Lanza Fabio, *Springtime and Morning Suns: "Youth" as a Political Category in Twentieth-Century China*, JHCY, 5 (2012), n. 1, pp. 31-51.
1233. Larios Guzmán Martha Esther, Orozco Guillermo Hernández, *Desempeño y profesionalización: las maestras de párvulos, en la historia de la educación en Chihuahua, México durante las primeras décadas del siglo XX*, in *Constituciones y constitucionalismo en Latinoamérica*, RHC, 7 (2012), pp. 147-157.
1234. Larsen Christian, Eckhardt Larsen Jesper, *Between Freight-shippers and Nordicists – Educational historiography in Denmark during the long twentieth Century*, JHB, 17 (2012), pp. 245-265.
1235. Larsson Anna, *The discovery of the social life of Swedish schoolchildren*, in Kruithof Bernard, Vanobbergen Bruno, Simon Frank, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Discoveries of childhood in history*, PH, 48 (2012), n. 1, pp. 121-135.
1236. Laspalas Javier, *La condición social y profesional de los maestros de primeras letras en Navarra durante la segunda mitad del siglo XVIII*, PV, 25 (2011), pp. 483-500.
1237. Laspalas Javier, *Primary schools in eighteenth-Century Spain: assessment and research perspectives*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 11-32.
1238. Lau Dayana, «Case Records» und «Social Observations». *Der Beitrag Sozialer Arbeit zur Entwicklung rekonstruktiver Forschungsmethoden in den USA 1890-1925*, JHB, 17 (2012), pp. 159-178.
1239. Laubach Maria, *Pestalozzi and His Significance in Democratic Education*, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 185-194.
1240. Laubach Maria, Smith Joan K., *Educating with Heart, Head, and Hands: Pestalozzianism, Women Seminaries, and the Spread of Progressive Ideas in Indian Territory*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 341-356.
1241. Laubach Maria, Smith Joan K., *Transatlantic Dialogue: Pestalozzian Influences on Women's Education in the Early Nineteenth Century America*, AEHJ, 39 (2012), n. 2, pp. 112-124.
1242. Lauff Johanna, *Die Rolle des Körpers im Erziehungsdiskurs des deutschen Kaiserreichs. Eine exemplarische Analyse von Lexikonartikeln*, JHB, 15 (2010), pp. 177-204.

1243. Laukaitis John, *The Politics of Language and National School Reform: The Gaelic League's Call for an Irish Ireland, 1893-1922*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 221-235.
1244. Lauzon Glenn P., *Civic Learning through County Fairs: Promoting the Useful and the Good in Nineteenth-Century Indiana*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 387-405.
1245. Lauzon Glenn P., *Indefinite Foundings and Awkward Transitions: The Grange's Troubled Formation into an Educational Institution*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 231-149.
1246. Laviña Javier, *Independencia y educación. Reflexiones en torno al bicentenario*, in *Bicentenario de las Independencias Americanas*, RHEL, 14 (2010), pp. 125-138.
1247. Lawn Martin, Deary Ian J., Bartholomew David J., Brett Caroline, *Embedding the new science of research: the organised culture of Scottish educational research in the mid-twentieth Century*, PH, 46 (2010), n. 3, pp. 357-381.
1248. Lázaro Llorente Luis Miguel, *Con Barrabás o con Cristo. El acoso a la escuela laica en España*, HERI, 31 (2012), pp. 209-230.
1249. Lazzarotto Schmitt Silvana, Felipe Fiuza Alexandre, *A dops e a vigilância política do movimento estudantil paranaense durante a ditadura civil-militar*, RH, 12 (2012), pp. 101-114.
1250. Leach Fiona, *Resisting conformity: Anglican mission women and the schooling of girls in early nineteenth-Century West Africa*, HEJ, 41 (2012), n. 2, pp. 133-153.
1251. Lebeaume Joël, *Les choses et les mots à l'école primaire. Exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000)*, in *Vivre et apprendre ensemble à l'école*, CAE, 31 (2011), n. 3, pp. 87-100.
1252. Lebedev S.V., *Lev Nikolaevich Modzalevsky, 1837-1896gg. (K 175-letyu so dnja rozhdenya) [Lev Nikolaevich Modzalevsky (1837-1896)]*, IPZ, 2 (2012), n. 1, pp. 12-33.
1253. Lebedev S.V., *Nikolaj Fedorovich Bunakov 1937-1904 gg. (K 175-letyu so dnja rozhdenya) [Nikolaj Fyodorovich Bunakov (1837-1904)]*, IPZ, 2 (2012), n. 3, pp. 13-19.
1254. Le Boulanger Isabelle, *Les échanges d'enfants assistés dans les années 1830: objets, enjeux, bilan. L'exemple des Côtes-du-Nord*, RHEI, 14 (2012), pp. 223-245.
1255. Le Clere François, *L'UNAEDE dans le champ de l'éducation spécialisée au «tournant 68». Lecture critique de sa revue*, in *Les «bagnes d'enfants» en question. Campagnes médiatives et institutions éducatives*, RHEI, 13 (2011), pp. 119-129.

1256. Le Cœur Marc, *La chaire et les gradins. De la salle de classe à la salle de cours dans les lycées au XIX^e siècle*, in *Le cours magistral XV^e-XX^e siècles. II. Le cadre institutionnel et matériel*, HE, 34 (2011), pp. 85-109.
1257. Legendre Florence, *Processus de Bologne dans l'enseignement supérieur hongrois: représentations et pratiques enseignantes*, in *L'éducation face au défi de la globalisation: entre local et global*, CAE, 34 (2012), n. 1, pp. 211-226.
1258. Legris Patricia, *Les programmes d'histoire en France: la construction progressive d'une «citoyenneté plurielle» (1980-2010)*, in Prost Antoine, Falaize Benoit (edd.), *École, histoire et nation*, HE, 33 (2010), pp. 121-151.
1259. Lehman Christine, *Les multiples facettes des cours de chimie en France au milieu du XVIII^e siècle*, in *Le cours magistral XV^e-XX^e siècles. II. Le cadre institutionnel et matériel*, HE, 34 (2011), pp. 31-56.
1260. Leksinen M.V., *Obrazy strany i narodov Rossyskoj Imperii v uchebnikakh dlya nachal'noj shkoly vtoroj poloviny XIX veka: formy reprezentacii etnichnosti [The images of the countries and the peoples of the Russian empire in the school textbooks for the elementary schools of the second half of the XIX Century: the forms of the representations of the ethnicity]*, OZP, 3 (2012), pp. 92-117.
1261. Leibel Reuven, *The Achdut School in Kiryat Motzkin, 1935-1958*, DL, 39 (2011), pp. 97-126.
1262. Leibetseder Mathis, «*Callvinsche Füchse und Hunde*». *Konfessionelle Aspekte schulischer Ehrenhändel im Berlin des späten 17. Jahrhunderts*, JHB, 15 (2010), pp. 127-152.
1263. Leitão Araújo Fátima Maria, *Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 237-255.
1264. Lemos Fabiano, [Sobre reformas no sistema de ensino] *Wilhelm von Humboldt: introdução, tradução e notas*, RBHE, 11 (2011), n. 1, pp. 207-242.
1265. Lemos Júnior Wilson, *O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (Décadas de 1930 e 1940)*, RH, 11 (2011), pp. 279-295.
1266. Leonardi Paula, *Congregações católicas e educação: o caso da Sagrada Família de Bordeaux*, RBHE, 11 (2011), n. 2, pp. 103-129.
1267. Leopold David, *Education and Utopia: Robert Owen and Charles Fourier*, in *Political and philosophical perspectives on education. Part 2*, ORE, 37 (2011), n. 5, pp. 619-635.
1268. Leppänen Katarina, *Education for internationalism at the Nordic school for adult education in Geneva 1931-1939*, HEJ, 40 (2011), n. 5, pp. 635-649.

1269. Lerner Loren, *Photographs of the Child in Canadian Pictorial from 1906 to 1916: A Reflection of the Ideas and Values of English Canadians about Themselves and "Other" Canadian*, JHCY, 3 (2010), n. 2, pp. 233-263.
1270. Létourneau Joselyn, *Quelle histoire d'avenir pour le Québec?*, in Prost Antoine, Falaize Benoit (edd.), *École, histoire et nation*, HE, 33 (2010), pp. 97-119.
1271. Levin Yehuda, *Education in the Jewish Settlements in Argentina up to the First World War*, DL, 36 (2011), pp. 179-202.
1272. Levine David, *Learning for Liberation: The Citizenship Education Program and the Freedom Struggle*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 75-92.
1273. Lilian Alves Pereira, Delton Apdo Felipe, Fabiane Freire França, *Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem*, RH, 12 (2012), pp. 239-252.
1274. Lima Cordeiro Sonia Valdete Aparecida, *A Constituição da escola evangélica de Carambeí: Uma instituição educacional da imigração holandesa na região dos Campos Gerais – PR*, RH, 12 (2012), pp. 111-127.
1275. Lima Freire Luiz Gustavo, *Educação colonial em Pernambuco: um estudo de caso*, RHE, 15 (2011), pp. 45-57.
1276. Lima Freire Luiz Gustavo, *Fontes históricas jesuíticas: manuscritos do Arquivo Histórico Ultramarino catalogados pelo Projecto RESGATE*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 123-135.
1277. Lima Geraldo Gonçalves de, Gatti Júnior Décio, *A Formação continuada das docentes do curso normal do colégio Nossa Senhora do Patrocínio (Patrocínio – MG, 1947-1971) e a educação escolar como estratégia da «Retauração católica»*, RH, 12 (2012), pp. 94-106.
1278. Lima Padilha Lucia Mara de, *Ideário republicano nos campos Gerais: a criação do grupo escolar conselheiro Jesuíno marcondes (1907)*, RH, 12 (2012), pp. 128-141.
1279. Lima Viviane de, Carlos Herold Junior, *As boas maneiras e a educação na construção da sociedade moderna: uma incursão no pensamento de John Locke*, RH, 11 (2011), pp. 61-71.
1280. Limond David, *Silencing the "other" Black Paper contributors*, HER, 41 (2012), n. 1, pp. 52-65.
1281. Lindgren Anne-Li, *Gender and Generation in Swedish School Radio Broadcasts in the 1930s: An Exploratory Case Study*, JHCY, 5 (2012), n. 2, pp. 239-259.
1282. Lindsay Roberts David, *Interview with Izaak Wirszup*, IJHME, 5 (2010), n. 1, pp. 53-74.

1283. Lindsay Roberts David, *Simon Newcomb and the Institutional Hierarchy of Mathematics Education*, IJHME, 5 (2010), n. 2, pp. 41-52.
1284. Lines David A., *Reorganizing the Curriculum: Teaching and Learning in the University of Bologna, c. 1560-c. 1590*, HU, 26 (2011), n. 2, pp. 1-59.
1285. Lingard Bob, Sellar Sam, *A policy sociology reflection on school reform in England: from the «Third Way» to the «Big Society»*, JEAH, 44 (2012), n. 1, pp. 43-63.
1286. Lingen Kerstin von, *«...unsere Fahne ist die neue Zeit»? Kontinuitätslinien zwischen Hitlerjugend und «Jugendsozialwerk» in der französischen Besatzungszone, 1945-1949*, JHB, 16 (2011), pp. 241-265.
1287. Link Jörg-W., *«Wenn et Bedde sich lohne däät»*, in *A Sermon on Educational Research/Eine Predigt über erziehungswissenschaftliche Forschung*, IJHE, 3 (2012), pp. 104-107.
1288. Lionetti Lucía, *La escolarización en la campaña bonaerense: un campo de disputas en la conformación del poder social (1850-1875)*, RHE, 15 (2011), pp. 50-73.
1289. *Listy Żanny Kormanowej do Władimira Piczety*, opracował i przetłumaczył z języka rosyjskiego Szumski Jan, RDO, 47 (2010), pp. 161-178.
1290. Llinares Ciscar Maria Jesús, *El joc i els joguets: importància educativa en l'obra pedagògica de Maria Carbonell*, EH, 20 (2012), pp. 119-140.
1291. Llorent Bedmar Vicente, *Conformación y control del sistema escolar marroquí: del Protectorado Francés a la independencia*, in *Los sistemas educativos de África al filo de la descolonización. Continuidades y rupturas*, HERI, 30 (2011), pp. 91-109.
1292. Loftin Todd P., *Guarding Against Complicity: Educating for Democratic Privilege*, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 207-216.
1293. Lombardi José Claudinei, *Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels*, RH, 11 (2011), pp. 347-366.
1294. Lombardi Luisa, *Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1906-1930)*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 149-172.
1295. Lomônaco de Paula Naves Marisa, *Piaget e as idéias modernas sobre educação: um estudo dos escritos educacionais de Jean Piaget publicados entre os anos de 1920 a 1940*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 455-464.
1296. Lomonosov M.V., *Iz proekta regulamenta Akademicheskoy gimnazii (didakticheskie ustanovki M.V. Lomonosova) [From the Project of the Statute of the Academic Gymnasium (M. V. Lomonosov's Didactical Regulations)]*, IPZ, 1 (2011), n. 2, pp. 18-25.

1297. Long Taylor, *Political Parenting in Colonial Lebanon*, JHCY, 4 (2011), n. 2, pp. 257-281.
1298. Longo Mariano Teresa, *Politiques néolibérales et syndicalisme des enseignants: l'expérience italienne (1980-2002)*, in *Que «peut» le syndicalisme enseignant*, CAE, 33 (2012), n. 1, pp. 79-96.
1299. Lonshanova V.V., *Realizacya idej mul'tikul'turalizma na nachal'nom etape obucheniya vo Francii vo vtoroj polovine XX veka (vopr. Obrazovaniya detej-immigrantov)* [*The realisation of the idea of multiculturalism at the beginning phase of learning in France in the second half of the XX Century*], PRO, 3 (2010), pp. 136-142.
1300. Loparco Fabiana, *Poveri ma bellici. La patria nel «Corriere dei Piccoli» (1915-1918)*, ZA, 9 (2011), pp. 90-99.
1301. Lopes Dantas Andréa Maria, *O 'Vozear' na mata e a modernidade anunciada: educação no território através dos jornais (1906-1930)*, RH, 11 (2011), pp. 28-41.
1302. Lopes de Abreu Daniela Cristina, *A Escolarização dos negros e suas fontes de Pesquisa*, RH, 11 (2011), pp. 235-248.
1303. Lopes Ecar Ariadne, Natsume Uekane Marina, *Lutas pela formação científica dos professores primários no Rio de Janeiro (1880-1890)*, RHE, 16 (2012), pp. 63-78.
1304. Lopes Eliane Marta Teixeira, *Respiração artificial: um manual de pesquisa histórica*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 65-77.
1305. Lopes Pinheiro de Carvalho Rogério, *Apontamentos metodológicos acerca da crítica das fontes na historiografia*, RH, 11 (2011), pp. 296-300.
1306. López Javier Ocampo, *El maestro José Félix De Restrepo, el educador de la generación de independencia de Colombia, Bicentenario de las Independencias Americanas*, RHEL, 14 (2010), pp. 9-60.
1307. López Javier Ocampo, G.M. Bruño San Miguel Febres Cordero *El Hermano Cristiano de los Textos Escolares*, RHEL, 16 (2011), pp. 15-32.
1308. López Javier Ocampo, *Justo Sierra «El maestro de América». Fundador de la Universidad Nacional de México*, RHEL, 15 (2010), pp. 13-18.
1309. López-Ocón Leoncio, *Los primeros pasos de una ciencia republicana emancipatoria en la América andina*, in *Educación y procesos de emancipación en América Latina*, HERI, 29 (2010), pp. 57-75.
1310. Lord Jack, *Child Labor in the Gold Coast: The Economics of Work, Education, and the Family in Late-Colonial African Childhoods, c. 1940-57*, JHCY, 4 (2011), n. 1, pp. 88-115.
1311. Lorenz Karl, *A historiografia da educação nos Estados Unidos: 1950-2000*, in *A Pesquisa em História da Educação em Perspectiva Internacional*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 131-149.

1312. Lorke Christoph, *Von Senkrechtstartern, Missmutigen und «Republikflüchtigen»*. Zu Anpassungsstrategien von Hochschullehrern in der DDR 1961-1969, JU, 14 (2011), pp. 205-219.
1313. Los Willeke, *Remembering or Forgetting? Accounts of the Recent Revolutionary Past in Dutch History Textbooks for Primary Education in the Early Nineteenth Century*, in *Current Affairs and Their Impact on History Education Since 1789*, JEMMS, 4 (2012), n. 1, pp. 26-39.
1314. Loubes Olivier, *L'école et les corps de la nation en France (1900-1940)*, in Prost Antoine, Falaize Benoit (edd.), *École, histoire et nation*, HE, 33 (2010), pp. 55-75.
1315. Louis Weber, *Brève histoire d'un engagement international: la FIPESO*, in *Que «peut» le syndicalisme enseignant*, CAE, 33 (2012), n. 1, pp. 97-113.
1316. Lourdes Pinheiro Maria de, *De didata de méritos reconhecidos a representante-man da escola tradicional: as interlocuções do educador paulista João Toledo*, RHE, 16 (2012), pp. 167-182.
1317. Lovatti Ferreira Viviane, Ferragut Passos Laurizete, *«Archivos do Instituto de Educação» (1935-1937): o impresso como estratégia de difusão da pesquisa educacional no IEUSP*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 681-697.
1318. Lovett Laura L., *Introduction*, JHCY, 3 (2010), n. 1, pp. 1-3.
1319. Lovett Laura L., *Introduction*, JHCY, 4 (2011), n. 3, pp. 357-358.
1320. Lovett Laura L., *Introduction*, JHCY, 5 (2012), n. 2, pp. 179-180.
1321. Lovett Laura L., *«Our Community Helpers» and the American Feminist Struggle against Stereotypes*, JHCY, 5 (2012), n. 3, pp. 353-357.
1322. Lövheim Daniel, *An epistemology of one's town: curricular (re-)construction of school technology and non technology in Sweden, 1975-1995*, HEJ, 39 (2010), n. 4, pp. 525-537.
1323. Lowe Roy, *The changing role of the academic journal: the coverage of higher education in History of Education as a case study, 1972-2011*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 103-115.
1324. Lowe Roy, Yasuhara Yoshihito, *The origins of higher learning: time for a new historiography?*, HU, 27 (2012), n. 1, pp. 1-19.
1325. Lucas Raoul, *École, société et politique à l'île de La Réunion, d'une colonie française de peuplement à une région européenne ultrapériphérique*, in *Los sistemas educativos de África al filo de la descolonización. Continuidades y rupturas*, HERI, 30 (2011), pp. 45-62.
1326. Luccio Fabrizio, *Origine e sviluppo degli studi informatici*, ASUI, 14 (2010), pp. 275-283.

1327. Lucena Carlos, Robson Luiz de França, Santana Previtali Fabiane, Bosco de Antônio, Caldas Leite Maria do Carmo Luiz, *Pistrak e Marx: Os fundamentos da educação russa*, RH, 11 (2011), pp. 271-282.
1328. Luchese Terciane Ângela, *Em busca da escola pública: tensionamentos, iniciativas e processo de escolarização na região colonial italiana, Rio Grande do Sul, Brasil*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 667-679.
1329. Luchese Terciane Ângela, Kreutz Lúcio, *Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul*, RBHE, 12 (2012), n. 2 (29), pp. 45-76.
1330. Luchese Terciane Ângela, Kreutz Lúcio, *Educação e etnia: as efêmeras escolas étnico-comunitárias italianas pelo olhar dos cônsules e agentes consulares*, RHE, 14 (2010), pp. 227-258.
1331. Ludwig Angelo Letizia, *Feuerbach versus Max Stirner: What a Few Old Germans Can Tell Us About Our Present Educational System*, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 217-224.
1332. Ludwig Angelo Letizia, *Two Perspectives on Educational Theory: the Marx-Hess Debate*, JPHE, 60 (2010), n. 1, pp. 191-197.
1333. Lukacky M.A., L.N. Tolstoj o deyatel'nosti uchitelya (k 100 letnyu so dnya smerti L.N. Tolstogo, 1828-1910 gg.) [L.N. Tolstoj about the activity of the teacher (for the 100 years from L.N. Tolstoj's death)], PEDG, 3 (2010), pp. 68-77.
1334. Luis Alarcón Meneses, *Maestros y escuelas normales en el Caribe colombiano durante el Régimen Federal*, RHEL, 18 (2012), pp. 155-182.
1335. Lupanova E.M., *K voprosu o metodike prepodavanya inostrannykh yazykov v Rossii XVII veka* [For the question of the methodology of the teaching of the foreign languages in Russia in the XVII Century], INJS, 1 (2010), pp. 3-6.
1336. Luperini Claudio, Rossi Paolo, *La Fisica pisana dal 1861 al 1892*, ASUI, 14 (2010), pp. 193-205.
1337. Lüth Christoph, *The International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), 1979-2000*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 485-514.
1338. MacDonald Victoria-María, Polk Hoffman Benjamin, «Compromising La Causa?»: *The Ford Foundation and Chicano Intellectual Nationalism in the Creation of Chicano History, 1963-1977*, HEQ, 52 (2012), n. 2, pp. 251-281.
1339. Mac Ruairc Gerry, *This way please! Improving school leadership: the OECD way*, JEAH, 42 (2010), n. 3, pp. 223-246.
1340. Macedo Michenco Sivaldo de, *Representação da fronteira Brasil-Paraguai: análise entre os professores de geografia da escola estadual vespasiano martins no município de Amambai/MS*, RH, 10 (2010), pp. 258-273.

1341. Machado Charliton dos Santos José, Silva Nunes Maria Lúcia da, Mendonça Rodrigues Melânia, *Dos indícios à constituição da pesquisa em história da Educação no PPGE/ UFPB*, RH, 10 (2010), pp. 17-28.
1342. Machado Marcelo Oliano, Rossi Ednéia Regina, Neves Fátima Maria, *O discurso educacional e o almanaque d biotônico fontoura: por entre práticas de leitura e a produção de uma representação do Sertanejo (1920-1950)*, RH, 12 (2012), pp. 78-88.
1343. Macrae Eilidh H.R., *Exercise and education: facilities for the young female body in Scotland, 1930-1960*, in *Sport, Health and the Body in the History of Education*, HEJ, 41 (2012), n. 6, pp. 749-769.
1344. Maddern Philippa, *Between Households: Children in Blended and Transitional Households in Late-Medieval England*, JHCY, 3 (2010), n. 1, pp. 65-86.
1345. Madeira Ana Isabel, *Popular education and republican ideals: the Portuguese lay missions in colonial Africa, 1917-1927*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 123-138.
1346. Madeiros Oliveira Lúcia Helena Moreira de, *O projeto romanizador no final do século XIX: a expansão das instituições escolares confessionais*, RH, 10 (2010), pp. 145-163.
1347. Madison Josie, *Coercion, If Coercion Be Necessary: The Educational Function of the New York House of Refuge, 1824-1874*, AEHJ, 39 (2012), n. 2, pp. 148-161.
1348. Maffei Paola, *I codici urgellesi e la giurisprudenza italiana tra Tre e Quattrocento. Appunti su alcune particolarità*, LHR, 78 (2010), pp. 381-393.
1349. Maffei Riccardo, *Note preliminari sull'insegnamento della lingua russa in Italia. Una "piccola" guerra fredda culturale (1947)*, ASE, 19 (2012), pp. 255-264.
1350. Magalhães Gomes Maria Laura, *Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX)*, RBHE, 11 (2011), n. 2, pp. 53-80.
1351. Magela Veloso Geisa, *Inspeção escolar e as estratégias de demarcação de espaço de poder e autonomia profissional (1912-1914)*, RBHE, 10 (2010), n. 2, pp. 133-168.
1352. Mahamud Angulo Kira, *Mother Nature at the service of the fatherland. Scientific knowledge in primary education reading books during the Franco dictatorship (1939-1959)*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 259-285.
1353. Mahamud Angulo Kira, *Spanish primary school textbooks, 1939-1959*, RPI (2012), pp. 10-12.

1354. Makarewitsch Galina, *Representation of sexuality in elementary school textbooks of the late Soviet period*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 293-313.
1355. Makarov M.I., *Providencialistskie smysly vospitaniya svobody v pedagogicheskikh idejakh russkikh filosofov konca XIX – pervoj poloviny XX vv. [Providential Thought of the Education of Freedom in the Pedagogical Ideas of Russian Philosophers in the late XIX Century – First Middle of the XX Century]*, IPZ, 1 (2011), n. 2, pp. 52-57.
1356. Maksudyan Nazan, *State “parenthood” and vocational orphanages (islâhhanes): Transformation of urbanity and family life*, HF, 16 (2011), n. 2, pp. 172-181.
1357. Maiocchi Roberto, *Neotomismo e relatività in Italia*, in Agostino Gemelli *tra educazione e scienza*, ASE, 19 (2012), pp. 207-213.
1358. Malanchen Julia, da S.D. Matos Neide, Pagnoncelli Claudia, *A Pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR*, RH, 12 (2012), pp. 190-204.
1359. Malcolm Tight, *Student accommodation in higher education in the United Kingdom: changing post-war attitudes*, ORE, 37 (2011), n. 1, pp. 109-122.
1360. Maleuvre Didier, *Must Museums Be Inclusive?*, in Andermann Jens, Simine Silke Arnold-de (edd.), *Museums and the Educational Turn: History, Memory, Inclusivity*, JEMMS, 4 (2012), n. 2, pp. 112-125.
1361. Malheiro Huss Silvana Rodrigues, Gomes Machado Maria Cristina, *O processo de escolarização no município de Mandaguari-PR*, RH, 12 (2012), pp. 213-227.
1362. Malheiros Rogério Guimarães, Rêgo da Rocha Genylton Odilon, *Instrução, ciencia e civilização: a província do grão pará e as influencias francesa e estadunidense nas questões educacionais (1860 a 1870)*, RH, 12 (2012), pp. 77-92.
1363. Malieva Z.K., *Vospitatel’nyj potencial dukhovno-nravstvennykh cennostej tradicionnoj kul’tury. Na primere osetinskoj pedagogiki [Educational potential of spiritual and moral values of traditional culture in solving problems ethnocultural alienation of personality]*, IPZ, 2 (2012), n. 1, pp. 96-100.
1364. Maloyed Christie L., Williams J. Kelton, *Reverend John Witherspoon’s Pedagogy of Leadership*, AEHJ, 39 (2012), n. 2.
1365. Mälzer Moritz, *Die Universität Freiburg in der Schweiz: von der «katholischen Staatsuniversität» zur Universität mit katholischer Tradition*, JU, 13 (2010), pp. 73-92.
1366. Manacorda Mario Alighiero, *Marx i a formação do homem*, RH, 11 (2011), pp. 6-15.

1367. Manekin Sarah, *Gender, Markets, and the Expansion of Women's Education at the University of Pennsylvania, 1913-1940*, HEQ, 50 (2010), n. 3, pp. 298-323.
1368. Manfredi Marco, *Tommaso Pendola e il Gabinetto di Giovan Pietro Vieusseux. Storia di un intenso rapporto*, ASE, 19 (2012), pp. 235-254.
1369. Mangan John A., *The Loom of Youth. Prospero's Broken Wand? Revisionist Reflections*, HU, 27 (2012), n. 1, pp. 147-198.
1370. Mangion Carmen M., «*The business of life*»: *educating Catholic deaf children in late nineteenth-Century England*, HEJ, 41 (2012), n. 5, pp. 575-594.
1371. Manière Laurent, *La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après l'indépendances (1958-1964)*, in Barthélémy Pascale, Picard Emmanuelle, Rogers Rebecca (edd.), *L'enseignement dans l'Empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles)*, HE, 33 (2010), pp. 163-190.
1372. Manique Da Silva Carlos, *As reformas do ensino na Casa Pia de Lisboa ou a primeira imagem da escola primária moderna (anos de 1860-1870)*, HERI, 30 (2011), pp. 241-262.
1373. Manique da Silva Carlos, *O modelo de escola graduada e a expansão da rede escolar no município de Lisboa (1881-1892)*, RBHE, 12 (2012), n. 2, pp. 15-44.
1374. Mantovani Dario, *Foscolo Professore a Pavia. Esortazione alla storia dell'Università*, RSI, 122 (2010), n. 1, pp. 269-306.
1375. Mar del Pozo Andrés María del, *Capturing life on a leaflet: the meaning of children's writings in the Cervantes Graded School of Madrid (1921-1939)*, in Sierra Blas Verónica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *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, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 69-92.
1376. Mar del Pozo Andrés María del, *El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo*, RBHE, 12 (2012), n. 3, pp. 15-44.
1377. Mar del Pozo Andrés María del, Rabazas Romero Teresa, *Exploring new concepts of popular education: politics, religion and citizenship in the suburban schools of Madrid, 1940-1975*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 221-242.
1378. Mar del Pozo Andrés María del, Rabazas Romer Teresa, *Images fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu*

- etnogràfic*, in *Fotografia i història de l'educació*, EH, 15 (2010), pp. 165-194.
1379. Marais Jean-Luc, *L'aumônerie de lycée: une institution d'Église dans l'école laïque (1880-1980)*, in *Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 203-229.
1380. Marangon Paolo, *Un esperimento stroncato*, in *Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 123-132.
1381. Marazzi Elisa, *Il libro per l'infanzia oggetto di traduzioni e adattamenti*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 433-438.
1382. Marazzi Elisa, *L'istruzione secondaria nell'Italia unita. Note su un recente convegno di studi storici*, HECL, VII (2011), n. 1, pp. 685-692.
1383. Marchand Philippe, *Une nouvelle donne sous la Restauration et la monarchie de Juillet. Les cours sociaux des collèges dans l'académie de Douai*, HE, 34 (2011), pp. 5-26.
1384. Marconi Andrea, *L'insegnamento del latino nelle scuole dell'Italia comunale (secoli XIII-metà XIX)*, ASE, 18 (2011), pp. 231-257.
1385. Markova Ina, *Balancing Victimhood and Complicity in Austrian History Textbooks: Visual and Verbal Strategies of Representing the Past in Post-Waldheim Austria*, JEMMS, 3 (2011), n. 2, pp. 58-73.
1386. Mariani Andrea, *L'insegnamento delle scienze nelle scuole dei Gesuiti polacchi. Fra popolarizzazione e applicazioni pratiche (1740-1773)*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 319-339.
1387. Mariano Longo Teresa, *Dix années de transformation de l'école et de la Culture en Italie (2001-2010)*, in *L'éducation face au défi de la globalisation: entre local et global*, CAE, 34 (2012), n. 1, pp. 45-60.
1388. Mariuzzo Andrea, *Le iniziative di orientamento preuniversitario dagli anni Sessanta ad oggi*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 263-272.
1389. Mariuzzo Andrea, *L'università tra fascismo e dopoguerra attraverso gli occhi di un rettore*, IC, 31 (2011), pp. 304-308.
1390. Markarova, T.S., *Rol' informacii v razvitii pedagogicheskoi nauki i obrazovanya [The role of information in the development of pedagogical science and education]*, IPZ, 2 (2012), n. 3, pp. 7-12.
1391. Marquès Sureda Salomó, *Els mestres públics gironins i la renovació pedagògica: de la dictadura a la democràcia (1971-1994)*, in *L'educació a l'època de la transició a la democràcia*, EH, 18 (2011), pp. 137-159.
1392. Marrone Andrea, *Giuseppe Allievo e la libertà di insegnamento*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 173-191.
1393. Martellacci Marco, *La Fidae e l'insegnamento cattolico. Premesse, iter costitutivo e primi sviluppi (Prima parte)*, ASE, 17 (2010), pp. 139-158.

1394. Martellacci Marco, *La Fidae e l'insegnamento cattolico. Premesse, iter e primi sviluppi (Seconda parte)*, ASE, 18 (2011), pp. 379-409.
1395. Martelli Massimo, *Le arti e le scienze in rilievo all'Archiginnasio*, CAR, 36 (2010), pp. 141-146.
1396. Martellozzo Forin Elda, *Il vicentino Belpietro Orgiano Dalla Banca tra studenti universitari, artisti e stampatori nella Padova del secondo Quattrocento*, QSUP, 43 (2010), pp. 181-207.
1397. Marthers Paul Philip, *Sweeping Out Home Economics: Curriculum Reform at Connecticut College for Women, 1952-1962*, HEQ, 51 (2011), n. 3, pp. 362-388.
1398. Marthers Paul Philip, *The American Dance Festival's Departure from Connecticut College: A Casualty of Coeducation?*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 93-110.
1399. Martiarena de Oliveira Maria Augusta, Callegaro Tambara Elomar Antonio, Lange do Amaral Giana, *Educação física, escotismo e civismo: as fotografias de apresentações dos alunos do grupo escolar Dr. Joaquim Assumpção, em Pelotas, no final da Primeira República*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 131-143.
1400. Martin Jane, *Interpreting biography in the History of Education: past and present*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 87-102.
1401. Martín Rodríguez Manuel, *Los estudios de economía en España: la cátedra de Economía Política de la Universidad de Sevilla, 1807-1936*, HERI, 30 (2011), pp. 145-165.
1402. Martin Zúñiga Francisco, Grana Gil Isabel, Sanchidrián Blanco Carmen, *La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico del profesorado de instituto*, HERI, 29 (2010), pp. 241-258.
1403. Martínez Boom Alberto, *¡Ya no estás en la casa! Tecnologías de la escolarización – You are already in the house! Technologies of schooling*, RHE, 16 (2012), pp. 17-42.
1404. Martínez Garnica Armando, *Arrabal, prejuicio moral y demanda de instrucción: elementos para comprender el estatus de los caballeros pardos en la transición a la sociedad republicana*, RHC, 6 (2011), pp. 31-41.
1405. Martínez Moya Armando, *La teología como dogma curricular y el inicio del laicismo jurídico en la universidad de Guadalajara*, RHEL, 16 (2011), pp. 151-174.
1406. Martínez Silvia Alicia, Almeida Pinto Boynard Maria Amelia de, *O ensino secundário no império e na primeira república no Brasil: entre as ciências e as humanidades. O caso do Liceu de Humanidades de Campos/RJ (1880-1930)*, RHE, 14 (2010), pp. 121-153.

1407. Martínez Silvia Alicia, Bello de Souza Donaldo, *A história da educação em perspectiva comparada no contexto luso-brasileiro: duas décadas de produção*, RBHE, 11 (2011), n. 2, pp. 155-189.
1408. Martinez Silvia Alicia, Fagundes Pedro Ernesto, *As memórias liceistas: o Arquivo do Liceu de Humanidades de Campos (Rio de Janeiro)*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 239-249.
1409. Martínez Vidal Àlvar, Sallent Del Colombo Emma, *Ciencia en el exilio, una forma de resistencia. La traducción castellana de «The Wisdom of the Body» de Walter B. Cannon (México, 1941)*, in Pardo-Tomás José (ed.), *Ciencia, historia y escritura*, CES, 10 (2010), pp. 149-175.
1410. Martiniak Vera Lucia, *A organização das escolas de trabalhadores rurais do Paraná: O regulamento de 1939*, RH, 11 (2011), pp. 270-277.
1411. Martins Catarina, Cabeleira Helena, Ramos do Ó Jorge, *The Other and the Same: images of rescue and salvation in the Portuguese documentary film Children's Parks (1945)*, in Van Gorp Angelo, Warmington Paul (edd.), *Education in Motion: producing methodologies for researching documentary film on education*, PH, 47 (2011), n. 4, pp. 491-505.
1412. Martins Elizabeth, Vera Lucia Gaspar da Silva, *A atuação de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres (Santa Catarina, 1907-1931)*, RHE, 16 (2012), pp. 121-138.
1413. Martins Jacomeli Mara Regina, *A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberáís e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania*, RH, 10 (2010), pp. 76-90.
1414. Martins Ruckstadter Flávio Massami, Campos Mariano Ruckstadter Vanessa, *As origens ensino de história no Brasil colonial: Apresentação do epítome cronológico, Genealógico e histórico do padre jesuíta Antônio Maria Bonucci*, RH, 10 (2010), pp. 76-85.
1415. Martins-Salandim Maria Ednéia, Marafioti Garnica Antonio Vicente, *Profissão, escola e campo: um estudo sobre ensino técnico agrícola*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 163-185.
1416. Masoni Alessandro, *L'Agraria dopo Cuppari. Caruso e i suoi epigoni*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 237-247.
1417. Massucato Jaqueline Cristina, Akamine Aline Aparecida, Oliveira de Azevedao Heoloisa Helena, *Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? Para quê? Para Quem?*, RH, 12 (2012), pp. 130-144.
1418. Matasci Damiano, *Le système scolaire français et ses miroirs. Les missions pédagogiques entre comparaison internationale et circulation des savoirs (1942-1914)*, HE, 33 (2010), pp. 5-26.
1419. Materni Marta, *Il precettore pubblico in una città italiana di provincia del Cinquecento*, ASE, 17 (2010), pp. 247-264.

1420. Materni Marta, *The Viterban Studium of the sixteenth Century: an educational experiment of the Italian Renaissance*, HU, 25 (2010), n. 2, pp. 1-50.
1421. Matheus Michael, *Roma docta. Rom als Studienort in der Renaissance*, QFIAB, 90 (2010), pp. 128-168.
1422. Matos de Sousa Maria de Fátima, Aviz do Rosário Maria José, *A história da organização do ensino primário de Belém do Pará, 1937 a 1945: ações e limites*, RH, 11 (2011), pp. 273-285.
1423. Mattioni Ilaria, *La testimonianza religiosa ed educativa di don Lorenzo Milani in un recente volume*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 517-522.
1424. Matvievskaya G.P., *Iz istorii obrazovanya v Orenburgskom krae: Orenburgsky uchitel'sky institut (1878-1894) [From the history of education in the Orenburg region: Orenburg teacher's Institute (1878-1894)]*, VOGPU, 3 (2011), pp. 86-104.
1425. Maurer Tina, *Universitätsreform im Mittelalter. Wesen und Inhalt anhand französischer und deutscher Beispiele*, JU, 13 (2010), pp. 11-25.
1426. Maurer Trude, *Engagement, Distanz und Selbstbehauptung. Die Feier der patriotischen Jubiläen 1913 an den deutschen Universitäten*, JU, 14 (2011), pp. 149-164.
1427. May Josephine, *A Field of desire: visions of education in selected Australian silent films*, PH, 46 (2010), n. 5, pp. 623-637.
1428. Mayer Christine, *Female education and the cultural transfer of pedagogical knowledge in the eighteenth Century*, PH, 48 (2012), n. 4, pp. 511-526.
1429. Mayer Christine, *Poverty, education and gender: pedagogic transformations in the schools for the poor (Armenschulwesens) in Hamburg, 1788-1871*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 91-107.
1430. Mayordomo Pérez Alejandro, *Democràcia i política educativa espanyola, 1975-1985*, in *L'educació a l'època de la transició a la democràcia*, EH, 18 (2011), pp. 107-136.
1431. Mayordomo Pérez Alejandro, *Presentació: L'educació a l'època de la transició a la democràcia*, in *L'educació a l'època de la transició a la democràcia*, EH, 18 (2011), pp. 9-11.
1432. Mazewski Monteiro de Almeirda Maximiliano, *O livro didático de geografia do Rio Grande do Sul para as escolas republicanas (1898)*, RHE, 14 (2010), pp. 143-171.
1433. Mazzella Elisa, *«L'orto è il miglior libro in questa scienza»*. Giovanni Birolì e l'orto botanico del Liceo convitto di Novara, HECL, 7 (2011), n. 1, pp. 445-464.

1434. McAndrew Marie, Triki-Yamani Amina, Pingel Falk, *Introduction*, in McAndrew Marie, Triki-Yamani Amina, Pingel Falk (edd.), *Teaching about Islam and the Muslim World: Textbooks and Real Curriculum*, JEMMS, 3 (2011), n. 1, pp. 1-4.
1435. McCarther Shirley Marie, *A Look Back: Reflections of a Segregated Nursing Education Program at General Hospital No. 2 from 1940 to 1965*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 291-311.
1436. McCormack Christopher, "Straw bonnets" to superior schooling: the "failure" of the charity school movement in the context of nineteenth-Century Ireland – a reappraisal, PH, 48 (2012), n. 5, pp. 711-727.
1437. McCulloch Gary, *A people's history of education: Brian Simon, the British Communist Party and Studies in the History of Education, 1780-1870*, HEJ, 39 (2010), n. 4, pp. 437-457.
1438. McCulloch Gary, *Alas, poor Foucault?*, in *Foucault as Teacher Educator/Foucault als Lehrerbildner*, IJHE, 2 (2011), pp. 195-197.
1439. McCulloch Gary, *Déjà vu?*, in *Visualität und Bildungsgeschichte – nur eine historiographische Modeerscheinung?/Visuality and history of education – just another historiographie fad?*, IJHE, 3 (2012), pp. 231-232.
1440. McCulloch Gary, *Pesquisa em história da educação na Inglaterra*, in *A Pesquisa em História da Educação em Perspectiva Internacional*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 69-87.
1441. McCulloch Gary, *Sensing the realities of English middle-class education: James Bryce and the Schools Inquiry Commission, 1865-1868*, HEJ, 40 (2011), n. 5, pp. 599-613.
1442. McCulloch Gary, *The history of secondary education in History of Education*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 25-39.
1443. McCulloch Gary, Woodin Tom, *Histories of learning in the modern world*, ORE, 36 (2010), n. 2, pp. 133-140.
1444. McCulloch Gary, Woodin Tom, *Learning and liberal education: the case of the Simon family, 1912-1939*, in *Histories of Learning in the Modern World*, ORE, 36 (2010), n. 2, pp. 187-201.
1445. McDermid Jane, *Home and Away: A Schoolmistress in Lowland Scotland and Colonial Australia in the Second Half of the Nineteenth Century*, HEQ, 51 (2011), n. 1, pp. 28-48.
1446. McGrath Simon, *Education and development: Thirty years of continuity and change*, IJED, 30 (2010), n. 6, pp. 537-543.
1447. McKenna Maria, *Pestalozzi Revisited: Hope and Caution Regarding Change in Education*, JPHE, 60 (2010), n. 1, pp. 121-125.

1448. McLean Lorna, «*There is no magic whereby such qualities will be acquired at the voting age*»: *Teachers, curriculum, pedagogy and citizenship*, HSE, 22 (2010), n. 2, pp. 39-57.
1449. McLeod Julie, *Educating for "world-mindedness": cosmopolitanism, localism and schooling the adolescent citizen in interwar Australia*, in *The promise of the new and genealogies of educational reform*, JEAH, 44 (2012), n. 4, pp. 339-359.
1450. McLeod Julie, Wright Katie, *The promise of the new: genealogies of youth, nation and educational reform in Australia*, in *The promise of the new and genealogies of educational reform*, JEAH, 44 (2012), n. 4, pp. 283-293.
1451. McPherran Mark L., *Socrates, Plato, Erôs and liberal education*, in *Political and Philosophical Perspectives on Education. Part 1*, ORE, 36 (2010), n. 5, pp. 527-541.
1452. McShane Ian, *Learning to share: Australia's Building the Education Revolution and shared schools*, JEAH, 44 (2012), n. 2, pp. 105-119.
1453. McSwine Bartley L., *African Centered Education as a Response to Cultural Hegemony: Toward A Template for African American and Human Liberation*, JPHE, 60 (2010), n. 1, pp. 272-278.
1454. McSwine Bartley L., *The Death of Religion and the Rebirth of the Spirit: The Implications of the Works of Joseph Chilton Pearce for Transforming Modern Education*, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 133-142.
1455. Mecacci Enzo, *Frammenti di Lauree e Manoscritti nel Fondo Giusdicenti dell'Antico Stato Senese*, ASUI, 16 (2012), pp. 339-343.
1456. Meda Juri, *Davide Montino the thinker and the man*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 491-498.
1457. Meda Juri, «*Mezzi di educazione di massa*». *Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 253-279.
1458. Meda Juri, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 489-501.
1459. Meda Juri, «*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)*, in Sierra Blas Verónica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *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*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 261-294.

1460. Meda Juri, *Partigiani con le stellette o patrioti senza divisa? La Resistenza come «Secondo Risorgimento» nei fumetti (1945-1965)*, ZA, 9 (2011), pp. 100-107.
1461. Medway Peter, Kingwell Patrick, *A curriculum in its place: English teaching in one school 1946-1963*, in Burke Catherine, Cunningham Peter, Grosvenor Ian (edd.), «*Putting Education in its Place*»: *Space, Place and Materialities in the History of Education*, HEJ, 39 (2010), n. 6, pp. 749-765.
1462. Mehrunnisa Ahmad Ali, Salem Nashwa, Oueslati Béchir, Andrew Marie, Quirke Lisa, *The Reduction of Islam and Muslims in Ontario's Social Studies Textbooks*, in McAndrew Marie, Triki-Yamani Amina, Pingel Falk (edd.), *Teaching about Islam and the Muslim World: Textbooks and Real Curriculum*, JEMMS, 3 (2011), n. 1, pp. 25-44.
1463. Meirlaen Matthias, *Old narratives adapted: Post-Napoleonic history education and its relation to the present in the Southern Netherlands (1815-1830)*, in Wils Kaat, Verschaffel Tom, Cools Hans, Dekker Jeroen (edd.), *Longing for the present in the history of history of education*, PH, 48 (2012), n. 6, pp. 810-824.
1464. Melloni Alberto, *Il "nodo" Gemelli*, in *Agostino Gemelli tra educazione e scienza*, ASE, 19 (2012), pp. 83-85.
1465. Mel'nik N.B., *Filosofsko-pedagogicheskaya koncepcya Zh-Zh. Russo i principy sovremennogo Ekologicheskogo obrazovanya [Philosopho-pedagogical system of Jean-Jacques Rousseau and principles of modern environmental education]*, IPZ, 2 (2012), n. 2, pp. 31-43.
1466. Melo Clarice Nascimento de, Almeida Karla Nazareth Corrêa de, *Trabalho docente, gênero e poder em denúncias públicas da década de 1880*, RH, 12 (2012), n. 48, pp. 64-76.
1467. Melo Cristiane Silva, Gomes Machado Maria Cristina, *Documento. A organização da instrução pública no estado do Paraná no início da República: O decreto n° 31 de 29 de Janeiro de 1890*, RH, 10 (2010), pp. 248-260.
1468. Melo Cristiane Silva, Gomes Machado Maria Cristina, *Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná (Decreto n° 31 de 29 de janeiro de 1890)*, RH, 10 (2010), pp. 261-267.
1469. Meloni Reginaldo Alberto, *A experiência de constituição de uma fonte documental a partir dos instrumentos de ensino de química e física do Colégio Culto à Ciência de Campinas/SP*, in Gaspar da Silva V.L., Louro Felgueiras M. (edd.), *Arquivos, objetos e memórias educativas: práticas de inventário*, RBHE, 11 (2011), n. 1, pp. 43-66.
1470. Mendes de Faria Filho Luciano, Fonseca Vinícius Marcus, *Political culture, schooling and subaltern groups in the Brazilian Empire (1822-*

- 1850), in Caruso Marcelo, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Education and Latin American Independence: forging polities. Inventing Republics, reshaping identities*, PH, 46 (2010), n. 4, pp. 525-539.
1471. Mendible Zzurita Alejandro, *Darcy Ribeiro un ilustre intelectual mineiro y su participación en la renovación universitaria de la Universidad Central de Venezuela*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 33-50.
1472. Menezes Maria Cristina, *Escrever os documentos – construir o inventário – preservar a cultura material escolar*, in Gaspar da Silva V.L., Louro Felgueiras M. (edd.), *Arquivos, objetos e memórias educativas: práticas de inventário*, RBHE, 11 (2011), n. 1 (25), pp. 93-116.
1473. Menozzi Daniele, *La Normale novecentesca e i problemi attuali dell'istruzione superiore*, ASNSP, quinta serie, 3 (2011), n. 1, pp. 81-100.
1474. Menozzi Daniele, Moretti Mauro, *La Scuola Normale Superiore di Pisa*, in *La Scuola Normale Superiore di Pisa*, ASUI, 15 (2011), pp. 31-40.
1475. Ment David M., *The American role in education in the Middle East: ideology and experiment, 1920-1940*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 173-189.
1476. Mesquida Peri, *Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores*, RH, 11 (2011), pp. 32-41.
1477. Mesquita Leopoldo, *The entrepreneurialisation of school work as a central theme in present educational changes: the Portuguese case*, JEAH, 44 (2012), n. 2, pp. 141-153.
1478. Mesquita Leopoldo, *The Lancasterian monitorial system as an educational industry with a logic of capitalist valorisation*, PH, 48 (2012), n. 5, pp. 661-675.
1479. Mezzomo Rodriguez Marília, *Aventuras no mundo da higiene – ecos do discurso médico no texto de Érico Veríssimo*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 439-454.
1480. Miceli Valeria, *Per una storia della formazione magistrale nell'Italia meridionale. Le origini della Scuola normale maschile in Molise (1872-1898)*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 215-252.
1481. Michashina A.S., *Razvitie otechestvennoj teorii i praktiki vospitaniya trudnykh detej v 1920-1930-e gg.* [The development of the national theory and practices of education for children with difficulties in the 1920-1930 years], MOOM, 2 (2011), pp. 40-47.
1482. Michelli de Castro Rosane, *A história da educação em São Paulo: a instrução pública dada a ler nos Annuarios do ensino do estado de São Paulo – 1907-1927*, RBHE, 12 (2012), n. 2, pp. 209-238.

1483. Middleton Sue, *Labourers' letters from Wellington to Surrey, 1840-1845: Lefebvre, Bernstein and pedagogies of appropriation*, HEJ, 39 (2010), n. 4, pp. 459-479.
1484. Middleton Sue, *Putting Sylvia in her place: history, geographical theory and the "New" Education*, PH, 48 (2012), n. 2, pp. 263-282.
1485. Middleton Sue, *Schooling of labouring migrants, Surrey to Wellington 1841-1844*, HER, 40 (2011), n. 2, pp. 108-126.
1486. Mietzner Ulrike, *Einleitung in den Schwerpunkt*, in *Demokratisch legitimiert. Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive*, JHB, 17 (2012), pp. 93-94.
1487. Mietzner Ulrike, *Transparenz eines nichttransparenten Mediums*, in *Visualität und Bildungsgeschichte – nur eine historiographische Modeerscheinung?/Visuality and history of education – just another historiographie fad?*, IJHE, 3 (2012), pp. 239-242.
1488. Mikulski Zdzisław, *Państwowa Wyższa Szkoła Techniczna w Warszawie (1942-1944) – okupacyjna namiastka Politechniki Warszawskiej*, RDO, 47 (2010), pp. 179-195.
1489. Mijers Esther, *The Netherlands, William Carstares, and the Reform of Edinburgh University, 1960-1715*, HU, 25 (2010), n. 2, pp. 111-142.
1490. Milam Erika, Lorraine, *Salmon, Gulls, and Baboons?: Oh My*, JHCY, 4 (2011), n. 3, pp. 359-367.
1491. Milewski Patrice, *Educational reconstruction through the lens of archaeology*, HEJ, 39 (2010), n. 2, pp. 261-280.
1492. Milewski Patrice, *«I Paid No Attention To It»: An Oral History of Curricular Change in the 1930s*, in *History of Rural Education in Canada*, HSE, 24 (2012), n. 1, pp. 112-129.
1493. Milewski Patrice, *Perilous times: an oral history of teachers' experience with school inspection in the 1930s*, HEJ, 41 (2012), n. 5, pp. 637-656.
1494. Milewski Patrice, *Positivism and post-World War I elementary school reform in Ontario*, PH, 48 (2012), n. 5, pp. 728-743.
1495. Milewski Patrice, *The scientisation of schooling in Ontario, 1910-1934*, PH, 46 (2010), n. 3, pp. 341-355.
1496. Miller-Kipp Gisela, *Systemkonkurrenz zwischen Familie und Staat: Jugenderziehung im «Dritten Reich»*, JHB, 16 (2011), pp. 222-240.
1497. Mimesse Eliane, *A questão da nacionalização do ensino: escolas italianas na cidade de São Paulo no início do século XX*, RH, 12 (2012), n. 48, pp. 286-295.
1498. Mimesse Eliane, Palaro Luciane, *As escolas femininas de instrução primária em São José dos Pinhais nos anos finais do século XIX*, RH, 11 (2011), pp. 157-168.

1499. Min Hu, *Osnovye napravleniya reformirovannaya Universitetskoy sistemy v Kitae v 1917-1932* [The Main Trends of the Reform of the University System in China in 1917-1932], IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 154-160.
1500. Minasova G.N., *K voprosu ob involyucii simvoliki v istorii sovetskoy shkoly i pedagogiki (na primere deyatel'nosti Vsesoyuz. Pioner. Org. im. V.I. Lenina i kommuny A.S. Makarenko)* [About the question of the involution of the symbology in the history of the soviet school and pedagogy (on the basis of the exemple of the activity of the All-Russian Pioneers organization «V.I. Lenin» and of A.S. Makarenkos's community)], IPAV, 3 (2010), n. 6, pp. 88-97.
1501. Mínguez Blasco Raúl, *L'Educació de les dones entre la Il·lustració i el liberalisme: la Societat Econòmica de València (1776-1874)*, EH, 17 (2011), pp. 77-99.
1502. Mínguez Jesús García, Sánchez Ramos Juan Manuel, *Centros de día de atención a menores: competencias del educador sociale como figura de referencia*, RHEL, 15 (2010), pp. 125-146.
1503. Mintz Steven, *Why the History of Childhood Matters*, JHCY, 5 (2012), n. 1, pp. 15-28.
1504. Miot dos Santos Mateus, *Apontamentos sobre a constituição do estado em J. J. Rousseau*, RH, 12 (2012), pp. 310-323.
1505. Mirel Jeffrey, *Thoughts on David Labaree's «Sermon on Educational Research»*, in *A Sermon on Educational Research/Eine Predigt über erziehungswissenschaftliche Forschung*, IJHE, 3 (2012), pp. 108-112.
1506. Mitterer Isabela Toscan, Hoff Sandino, *A organização do trabalho didático na disciplina história no ginásio Frei Rogério (1943-1961)*, RH, 10 (2010), pp. 194-214.
1507. Myers Kevin, *Faith in history: memory, multiculturalism and the legacies of Empire in postwar England*, in Crook David, Freathy Rob, Wright Susannah (edd.), *Citizenship, Religion and Education*, HEJ, 40 (2011), n. 6, pp. 779-793.
1508. Modigliani Anna, Procaccioli Paolo, *Il periodo medievale*, in *L'Università della Toscana*, ASUI, 16 (2012), pp. 23-33.
1509. Mogarro Maria João, Gonçalves Fernanda, Casimiro Jorge, Oliveira Inês Cavadas de, *Inventário e digitalização do patrimônio museológico da educação: um projecto de preservação e valorização do património educativo*, RHE, 14 (2010), pp. 153-179.
1510. Mól Ribeiro de Melo Marilândes, Ribeiro Valle Ione, *Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira*, RBHE, 12 (2012), n. 3, pp. 199-228.

1511. Mole Frédéric, «L'École renouvelée»: une revue d'éducation nouvelle entre anarchisme et syndicalisme (1908-1909), in *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 9-22.
1512. Molina Contreras Magdi, *Pensamiento educativo de Miguel Acosta Saignes*, RPH, 10 (2011), pp. 96-106.
1513. Monchaux Philippe, Lamine Ba Mouhamadou, *Carrefours de l'éducation: 15 années de publications scientifiques*, in *Carrefours de l'éducation a 15 ans. Mélanges offerts à Claude Carpentier*, CAE, 31 (2011), n. 4, pp. 29-42.
1514. Monés i Pujol-Busquets Jordi, *La Influència germànica i la pedagogia catalana, 1900-1939*, EH, 16 (2010), pp. 211-240.
1515. Monés i Pujol-Busquets Jordi, *La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980)*, SAGHE 16 (2012), pp. 57-71.
1516. Monsalvo Mendoza Edwin, *Las elecciones y los poderes locales. El caso de Santo Toribio (Cartagena) 1836*, in *Religión, política y educación*, RHC, 7 (2012), pp. 109-139.
1517. Montecchi Luca, *Una scuola tra mito e realtà. Spontaneismo, metodo didattico e propaganda pedagogica nella scuola di San Gersolé*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 343-381.
1518. Montecchi Luca, «Un'esperienza di istruzione rurale integrale». *David Levi Morenos e le Colonie dei Giovani Lavoratori*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 115-139.
1519. Monteiro Lorena Madruga, *Ciências Sociais e educação: o trajeto de Darcy Ribeiro e os projetos universitários no Brasil (1940-1970)*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 93-108.
1520. Montero Jesús Alonso, *Herminio Barreiro, o socialrealismo e temas afíns: o gran pioneiro (dedicado a Herminio Barreiro)*, SAGHE, 15 (2011), pp. 39-42.
1521. Montino Davide, *Giuseppe Fanciulli negli anni de «Il Giornalino della Domenica»*. *Infanzia, giornalismo e politica*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 305-317.
1522. Montino Davide, *Società, infanzia e narrazioni realistiche nella letteratura giovanile dell'Italia del secondo dopoguerra (1946-1962)*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 287-317.
1523. Montoni Giovanni, *Professori fascisti e fascisti professori. La revisione delle nomine per alta fama del ventennio fascista (1945-1947)*, CON, 13 (2010), n. 2, pp. 227-259.
1524. Monyakova O.A., *Obrazovatel'nye realii provincial'noj Rossii reform 1860-kh godov: duchovny i svetskie aspekty (na materialakh gubernii Verkhnego Povolz'ya) [The real educational institutions of the provin-*

- cial Russia during the reform of the 1860-years: the religious and secular aspects (on the basis of the material of the Povolzhe High Volga provinces)],* OBRO, 1 (2012), pp. 100-106.
1525. Moore Brandon, LeCompte Karon N., Kelly Larry J., *Challenge and Conflict to Educate: The Brazos Agency Indian School*, AEHJ, 39 (2012), n. 2, pp. 122-140.
1526. Mora García José Pascual, *Aproximación a una historia comparada de historia de la educación en América Latina; Caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela*, RHEL, 17 (2011), pp. 139-174.
1527. Morace Aldo Maria, *Addenda sulla narrativa di Antonio Piazza*, in *Lumi del sacro. Territori del sapere formativo*, ASE, 19 (2012), pp. 31-45.
1528. Moraes Abreu Junior Laerthe de, Vianey de Carvalho Eliane, *Relações entre educação, higienismo, moral e patriotismo na i conferencia nacional de educação (1927)*, RH, 12 (2012), pp. 62-77.
1529. Morais Limeira Aline de, *Espaços mistos: o público e o privado na instrução do século XIX*, RBHE, 11 (2011), n. 3, pp. 99-129.
1530. Morais Limeira Aline de, *Impressos: veículos de publicidades, fontes para a História da Educação*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 367-388.
1531. Morais Limeira Aline de, Nascimento Fátima, *Entre o altar e o trono: iniciativas de escolarização na capital imperial*, RHE, 16 (2012), pp. 167-198.
1532. Moran Daniel, *Educando al ciudadano: el poder de la prensa y la propuesta de educación popular en Lima y e Río de la Plata en una coyuntura Revolucionaria (1808-1816)*, RHC, 5 (2010), pp. 29-46.
1533. Morandini Maria Cristina, *Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 241-257.
1534. Moreira Barbosa Erivaldo, dos Santos Machado Charliton José, *Gênese do direito de voto feminino no Brasil: Uma análise jurídica, política e educacional*, RH, 12 (2012), pp. 89-100.
1535. Moreira de Medeiros Oliveira Lúcia Helena, *O pensamento educacional católico restaurador – uma análise dos documentos pontifícios na Primeira República*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 501-517.
1536. Moreira dos Santos Schmidt Maria Auxiliadora, *História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização*, RHE, 16 (2012), pp. 73-91.
1537. Moreira Rezende Valéria, *A autonomia cerceada da escola pública, diante das intenções «Não declarada» do estado (1995-1998)*, RH, 11 (2011), pp. 146-163.
1538. Morel Marie-France, *Images de nourrices dans la France des XVIII^e et XIX^e siècle*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véro-

- nique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 803-817.
1539. Moreno Andrea, Campos Segantini Verona, de Ávila Fernandes Gyna, Luciano Jorge de Jesus «Gesticulação nobre, sympathica e attitude digna»: educação do corpo na formação de professoras (Escola Normal Modelo da Capital, Belo Horizonte, 1906-1930), RBHE, 12 (2012), n. 1, pp. 221-242.
1540. Moretti Erica, *Century of the Child: Growing by Design, 1900-2000*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 579-582.
1541. Moretti Erica, Tortorice John, *Fry collection of Italian history and culture. A review*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 591-595.
1542. Moretti Mauro, *Ai vertici della Normale. Direttori e vicedirettori*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 175-186.
1543. Moretti Mauro, *Sul governo delle università nell'Italia contemporanea*, ASUI, 14 (2010), pp. 11-34.
1544. Moretti Mauro, *Toscana, Italia, Europa: La Normale di Pisa e i modelli universitari fra Otto e Novecento*, ASNSP, 3 (2011), n. 1, pp. 11-33.
1545. Moreu Calvo Ángel C., Vilanou Torrano Conrad, *La Historia de la Pedagogía en la Universidad de Barcelona: programa de la asignatura, correspondiente al curso 1958-59, que impartía Joaquín Carreras Artau*, HERI, 30 (2011), pp. 287-306.
1546. Morgan Hani, *Over One Hundred Years of Misrepresentation: American Minority Groups in Children's Books*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 357-376.
1547. Morgunov K.A., *Razvitie sistemy kazakhskikh obrazovatel'nykh uchrezhdeny v Orenburzh'e (1918-1991 g.) [The development of the system of the kazach educational institutions in Orenburzhe (1918-1991)]*, EOZ, 11 (2011), pp. 69-83.
1548. Morice Linda C., *A place called home: educational reform in a Concord, Massachusetts School, 1897-1914*, HEJ, 41 (2012), n. 4, pp. 437-456.
1549. Morice Linda C., *Exploring the Surprising Association of a Progressive Woman Educator and G. Stanley Hall*, JPHE, 62 (2012), n. 1, pp. 149-160.
1550. Morice Linda C., *Juxtaposing Progressive Education and Organized Religion: Flora White's Story*, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 123-131.
1551. Mormiche Pascale, *Éduquer un roi ou l'histoire d'une modification progressive du projet pédagogique pour Louis XV (1715-1722)*, in Venturino Diego (ed.), *L'éducation de Louis XV*, HE, 34 (2011), pp. 17-47.

1552. Morrison Hugh, «*Little vessels*» or «*little soldiers*»: *New Zealand Protestant children, foreign missions, religious pedagogy and empire, c.1880s-1930s*, PH, 47 (2011), n. 3, pp. 302-322.
1553. Morrison Hugh, *The «joy and heroism of doing good»: The New Zealand Missionary Record and late-nineteenth-Century Protestant children's missionary support*, JNZL, 28 (2010), n. 2, pp. 158-182.
1554. Morrison Marlene, *Citizens now and for the future? Leaders, learners, and 14-19 Reform in England. Messages from research*, JEAH, 42 (2010), n. 1, pp. 55-74.
1555. Mosca Bonsignore Mariangela, Hunt Peter, Orestano Francesca, Paruolo Elena, Petrina Alessandra, Tosi Laura, *Dall'ABC a Harry Potter e Brave New Worlds. Tavola rotonda sulla Children's Literature (British Council Napoli, 25 febbraio 2012)*, HECL, 7 (2011), n. 1, pp. 655-680.
1556. Mosconi Elena, *Donne in vetrina: immagini del femminile nel cinema italiano tra le due guerre*, in *Donne e fascismo: immagine e modelli educativi*, ASE, 17 (2010), pp. 77-86.
1557. Moser Vera, *Eine Bilanz von 50 Jahren Heilpädagogik: Aspirationen – Hypothesen – Chancen II*, ZHP, 62 (2011), pp. 456-458.
1558. Moser Vera, *Gründungsmythen der Heilpädagogik*, ZP, 58 (2012), n. 2, pp. 262-274.
1559. Moses Nigel Roy, *Establishing Precedents: Women's Student Activism and Social Change in the (Canadian) National Union of Students, 1972-1979*, HSE, 22 (2010), n. 2, pp. 75-93.
1560. Moshkova L.V., «*Veter s zapada*»: *k voprosu o evropejskom vlyanii na vostochnoslavyanskije bukvari XVI-pervoj treti XVII v. [The wind from the West: for the question of the european influence on the East slavian primers of the first part of the XVI-third part of the XVII Centuries]*, OZP, 3 (2012), pp. 30-39.
1561. Mosyargina S.Yu., *Organizacija i sodержanie pedagogičeskogo obrazovanya v Petrozavodskoj ženskoi učitel'skoj seminarii v dorevoljucionnyj period (s. 1915 g.) [The organization and the content of the pedagogical education in the teacher seminar for girls of Petrozavodsk in the prerevolutionary period (from the years 1915)]*, APOP, 6 (2011), pp. 61-65.
1562. Mosyagina S.Yu., *Podgotovka pedagogičeskikh kadrov na evropejskom Severe Rossii v konce XIX-nachale XX v.: (v učit. seminarjach i na ped. kursakh) [Education of the pedagogical cadres in the european North of Russia in the late XIX – beginning of the XX Century: in the educational seminars and in the pedagogical courses]*, MOOM, 1 (2010), pp. 35-41.

1563. Motilla Salas Xavier, *Bases bibliográficas para una historia de la sociabilidad, el asociacionismo y la educación en la España contemporánea*, HERI, 31 (2012), pp. 339-358.
1564. Motilla Salas Xavier, *La Conservació i l'estudi del patrimoni historico-educatiu a Espanya en l'actualitat*, EH, 17 (2011), pp. 261-270.
1565. Motornova I.A., *Kulturologicheskoe sodержanie programm nachal'noj shkoly rubezha XIX-XX vekov [Culturological content of the programm of the elementary school between the XIX-XX Centuries]*, KAF, 6 (2010), pp. 51-55.
1566. Moura Nascimento Maria Isabel, *As instituições escolares públicas dos Campos Gerais – PR (1904-1950)*, RH, 12 (2012), pp. 76-87.
1567. Moura Nascimento Maria Isabel, Matheus Nascimento Manoel Nelito, *O lugar da história na formação do professor*, RH, 10 (2010), pp. 186-196.
1568. Moura Nascimento Maria Isabel, Sousa Nilvan Laurindo, *A escola normal de Curitiba e o pioneirismo de Julia Wanderley*, RH, 11 (2011), pp. 265-278.
1569. Moura Rocha de Sousa Daniela, Rocha Magalhães Lívia Diana, *Memória escrita de professores intelectuais em Vitória da Conquista-BA entre os idos de 1910-1945*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 83-92.
1570. Moyano Segundo, *Siegfried Bernfeld i August Aichhorn: el treball educatiu en la protecció i atenció a les infàncies i les adolescències*, in *Models europeus d'acollida a les infàncies i adolescències durant el segle XX*, EH, 20 (2012), pp. 13-26.
1571. Moyo Nathan, Modiba Maropeng M., *School history in Zimbabwe's political conundrum: Is patriotic history reflected in the examination system?*, SARE, 17 (2011), n. 2, pp. 138-155.
1572. Mullenneaux Nan, *Our Genius, Goodness, and Gumption: Child Actresses and National Identity in Mid-Nineteenth-Century America*, JHCY, 5 (2012), n. 2, pp. 283-308.
1573. Munakata Kazumi, *O livro didático: alguns temas de pesquisa*, RBHE, 12 (2012), n. 3, pp. 179-197.
1574. Murphey Kathleen A., *A Matter of Class*, HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 254-263.
1575. Murray Diane R., Eugene David, *Smith's Adventures in Collecting*, IJHME, 7 (2012), n. 1, pp. 51-60.
1576. Myers Kevin, *Contesting certification: mental deficiency, families and the state in interwar England*, in Dekker Jeroen, Drenth Annemieke van, Meyers Kevin (edd.), *Normalising childhood: Policies and interventions concerning special children in the United States and Europe (1900-1960)*, PH, 47 (2011), n. 6, pp. 749-766.

1577. Myers Kevin, Grosvenor Ian, *Exploring supplementary education: margins, theories and methods*, HEJ, 40 (2011), n. 4, pp. 501-520.
1578. Myers Kevin, Grosvenor Ian, *Visions of history, versions of education: assessing the state of the art in the history of education in the United Kingdom*, JHB, 15 (2010), pp. 334-348.
1579. Nacif Xavier Libânia, João Mogarro Maria, *Itinerários profissionais de professores no Brasil e em Portugal: redes de intercâmbio no contexto de expansão do movimento da escola nova*, RHE, 15 (2011), pp. 117-136.
1580. Nagy Péter Tibor, *A felsőfokú végzettségűek státusz-inkonzisztenciája [Status Inconsistency of Graduates of Higher Education]*, EDU, 3 (2010), pp. 402-418.
1581. Nagy Péter Tibor, *A magyar fogyatékosok iskolázottság-történetéhez [Notes on the History of Schooling of the Hungarian Handicapped]*, ISK, 22 (2012), n. 6, pp. 3-13.
1582. Nagy Péter Tibor, *A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években [The Historical Study of Processes of Professionalisation in the years 2000s]*, ISK, 21 (2011), n. 1, pp. 3-8.
1583. Nagy Péter Tibor, *A tudományos továbbképzés Kádár-korszakbeli társadalomtörténetéhez [Notes on the Social History of Scientific Further Education during the Kádár Era]*, KEK, 15 (2011), n. 2, pp. 23-34.
1584. Nagy Péter Tibor, *Education and Religiosity in Budapest at the Millenium*, SCIRS, 12 (2010), n. 1, pp. 60-82.
1585. Nagy Péter Tibor, *Egy ortodox zsidó közösség a helyi társadalomban [An Orthodox Jewish Community in the Local Society]*, ISK, 42 (2010), pp. 84-94.
1586. Nagy Péter Tibor, *Oktatás, történet, szociológia [Education, History, Sociology]*, ISK, 44 (2012), pp. 129-146.
1587. Nagy Péter Tibor, *Pártok az oktatáspolitikai erőterében. Az egyház-állam viszony esete [The Parties in the Space of Forces of Educational Policy. The Case of the Relationship between State and Church]*, EDC, 18 (2010), 3, pp. 447-460.
1588. Nagy Péter Tibor, *Történészdiplomások a két világháború között [History Graduates in Inter-war Hungary]*, MT, 170 (2010), n. 2, pp. 143-152.
1589. Nagy Péter Tibor, *Vannak-e fiatalok? Vallásszociológiai lehetőségek a fiatalság meghatározásához [Are there Young People? Possibilities to Define Youth in Terms of the Sociology of Religion]*, EDU, 19 (2010), n. 2, pp. 272-292.
1590. Nair Deepa, *Textbook Conflicts in South Asia: Politics of Memory and National Identity*, in Fuchs Eckhardt, Tatsuya Yoshioka (edd.), *Contextualizing School Textbook Revision*, JEMMS, 2 (2010), n. 2, pp. 29-45.

1591. Nardi Paolo, *Lodovico Zdekauer a Macerata tra Archivi e insegnamento universitario*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 329-340.
1592. Nascimento Thiago Rodrigues, *História da educação e memórias de professores*, RH, 11 (2011), pp. 221-239.
1593. Naval Concepción, Pavón Julia, *Portrayal of 20th-century European totalitarian regimes in Spanish secondary education textbooks*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 229-259.
1594. Navarro Barreto Raylane Andreza Dias, *Biografias coletivas revelando a identidade cultural e educacional de seminários católicos*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 615-626.
1595. Neave Guy, *On Meeting the Mass in Higher Education*, HU, 27 (2012), pp. 170-181.
1596. Negrín Fajardo Olegario, *Fuentes para el estudio del humanismo pedagógico en Europa*, HERI, 31 (2012), pp. 319-338.
1597. Negrín Fajardo Olegario, *¿Qué queda en Guinea Ecuatorial de la educación española? De la educación colonial a la realidad actual*, in *Los sistemas educativos de África al filo de la descolonización. Continuidades y rupturas*, HERI, 30 (2011), pp. 111-126.
1598. Negruzzo Simona, *Il Collegio Capranica e la formazione teologica dei chierici romani (secc. XIX-XVIII)*, RMC, 18 (2010), pp. 53-77.
1599. Neira Vilas Xosé, *Herminio Barreiro (dedicado a Herminio Barreiro)*, SAGHE, 15 (2011), pp. 37-38.
1600. Nelson Jessica, *Gender, Age, and the Abandonment of Children in Eighteenth-Century Dijon, France*, JHCY, 4 (2011), n. 1, pp. 116-135.
1601. Németh András, *Lebensreform und Reformpädagogik in Ungarn in der Zeit der k.u.k. Monarchie*, NE, 14 (2011), n. 1-2, pp. 11-19.
1602. Nemeth-Jajić Jadranka, *Linguistic characteristics of Croatian primers in the 19th Century*, RPI (2011), n. 5, pp. 6-7.
1603. Nemova N.V., *Razvitie soderzhanya profesional'nogo upravlencheskogo obrazovanya rukovoditelej obrazovatel'nykh uchrezhdeny (1920-e gg. XX v. – nach. XXI v. v Rossii) [Development of the content of the professional administrative education for the cadres of the educational institutions (1920's of the XX Century – beginning of the XXI Century)]*, PROS, 6 (2010), pp. 15-24.
1604. Neto Antonio Simplício, *Ensino de história e cultura escolar: fontes e questões metodológicas*, RBHE, 10 (2010), n. 1, pp. 141-167.
1605. Neukopoev I.V., *Institut shtatnykh smotritelej uezdnykh uchilishkh v sisteme obrazovanya Tobol'skoj gubernii XIX v. [The institute of the state guardians of the district schools in the system of education of Tobol'sk province in the XIX Century]*, OBRO, 1 (2012), pp. 107-112.

1606. Nevskaya S.S., «*Flagi na bashnyakh*» (o kn. A.S. Makarenko s odnoim. nazv.) [*Flags on the towers*] (On A.S. Makarenko's book with the same title), MAK, 1 (2011), pp. 49-66.
1607. Nevskaya S.S., *Formirovanie samosoznanya vospitanikov v processe stimulirovanya trudovoj deyatel'nosti (ped. deyatel'nost' A.S. Makarenko v kolonii dlya nesovershennolet. pravonarushitelej im. M. Gor'kogo pod Poltavoj, 20-e g. XX v.)* [*The formation of the individual knowledge of the pupils in the process of the stimulation of the labour activity (A.S. Makarenko's pedagogical activity in the colony of the minors offenders «M. Gor'ky» near Poltava in the Twenties)*], MAK, 2 (2012), pp. 5-68.
1608. Nevskaya S.S., *Nasledie A.S. Makarenko i problema detskoj prestupnosti i bezprizornosti v Rossii segodnya* [A.S. Makarenko's heritage and the problem of the children delinquency and abandonment in the actual Russia], MAK, 1 (2011), pp. 67-77.
1609. Nicholas David, *112 years of professional disability: an underexamined aspect of the 1846 Education Minutes*, HEJ, 39 (2010), n. 3, pp. 319-341.
1610. Nicholson Rafaele, *Who killed schoolgirl cricket? The Women's Cricket Association and the death of an opportunity, 1945-1960*, in *Sport, Health and the Body in the History of Education*, HEJ, 41 (2012), n. 6, pp. 771-786.
1611. Nienikamp Paul, *Land-Grant Colleges and American Engineers: Redefining Professional and Vocational Engineering Education in the American Midwest, 1862-1917*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 313-330.
1612. Nieto-Galán Agustí, *La ciencia en la esfera pública del siglo XIX: géneros, discursos y apropiaciones*, in Pardo-Tomás José (ed.), *Ciencia, historia y escritura*, CES, 10 (2010), pp. 53-80.
1613. Niget David, *Enfances colonisées. Une histoire postcoloniale des migrations juvéniles, XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 14 (2012), pp. 35-43.
1614. Nikitina A.O., *Primenenie epistemnogo podkhoda dlya interpretacii vzglyadov Ya. A. Komenskogo na obuchenie (1592-1670)* [*The application of the epistemological approach for the interpretation of Ya.A. Komensky's conception about learning (1592-1670)*], IRGPU, 125 (2010), pp. 132-140.
1615. Nikitina E.E., *Obuchenie vyrazitel'nomu chteniyu v dorevolucionnoy shkole Rossii: koncepcya V.P. Ostrogorskogo* [*The learning of the expressive reading in the prerevolutionary Russian school*], OZP, 3 (2012), pp. 148-155.
1616. Nikolaeva E.V., «*Azbuka*» L'va Tolstogo [*Lev Tolstoj's primer*], LITS, 2 (2010), pp. 7-10.

1617. Nikolaeva E.V., *Iz predystorii raboty L.N. Tolstogo nad «Azbukoj» [From L.N. Tolstoj's previous work on the «Primer»]*, VMGGU, 3 (2010), pp. 30-50.
1618. Nishino Ryôta, *Narrative Strategies Regarding Japanese Ethnic Origins and Cultural Identities in Japanese Middle-School History Textbooks*, JEMMS, 2 (2010), n. 1, pp. 97-112.
1619. Nivison Kenneth, «*But a Step from College to the Judicial Bench*»: *College and Curriculum in New England's «Age of Improvement»*, HEQ, 50 (2010), n. 4, pp. 460-487.
1620. Noël Françoise, *The Impact of Regulation 17 on the Study of District Schools: Some Methodological Considerations*, in *History of Rural Education in Canada*, HSE, 24 (2012), n. 1, pp. 72-92.
1621. Noël Jean-Luc, *La scolarisation des jeunes enfants en France du début du XIX^e siècle à nos jours*, CAE, 30 (2010), n. 2, pp. 9-22.
1622. Nogueira da Silva Ribamar, *A história social da cultura e a história cultural do social: aproximações e possibilidades na pesquisa histórica em educação*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 465-476.
1623. Nogueira Marianna, Ferreira de Oliveira Sandra Regina, *O ensino de História de Educação na Universidade Estadual de Londrina e a formação da consciência histórica: reflexões a partir das vozes de professores e alunos*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 573-593.
1624. Noguès Boris, *As origens da profissão docente na França. Os professores de colégios parisienses sob o antigo regime (Em torno de 1660 e 1793)*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 153-171.
1625. Noguès Boris, *L'encadrement pédagogique et disciplinaire dans les collèges d'humanités en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, PH, 47 (2011), n. 3, pp. 243-262.
1626. Noguès Boris, *Tradução Maria Helena Camara Bastos, Estudantes ou ouvintes? O público das faculdades de letras e ciências no século 19 (1808-1878)*, RHE, 15 (2011), pp. 88-116.
1627. Noronha Olinda Maria, *Controbução para a história e a historiografia da educação brasileira: os manuais escolares das bibliotecas públicas municipais de Campinas – SP (1889-1970)*, RH, 10 (2010), pp. 42-75.
1628. Novaes Thomaz de Menezes Antonio Basilio, *As modas e o celibato: educação e normalização social no Rio Grande do Norte na década de 1920*, RH, 12 (2012), pp. 184-198.
1629. Novikov S.G., *A.S. Makarenko: Marksizm i sovetsky vospitatel'nyj proekt 1920-1930-kh godov [A.S. Makarenko: Marxism and the Soviet Educational Project of the 1920s-1930s]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 130-137.

1630. Null J. Wesley, *Editor's Introduction*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, p. 253.
1631. Nunes Pinto Rubia-Mar, *Escolas e cidades do sertão (1933-1945): espaço, endereço e arquitetura*, RBHE, 12 (2012), n. 2, pp. 107-138.
1632. Nuq Amélie, «*L'affaire Michel del Castillo*», *une campagne de protestation contre les maisons de redressement espagnoles (1957-1959)*, in *Les «bagnes d'enfants» en question. Campagnes médiatives et institutions éducatives*, RHEI, 13 (2011), pp. 43-59.
1633. Nygren Thomas, *The Contemporary Turn: Debate, Curricula, and Swedish Students' History*, in *Current Affairs and Their Impact on History Education Since 1789*, JEMMS, 4 (2012), n. 1, pp. 40-60.
1634. Obinu Francesco, *L'alfabetizzazione popolare in Sardegna. Le «scuole parrocchiali» in età sabauda (1720-1820)*, in *Lumi del sacro. Territori del sapere formativo*, ASE, 19 (2012), pp. 67-80.
1635. Obinu Francesco, *Le scuole di religione di Cagliari e Sassari (1905)*, in *Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 171-188.
1636. O'Brien Thomas V., *The Two Cultures Controversy: Science, Literature and Cultural Politics in Postwar Britain*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 128-130.
1637. O'Donoghue Dónal, *Classrooms as installations: a conceptual framework for analysing classroom photographs from the past*, HEJ, 39 (2010), n. 3, pp. 401-415.
1638. O'Donoghue Tom, Chapman Anne, *A social semiotic analysis of the discursive construction of teacher identity in the «book of rules and customs» of the Australian Sisters of the Most Sacred Heart of Jesus*, HEJ, 40 (2011), n. 3, pp. 391-407.
1639. O'Dowd Mary, *Engaging non-indigenous students in indigenous history and 'un-history': An approach for non-indigenous teachers and a politics for the twenty-first Century*, Rushbrook P. (ed.), *Centre and periphery in histories of education*, HER, 41 (2012), n. 2, pp. 104-118.
1640. Oliveira Bar de Carvalho Luciana Beatriz de, *Reformas educacionais em Minas Gerais: instrução primária, modernidade e progresso (1906-1928)*, RH, 12 (2012), pp. 219-237.
1641. Oliveira Damasceno Barão Gilcilene de, *Florestan Fernandes e o marxismo: Dois momentos de uma longa trajetória (1946 e 1983)*, RH, 12 (2012), pp. 324-337.
1642. Oliveira Gomes Marco Antônio de, Colares Anselmo Alencar, Colares Maria Lilia I., Brasileiro Tânia Suely A., *Afro do Amaral Fontoura: estudos, produções e a escola viva*, RH, 12 (2012), pp. 232-250.

1643. Oliveira Laterza Ribeiro Betânia de, Azevedo Silva Leila Aparecida, Quillici Armindo Neto, *Educação rural em minas Gerais: Gênese das escolas municipais de Ituiutaba (Anos 1940)*, RH, 12 (2012), pp. 74-93.
1644. Oliveira Laterza Ribeiro Betânia de, Farias da Silva Elizabeth, *Educação e domínio: escola como ilusão de inclusão social do “Negro” no Brasil da década de 1930*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 363-375.
1645. Oliveira Laterza Ribeiro Betânia de, Farias da Silva Elizabeth, *Sala de aula à sombra da magnólia: precariedade da escolarização pública em Ituiutaba, Minas Gerais (1940-1960)*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 31-50.
1646. Oliveira Lidia Alves de, *A Constituição histórica do curso de pedagogia da Faced/Ufam*, RH, 11 (2011), pp. 247-255.
1647. Oliveira Priscila Marilia de, Arce Alessandra, *A «Coleção Biblioteca de Educação» e a concepção de criança e desenvolvimento infantil: uma análise das obras escritas por Claparède, Pièron, Binet & Simon e por Lourenço Filho*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 595-614.
1648. Oliveira Senra Alvaro de, *A «liberdade de ensino» e os fundamentos da ação política do segmento privado no Brasil entre 1945 e 1964*, RBHE, 10 (2010), n. 3, pp. 55-82.
1649. Oliver Torelló Josep Lluís, *La consolidació de les llars funcionals a Mallorca: les Llars del Menor*, in *L'educació a l'època de la transició a la democràcia*, EH, 18 (2011), pp. 161-181.
1650. Omel'yanchuk S.V., *O vospitanii detej v drevnerusskoj sem'e [About family education in the Ancient Russia]*, PRIS, 7 (2010), pp. 15-17.
1651. Onelli Corinna, *An innovative schoolbook: the Selectiores dicendi formulae (1666) of Father Bartolomeo Beverini*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 39-57.
1652. Openshaw Roger, *«A long way to go before we win the battle»: The propaganda war over the Picot report and Tomorrow's Schools*, HER, 40 (2011), n. 1, pp. 62-80.
1653. Orell i Villalonga Bartomeu, *L'Educació pública a Llubí a principi del segle XX: Maria Capó i Joan Vidal*, EH, 17 (2011), pp. 157-185.
1654. Ormezzano Graciela, *Educação e arte na redução missioneira de San Ignacio Miní*, RHE, 16 (2012), pp. 97-109.
1655. Orso Paulino José, *A Universidade estadual do oeste do Paraná e seu contexto sócio-histórico*, RH, 11 (2011), pp. 231-240.
1656. Orso Paulino José, *História, Instituições, arquivos e fontes dna Pesquisa e na história da educação*, RH, 12 (2012), pp. 228-238.
1657. Orso Paulino José, *O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo*, RH, 11 (2011), pp. 58-73.
1658. Ortega Denise S., Ortega Mariana, *Juárez: Presente y Futuro, A Children's City Drawn*, JHCY, 5 (2012), n. 2, pp. 309-321.

1659. Osbat Luciano, *L'Università a Viterbo in età moderna*, in *L'Università della Tuscia*, ASUI, 16 (2012), pp. 35-43.
1660. Ospina Cruz Arturo, *Presencias escolanovistas en el marco del proceso de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia (Colombia)*, RHE, 16 (2012), pp. 27-50.
1661. Oss Emer Ivo, *Um Pouco da historia da educação no oeste do Paraná*, RH, 12 (2012), pp. 34-48.
1662. Ossenbach Gabriela, *Conversación con Pilar Gonzalbo Aizpuru, profesora-investigadora de El Colegio de México*, HERI, 29 (2010), pp. 353-372.
1663. Ossenbach Gabriela, *Las relaciones entre el Estado y la Educación en América Latina durante los siglos XIX y XX*, DO, 40 (2010), pp. 23-31.
1664. Ossenbach Gabriela, *Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo*, ED, 28 (2010), pp. 115-132.
1665. Ossenbach Gabriela, Mar del Pozo María del, *Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda*, in Ossenbach Gabriela, Mar Del Pozo María del, Depaepe Marc (edd.), *Lost Empires, Regained Nations: Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America (1870-1970)*, PH, 47 (2011), n. 5, pp. 579-600.
1666. Ossenbach Gabriela, Martínez Boom Alberto, *Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970)*, in Ossenbach Gabriela, Mar Del Pozo María del, Depaepe Marc (edd.), *Lost Empires, Regained Nations: Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America (1870-1970)*, PH, 47 (2011), n. 5, pp. 679-700.
1667. Ossenbach Gabriela, *Presentación. Educación y procesos de emancipación en América Latina. A propósito del Bicentenario de las Independencias americanas*, in *Educación y procesos de emancipación en América Latina*, HERI, 29 (2010), pp. 23-33.
1668. Ostenc Michel, *École et construction de l'identité nationale en Italie, de l'Unification à l'après Première Guerre Mondiale. Le contrôle de l'État sur les manuels scolaires dans une étude récente*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 467-476.
1669. Ostenc Michel, *La notion de temps entre le merveilleux, l'horreur et l'aventure dans la littérature française pour l'enfance (2007-2010)*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 273-288.
1670. Ostenc Michel, Lavenia Vincenzo, *Il card. Silvio Antoniano tra erudizione, spiritualità e rinnovamento della pedagogia cristiana in un recente lavoro di Elisabetta Patrizi*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 639-654.

1671. Ostenc Michel, *Le «Plutarque des femmes» dans l'Italie du XIX^{ème} siècle Nouvelles approches et interprétations présentées par une recherche récente*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 449-455.
1672. Osterwalder Fritz, *Bildungsprogramme, Bildungsreformen und die longue durée in der pädagogischen Geschichtsschreibung*, IJHE, 3 (2012), pp. 206-220.
1673. Oswald Stephan, *Hitler sbeffeggiato. Il GUF bolognese e la Festa della Matricola del 1935*, ASUI, 15 (2011), pp. 351-364.
1674. Otero-Urtaza Eugenio Manuel, *B. Cossío's 1882 tour of European education museums*, PH, 48 (2012), n. 2, pp. 197-213.
1675. Otero Urtaza Eugenio Manuel, *Children's literature in wartime: the magazine «Los Niños» (1870-1977)*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 219-237.
1676. Otero Urtaza Eugenio Manuel, *The Educational Missions under the Second Republic in Spain (1931-1936): a framework for popular education*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 207-220.
1677. Otero Urtaza Eugenio Manuel, *Unha ducia de cartas de Manuel B. Cossío a Francisco Giner dende San Victorio (Bergondo), Nadal de 1895*, SAGHE, 14 (2010), pp. 135-156.
1678. Otto Stacy, *Collective Outcry: The Educative Meaning and Value of Spontaneously-Created Shrines*, JPHE, 60 (2010), n. 1, pp. 267-271.
1679. Oueslati Béchir, McAndrew Marie, Helly Denise, *Islam and Muslim Cultures in Quebec French-language Textbooks over Three Periods: 1980s, 1990s, and the Present Day*, in McAndrew Marie, Triki-Yamani Amina, Pingel Falk (edd.), *Teaching about Islam and the Muslim World: Textbooks and Real Curriculum*, JEMMS, 3 (2011), n. 1, pp. 5-24.
1680. Ovchinnikov A.V., *Modernizacya otechestvennogo obrazovanya v uslovyakh krizisa nachala XX v. [Modernisation of the national education in the conditions of the crisis of the beginning of the XX Century]*, PEDG, 4 (2011), pp. 145-148.
1681. Pache Huber Véronique, Dasen Véronique, *Introduction*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 673-684.
1682. Pache Huber Véronique, *Déguisement, invisibilité et disqualification des gardes d'enfants en Suisse Romande aujourd'hui*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 819-832.

1683. Padrós Tuneu Núria, *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 681-684.
1684. Paes de Sousa Celita Maria, *Casa das educandas ou recolhimento das educandas: instituição para meninas desvalidas no Pará, no século XIX*, RH, 11 (2011), pp. 224-234.
1685. Paese Cláudia Regina, José Orso Paulino, *Por uma educação para além da cidadania: O caso de Rio Bonito do Iguaçu (de 1980 a 2007)*, RH, 12 (2012), pp. 330-339.
1686. Pagès Blanch Joan, *L'école et la question nationale en Catalogne (XVIII^e-XX^e siècle)*, in Prost Antoine, Falaize Benoit (edd.), *École, histoire et nation*, HE, 33 (2010), pp. 77-95.
1687. Pagliarulo Elisabetta, *Juana Paula Manso (1819-1875), Presencia feminina indiscutible en la Educación y en la cultura argentina del siglo XIX, con proyección americana*, RHEL, 17 (2011), pp. 17-42.
1688. Pagoni Maria, *Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 177-192.
1689. Pak Soon-Yong, Hwang Keumjoong, *Assimilation and segregation of imperial subjects: "educating" the colonised during the 1910-1945 Japanese colonial rule of Korea*, PH, 47 (2011), n. 3, pp. 377-397.
1690. Paksuniemi Merja, Uusiautti Satu, Määttä Kaarina, *Teetotalism as the core of education at the elementary school teacher training college of Tornio, Finland*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 389-411.
1691. Paiva Rio Camargo Alexandre de, *Povoar o hinterland: o ensino rural como fronteira entre estatística e educação na trajetória de Teixeira de Freitas*, RBHE, 10 (2010), n. 2, pp. 97-132.
1692. Paixão Carlos Jorge, *Ideias e possibilidades metodológicas de construção do conhecimento histórico*, RH, 12 (2012), pp. 119-127.
1693. Pala Elena, *Le «donna di Salò» nelle pagine della «Domenica del Corriere»: tra focolare e Patria (1943-1945)*, in *Donne e fascismo: immagine e modelli educativi*, ASE, 17 (2010), pp. 87-97.
1694. Palermo Giulio, *Storia della cooptazione universitaria*, QS, 133 (2010), n. 1, pp. 171-213.
1695. Palladino Florindo, *Biase Zurlo e l'istruzione secondaria in Molise tra Decennio francese e restaurazione dei Borboni (1810-1820)*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 49-77.
1696. Palmer Amy, *Nursery schools for the few of the many? Childhood, education and the State in mid-twentieth Century England*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 139-154.

1697. Palmer Peterson Anne, *Academic conceptions of a United States Peace Corps*, in Cunningham Peter, Leslie Bruce (edd.), *Universities and Cultural Transmission*, HEJ, 40 (2011), n. 2, pp. 229-240.
1698. Palombo Enrico, *La persecuzione degli ebrei nelle scuole di Milano (1938-1943)*, ASE, 18 (2011), pp. 307-333.
1699. Panayotidis E. Lisa, Stortz Paul, *Contestation and conflict: the University of Toronto student yearbook *Torontonensis* as an 'appalling Sahara', 1890-1914*, HEJ, 39 (2010), n. 1, pp. 35-53.
1700. Panayotidis E. Lisa, Stortz Paul, *The mythic campus and the professorial life: A. Scott Carter's pictorial map of the University of Toronto, 1937*, HER, 40 (2011), n. 1, pp. 9-29.
1701. Panzarelli Fratoni Maria Alessandra, *Gli Archivi dell'Università degli Studi di Perugia*, ASUI, 16 (2012), pp. 321-337.
1702. Paoli Maria Pia, *Percorsi di genere alla Scuola Normale: le allieve (1889-1929/1952-1955)*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 273-288.
1703. Paolino Marco, *1979/1999: la fondazione e il refettorio di Gian Tommaso Scarascia Mugnozza*, in *L'Università della Tuscia*, ASUI, 16 (2012), pp. 65-72.
1704. Paradinas Fuentes Jesús Luis, *La educación político-económica del gobernante en los discursos al rey Felipe III de Pedro de Valencia (1555-1620)*, in *Humanismo y renovación educativa: una mayéutica el hombre occidental*, HERI, 31 (2012), pp. 53-80.
1705. Paramonova M.Yu., *Vlyanie nauchnykh trudov E.A. Arkina na stanovlenie i razvitie teorii i metodiki fizicheskogo vospitanyia doshkol'nykh: E.A. Arkin (1873-1948) uchenyj, osnovopolozhnik obshchestv. doshkol'nogo vospitanyia, teorii i metodiki fiz. vospitanyia rebenka, dejstv. chl. Akad. Ped. Nauk RSFSR [Influence of E.A. Arkin's scientific works on the origin and development of the theory and methodology of the pupils' physical education: E.A. Arkin (1873-1948)]*, FKVT, 5 (2010), pp. 65-67.
1706. Parayre Séverine, *De l'hygiène à l'hygiène scolaire: les voies de la prévention à l'école (XVIII^e-XIX^e siècles)*, in *Les enjeux et les transformations de l'éducation à la santé*, CAE, 32 (2011), n. 2, pp. 49-63.
1707. Pardo-Tomás José, *Ciencia, historia y escritura*, in Pardo-Tomás José (ed.), *Ciencia, historia y escritura*, CES, 10 (2010), pp. 7-16.
1708. Pardo-Tomás José, *Escrito en la rebotica. Coleccionismo naturalista y prácticas de escritura en el gabinete de curiosidades de la familia Salvador. Barcelona, 1626-1857*, in Pardo-Tomás José (ed.), *Ciencia, historia y escritura*, CES, 10 (2010), pp. 17-52.

1709. Parker Stephen G., Freathy Rob J.K., *Ethnic diversity, Christian hegemony and the emergence of multi-faith religious education in the 1970s*, HEJ, 41 (2012), n. 3, pp. 381-404.
1710. Parker Stephen G., *Teach them to pray Auntie: Children's Hour Prayers at the BBC, 1940-1961*, HEJ, 39 (2010), n. 5, pp. 659-676.
1711. Parlevliet Sanne, *Foxing the child: the cultural transmission of pedagogical norms and values in Dutch rewritings of literacy classics for children 1850-1950*, PH, 48 (2012), n. 4, pp. 549-570.
1712. Parrish John M., *Education, Erasmian humanism and More's Utopia*, in *Political and Philosophical Perspectives on Education. Part 1*, ORE, 36 (2010), n. 5, pp. 589-605.
1713. Parry Naomi, *Stolen childhoods. Reforming aboriginal and orphan children through removal and labour in New South Wales (Australia), 1909-1917*, RHEI, 14 (2012), pp. 141-161.
1714. Pastorelli Valentina, *Educare alla comunità; Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) tra Thomas Hobbes (1588-1679) ed Immanuel Kant (1724-1804)*, in *Per il centenario di Rousseau (1712-2012)*, NBC, 9 (2012), n. 2, pp. 27-37.
1715. Paterson Lindsay, Pattie Alison, Deary Ian J., *Social class, gender and secondary education in Scotland in the 1950s*, ORE, 37 (2011), n. 3, pp. 383-401.
1716. Patrizi Elisabetta, *For «good education of my beloved people»: Agostino Valier and the Company of St. Ursula of Verona*, ESE, 22 (2012), pp. 99-116.
1717. Patrizi Elisabetta, *I Ricordi al popolo della città et diocesi di Verona di Agostino Valier. Un progetto per gli «stati di vita» tra rinnovamento pastorale ed edificazione della civitas christiana*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 359-400.
1718. Patrizi Elisabetta, *«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*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 297-318.
1719. Patrizi Elisabetta, *The «Europe of knowledge». First research notes on training, identity and new citizenship in the process of European integration*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 541-551.
1720. Patrizi Elisabetta, *The library of Card. Silvio Antoniano between studia humanitatis and ecclesiastical culture*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 19-61.
1721. Patschiki Lucas, *As lutas da história Imediata: Para quem serve a verdade histórica?*, RH, 12 (2012), pp. 225-240.
1722. Patterson Annette Joyce, Cormack Phillip Anton, Green William Charles, *The Child, the text and the teacher: reading primers and reading instruction*, PH, 48 (2012), n. 2, pp. 185-196.

1723. Patterson James Michael, *Afterword: film as research resource – response from the perspective of the archivist*, in Van Gorp Angelo, Warmington Paul (edd.), *Education in Motion: producing methodologies for researching documentary film on education*, PH, 47 (2011), n. 4, pp. 567-571.
1724. Paulilo André Luiz, *Os manuais do professor das coleções didáticas e os referenciais curriculares como fontes de pesquisa em educação*, RHEL, 16 (2011), pp. 175-198.
1725. Pauly Matthew D., *Teaching place, assembling the nation: local studies in Soviet Ukrainian schools during the 1920s*, HEJ, 39 (2010), n. 1, pp. 75-93.
1726. Pavan Ilaria, *Selezionare le élites. Le prove di ammissione alla Classe di Lettere 1884-1969*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 237-252.
1727. Pawliczek Alexandra, *Akkulturiert, aber sozial segregiert: Juden in der akademischen Welt des 19. Jahrhunderts*, JU, 14 (2011), pp. 263-267.
1728. Payà Rico Andrés, *Formació professional, instrucció i adoctrinament a l'empresa Segarra (la Vall d'Uixó, Castelló) durant el franquisme*, EH, 15 (2010), pp. 229-252.
1729. Pazzaglia Luciano, *Il carteggio Gemelli-Gentile nel contesto dei rapporti tra Università Cattolica e idealismo (1911-1929)*, in *Agostino Gemelli tra educazione e scienza*, ASE, 19 (2012), pp. 117-160.
1730. Pazzaglia Luciano, *La dimension constitutionnelle de l'éducation en Italie du Statuto Albertino de 1848 à la Constitution républicaine de 1948*, in *L'État et l'éducation en Europe, XVIII^e-XXI^e siècles*, HE, 35 (2012), pp. 109-122.
1731. Peacock Margaret, *Broadcasting Benevolence: Images of the Child in American, Soviet and NLF Propaganda in Vietnam, 1964-1973*, JHCY, 3 (2010), n. 1, pp. 15-38.
1732. Peelor Sharon M.L., *Dark Night of the Soul: Analyzing Roberts' My Heart and My Flesh as Philosophy of Education*, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 109-122.
1733. Pelger Gregor, «Eine einzige ununterbrochene und noch nicht abgeschlossene Tragödie». *Über die Durchsetzung der Wissenschaft des Judentums im 19. Jahrhundert*, JU, 13 (2010), pp. 93-109.
1734. Pellew Jill, *A Metropolitan University Fit for Empire: role of private benefaction in the early history of the London School of Economics and Political Science and Imperial College of Science and Technology, 1895-1930*, HU, 26 (2011), n. 1, pp. 202-245.
1735. Peña Guzman Celina, *Nacionalismo y educación: La reforma educativa del 2006 en México y su nueva versión de la independencia en los libros de texto de educación secundaria*, RHC, 5 (2010), pp. 9-28.

1736. Peña José Alberto, Tejada Lagonell Miren De, *Evolución, avances y Perspectivas de la Investigación en una Universidad Pedagógica Venezolana*, RHEL, 17 (2011), pp. 175-198.
1737. Peña Saavedra Vicente, «Lugares de memoria» a carón dun educador en Compostela e noutros pagos (1976-2010): Herminio Barreiro Rodríguez, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 89-103.
1738. Peña Saavedra Vicente, Menezes Maria Cristina, *Apresentação – Lugares de memória, espaços de saberes e vestígios da cultura escolar: estratégias propedêuticas em prol da história da educação*, in Gaspar da Silva V.L., Louro Felgueiras M. (edd.), *Arquivos, objetos e memórias educativas: práticas de inventário*, RBHE, 11 (2011), n. 1, pp. 11-18.
1739. Pen'kovskich E.A., *Metod proektov v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoy teorii i praktike (v shkol. sistemakh XX v.)* [The projects methods in the national and international theory and practice (in the school systems of XX Century)], VOB, 1 (2010), pp. 307-318.
1740. Pensado Jaime, *Between Cultured Young Men and Mischievous Children: Youth, Transgression, and Protest in Late Nineteenth-Century Mexico*, JHCY, 4 (2011), n. 1, pp. 26-57.
1741. Pepe Luigi, *Matematica e matematici nella Scuola Normale di Pisa 1862-1918*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 67-79.
1742. Pereira Gonçalves Filho Carlos António, *Livrinhos que eran verdadeiros tesouros: leituras para crianças no Brasil Imperial*, RH, 11 (2011), pp. 200-216.
1743. Peres Eliane, *Um estudo da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010)*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 93-106.
1744. Pérez Cruz Felipe de Jesús, *Raíces históricas del proyecto educativo martiano*, RHEL, 17 (2011), pp. 199-236.
1745. Pérez Gras María Laura, *La utopía de una enseñanza bilingüe destinada al aborigen Argentina del siglo*, RHEL, 15 (2010), pp. 225-240.
1746. Pérez Pascual Ángel, *Historia de un libro en la Edad Moderna. El «Arte poética española» de Juan Díaz Rengifo: de las fuentes a los estantes*, CES, 9 (2010), pp. 191-252.
1747. Pérez Pereira Miguel, *Herminio, sempre amigo*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 55-57.
1748. Perkins Linda M., *The First Black Talent Identification Program: The National Scholarship Service and Fund for Negro Students, 1947-1968*, PHHE, 29 (2012), pp. 68-79.
1749. Periotto Marcília Rosa, *O correio braziliense (1808-1822), o ensino mútuo e o desenvolvimento material do Brazil*, RH, 12 (2012), pp. 49-61.

1750. Pesci Furio, *L'educazione morale e religiosa nell'opera di Maria Montessori. Alcuni studi del Laboratorio Montessori di Roma*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 159-167.
1751. Petchak Zanlorenzi Claudia Maria, *História da educação, fontes e a imprensa*, RH, 10 (2010), pp. 60-71.
1752. Petchak Zanlorenzi Claudia Maria, *Maria Isabel Moura Nascimento, Método intuitivo e trabalho docente: incursões na revista «E Escola» (1906-1910)*, RH, 11 (2011), pp. 209-218.
1753. Petchak Zanlorenzi Claudia Maria, *Reconstrução histórica do primeiro grupo escolar de Irati-Paraná*, RH, 12 (2012), pp. 49-63.
1754. Peter da Fonseca Maria Angela, Callegaro Tambura Elomar Antonio, *Primórdios de um colégio teuto-brasileiro urbano em Pelotas no final do século 19*, RHE, 16 (2012), pp. 125-152.
1755. Petralia Giuseppe, *Maestri ed allievi, istituti ed itinerari di Clío: centoventicinque anni di Storia nell'Ateneo pisano (1859-1974)*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 111-123.
1756. Petrov V.M., *Podvizhnik sel'skoj shkoly (pedagog-podvizhnik, organizator sel. shk. S.A. Rachinsky (1833-1902 gg.) [The heroes of the rural school, organizer of the rural school S.A. Rachinsky (1833-1902)]*, NAC, 2 (2010), pp. 20-23.
1757. Petrova V.G., *Vklad A.N. Graborova v otechestvennuyu oligofrenopedagogiku (odin iz osnovatelej otechestu. Oligofrenopedagogiki, 1885-1949) [A.N. Graborov's contribution in the national pedagogy for oligofrens]*, KORR, 4 (2010), pp. 17-20.
1758. Pfalzgraf Falco, *Ausländer, Fremde(s) und Minderheiten in deutschen Fibeln 1933-1945*, MVDS, 3 (2011), pp. 161-192.
1759. Phillips David, *Aspects of education for democratic citizenship in post-war Germany*, in *Trevor Cooling's Doing God in education*, ORE, 38 (2012), n. 5, pp. 567-581.
1760. Pichugina V., *Istoriko-pedagogicheskaya retrospektiva pedagogicheskoy real'nosti: Antropologichnost', diskursivnost', epistemologichnost' [Historical and pedagogical reality retrospective: Anthropological, discursive epistemological concepts]*, IPZ, 2 (2012), n. 4, pp. 76-82.
1761. Piekarski Michał, *Działalność polskich i ukraińskich wychowanków lwowskiej szkoły muzykologicznej (do 1939 roku)*, RDO, 47 (2010), pp. 73-108.
1762. Piel L. Halliday, *Food Rationing and Children's Self-Reliance in Japan, 1942-1952*, JHCY, 5 (2012), n. 3, pp. 393-418.
1763. Pierson Sharon, *«Living in a Changing Society!». A Case Study of the Challenge of Democracy in Segregated Schooling at Alabama State College Laboratory School*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 187-206.

1764. Pietri Emerson, *A constituição da escrita escolar em objeto de pesquisas acadêmicas*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 107-130.
1765. Pietsch Tamson, *Many Rhodes: travelling scholarships and imperial citizenship in the British academic world, 1880-1940*, in Crook David, Freathy Rob, Wright Susannah (edd.), *Citizenship, Religion and Education*, HEJ, 40 (2011), n. 6, pp. 723-739.
1766. Pimenta João Paulo, *Education and the historiography of Ibero-American independence: elusive presences, many absences*, in Caruso Marcelo, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Education and Latin American Independence: forging polities. Inventing Republics, reshaping identities*, PH, 46 (2010), n. 4, 419-434.
1767. Pinar William F., *The Recurring Question of the Subject*, in *Bürger-schaft in der späten Moderne und die Idee der aktiven Partizipation/ Citizenship in late modernity and the idea of active participation*, IJHE, 1 (2011), pp. 68-69.
1768. Pincherle Ara Marcella, *L'insegnamento a Parma*, RSR, 98 (2011), n. 2, pp. 255-258.
1769. Pingel Falk, *Geschichtsdeutung als Macht? Schulbuchforschung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis- und politischer Entscheidungs-logik*, in Fuchs Eckhardt, Tatsuya Yoshioka (edd.), *Contextualizing School Textbook Revision*, JEMMS, 2 (2010), n. 2, pp. 93-112.
1770. Pintassilgo Joaquim, *Exemplaridade institucional e renovação pedagógica: reflexões a partir das viagens de professores do instituto de odivelas*, in *Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos*, RBHE, 10 (2010), n. 1, pp. 65-86.
1771. Pintassilgo Joaquim, Mogarro Maria João, *A historiografia portuguesa da educação: balanço da produção recente (2008-2010)*, in *A Pesquisa em História da Educação em Perspectiva Internacional*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 89-111.
1772. Pintassilgo Joaquim, Mogarro Maria João, *A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores*, EDU, 35 (2012), n. 1, pp. 28-41.
1773. Pintassilgo Joachim, Pedro Lénia Pedro, *Formação de professores e «escola ativa»: reflexões em torno de uma «tradição de inovação»*, RH, 12 (2012), pp. 3-23.
1774. Pintassilgo Joaquim, Texeira Anabela, *Formação de professores em Portugal nos anos 30 do século XX (Algumas reflexões a partir do exemplo dos professores de matemática)*, RH, 11 (2011), pp. 4-20.
1775. Pioppi Carlo, *Nota sul Concilio provinciale milanese del 1906 in Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 105-108.

1776. Piórkowska Katarzyna, *Organizacje pomocowe powiatu pultuskiego w latach 1914-1919*, RDO, 49 (2012), pp. 191-224.
1777. Piovan Francesco, *Lo Studio di Padova e la guerra di Cambrai*, QSUP, 43 (2010), pp. 3-113.
1778. Pirenne-Delforge Vinciane, *Nourricières d'immortalité: Déméter, Héra et autres déesses en pays grec*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 685-697.
1779. Pironi Tiziana, *Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia*, RPD, 5 (2010), pp. 1-15.
1780. Pironi Tiziana, *Il problema della maternità nel rapporto epistolare tra Ellen Key e Sibilla Aleramo*, RPD, 1 (2011), pp. 1-15.
1781. Pittelli Cecilia, Hermo Javier Pablo, *La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina*, in *Educación y procesos de emancipación en América Latina*, HERI, 29 (2010), pp. 135-156.
1782. Pizzigoni Francesca Davida, *The pedagogic museums as a tool for historiographical research. A database for analysis through their presence on the Internet*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 557-577.
1783. Planella Jordi, *Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las «otras infancias»*, in *Models europeus d'acollida a les infàncies i adolescències durant el segle XX*, EH, 20 (2012), pp. 95-118.
1784. Planella Jordi, *Introducció: models europeus d'acollida a les infàncies i adolescències durant el segle XX*, in *Models europeus d'acollida a les infàncies i adolescències durant el segle XX*, EH, 20 (2012), pp. 9-12.
1785. Poch Robert K., *Shaping Freedom's Course: Charles Hamilton Houston, Howard University, and Legal Instruction on U.S. Civil Rights*, AEHJ, 39 (2012), n. 2, pp. 108-119.
1786. Podeh Elie, *Univocality within Multivocality: The Israeli-Arab-Palestinian Conflict as Reflected in Israeli History Textbooks, 2000-2010*, in Fuchs Eckhardt, Tatsuya Yoshioka (edd.), *Contextualizing School Textbook Revision*, JEMMS, 2 (2010), n. 2, pp. 46-62.
1787. Podol'skaya Zh.A., *Vidy nakazaniy v uchebnykh zavedenyakh Rossii XIX-nachala XX veka [Punishments in the educationan institutions in Russia during the XIX – beginning of the XX Century]*, PRIS, 7 (2010), pp. 72-73.
1788. Pohl Peter C., *Geordnete Zufälle. Die Narration von Irrtum und Scheitern im frühen Bildungsroman (Wieland, Goethe)*, in *Erosion, Verfall und Scheitern*, JHB, 17 (2012), pp. 12-33.

1789. Polenghi Simonetta, *Die Österreichische Schulreform in der Hasbsburgischen Lombardei*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 77-91.
1790. Polenghi Simonetta, *The latest Historiography on Austrian Schooling Reform in Habsburg Lombardy*, NE, 14 (2011), pp. 103-112.
1791. Pomante Luigiaurelio, *Academic Institutions and "1968". An important international study seminar*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 523-527.
1792. Pomante Luigiaurelio, «*Da unità solitarie, sparute e vacillanti, come sono oggi, a membra vigorose di un corpo vitale*». *Il tentativo di fusione degli atenei di Macerata, Camerino e Urbino per la creazione di una «grande Università Marchigiana» (1946-1948)*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 401-465.
1793. Pomante Luigiaurelio, Sani Roberto, *From Agostino Gemelli to Adriano Bausola. Notes on a monumental History of the Catholic University of the Sacred Heart*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 457-471.
1794. Pomante Luigiaurelio, *The researches on the history of University and higher education in Italy. A critical appraisal of the last twenty years*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 387-417.
1795. Pomante Luigiaurelio, *Un contributo al riordinamento delle università italiane nel primo dopoguerra. Il progetto di «federazione» degli atenei marchigiani del rettore Giovanni Gallerani (1919)*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 597-635.
1796. Pomante Luigiaurelio, *Universities and Italian Unification (1848-1870). The results of an important conference in Pavia*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 479-484.
1797. Pomelov V.B., *Soderzhanie i metody raboty v Vyatskom glavnom narodnom uchilishche: k 225-letnyu sozdanya sistemy svetskogo obrazovanya v Rossii* [The content and the methods of work in the main popular school of Vyatka: for the 225 years from the foundation of the system of the secular education in Russia], NACS, 7 (2011), pp. 11-17.
1798. Ponikarova N.M., *Ministerstvo narodnogo prosveshchenya i obespechenie narodnykh uchilishch uchashchimi (1860-nach. XX v.)* [The Ministry for popular educational and the supply of pupils in the popular institutions], PRISO, 8 (2011), pp. 52-62.
1799. Poole William, *Book Economy in New college, Oxford, in the Later Seventeenth Century: Two Documents*, HU, 25 (2010), n. 1, pp. 32-48.
1800. Popescu Ana Cristina, *The decentralisation of the school system in post-communist Romania*, JEAH, 42 (2010), n. 3, pp. 315-336.
1801. Popkewitz Thomas S., *Curriculum history, schooling and the history of the present*, HEJ, 40 (2011), pp. 1-19.

1802. Poppi Antonino, *Teologia padovana e mondo anglosassone tra Quattro e Cinquecento (Thomas Penketh e Maurice O'Fihely)*, QSUP, 44 (2011), pp. 45-82.
1803. Poppi Antonino, Zen Benetti Francesca, *La Biblioteca del teologo Filippo Fabri*, QSUP, 43 (2010), pp. 209-239.
1804. Portes Écio Antônio, Moreira dos Santos Apolliane Xavier, *Aspectos da educação e do êxodo rural em Minas Gerais (1950-1970)*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 407-417.
1805. Porwancher Andrew, *Humanism's sisyphian task: curricular reform at Brown University during the Second World War*, HEJ, 40 (2011), n. 4, pp. 481-499.
1806. Potts Anthony, *College voices: what have we lost?*, HER, 40 (2011), n. 2, pp. 142-155.
1807. Potts Anthony, Edwards Debra, Smith David, *Disciplinary cultures in an Australian college of advanced education*, JEAH, 42 (2010), n. 4, pp. 383-403.
1808. Poucet Bruno, *Carrefours de l'éducation: une histoire*, in *Carrefours de l'éducation a 15 ans. Mélanges offerts à Claude Carpentier*, CAE, 31 (2011), n. 4, pp. 7-28.
1809. Pouly Marie-Pierre, *La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIX^e siècle*, HE, 35 (2012), pp. 5-41.
1810. Pozzi Lucia, *Agostino Gemelli, l'eugenetica fascista e l'enciclica Casti connubii*, in *Agostino Gemelli tra educazione e scienza*, ASE, 19 (2012), pp. 161-173.
1811. Preciado Zamora Julia, *Francisco Orozco y Jiménez, el arzobispo que gobernó por correspondencia*, in Castañeda García Carmen (ed.), *Cultura escrita en México (siglos XVI a XX)*, CES, 11 (2010), pp. 119-144.
1812. Premuda Loris, *Ai primordi dell'insegnamento ostetrico tra Venezia e l'Ateneo padovano*, MNS, 22 (2010), n. 1-3, pp. 685-690.
1813. Priem Karin, *Pedagogy on Display. Images and the "Grammar" of Education*, in *Visualität und Bildungsgeschichte – nur eine historiographische Modeerscheinung?/Visuality and history of education – just another historiographic fad?*, IJHE, 3 (2012), pp. 243-246.
1814. Prochner Larry, *«Their little wooden bricks»: a history of the material culture of kindergarten in the United States*, PH, 47 (2011), n. 3, pp. 355-375.
1815. Prost Antoine, *Présentation*, in Prost Antoine, Falaize Benoit (edd.), *École, histoire et nation*, HE, 33 (2010), pp. 5-10.
1816. Protner Edvard, *General education in private schools in Slovenia from the past to the present*, JCES, 61 (2010), n. 5, pp. 60-80.

1817. Pruneri Fabio, Bianchi Angelo, *School reforms and university transformations and their function in Italy from the eighteenth to the nineteenth Centuries*, HEJ, 39 (2010), n. 1, pp. 115-136.
1818. Pruneri Fabio, *Giovanni Battista Maria Vassallo e le missioni popolari nella Sardegna sabauda (1726-1775)*, in *Lumi del sacro. Territori del sapere formativo*, ASE, 19 (2012), pp. 47-66.
1819. Pruneri Fabio, *I «dieci comandamenti» per la storia dell'educazione*, ASE, 18 (2011), pp. 431-444.
1820. Pruneri Fabio, «*The Mass is ended, go in peace*», in *A Sermon on Educational Research/Eine Predigt über erziehungswissenschaftliche Forschung*, IJHE, 3 (2012), pp. 86-88.
1821. Qi Tongwei, *Chinese Children's Picture Books in the Decade following the Cultural Revolution*, IRCL, 5 (2012), pp. 212-216.
1822. Quadrio Benedetta, *Francesco De Sanctis educatore nazionale: La scienza e la vita come testo programmatico*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 59-79.
1823. Quadrio Benedetta, *La Storia del De Sanctis e il progetto di educazione nazionale*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 97-112.
1824. Qualter Anne, Willis Ian, *Protecting academic freedom in changing times: the role of Heads of Departments*, JEAH, 44 (2012), n. 2, pp. 121-139.
1825. Quillici Neto Armindo, Valdés Puentes Roberto, Fernández Aquino Orlando, *Gênese e constituição histórica da disciplina de filosofia da educação no Brasil: apontamentos de uma trajetória em contradição*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 13-30.
1826. Quincy-Lefebvre Pascale, *Les campagnes de presse: un creuset militant pour l'enfance*, in *Les «bagnes d'enfants» en question. Campagnes médiatives et institutions éducatives*, RHEI, 13 (2011), pp. 25-43.
1827. Quincy-Lefebvre Pascale, *Une professionnalité sociale dans le champ judiciaire: la place des assistantes dans la justice des mineurs avant 1958*, in *Autour de l'enfant: la ronde des professionnels. XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 12 (2010), pp. 41-63.
1828. Rabelo Amanda, *Escolas de formação de profesoras/las no Brasil e em Portugal e a feminização do magisterio*, RH, 12 (2012), pp. 24-45.
1829. Rabelo Giani, Stephanou Maria, *Pedagogia Missionária e construção da ideia de infância sagrada: a Crônica do Jardim de Infância Cristo-Rei (Santa Catarina - 1960 a 1970)*, RBHE, 10 (2010), n. 3, pp. 35-54.
1830. Racine Karen, *Patriots-in-training: Spanish American children at the Hazelwood School in England during 1820's*, in Caruso Marcelo, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Education and Latin American Independence: forging polities. Inventing Republics, reshaping identities*, PH, 46 (2010), n. 4, pp. 495-509.

1831. Raftery Deirdre, Crook David, *Forty years of History of Education, 1972-2011*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 5-7.
1832. Raftery Deirdre, *Religions and the history of education: a historiography*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 41-56.
1833. Raftery Deirdre, *The "mission" of nuns in femal education in Ireland, c. 1850-1950*, PH, 48 (2012), n. 2, pp. 299-313.
1834. Raman Santhiram R., Yao Sua Tan, *Ethnic segregation in Malasya's education system: enrolment choises, preferential policies and desegregation*, in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 117-131.
1835. Rambelli Angelo, Mastrolia Lucia, *La Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali*, in *L'Università della Tuscia*, ASUI, 16 (2012), pp. 115-120.
1836. Ramírez Alba Nidia Triana, *Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994*, RHEL, 18 (2012), pp. 93-118.
1837. Ramírez Cargia Antonia, *Factores de incidencia en el abandono de los estudios de magisterio en el primer tercio del siglo XX en las Escuelas Normales de Córdoba 1880-1910*, HERI, 31 (2012), pp. 189-208.
1838. Ramírez Sánchez Manuel, *Epigrafía y cultura escrita en la Antigüedad clásica*, in Ramírez Sánchez Manuel (ed.), *Epigrafía y cultura escrita en la Antigüedad clásica*, CES, 9 (2010), pp. 7-13.
1839. Ramos de Azevedo Alexandre, *Os espíritas e Anália Franco: práticas de assistência e escolarização da infância no início do século XX*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 293-307.
1840. Raptis Helen, *Bending the bars of the identity cage: Amy Brown and the development of teacher identity in British Columbia*, HEJ, 39 (2010), n. 2, pp. 199-218.
1841. Raptis Helen, *Exploring the Factors Prompting British Columbia's First Integration Initiative: The Case of Port Essington Indian Day School*, HEQ, 51 (2011), n. 4, pp. 519-543.
1842. Raptis Helen, *Teaching Czech German Refugees at Tate Creek, British Columbia, During World War II*, HSE, 24 (2012), n. 2, pp. 31-46.
1843. Rasero Lluís Samper, Bochaca Jordi Garreta, *Muslims in Catalanian Textbooks*, in McAndrew Marie, Triki-Yamani Amina, Pingel Falk (edd.), *Teaching about Islam and the Muslim World: Textbooks and Real Curriculum*, JEMMS, 3 (2011), n. 1, pp. 81-96.
1844. Rato Faria Aboim João Manuel, *O jardim-escola: a criação de uma tipologia de espaço educacional adaptado à realidade portuguesa do princí-*

- pio do século 20*, RHE, 16 (2012), pp. 93-106.
1845. Rawlins Peter, Hansen Sally, Jorgensen Lone, *Immigrant or refugee: perceived effects of colonisation of academia by market forces*, JEAH, 43 (2011), n. 2, pp. 165-179.
1846. Ray Louis, *Competing Visions of Higher Education: The College of Liberal Arts Faculty and the Administration of Howard University, 1939-1960*, PHHE, 29 (2012), pp. 67-89.
1847. Raymond Annick, *L'éducation naturelle: une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936)*, in *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle*, CAE, 31 (2011), n. 1, pp. 41- 60.
1848. Real Mercadal Neus, *Una Educació pròpia: el compromís de les escriptores amb el públic femení*, EH, 17 (2011), pp. 9-46.
1849. Reatti Chiara, *La Scuola Superiore di Chimica Industriale di Bologna raccontata attraverso il suo Archivio*, ASUI, 16 (2012), pp. 345-354.
1850. Redmond Jennifer, Harford Judith, «One man one job»: *the marriage ban and the employment of women teachers in Irish primary schools*, PH, 46 (2010), n. 5, pp. 639-654.
1851. Reese Cain Timothy, «Only Organized Effort Will Find the Way Out!»: *Faculty Unionization at Howard University, 1918-1950*, PHHE, 29 (2012), pp. 47-59.
1852. Reese Cain Timothy, «Silence and Cowardice» *at the University of Michigan: World War I and the Pursuit of Un-American Faculty*, HEQ, 51 (2011), n. 3, pp. 296-329.
1853. Reese Cain Timothy, *Unionised faculty and the political left: Communism and the American Federation of Teachers on the eve of the Second World War*, HEJ, 41 (2012), n. 4, pp. 515-535.
1854. Reese William J., *Speaking of Foucault*, in *Foucault as Teacher Educator/Foucault als Lehrerbildner*, IJHE, 2 (2011), pp. 177-178.
1855. Rego Magalhães Clarice, Lange do Amaral Giana, *A escola de Belas Artes de Pelotas: aspectos de sua gênese e constituição*, RHE, 14 (2010), pp. 219-253.
1856. Reh Sabine, Scholz Joachim, *Schulkulturen – Schülerzeitungen und das Selbstbild zweier Westberliner Gymnasien in den 1950er und 1960er Jahren*, JHB, 16 (2011), pp. 93-118.
1857. Reichel Nirit, *Subjects discussed by Teachers' Organizations – Browsing through Leading Articles in the Bulletins Hed Hachinuh and Eye Contact 1980-2003*, DL, 35 (2010), pp. 177-216.
1858. Reid David A., *Education as a philanthropic enterprise: the dissenting academies of eighteenth Century England*, HEJ, 39 (2010), n. 3, pp. 299-317.

1859. Reid Ken, *Reflections of being «A Man of Truancy»: 40 years on*, ES, 38 (2012), n. 3, pp. 327-340.
1860. Reid Jason, «My Room! Private! Keep Out! This Means You!»: A Brief Overview of the Emergence of the Autonomous Teen Bedroom in Post-World War II America, JHCY, 5 (2012), n. 3, pp. 419-443.
1861. Reis dos Santos Flávio, Bezerra Neto Luiz, *Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira*, RH, 10 (2010), pp. 113-125.
1862. Reis Jehnie I., *Cultural internationalism at the Cité Universitaire: international education between the First and Second World Wars*, HEJ, 39 (2010), n. 2, pp. 155-173.
1863. Repoussi Maria, Tutiaux-Guillon Nicole, *New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography*, JEMMS, 2 (2010), n. 1, pp. 154-170.
1864. *Research on primers in Russia. An interview with Vitaly Bezrogov and Lyudmila Moshkova*, RPI (2010), n. 3, pp. 5-6.
1865. Resende Haroldo de, *Vigiar, punir e educar: o «sistema educacional» da prisão*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 79-92.
1866. Reshetnikov G.L., *Pervye shagi russkikh zhenshchin k yuridicheskomu obrazovanyu [First steps of the russian women toward juridical education]*, PRO, 6 (2011), pp. 129-136.
1867. Ressler Patrick, *Erfolg durch Scheitern. Das «Scheitern» des Bell-Lancaster-Systems und der Erfolg britischer Schulgesellschaften als Nonprofit-Organisationen*, in *Erosion, Verfall und Scheitern*, JHB, 17 (2012), pp. 51-71.
1868. Reutova M.A., *Tema sibirskoj nachal'noj shkoly v osveshchenii vedomstvennykh pedagogicheskikh zhurnalov (1907-1914 gg.) [The topic of Siberian elementary school in the chronicle of the ministerial pedagogical journals (1907-1914)]*, FOB, 5 (2011), pp. 84-91.
1869. Revah Daniel, Almeida Toledo Maria Rita, *O regime militar na (des) memória da editora Abril: a revista Escola e a difusão da lei 5.692/71*, RHE, 15 (2011), pp. 137-161.
1870. Revelli Luisa, *Histoire de la langue dans l'histoire de l'école: l'italien post-unitaire à travers les compositions écrites des élèves*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 91-114.
1871. Reydam-Schils G., *Philosophy and education in Stoicism of the Roman Imperial era*, in *Political and Philosophical Perspectives on Education. Part 1*, ORE, 36 (2010), n. 5, pp. 561-574.
1872. Rezende Isobe Rogéria Moreira, *A instituição da inspeção técnica no âmbito do projecto de modernização da educação implementado com a reforma de 1906 em minas gerais: estratégia de modelização do ensino*, RH, 11 (2011), pp. 107-130.

1873. Riba Miralles Jordi, *L'Educació incessant: les idees pedagògiques de Jean-Marie Guyau*, EH, 16 (2010), pp. 31-42.
1874. Ribeiro Cristiane Angélica, *Escola rural e a Cruzada Nacional de Educação: 1936-1946*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 221-236.
1875. Ribeiro Maria das Graças M., *Uma instituição modelar: a experiência da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV) – 1926-1948*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 145-161.
1876. Ribeiro Valle Ione, Bianchetti Lucídio, *Éducation et recherche au Brésil: du projet nationaliste à la globalisation*, in *L'éducation face au défi de la globalisation: entre local et global*, CAE, 34 (2012), n. 1, pp. 61-76.
1877. Ribera Carbó Anna, *Ferrer Guardia en la Revolución Mexicana*, in *Centenari Ferrer i Guàrdia: un balanç historiogràfic i pedagògic*, EH, 16 (2010), pp. 139-159.
1878. Rice Suzanne, *Channeling Plato: Curriculum Differentiation in the American Comprehensive High School*, JPHE, 62 (2012), n. 1, pp. 227-236.
1879. Richardson Connie J., Eddy Colleen M., *The Mathematical Argument: Proponents and Opponents of a Standardized Core*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 277-288.
1880. Richardson Theresa, *Child of the State, Contingency and Progress: White House Conferences on Children and Youth*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 377-397.
1881. Ricken Norbert, *Von Foucault lernen*, in *Foucault as Teacher Educator? Foucault als Lehrerbildner*, IJHE, 2 (2011), pp. 184-185.
1882. Ridder-Symoens Hilde de, *Maranos and Universities in the Renaissance Netherlands*, HU, 27 (2012), n. 1, pp. 20-49.
1883. Ridolfi Maurizio, *1999-2012: lo sviluppo dell'Ateneo e il rettorato di Marco Mancini*, in *L'Università della Tuscia*, ASUI, 16 (2012), pp. 73-97.
1884. Ridolfi Maurizio, *Una storia e altre storie possibili: i percorsi di ricerca*, in *L'Università della Tuscia*, ASUI, 16 (2012), pp. 17-19.
1885. Riego Amézaga Bernardo, *Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes*, in *Fotografia i història de l'educació*, EH, 15 (2010), pp. 19-39.
1886. Riley Karen, *Fair and Tender Ladies versus Jim Crow: The Politics of Co-Education*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 407-417.
1887. Riley Patrick, *Rousseau's philosophy of transformative, "denaturing" education*, in *Political and philosophical perspectives on education. Part 2*, ORE, 37 (2011), n. 5, pp. 573-586.

1888. Rinaldy Ángel, *Nación moderna: ciudadanos letrados. El compromiso de la elite cartagenera en la educación popular durante la Republica 1820-1840*, RHC, 6 (2011), pp. 153-175.
1889. Rito Marcelo Groppa Aquino Julio, *Natureza, infância e ciência no Brasil dos anos 1920/30: a pedagogia moderna e a Bibliotheca de educação*, RBHE, 12 (2012), n. 3, pp. 45-72.
1890. Ritzer Nadine, *The Cold War in Swiss Classrooms: History Education as a «Powerful Weapon against Communism»?*, in *Current Affairs and Their Impact on History Education Since 1789*, JEMMS, 4 (2012), n. 1, pp. 78-94.
1891. Ritzi Christian, *Freiheit! Der Mauerbau im Spiegel bundesrepublikanischer und West-Berliner Schülerzeitungen Berlin*, DIPF, 12 (2011), pp. 50-72.
1892. Ritzi Christian, *Verschlungene Wege*, MFB, 21 (2010), n. 1, pp. 29-42.
1893. Ritzi Christian, *Was getan, was geplant ist*, MFB, 21 (2010), n. 1, pp. 3-14.
1894. Ritzi Christian, *Was getan, was geplant ist*, MFB, 22 (2011), n. 1, pp. 1-4.
1895. Ritzi Christian, *Zur Büste Adolf Reichweins im Lesesaal der BBF*, MFB, 21 (2010), n. 2, pp. 28-31.
1896. Ritzi Christian, *Zur Wiederentdeckung einer handschriftlichen Chronik des Gymnasiums zu Thorn von Julius Emil Wernicke. (Odnalezienie rekopismiennej kroniki torunskiego Gimnazjum autorstwa Juliusa Emila Wernickego)*, BPHM, 6 (2011), pp. 357-373.
1897. Rivaya García Benjamín, *Breve biografía de Veneranda Manzano (1893-1992)*, SAGHE, 14 (2010), pp. 81-87.
1898. Rivilla Antonio Medina, M^a Concepción Domínguez Garrido, Fernando Ribeiro Gonçalves, *Formació del profesorado universitario en las competencias docentes*, RHEL, 17 (2011), pp. 119-138.
1899. Rizzini Irma, Gondra José G., *Hygiene, childhood typology and institutionalization of poor children in Brazil (1875-1913)*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 281-304.
1900. Robert André D., Meyer-Crance Martine, *Jugements et peines à l'encontre des instituteurs et institutrices sanctionnés pour «fautes professionnelles» par le conseil départemental. L'exemple du département de l'Ain (1886-1913)*, in *Carrefours de l'éducation a 15 ans. Mélanges offerts à Claude Carpentier*, CAE, 31 (2011), n. 4, pp. 135-157.
1901. Roberts Sian, *«I promised them that I would tell England about them». A woman teacher activist's life in popular humanitarian education*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 155-172.

1902. Robin Terry Jennifer, *They «Used to Tear Around the Campus Like Savages»: Children's and Youth's Activities in the Santo Tomás Internment Camp, 1942-1945*, JHCY, 5 (2012), n. 1, pp. 87-117.
1903. Robles Laureano, *Doradi Montero, becario de la JAE en París (1910)*, HERI, 29 (2010), pp. 317-331.
1904. Rocciolo Domenico, *Le scuole di religione a Roma agli inizi del Novecento* in *Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 189-202.
1905. Rocha Rabelo Ricardo, Andreza Dias Navarro Barreto Raylane, *A figura de Badén-Powell no cenário educacional do século XX: Um novo olhar sobre sua história de vida*, RH, 12 (2012), pp. 154-165.
1906. Rockwell Elsie, *Popular education and the logics of schooling*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 33-48.
1907. Rodrigues de Oliveira Fernando, *Considerações sobre a história do ensino da literatura infantil nos cursos normais no Brasil: o pioneirismo de Bárbara Vasconcelos de Carvalho*, RHE, 15 (2011), pp. 123-140.
1908. Rodrigues do Amaral Sandra Regina, *O ensino de história na perspectiva intelectual de Alfredo Miguel Aguayo*, RH, 11 (2011), pp. 103-117.
1909. Rodrigues Elaine, Filho Geraldo Inácio, *Educação moral e cívica e ensino de história, aportes disciplinares de forma: um estudo comparado*, RH, 12 (2012), pp. 139-152.
1910. Rodrigues Elaine, Rossi Ednéia Regina, Ernega Andréia Cristina, Martinez Edilene Cunha, *Revista Maringá ensina: assuntos educacionais em circulação na seção entrevista – 2006 a 2011*, RH, 12 (2012), pp. 338-355.
1911. Rodrigues Maria Manuela P.F., *Festas escolares: as festas da árvore no Barreiro*, RHE, 14 (2010), pp. 95-119.
1912. Rodrigues Nascimento Thiago, *A criação das licenciaturas curtas no Brasil*, RH, 12 (2012), pp. 340-346.
1913. Rodrigues Nonato da Silva Dário Benedito, do Socorro Rotterdam Oletto Leila, Romyel Dillan Cecim de Oliveira, *Aos «Caboclos inocentes e de Boas da Fé»: entre educação e outras obras de dom eliseu Coroli, em Bragança (PA), Século XX*, RH, 12 (2012), pp. 93-118.
1914. Rodrigues Valente Wagner, *Tempos de Império: a trajetória da geometria como um saber escolar para o curso primário*, RBHE, 12 (2012), n. 3, pp. 73-94.
1915. Rodríguez Bosch Joseph Lluís, *L'Origen de la formació d'adults a Catalunya (1874-1936): l'associacionisme com a trama educativa*, in *Centeneri Ferrer i Guàrdia: un balanç historiogràfic i pedagògic*, EH, 16 (2010), pp. 161-170.

1916. Rodríguez de las Heras Pérez Antonio, *L'ús pedagògic de la fotografia històrica*, in *Fotografia i història de l'educació*, EH, 15 (2010), pp. 41-54.
1917. Rodríguez Lago José Ramón, *¡Salvemos los niños rusos! La Iglesia española y la campaña pontificia en la URSS (1922-1924)*, SP, 42 (2012), pp. 27-48.
1918. Rodríguez Manuel Martín, *Los exiliados españoles de la guerra civil en los centros superiores de enseñanza de economíde América Latina*, RHEL, 15 (2010), pp. 194-224.
1919. Rodríguez Marilda Merencia, *Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a predendida ausência da história*, RH, 11 (2011), pp. 216-234.
1920. Rodríguez Martínez Antonio, *Herminio no recordo*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 111-112.
1921. Rogacheva E.Yu., *Gostevye lekcií Dzhona D'yui v Shotlandii: ikh vlyanie na britanskuyu sistemu obrazovanya [John Dewey's Host lessons in Scotland: their influence on the British educational system]*, IPZ, 1 (2011), n. 2, pp. 59-66.
1922. Rogers Leo F., *Mathematics Education in Scotland: A Brief History*, IJHME, 6 (2011), n. 2, pp. 23-54.
1923. Rogers Rebecca Elisabeth, «*Do we need commandments*», *response to Marc Depaepe's. The Ten Commandments of Good Practices in History of education Research*, ZPH, 16 (2010), n. 1, pp. 35-38.
1924. Rogers Rebecca Elisabeth, *Language learning versus vocational training: French. Arab and british voices speak about indigenous girl's education in nineteenth-Century colonial Algeria*, in Essen Mineke van, Watts Ruth (edd.), *Gender and education in History*, PH, 48 (2012), n. 3, pp. 369-379.
1925. Rogers Rebecca Elisabeth, *Teaching morality and religion in nineteenth-Century colonial Algeria: gender and the civilising mission*, in Crook David, Freathy Rob, Wright Susannah (edd.), *Citizenship, Religion and Education*, HEJ, 40 (2011), n. 6, pp. 741-759.
1926. Roggero Marina, *Leer y escribir en la Edad Moderna. Problemas e investigaciones*, CES, 9 (2010), pp. 169-190.
1927. Roldan Vera Eugenia, *Toward a logic of citizenship: public examinations in elementary schools in Mexico, 1788-1848: state and education before and after independence*, in Caruso Marcelo, Dekker Jeroen, Grosvenor Ian (edd.), *Education and Latin American Independence: forging politics. Inventing Republics, reshaping identities*, PH, 46 (2010), n. 4, pp. 511-524.
1928. Romanenchuk K.V., *Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitya chastnogo obrazovanya v dorevolucionnoj Rossii: problemy sovershenstvovanya v sovremennykh uslovyakh [Historico-pedagogical*

- research of development of the private education in the prerevolutionary Russia: problems of the improvement in the contemporary conditions*], PSM, 10 (2011), pp. 249-254.
1929. Romanov A.A., *Gumanistichesky proekt S.T. Shackogo (K 100-letiyu so dnja osnovanya kolonii «Bodraya zhizn» [S.T. Shatsky's Humanistic Project (To the 100th Anniversary of the «Brisk life» Colony Foundation)*], IPZ, 1 (2011), n. 2, pp. 39-51.
1930. Romcaglia Gino, «Una piccola, moderna università»: l'impegno di Pier Paolo Pasolini per l'istituzione dell'Università della Tuscia, in *L'Università della Tuscia*, ASUI, 16 (2012), pp. 53-60.
1931. Ronchi Bruno, *La Facoltà di Agraria*, in *L'Università della Tuscia*, ASUI, 16 (2012), pp. 101-108.
1932. Rosa Mario, *L'insegnamento della Storia alla Scuola Normale*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 117-129.
1933. Rosane Possamai Zita, *Patrimônio e história da educação: aproximações e possibilidades de pesquisa*, RHE, 16 (2012), pp. 110-120.
1934. Rose Anna Christina, «Personal Powers of the Child»: *Object Lessons and Languages of Agency in the Sciences of Childhood*, JHCY, 4 (2011), n. 3, pp. 369-381.
1935. Rose Gilian, *The visual turn in the academy and beyond some thoughts on historicizing the historians*, in *Visualität und Bildungsgeschichte – nur eine historiographische Modeerscheinung?/Visuality and history of education – just another historiographie fad?*, IJHE, 3 (2012), pp. 227-230.
1936. Rothen Christina, *Im Zeichen von Zentralisierung und Professionalisierung. Veränderungen der lokalen Schulgovernance im Kanton Bern*, IJHE, 3 (2012), pp. 193-205.
1937. Rousmaniere Kate, «Data are noise, and our job as scholars is to find the music», in *A Sermon on Educational Research/Eine Predigt über erziehungswissenschaftliche Forschung*, IJHE, 3 (2012), pp. 101-103.
1938. Rovinello Marco, *One nation, two worlds? Prolegomena to new research on nation-building in Italian schools and the military (1861-1914)*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 149-172.
1939. Rowe Steven E., *Educating the people: Cours d'adultes and social stratification in France, 1830-1870*, in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 179-192.
1940. Rubí Francesca Comas, Sureda García Sureda, *The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain*, PH, 48 (2012), n. 4, pp. 571-587.

1941. Rüdiger Hachtmann, *Für die Jahre des «Dritten Reichs» vorbildlich ausgeleuchtet: Neuerscheinungen zur Geschichte der Universität Jena*, JU, 14 (2011), pp. 245-251.
1942. Rueda Ramírez Pedro, *Las cartillas para aprender a leer: la circulación de un texto escolar en Latinoamérica*, in Castañeda García Carmen (ed.), *Cultura escrita en México (siglos XVI a XX)*, CES, 11 (2010), pp. 15-42.
1943. Ruggieri Alessandro, *La Facoltà di Economia*, in *L'Università della Toscana*, ASUI, 16 (2012), pp. 129-134.
1944. Rury John L., *History, Theory, and Education*, HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 218-228.
1945. Rushbrook Peter, *Bringing Cinderella to the ball: constructing a federal system of technical and further education in Australia, 1971-1975*, JEAH, 42 (2010), n. 1, pp. 33-54.
1946. Russkich V.G., *Problema vospitaniya grazhdanina i patriota v Rossii XIX v. [The problem of the education of the citizen and of the patriot in Russia during XIX Century]*, PEDG, 4 (2011), pp. 87-96.
1947. Russo Zh.Zh., *Rassuzhdenie o naukakh i isskustvakh, sposobstvovalo li vozrozhdenie nauki iskusstvu uluchsheniyu nraovov? [Consideration On Sciences and The Arts, Did The Revival of Sciences and Arts Contribute to The Improvement of Morals]*, IPZ, 2 (2012), n. 2, pp. 54-79.
1948. Rutz Andreas, *Elementary education and the practices of literacy in Catholic girls' schools in early modern Germany*, PH, 48 (2012), n. 2, pp. 283-298.
1949. Ryabov V.V., *Istoriya moskovskogo obrazovaniya [The history of the Moscowite education]*, VMGPU, 4 (2011), pp. 74-85.
1950. Ryan Alan J., *S. Mill on education*, ORE, 37 (2011), n. 5, pp. 653-667.
1951. Ryan Ann Marie, *From child study to efficiency: district administrators and the use of testing in the Chicago public schools, 1899 to 1928*, PH, 47 (2011), n. 3, pp. 341-354.
1952. Ryan Patrick J., *«Young Rebels Flee Psychology»: individual intelligence, race and foster children in Cleveland, Ohio between the world wars*, in Dekker Jeroen, Drenth Annemieke van, Meyers Kevin (edd.), *Normalising childhood: Policies and interventions concerning special children in the United States and Europe (1900-1960)*, PH, 47 (2011), n. 6, pp. 767-783.
1953. Rybakov S.A., *Mirovozzrenchesky krizis v sisteme obrazovaniya Rossii v epochu liberalizma: (vtoraya polovina XIX-nach. XX vv.) [The crisis about the world conception in the system of education in Russia in the period of Liberalism (second half of the XIX Century – beginning of the XX Century)]*, MOOM, 2 (2011), pp. 39-50.

1954. Sabates Ricardo, Duckworth Kathryn, *Maternal schooling and children's relative inequalities in developmental outcomes: evidence from the 1947 school leaving age reform in Britain*, ORE, 36 (2010), n. 4, pp. 445-461.
1955. Sacharov V.A., *Emocional'nye stimuly npravstvennogo razvitya lichnosti rebenka v pedagogicheskom nasledii V.A. Sukhomlinskogo (1918-1970gg.)* [*Emocional stimulations of the moral development of the personality of the child in V.A. Sukhomlinsky's pedagogical heritage (1918-1970 years)*], PEDG, 3 (2010), pp. 84-89.
1956. Sadovnik Alan R., Semel Susan, *Introduction*, in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 1-13.
1957. Sáez Quetglas Daniel, *L'Ensenyament de la llengua catalana a Mallorca a finals del franquisme: l'Obra Cultural Balear i la creació de l'Escola Municipal de Mallorca de Manacor (1960-1980)*, EH, 17 (2011), pp. 237-258.
1958. Sakharov V.A., *Emocional'nyj faktor dukhovno-nravstennogo vospitanyia molodezhi v pedagogicheskom nasledii russkogo zarubezh'ja* [*Emotional Factor of the Spiritual and Moral Education of the Youth in the Pedagogical Heritage of the Russian Emigration*], IPZ, 1 (2011), n. 2, pp. 76-82.
1959. Saint Andrew, *Battersea: education in a London parish since 1750*, in Burke Catherine, Cunningham Peter, Grosvenor Ian (edd.), «*Putting Education in its Place*»: *Space, Place and Materialities in the History of Education*, HEJ, 39 (2010), n. 6, pp. 681-693.
1960. Salaün Marie, *Un colonialisme «glottophage» ? L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945)*, in Barthélémy Pascale, Picard Emmanuelle, Rogers Rebecca (edd.), *L'enseignement dans l'Empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles)*, HE, 33 (2010), pp. 53-77.
1961. Saldarriaga Vélez Óscar, *La racionalidad del fanatismo: Independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX*, in *Educación y procesos de emancipación en América Latina*, HERI, 29 (2010), pp. 77-102.
1962. Salini Andrea, *A servizio delle professioni artigiane e industriali. La scuola complementare dell'Orfanotrofio Maschile «Martinitt» di Milano tra la seconda metà dell'Ottocento e la prima guerra mondiale*, ASE, 17 (2010), pp. 117-137.
1963. Salnikova Alla A., *Deti russkoj emigracii o revolyucii 1917 goda: «Bozhenk'! Pomiluj Rossiyu, pomiluj menja!»* [*Russian Émigré Chil-*

- dren on the 1917 Revolution: «Oh, Lord! Have Mercy upon Russia, Have Mercy upon Us!»*], NS, 10 (2012), pp. 77-80.
1964. Salnikova Alla A., Galiullina D.M., «*Schitaya vopros razmyslnym*»: *latinizatsiya tyurkskikh alfavitov i tatarsky nacional'nyj bukvar' konca 1920-ch-1930-e gg.* [*«Considering the Question to be Solved»: Turkish Alphabet Latinization and Tatar national primer at the End of the 1920-1930s*], PSO, 5 (2012), pp. 39-56.
1965. Salnikova Alla A., *Kogda igrushki byli zhivymi* [*When Toys Were Alive*], NR, 1 (2011), pp. 36-39.
1966. Salnikova Alla A., «*Moja elka*»: *Istoriya elochnoj igrushki* [*My Christmas Tree*]: *History of Christmas Decorations*], NS, 12 (2011), pp. 72-76.
1967. Salnikova Alla A., *Not Yuletide? Fir Tree ornaments as an integral part of Soviet socialization practices (1920s-1960s)*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 355-374.
1968. Salnikova Alla A., *The Tatar primer «Alifba» in the 1990s and 2000s*, RPI (2011), n. 6, pp. 7-9.
1969. Salotti Michela, *Lo sguardo degli illustratori: spunti per una lettura «multimediale»*, in *Donne e fascismo: immagine e modelli educativi*, ASE, 17 (2010), pp. 99-103.
1970. Salvatti Coutinho Luciana Cristina, *O curso de pedagogia da Fe/ UNICAMP: As Reformulações curriculares em questão (1974-1998)*, RH, 12 (2012), pp. 296-309.
1971. Samacá Alonso Gabriel David, *Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición*, RHEL, 16 (2011), pp. 199-224.
1972. Sánchez Carlos Nieto, *Del Antiguo al nuevo regime: cambios y subsistencia del Colegio hispánico boloñés a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX*, ASUI, 16 (2012), pp. 297-308.
1973. Sánchez Carlos Nieto, *Una Fundación universitaria española en Boloña: El Colegio de españoles y su crisis decimonónica*, ASUI, 14 (2010), pp. 357-369.
1974. Sánchez-Eppler Karen, *Introduction*, JHCY, 4 (2011), n. 1, pp. 1-2.
1975. Sánchez-Eppler Karen, *Introduction*, JHCY, 5 (2012), n. 1, pp. 1-3.
1976. Sánchez-Eppler Karen, *Introduction*, JHCY, 5 (2012), n. 3, pp. 351-352.
1977. Sánchez Prieto Ana B., *Aprender a leer y scribi antes del año mil*, ESE, 18 (2010), pp. 59-81.
1978. Sandyrev Aleksandr, *Cheloveku nuzhen chelovek: karitatiwnaya funktsiya obrazovanya* [*Human Being Needs the Human Being: Caritative Function of Education*], IPZ, 1 (2011), n. 2, pp. 7-12.

1979. Sandweiss Martha A., *Finding Fanny*, JHCY, 4 (2011), n. 2, pp. 183-195.
1980. Sandwell R.W., *Introduction to the special issue*, in *History of Rural Education in Canada*, HSE, 24 (2012), n. 1, pp. 43-47.
1981. Sandwell R.W., «*Read, Listen, Discuss, Act*»: *Adult Education, Rural Citizenship and the Canadian National Farm Radio Forum*, HSE, 24 (2012), n. 1, pp. 249-257.
1982. Sanfelice José Luís, *História de Instituições escolares e micro história*, RH, 10 (2010), pp. 32-41.
1983. Sani Filippo, *Lectures de J.-J. Rousseau en Italie dans la première moitié du XX^{ème} siècle*, in *Per il centenario di Rousseau (1712-2012)*, NBC, 9 (2012), n. 2, pp. 89-96.
1984. Sani Filippo, «*Lumi del sacro*», in *Lumi del sacro. Territori del sapere formativo*, ASE, 19 (2012), pp. 15-23.
1985. Sani Roberto, «*History of Education & Children's Literature*» *five years on. An ongoing assessment*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 19-36.
1986. Sani Roberto, «*Honest Citizens and Good Christians*». *Don Bosco and Salesian Education in the 150-year History of United Italy*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 477-489.
1987. Sani Roberto, «*Refining the masses to build the Nation*». *National schooling and education in the first four decades post-unification*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 79-96.
1988. Sani Roberto, *School exercise books as a source of the history of education and cultural processes. Towards an on-going assessment of studies conducted in Italy over the last decade*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 477-496.
1989. Sani Roberto, *School policy and teacher training in Italy in the Giolitti age*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 239-257.
1990. Sani Roberto, *State, church and school in Italy from 1861 to 1870*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 81-114.
1991. Sani Roberto, *The Invention of tradition in the minor Universities of a united Italy. The case of the thirteenth-Century origins of the Studium Maceratense*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 485-504.
1992. Sani Roberto, *The Society of Jesus and the missionary experience of Father Matteo Ricci in China between reformatio Ecclesiae and inculturation of the Gospel*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 61-92.
1993. Sansavini Silvano, Foschi Sergio, *L'opera di Gabriele Goidànich: biologo e patologo vegetale dell'Alma Mater*, CAR, 36 (2010), pp. 245-269.
1994. Santana Jeová, *A escola como lugar da não alegria em escritos literários*, RBHE, 11 (2011), n. 3, pp. 131-151.

1995. Sante Di Pol Redi, *La scuola di Religione di Torino* in *Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 21-39.
1996. Santiago Carlos, *Louvanza dun sofápágs*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp., pp. 69-73.
1997. Santos Delgado Adriana, *Civilización e instrucción pública en los territorios nacionales: consensos entre liberales radicales e Iglesia católica del Magdalena*, in *Religión, política y educación*, RHC, 7 (2012), pp. 27-53.
1998. Santos Puerto José, *Acerca de la naturaleza y de la patria del Padre Sarmiento*, SAGHE, 14 (2010), pp. 125-131.
1999. Santos Rego Miguel Anxo, *Herminio en Compostela: pedagogía e cordialidade*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 75-78.
2000. Sargeant Lynn M., *Whoever can speak, can sing*, PH, 46 (2010), n. 5, pp. 601-622.
2001. Sarruge Molina Rodrigo, *Primeiras escolas agrícolas no Brasil: Limites e Falências (1877 A 1936)*, RH, 12 (2012), pp. 309-324.
2002. Sarti Raffaella, *Who cares for me? Grandparents, nannies and babysitters caring for children in contemporary Italy*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 789-802.
2003. Sass Odair Pedra, Minhoto Maria Angélica, *Ensino secundário e psicologia na década de 1930: a perspectiva de Antônio Carneiro Leão*, RBHE, 12 (2012), n. 1, pp. 193-220.
2004. Savage Carter Julian, «*In the Interest of the Colored Boys*»: *Christopher J. Atkinson, William T. Coleman, and the Extension of Boys' Clubs Services to African-American Communities, 1906-1931*, HEQ, 51 (2011), n. 4, pp. 486-518.
2005. Saviani Dermeval, Chagas de Carvalho Marta Maria, Vidal Diana Alves Claudia, Gonçalves Neto Wenceslau, *Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações*, RBHE, 11 (2011), n. 3, pp. 13-45.
2006. Saviani Dermeval, *Modelos de desenvolvimento e estilos educacionais no processo de emancipação da América Latina: o caso brasileiro*, in *Educación y procesos de emancipación en América Latina*, HERI, 29 (2010), pp. 117-133.
2007. Saviani Nereide, *Concepção socialista de educação. A contribuição de Nadedja Krupskaya*, RH, 11 (2011), pp. 16-27.
2008. Savio Patrizia, *L'immagine dei Savoia nei manuali di «Storia Patria» per le scuole primarie tra Otto e primo Novecento*, HECL, 7 (2012), n. 2, pp. 127-147.

2009. Savoie Philippe, *L'État et l'éducation en Europe occidentale. Comparaison et jeux de miroirs*, in *L'État et l'éducation en Europe, XVIII^e-XXI^e siècles*, HE, 35 (2012), pp. 5-17.
2010. Savorelli Alessandro, *Gli «Annali» della classe di Lettere*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 201-211.
2011. Savvina A.O., *Kakim byl urok matematiki v dorevolucionnoj srednej shkole? [How was the mathematical lesson in the prerevolutionary secondary school?]*, PEDG, 3 (2010), pp. 70-78.
2012. Sawaya Jean-Pierre, *Les Amérindiens domiciliés et le protestantisme au XVIII^e siècle: Eleazar Wheelock et le Dartmouth College*, HSE, 22 (2010), n. 2, pp. 18-38.
2013. Saxton Martha, *Introduction*, JHCY, 3 (2010), n. 3, pp. 313-315.
2014. Sayman Donna M., *Navigating the Contradictions: Relationships between Male and Female Peers in Nursing*, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 151-162.
2015. Sayner Joanne, *Educating Educators of Memory: Reflections on an InSite Teaching Program*, JEMMS, 3 (2011), n. 2, pp. 137-154.
2016. Sbardella Francesca, *Leggere, rileggere e riscrivere: pratica quotidiana del testo agiografico*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 59-75.
2017. Sbrilli Milletta, *Gli archivi della Scuola Normale*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 163-171.
2018. Scaglia Evelina, *La Scuola magistrale di religione di Bergamo (1908-1914)*, in *Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 77-103.
2019. Schilde Kurt, *Universitätsgeschichte, Regionalgeschichte, Lebensgeschichten. Neues zu den Universitäten Frankfurt am Main, Leipzig und Rostock*, JU, 14 (2011), pp. 254-257.
2020. Schiller Joanna, *Konferencja «Akademie Nauk Polski i Rosji, uniwersytety, wyższe uczelnie, zakłady i towarzystwa naukowe: polsko-rosyjskie relacje w sferze nauki, Warszawa-Pułtusk, 17-21 października 2011 roku»*, RDO, 48 (2011), pp. 175-181.
2021. Schiller Joanna, *Moskiewskie materiały do dziejów Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego*, RDO, 47 (2010), pp. 197-208.
2022. Schirripa Vincenzo, *«La forza del branco è nel lupo, la forza del lupo è nel branco»*. Gruppo, legami di appartenenza e stili di leadership nello scoutismo, ASE, 17 (2010), pp. 219-231.
2023. Schirru Marcello, *L'Università degli Studi di Cagliari e il complesso architettonico del Balice*, ASUI, 14 (2010), pp. 371-405.
2024. Schmidt Leonete Luzia, *A Gênese das escolas públicas de instrução elementar em Santa Catarina*, RH, 12 (2012), pp. 43-56.

2025. Schmidt Tilmann, *Englische Studenten in Bologna zu Beginn des 14. Jahrhunderts*, ASUI, 16 (2012), pp. 229-266.
2026. Schraven Jodie, Jolly Jennifer L., *Section 504 in American Public Schools: An Ongoing Response to Change*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 419-436.
2027. Schrum Ethan, *Clark Kerr's Early Career, Social Science, and the American University*, PHHE, 28 (2011), pp. 31-44.
2028. Schubring Gert, *Report on the First Brazilian Meeting on Research into the History of Mathematics Teaching*, IJHME, 7 (2012), n. 2, pp. 95-96.
2029. Schulze Winfried, «*Universitas semper reformanda est*». *Über die aktuellen Reformperspektiven der Universität*, JU, 14 (2011), pp. 39-47.
2030. Schütze Sylvia, *Das Prinzip der Elementarisierung in der Lehrmethode F.A.W. Diesterwegs und seine Anwendung in seinen Lehrbüchern*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 115-152.
2031. Schwartz Laura, *Feminist thinking on education in Victorian England*, ORE, 37 (2011), n. 5, pp. 669-682.
2032. Scoppola Benedetto, *Lezioni di Maria Montessori*, ASE, 18 (2011), pp. 411-432.
2033. Scoth Roberto, *I programmi di matematica per gli istituti tecnici italiani del 1871: ricadute didattiche di un progetto avveniristico*, ASE, 18 (2011), pp. 259-283.
2034. Scott Eacott, *Preparing "educational" leaders in managerialist times: an Australian story*, JEAH, 43 (2011), n. 1, pp. 43-59.
2035. Scotto di Luzio Adolfo, *Vent'anni di storia della scuola, 1990-2010*, MDS, 6 (2012), n. 1, pp. 35-50.
2036. Scribner Campbell F., «*Make Your Voice Heard*»: *Communism in the High School Curriculum, 1958-1968*, HEQ, 52 (2012), n. 3, pp. 351-369.
2037. Sedra Paul, *Exposure to the eyes of God: monitorial schools and Evangelicals in early nineteenth Century England*, PH, 47 (2011), n. 3, pp. 263-281.
2038. Segala Marco, *Lagrange: «Why I left Turin and never went back again»*, NJHS, 35 (2010), n. 1, pp. 23-40.
2039. Seixas Peter, *Progress, Presence and Historical Consciousness: Confronting Past, Present And Future In Postmodern Time*, in Wils Kaat, Verschaffel Tom, Cools Hans, Dekker Jeroen (edd.), *Longing for the present in the history of history of education*, PH, 48 (2012), n. 6, pp. 859-872.
2040. Sela Orly, Laron Dinah, *A bridge between seminar and university: the English Department at Oranim College, 1971-2001*, JEAH, 43 (2011), n. 1, pp. 1-24.

2041. Semenova N.V., *Transformatsiya roli otechestvennoj shkoly v XIX-XXI vv.* [Transformation of the role of the national school in the XIX-XXI Centuries], POBN, 11 (2010), pp. 88-93.
2042. Senders Pedersen Joyce, *The "History of the History" of Women's Higher Education in England: The Women's Colleges*, HU, 27 (2012), n. 1, pp. 97-127.
2043. Senechal Diana, *Why Do We Need a Philosophy of Education? The Forgotten Insights of Michael John Demiashkevich*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 1-18.
2044. Sen'kina A.A., *Posledny avangardnyj proekt sovetskoj shkoly. Zhurnaly-uchebniki 1930-1932 gg.* [The last avanguard project of the soviet school. The journal-textbooks of 1930-1932], OZP, 3 (2012), pp. 60-91.
2045. Seri-Hersch Iris, *Towards social progress and post-imperial modernity? Colonial politics of literacy in the Anglo-Egyptian Sudan, 1946-1956*, HEJ, 40 (2011), n. 3, pp. 333-356.
2046. Serpe Brunella, *150 anni di storia della scuola in Calabria*, NBC, 8 (2011), n. 1-2, pp. 111-122.
2047. Serpe Brunella, *La prospettiva pedagogica del socialismo calabrese: «La parola socialista» (1905-1975)*, NBC, 7 (2010), n. 1, pp. 35-44.
2048. Serpillo Giuseppe, *I fantasmi del sacro. Oliver Goldsmith (1730-1774)*, in *Lumi del sacro. Territori del sapere formativo*, ASE, 19 (2012), pp. 25-30.
2049. Setran David P., *«Good Fences Make Strange Neighbors»: Released Time Programs and the McCollum v. Board of Education Decision of 1948*, AEHJ, 39 (2012), n. 2, pp. 134-146.
2050. Sgarbi Graziotin Luciane, Rodrigues Gastaud Carla, *Nos traços de caligrafia, indícios de um tempo escolar*, RHE, 14 (2010), pp. 207-226.
2051. Shadrina E.V., *Osnovnye i dopolnitel'nye formy organizacii obucheniya uchashchisya srednikh uchebnykh zavedeny Zapadnoj Sibiri v 30-e gg. XX v.* [Mains and complementary forms of learning organisation for the pupils of the secondary schools of West Siberia during the Thirties of the XX Century], OUP, 2 (2010), pp. 29-38.
2052. Sharman Kathleen Yolande, Glassfor Larry A., *The Appeal of Technical Education in Tough Times: A Comparison of the Toronto and Windsor Experiences, 1890-1930*, HSE, 23 (2011), n. 2, pp. 54-71.
2053. Sharp Heather, *Australia's 1988 Bicentennial: national history and multiculturalism in the primary school curriculum*, HEJ, 41 (2012), n. 3, pp. 405-421.
2054. Shattock Michael, *The Educated Woman: Minds, Bodies, and Women's Higher Education in Britain, Germany, and Spain, 1865-1914*, in

- Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education*, 1972-2011, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 123-126.
2055. Sheehan Mark, *A question of bias? Politics, assessment and the New Zealand history curriculum*, HER, 40 (2011), n. 2, pp. 176-188.
2056. Shehory-Rubin Zipora, *Shalamit Music School. Launshing Muscial Education in eret Izrael, 1910-1948*, DL, 35 (2010), pp. 97-148.
2057. Shenderova R.I., *Lyubimyj uchitel' Viktor Nikolaevich Soroka-Rosinsky v 1948-1960 gg. [Favorite teacher Viktor Nikolayevich Soroka-Rosinsky in 1848-1960]*, IPZ, 2 (2012), n. 4, pp. 47-75.
2058. Sherington Geoffrey, *From Aries to globalisation in the history of childhood*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 251-255.
2059. Sherington Geoffrey, Horne Julia, *Empire, state and public purpose in the founding of universities and colleges in the Antipodes*, HER, 39 (2010), n. 2, pp. 36-51.
2060. Sherman Whitney H., Beaty Danna M., *Using feminist phase theory to portray women in the principalship across generations in the USA*, in *Gender, History and Educational Administration*, JEAH, 42 (2010), n. 2, pp. 159-180.
2061. Shevelev A.N., *Tendencii istoricheskogo razvitya peterburskogo uchitel'stva v period 1990-2010 gg. (chast' pervaya) [Tendencies of the Historical Development of Saint-Petersburg Teacher Society in 1990-2010 (Part One)]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 109-119.
2062. Shkurskaya E.S., *Obrazovanie v Rossii pervoj poloviny XIX veka [The education in Russia of the first half of the XIX Century]*, PRO, 3 (2010), pp. 139-143.
2063. Shircliffe Barbara J., *Rethinking Turner v. Keefe: The Parallel Mobilization of African-American and White Teachers in Tampa, Florida, 1936-1946*, HEQ, 52 (2012), n. 1, pp. 99-136.
2064. Shnirelman Victor A., *Russian Christ: The Struggle of the Russian Orthodox Church to Introduce Religion into the Curriculum in the First Decade of the Twenty-first Century*, JEMMS, 3 (2011), n. 2, pp. 1-22.
2065. Shtec A.A., *Metodika obuchenya K.D. Ushchinskogo [The methods of K.D. Ushchinsky's learning]*, NASP, 3 (2010), pp. 61-66.
2066. Shtyleva L.V., *Kak vy lodku nazovete, tak i poplyvet... [What You Call The Boat, So Will It Float]*, IPZ, 2 (2012), n. 2, pp. 44-53.
2067. Shubovich V.G., *Stanovlenie i razvitie sistemy professional'nogo obrazovanya v Rossii na rubezhe XIX-XX vv. [The origin and the development of the professional education in Russia between the XIX and XX Centuries]*, PRO, 5 (2012), pp. 136-141.

2068. Skinner Kate, *From Pentecostalism to politics: mass literacy and community development in the late colonial Northern Ghana*, PH, 46 (2010), n. 3, pp. 307-323.
2069. Skinner Kate, *Who Knew the Minds of the People? Specialist Knowledge and Developmentalist Authoritarianism in Postcolonial Ghana*, JICH, 39 (2011), n. 2, pp. 297-323.
2070. Siegel Mona, Harjes Kirsten, *Disarming Hatred: History Education, National Memories, and Franco-German Reconciliation from World War I to the Cold War*, HEQ, 52 (2012), n. 3, pp. 370-402.
2071. Sierra Blas Verónica, *En busca del «eslabón perdido». Algunas reflexiones sobre las escrituras infantiles*, in Sierra Blas Verónica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *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, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 21-42.
2072. Sierra Vázquez Modesto, López Esteban Carmen, *Innovaciones en la formación en Matemáticas y su didáctica de los Maestros en el primer tercio del siglo XX: aportación del movimiento normalista español (1923-1936)*, HERI, 29 (2010), pp. 179-193.
2073. Signes Codoñer Juan, *La escritura en la Grecia arcaica: un debate metodológico*, in Ramírez Sánchez Manuel (ed.), *Epigrafía y cultura escrita en la antigüedad clásica*, CES, 9 (2010), pp. 14-64.
2074. Silva Geens Alves da, *A união dos estudantes patenses (UEP): Ações e reações em patos de minas entre os anos de 1958 e 1971*, RH, 10 (2010), n. 37, pp. 83-108.
2075. Silva João Carlos da, *«O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim»: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930)*, CHE, 9 (2010), n. 1, pp. 253-254.
2076. Silva João Carlos da, Valdeny Ferreira Gomes Maria, Nath Valdecir Antonio, Mufatto Lidiane Maciel, *História e memória: arquivos e instituições escolares na região oeste do Parana*, RH, 12 (2012), pp. 64-75.
2077. Silva Maria Betânia da, Silva Fabiana Cristina da, Silva Margarete Maria da, *30 anos de uma história: a pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco*, CHE, 11 (2012), n. 1, pp. 227-242.
2078. Silva Prado Luiz Fernando, *A independência hispano-americana nos manuais escolares brasileiros*, RHC, 5 (2010), pp. 111-130.
2079. Silva Souza Suely Cristina, *O curso fundamental da reforma Francisco Campos: um olhar sob as instruções pedagógicas do programa de matemática de 1931*, RH, 12 (2012), pp. 325-346.

2080. Silveira Alina, *Las escuelas particulares inglesas en Buenos Aires 1820-1884*, RHEL, 18 (2012), pp. 183-210.
2081. Silveira Tânia Cristina da, *A “modernidade” em Uberlândia e o ensino rural*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 543-565.
2082. Silvestri Andrea, *Ancor prima dell’Unità, la legge Casati e l’istruzione tecnica*, ASL, 148 (2012), n. 17, pp. 63-74.
2083. Simine Silke Arnold-de, *The “Moving” Image: Empathy and Projection in the International Slavery Museum, Liverpool*, in Andermann Jens, Simine Silke Arnold-de (edd.), *Museums and the Educational Turn: History, Memory, Inclusivity*, JEMMS, 4 (2012), n. 2, pp. 23-40.
2084. Simó Gil Núria, *Barnbyn Skå (Skå, vila dels infants) 1947-1972. L’experiència terapèutica de Gustav Jonsson amb infants «irrecuperables»*, in *Models europeus d’acollida a les infàncies i adolescències durant el segle XX*, EH, 20 (2012), pp. 67-94.
2085. Simon Joseph, *La escritura como invención: la Física-texto de Adolphe Ganot y el género ciencia*, in Pardo-Tomás José (ed.), *Ciencia, historia y escritura*, CES, 10 (2010), pp. 81-106.
2086. Sinel’nikov S.P., *Religioznoe i antireligioznoe sodержanie v prepodavanii istorii v dorevolucionnoj i sovetskoj shkole [The religious and the antireligious content in the teaching history in the prerevolutionary soviet school]*, PRIS, 7 (2010), pp. 23-25.
2087. Siqueira Esquinsani Rosimar Serena, *As datas significativas e o lugar de memoria na formação docente inicial – reflexões pertinentes*, RH, 12 (2012), pp. 128-138.
2088. Slavkin Michael Lawrence, *The Holocaust and education: what impact did educators have on the implementation of anti-Judaic policies in 1930s Germany?*, PH, 48 (2012), n. 3, pp. 431-449.
2089. Smid Harm Jan, *The Rise and Fall of Some Topics in Dutch School Mathematics*, IJHME, 7 (2012), pp. 47-64.
2090. Smirnov V.I., *Cerkovno-uchitel’naya literatura kak istochnik istoriko-pedagogicheskikh znaniy o razvitii obrazovanya i pedagogicheskoy mysli v srednevekovoj Rusi X-XVII vv [Church-Educational Literature As Source of Historical and Pedagogical Knowledge About the Development of Education and of the Pedagogical Thought in the Middle Age Russia of the X-XVII Centuries]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 81-88.
2091. Smirnov V.I., *Istoriya otechestvennogo obrazovanya i pedagogiki [History of The National Education and Pedagogy]*, IPZ, 2 (2012), n. 2, pp. 92-98.
2092. Smirnov V.I., *«Novoe, chtob stat’ dejstvitel’nym, dolzhno istoricheski razvit’sja iz starogo» [In Order To Become Effective, the New Should Historically Rise From the Old]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 7-12.

2093. Smirnov V.I., *Osnovanya periodizacii v istoriko-pedagogicheskom issledovanyakh* [Basis of period division in historical pedagogical studies], IPZ, 2 (2012), n. 3, pp. 33-42.
2094. Smirnova L.V., *El'nicky Konstantin Vasil'evich (1846-1917)* [Elnitsky Kostantin Vasilyevich (1846-1917)], IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 43-45.
2095. Smirnova L.V., *Iz pedagogicheskogo nasledya M.V. Lomonosova (K 300-letnyu so dnja rozhdjenja M.V. Lomonosova, velikogo uchenogo i prosvetitelja)* [From the Pedagogical Heritage of M.V. Lomonosov (To the 300th Anniversary of M.V. Lomonosov, Great Scholar and Enlightenment Philosopher)], IPZ, 1 (2011), n. 2, pp. 13-17.
2096. Smith Camilla Hester, *Artist as educator? Assessing the pedagogic role of folly in the early work of the Anglo-Swiss artist Henri Fuseli (1741-1825)*, PH, 46 (2010), n. 5, pp. 559-583.
2097. Smith Dorothy V., *Neo-liberal individualism and a new essentialism: a comparison of two Australian curriculum documents*, JEAH, 43 (2011), n. 1, pp. 25-41.
2098. Smith Joan, *Learning to be Homesteaders: Frontier Women in Oklahoma*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 169-186.
2099. Smith John T., *Ecumenism, economic necessity and the disappearance of Methodist elementary schools in England in the twentieth Century*, HEJ, 39 (2010), n. 5, pp. 631-657.
2100. Smolarczyk Andrzej, *Publiczne szkolnictwo powszechnie dla mniejszości narodowych w województwie poleskim w latach 1919-1939*, RDO, 49 (2012), pp. 111-137.
2101. Smyth John, *Policy activism: an animating idea with/for young people*, in *Policy Activism*, JEAH, 44 (2012), n. 3, pp. 179-186.
2102. Smyth John, *The disaster of the «self-managing school» – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects*, JEAH, 43 (2011), n. 2, pp. 95-117.
2103. Snapkovskaya S.V., *Razvitie obrazovanya i pedagogicheskoy mysli Belarusi v kontekste slavyanskikh kul'turno-pedagogicheskikh vzaimovlyany vo vtoroj polovine XVII-nachale XX v.* [The development of the education and of the pedagogical thought in Belorussia in the context of the mutual slavian cultural and pedagogical influences in the second half of the XVII – beginning of the XX Century], NPPI, 1 (2011), pp. 183-195.
2104. Snelgrove David, *E Pluribus ad Pluribus: Historical Foundations of Multiculturalism*, JPHE, 60 (2010), n. 1, pp. 101-120.
2105. Snelgrove David, *Heresy and Theosophy in the Philosophy of Education*, JPHE, 62 (2012), n. 1, pp. 237-245.

2106. Snelgrove David, *John Dewey and Thomas Jefferson: Education for Democracy*, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 195-206.
2107. Soares de Almeida Jane, *Professoras virtuosas; Mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da República brasileira (séculos XIX/XX)*, RH, 11 (2011), pp. 143-156.
2108. Soares de Gouveia Maria Cristina, *A produção histórica de categorias de apreensão do aluno na educação portuguesa (1880-1900)*, RBHE, 11 (2011), n. 3, pp. 63-97.
2109. Sobe Noah W., *Concentration and civilisation: producing the attentive child in the age of Enlightenment*, in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 149-160.
2110. Sobe Noah W., *Researching emotion and affect in the history of education*, HEJ, 41 (2012), n. 5, pp. 689-695.
2111. Solà i Gussinyer Pere, *El Centenari de Ferrer: un balanç historiogràfic i pedagògic*, in *Centenari Ferrer i Guàrdia: un balanç historiogràfic i pedagògic*, EH, 16 (2010), pp. 15-30.
2112. Solà i Gussinyer Pere, *Elements d'un procès de crim d'estat (discurs de l'auditor de guerra en el judici contra Ferrer i Guàrdia amb comentaris crítics de Pere Solà)*, in *Centenari Ferrer i Guàrdia: un balanç historiogràfic i pedagògic*, EH, 16 (2010), pp. 187-208.
2113. Solà i Gussinyer Pere, *En el centenari de Ferrer i Guàrdia: pòrtic de presentació al monogràfic*, in *Centenari Ferrer i Guàrdia: un balanç historiogràfic i pedagògic*, EH, 16 (2010), pp. 11-14.
2114. Solà i Gussinyer Pere, Ferrer Guardia Francisco, *Francesco Ferrer i Guàrdia: «Feuilles detachées», hojas sueltas...*, in *Centenari Ferrer i Guàrdia: un balanç historiogràfic i pedagògic*, EH, 16 (2010), pp. 173-185.
2115. Solà i Gussinyer Pere, *Las Coordinadas morales y filosófico-educativas de Ferrer*, in *Centenari Ferrer i Guàrdia: un balanç historiogràfic i pedagògic*, EH, 16 (2010), pp. 43-78.
2116. Søland Birgitte, *A Child Comes of Age: Viviana Zelizer: Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children: A Retrospective*, JHCY, 5 (2012), n. 3, pp. 445-448.
2117. Somoza Rodríguez Miguel, *Education, elite formation, and geopolitics: Americanism and the regeneration of Spain*, in Ossenbach Gabriela, Mar Del Pozo María del, Depaepe Marc (edd.), *Lost Empires, Regained Nations: Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America (1870-1970)*, PH, 47 (2011), n. 5, pp. 619-638.

2118. Somoza Rodríguez Miguel, *Educación y movimientos populistas en América Latina: una emancipación frustrada*, in *Educación y procesos de emancipación en América Latina*, HERI, 29 (2010), pp. 157-175.
2119. Sooma Silva José Cláudio, Rizzini Irma, de Lourdes Silva Maria, *Remodelar a capital carioca e sua gente: educação e prevenção nos anos 1920*, RHE, 16 (2012), pp. 199-225.
2120. Soto Arango Diana, *La expedición botánica en los textos escolares de Colombia 1974-2008*, RHEL, 16 (2011), pp. 225-254.
2121. Soto Arango Diana, *La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974*, RHEL, 17 (2012), pp. 211-242.
2122. Soto Arango Diana, *Redes universitarias en Colombia. Nueva concepción histórica para la Universidad*, RHEL, 15 (2010), pp. 241-270.
2123. Soto Liliana Paternina, *The school textbook sustained as resilience for vulnerable population in Fusagasuga, 2008-2011*, RHEL, 16 (2011), pp. 301-332.
2124. Sousa Edilson Fernandes de, Câmara Lira Maria Helena, *As práticas corporais femininas na escola confessional Santa Gertrudes no século XX*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 419-431.
2125. Sousa Martis Rosa Maria de, Santos Sonia Maria do, *A história oral de professoras primárias (1930-1950)*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 207-217.
2126. Southwell Myriam, Arata Nicolás, *Aportes para un programa futuro de la educación argentina*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 519-539.
2127. Southwell Myriam, Arata Nicolás, *Saúl Taborda: debates sobre la crisis, la estética y el reformismo (1885-1944)*, RHEL, 17 (2011), pp. 263-283.
2128. Souza Araujo José Carlos, *Educação brasileira: O futuro e o passado perspectivados pelo presente*, RH, 12 (2012), pp. 115-127.
2129. Souza Araújo José Carlos, *Grupos Escolares em Minas Gerais: um estudo de caráter regional e demográfico sobre a Primeira República*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 449-477.
2130. Souza Correa Sílvia Marcus de, *Fronteiras da educação na África sob domínio colonial alemão*, RHE, 16 (2012), pp. 51-72.
2131. Souza Eliezer Felix de, Campos Névio de, *O debate educativo nacional no discurso dos intelectuais do diário dos campos (1907-1928)*, RH, 11 (2011), pp. 113-132.
2132. Souza José Edimar de, *Trajectória, docência e memórias de uma professora: Fragmentos do ensino rural em novo Hamburgo 1940-1969*, RHEL, 18 (2012), pp. 265-280.
2133. Souza Josefa Eliana, *Instrução Pública brasileira nos panfletos de Tavares Bastos (1861-1873)*, RH, 10 (2010), pp. 220-237.

2134. Souza Luciene Maria de, Lucena Carlos Alberto, *Entre o ideal e o real: a construção do pensamento empresarial e seus projectos educacionais para a formação dos trabalhadores (1940-1960)*, RH, 12 (2012), pp. 284-296.
2135. Souza Maria Zélia Maia de, *Governo de crianças: o instituto profissional João Alfredo (1910-1933)*, RHE, 16 (2012), pp. 149-166.
2136. Souza Marques Luiz Alberto de, *Memórias de um professor: a instigante história de vida do professor Frederico Michaelsen*, RHE, 14 (2010), pp. 181-205.
2137. Souza Rodrigo Augusto de, *Anísio Teixeira e a escola pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na educação brasileira*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 193-205.
2138. Souza Sauloéber Tarsio de, Daiane de Lima Soares Silveira, *Mulheres migrantes nordestinas e escolarização em Ituiutaba-MG (anos 1950-1960)*, RH, 10 (2010), pp. 245-257.
2139. Souza Sauloéber Tarsio de, *Educação escolar e processos migratórios no Pontal Mineiro (décadas – 1950 a 1990)*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 641-666.
2140. Sozonov V.P., *Vospitanie dukhovnosti v pedagogike V.A. Sukhomlinskogo [The education of the spirituality in V.A. Sukhomlinsky's pedagogy]*, ZNS, 5 (2012), pp. 89-111.
2141. Spagnesi Enrico, *L'insegnamento del diritto 'al modo pisano' (1861-1945)*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 99-109.
2142. Spalding Nikki, *Learning to Remember Slavery: School Field Trips and the Representation of Difficult Histories in English Museums*, JEMMS, 3 (2011), n. 2, pp. 155-172.
2143. Speight S.J., *A gentlemanly pastime: antiquarianism, adult education and the clergy in England, c.1750-1960*, in Cunningham Peter, Leslie Bruce (edd.), *Universities and Cultural Transmission*, HEJ, 40 (2011), n. 2, pp. 143-155.
2144. Spencer Stephanie, *Educational administration, history and «gender as a useful category of historical analysis»*, in *Gender, History and Educational Administration*, JEAH, 42 (2010), n. 2, pp. 105-113.
2145. Spike Sara, *Picturing Rural Education: School Photographs and Contested Reform in Early Twentieth-Century Rural Nova Scotia*, in *History of Rural Education in Canada*, HSE, 24 (2012), n. 1, pp. 49-71.
2146. Spillman Scott, *Institutional Limits: Christine Ladd-Franklin, Fellowships, and American Women's Academic Careers, 1880-1920*, HEQ, 52 (2012), n. 2, pp. 196-221.
2147. Spitz Alcoforado de Abreu Geysa, Pedra Minhoto Maria Angélica, *Política de admissão ao ginásio (1931-1945): Conteúdos e forma revelam segmentação do primário*, RH, 12 (2012), pp. 107-118.

2148. Sroka Stanisław, *Il Diploma di Dottorato di Kasper Back (Università di Bologna, anno 1472)*, ASUI, 16 (2012), pp. 267-273.
2149. Sroka Wendelin, *Analysis of contemporary German primers*, RPI, 6 (2010), n. 2, pp. 5-6.
2150. Sroka Wendelin, *China: Hsin-Pien Tui-Hisiang Szu-Yen – oldest printed illustrated primer?*, RPI, 6 (2010), n. 4, pp. 8-9.
2151. Sroka Wendelin, *Elias Hutter (1553-ca. 1609), German orientalist, promoter of Christian Hebrew printing and author of quadrilingual primers*, RPI, 7 (2011), n. 5, pp. 13-16.
2152. Sroka Wendelin, *New primer for mother tongue instruction in Bosnian/ Croatian/ Serbian*, RPI, 7 (2011), n. 5, pp. 8-10.
2153. Sroka Wendelin, *Politics of identity through school primers in Soviet and independent Ukraine*, RPI, 6 (2010), n. 4, pp. 5-7.
2154. Stack Sam, *Guess Who's Coming to Dinner? William A. Wirt, Progressive Education and the New Deal*, JPHE, 60 (2010), n. 1, pp. 244-250.
2155. Stacy Jason, *Becoming Illuminated: New York City's Public School Society and Its Religious Discontents, 1805-1840*, AEHJ, 37 (2010), n. 2, pp. 455-471.
2156. Stallones Jared R., *Religious Experience and Progressive Education*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 21-35.
2157. Stallones Jared R., *Struggle for the Soul: John Lawrence Childs*, AEHJ, 37 (2010), n. 1, pp. 19-36.
2158. Standfield Rachel, *The Parramatta Maori Seminary and the education of indigenous peoples in early colonial New South Wales*, in Rushbrook P. (ed.), *Centre and periphery in histories of education*, HER, 41 (2012), n. 2, pp. 119-128.
2159. Starodubcev M.P., Slepov V.Ya., *Stanovlenie gosudarstvennoj sistemy obshchego obrazovanya v poslednej treti XVIII veka [The origins of the State system of the general education in the last three decades of the XVIII Century]*, MOOM, 3 (2012), pp. 10-24.
2160. Stearns Peter N., *Defining Happy Childhoods: Assessing a Recent Change*, JHCY, 3 (2010), n. 2, pp. 165-186.
2161. Steele Tom, Taylor Richard Kenneth, *Oldham's Moot (1938-1947), the universities and the adult citizen*, HEJ, 39 (2010), n. 2, pp. 183-197.
2162. Stehle Maria, *Berlin's Potsdamer Platz as an Interactive Textbook: Space, Perspective, and Critical Research Skills*, JEMMS, 2 (2010), n. 1, pp. 139-153.
2163. Steinhardt Miri, *Art Teaching at the time of Pre-State Israel: Tzvi Goldin combines tradition with innovation*, DL, 39 (2011), pp. 45-74.

2164. Stephanou Maria, *O que um menino deve saber para seu bem: representações de infância em manual de educação moral e sexual do início do século 20*, RHE, 15 (2011), pp. 63-87.
2165. Stephens Lu, *School Administration and Educational Practices Affected by Helen Keller's Concept of Educability*, JPHE, 60 (2010), n. 1, pp. 279-285.
2166. Stephenson Maxine, *Learning about empire and the imperial education conferences in the early twentieth Century: creating cohesion or demonstrating difference?*, HER, 39 (2010), n. 2, pp. 24-35.
2167. Stern Julian, *The personal world of schooling: John Macmurray and schools as households*, ORE, 38 (2012), n. 6, pp. 727-745.
2168. Stewart John, «*The dangerous age of childhood*»: *child guidance and the "normal" child in Great Britain, 1920-1950*, in Dekker Jeroen, Drenth Annemieke van, Meyers Kevin (edd.), *Normalising childhood: Policies and interventions concerning special children in the United States and Europe (1900-1960)*, PH, 47 (2011), n. 6, pp. 785-803.
2169. Stiles Onion Rebecca, *Picturing Nature and Childhood at the American Museum of Natural History and the Brooklyn Children's Museum, 1899-1930*, JHCY, 4 (2011), n. 3, pp. 434-469.
2170. Stolk Vincent, Los Willeke, Veugelers Wiel, *Physical education for citizenship or humanity? Freethinkers and natural education in the Netherlands in the mid-nineteenth Century*, in *Sport, Health and the Body in the History of Education*, HEJ, 41 (2012), n. 6, pp. 733-748.
2171. Stone Lynda, *A Complement and Extension*, in *Foucault as Teacher Educator/Foucault als Lehrerbildner*, IJHE, 2 (2011), pp. 172-176.
2172. Stray Christopher, *The Wooden Spoon: Rank (dis)order in Cambridge 1753-1909*, HU, 26 (2011), n. 1, pp. 163-201.
2173. Stuermer Verena, *Research Images of children in reading primers of the Soviet Occupation Zone and the German Democratic Republic 1945-1990*, RPI (2011), n. 5, pp. 5-6.
2174. Stutz Beatriz Lemos, *As primeiras escolas de enfermagem e o desenvolvimento desta profissão no Brasil*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 347-362.
2175. Sukhomlinskaya O.V., *Nekotorye aspekty evolyucii vospryatya tvorchestva Suchomlinskogo: doroga dlinnoj v 40 let (karakteristika nekotorykh publ. po ped. naslediyu (prizhiznen. i za poslednie 40-let so dnya smerti V.A. Sukhomlinskogo, 1918-1970gg.))* [Some aspects of the evolution of the reception of Sukhomlinsky's work: a way long 40 years (the features of some publications about the pedagogical heritage (during his life and after 40 years after Sukhomlinsky's dead, 1918-1970)], IPAV, 3 (2010), n. 4, pp. 30-51.

2176. Sulimov V.S., *Upravlenie kazach'imi shkolami Zapadnoj Sibiri vo vtoroj polovine XIX nachale XX vv.* [The management of kazach schools of West Sibiria in the second half of the XIX – beginning of the XX Century], PRO, 5 (2012), pp. 130-135.
2177. Sumburova E.I., *Russkaya dorevolucionnaya shkola glazami N.P. Bogdanova-Bel'skogo* [Russian Prerevolutionary School Through N. P. Bogdanov-Bel'sky's Eyes], IPZ, 2 (2012), n. 3, pp. 64-72.
2178. Šuštar Branko, *The story of school exercise books. A look at the development of school exercise books in Slovenia from the mid-19th Century onwards*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 529-531.
2179. Šuštar Branko, *The teacher as a punisher? School sanctions in Slovenia in educational theory and practice before and after World War I*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 173-182.
2180. Suzuki Atsushi, *Wissenstransfer durch staatliche Stipendiaten in Japan vor 1920. Ihre ambivalente Auseinandersetzung mit der deutschen Erziehungswissenschaft*, JHB, 15 (2010), pp. 41-70.
2181. Szolár Éva, *Higher Education Reform and the Bologna Process in Hungary*, MP, 19 (2010), n. 3, pp. 239-263.
2182. Szöllösi-Janze Margit, «Der Geist des Wettbewerbs ist aus der Flasche!» *Der Exzellenzwettbewerb zwischen den deutschen Universitäten in historischer Perspektive*, JU, 14 (2011), pp. 49-73.
2183. Szulakiewicz Władysława, *Za przykładem mistrza. Tadeusza Czeżowskiego (1889-1981) służba uniwersytetowi i nauce*, RDO, 47 (2010), pp. 109-127.
2184. Szumska Ina, *Edukacja prawna oraz wychowanie prawne w Rosji i na Białorusi*, RDO, 48 (2011), pp. 101-128.
2185. Szumski Jan, *Jan Kochanowski – pedagog i przyrodnik grodzieński (1894-1942)*, RDO, 49 (2012), pp. 139-151.
2186. Szumski Jan, *Władimir Piczeta i Żanna Kormanowa. Przyczynek do polsko-radzieckich relacji naukowych*, RDO, 47 (2010), pp. 129-158.
2187. Tabora Marcus, *Siete preguntas a Antonio Vinfiao Frago*, RBHE, 10 (2010), n. 1 (22), pp. 199-212.
2188. Takeda Reiko, *Literacy in a business context: literacy practices of some Bristol merchants in the sixteenth Century*, HEJ, 40 (2011), n. 5, pp. 651-671.
2189. Tamboukou Maria, *Narratives from within: an Arendtian approach to life histories and the writing of history*, JEAH, 42 (2010), n. 2, pp. 115-131.
2190. Tamura Eileen H., Eick Caroline, Coloma Roland Sintos, *Theory in Educational History*, HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 148-149.

2191. Tamura Eileen H., *Narrative History and Theory*, HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 150-157.
2192. Tamura Eileen H., *Theory in Educational History*, HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 145-147.
2193. Tamura Eileen H., *Value Messages Collide with Reality: Joseph Kurihara and the Power of Informal Education*, HEQ, 50 (2010), n. 1, pp. 1-33.
2194. Tancura S.V., *Muzej S.V. Michalkova kak podrazdelenie muzeya istorii obrazovanya (v g. Pyatigorske) [S.I. Mikhalkov's Museum as section of the Museum for the History of education (in the city of Pyatigorsk)]*, STIP, 32 (2011), pp. 84-89.
2195. Tanturri Alberto, *Modalità di abilitazione dei maestri nel Mezzogiorno preunitario*, ASE, 17 (2010), pp. 265-279.
2196. Tarbin Stephanie, *Caring for Poor and Fatherless Children in London, c. 1350-1550*, JHCY, 3 (2010), n. 3, pp. 391-410.
2197. Targhetta Fabio, *Dalla storia dell'editoria alla storia della lettura (e dei lettori). A proposito di una recente pubblicazione*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 473-478.
2198. Targhetta Fabio, *I musei dell'educazione come risorsa per la ricerca*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 421-431.
2199. Targhetta Fabio, *Tra letteratura, pedagogia e strategie promozionali: il bollettino bibliografico «Paraviana»*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 179-197.
2200. Tárσιο de Souza Sauloéber, Oliveira Laterza Ribeiro Betânia de, *Ensino de história da educação no Brasil: reflexões sobre o perfil de professores e suas metodologias*, RHE, 16 (2012), n. 36, pp. 60-76.
2201. Tárσιο de Souza Sauloéber, *O universo escolar nas páginas da imprensa tijucana (Ituiutaba-MG – Anos de 1950 e 1960)*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 523-541.
2202. Telegin M.V., *Preimushchestva sovetskoj «programmy obuchenya i vospitanyia v detskom sadu» pered «innoivacionnymi» doshkol'nymi obrazovatel'nymi programmami [The advantage of the soviet «programm of learning and of education in the children gardens toward the «innovative» preschool education programmes]*, DSA, 4 (2012), pp. 4-44.
2203. Teplov D.L., *Iz istorii stanovleniya i razvityia otechestvennogo ekologicheskogo obrazovanya [From the history of the origin and development of the national ecological education]*, EKO, 1 (2010), pp. 14-15.
2204. Terán Najas Rosemarie, *La Emancipada: las primeras letras y las mujeres en el Ecuador decimonónico*, in *Educación y procesos de emancipación en América Latina*, HERI, 29 (2010), pp. 35-55.

2205. Terfous Fatia, *La politique en faveur de l'éducation physique des jeunes filles sous Vichy: l'œuvre de Marie-Thérèse Eyquem (1940-1944)*, CAE, 30 (2010), n. 2, pp. 135-150.
2206. Terret Thierry, Saint-Martin Jean, *Journey in the historiography of the French Method of Physical Education: a matter of nationalism, imperialism and gender*, in *Sport, Health and the Body in the History of Education*, HEJ, 41 (2012), n. 6, pp. 713-732.
2207. Terrón Bañuelos Aida, *Con respetuosa contundencia, hablando en galego, sin cátedra, para los que quisieran hacer camino con él...*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 113-120.
2208. Terzijska Milka, *Dvizhenieto za Novo v'zpitanie (Istoricheski aspekti) [The new education movement (Historical aspects)]*, SONP, 2 (2010), pp. 143-163.
2209. Terzijska Milka, *Otkrivane na detskoto kato kul'turno-istoricheski fenomen [Discovery of childhood as cultural and historical phenomenon]*, PED, 84 (2012) n. 5, pp. 779-795.
2210. Terzijska Milka, *Prepodavaneto na religija i podgotovkata na uchiteli po religii (Evropejska ramka) [Teaching of religion and preparation to the teachers of religions (European framework)]*, SONP, 2 (2010), pp. 220-242.
2211. Terzulli Francesco, *Un balcone sulla storia dell'Italia unita. L'archivio storico dell'Istituto tecnico Pitagora di Taranto (1895-2010)*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 375-399.
2212. Tétard Françoise, *Punis parce qu'inéducables. Les «inéducables» comme enjeu des politiques correctives depuis le XIX^e siècle*, in *Autour de l'enfant: la ronde des professionnels. XIX^e-XX^e siècles*, RHEI, 12 (2010), pp. 9-26.
2213. Teixeira Anabela, *Os manuais escolares de matemática nos liceus portugueses (1947-1974)*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 309-328.
2214. Thaver Beverley, *The politics and culture of education research publishing in South Africa: A brief commentary*, SARE, 16 (2010), n. 2, pp. 73-80.
2215. Theodore Peter A., *Talking About Sunlight in the Cave: Working Toward a Democratic Approach Spiritual Reality in the Public School Classroom*, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 225-232.
2216. Thompson Christiane, *Die Macht der Reflexion*, in *Foucault as Teacher Educator/Foucault als Lehrerbildner*, IJHE, 2 (2011), pp. 186-188.
2217. Thorne Barrie, *Pricing the Priceless Child as a Teaching Treasure*, JHCY, 5 (2012), n. 3, pp. 474-480.
2218. Thyssen Geert, Herman Frederik, Kusters Walter, Van Ruyskensvelde Sarah, Depaepe Marc, *From popular to unpopular education? The*

- open-air school(s) of «Pont-Rouge», Roubaix (1921-1978)*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 199-227.
2219. Thyssen Geert, *Mapping a space of biography: Karl Triebold and the Waldschule of Senne I-Bielefeld (c.1923-1939)*, HEJ, 41 (2012), n. 4, pp. 457-476.
2220. Tikhonov Sigrisť Natalia, *The Benefits of Foreign Study: American Women at Swiss Universities prior to the First World war*, HU, 27 (2012), pp. 128-146.
2221. Tikhonova A.Yu., *Idei pedagoga i prosvetitel'ya I.N. Ul'yanova – iz XIX veka v vek XXI [The idea of the pedagogue and Enlightener I.N. Ul'yanov – from the XIX Century to the XXI Century]*, GEES, 1 (2010), pp. 45-51.
2222. Tilleczek Kate, *Policy activism with and for youth in transition through public education*, in *Policy Activism*, JEAH, 44 (2012), n. 3, pp. 253-267.
2223. Titley E. Brian, *Industrious, but Formal and Mechanical: The Sisters of Charity of Providence in Residential School Classrooms*, HSE, 22 (2010), n. 2, pp. 58-74.
2224. Toledo Maria Rita Almeida, Carvalho Marta Maria Chagas, *Print capitalism, New School and circulation of reading models. A Brazilian collection at the Primary Education Museum-Library in Portugal (1931-1950)*, in Ossenbach Gabriela, Mar Del Pozo María del, Depaepe Marc (edd.), *Lost Empires, Regained Nations: Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America (1870-1970)*, PH, 47 (2011), n. 5, pp. 639-656.
2225. Toloudis Nicholas, *Pedagogical conferences and stillborn professionalism among nineteenth Century instituteurs, 1830-1848*, PH, 46 (2010), n. 5, pp. 585-599.
2226. Tomalin Marcus, *«The torment of every seminary»: the teaching of French in British schools, 1780-1830*, HEJ, 40 (2011), n. 4, pp. 447-464.
2227. Tomás Uribe Jorge, *José Félix de Restrepo, Educador y político, Bicentenario de las Independencias Americanas*, RHEL, 14 (2010), pp. 61-82.
2228. Tomasina Gianna Paola, *Educazione progressista al Collegio del Porto: somaschi e gesuiti in concorrenza a Bologna nel secolo XVIII*, CAR, 36 (2010), pp. 109-139.
2229. Tomassini Giuseppe, *Gli «Annali» della classe di Scienze*, in *La Scuola Normale Superiore*, ASUI, 15 (2011), pp. 213-220.
2230. Tomic Sacha, *Le cadre matériel des cours de chimie dans l'enseignement supérieur à Paris au XIX siècle*, in *Le cours magistral XV^e-XX^e siècles. II. Le cadre institutionnel et matériel*, HE, 34 (2011), pp. 57-83.
2231. Topper Joby, *College Presidents, Public Image, and the Popular Press: A Comparative Study of Francis L. Patton of Princeton and Seth Low of*

- Columbia, 1888-1902*, PHHE, 28 (2011), pp. 22-38.
2232. Toro Blanco Pablo, *Momentos y tendencias en el desarrollo de la historiografía de la educación en Chile (c. 1850-c.2010)*, in *A Pesquisa em História da Educação em Perspectiva Internacional*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 131-149.
2233. Torrano Conrad Vilanou, Eulàlia Collelldemont Pujadas, *Presència de Rousseau a Catalunya: entre el mite i la realitat*, in *300 anys del naixement de J.-J. Rousseau, 1712-2012*, EH, 19 (2012), pp. 97-152.
2234. Torres Aguilar Morelos, Antonio Caso, *Educator universitario*, RHEL, 17 (2011), pp. 285-314.
2235. Torres Aguilar Morelos, *La enseñanza de primeras letras en Chiapas en los albores de la Independencia, en un contexto iberoamericano, Bicentenario de las Independencias Americanas*, RHEL, 14 (2010), pp. 139-168.
2236. Torres Calixto Mario Gabriel, *La tutoría en programas de doctorado. Tensiones tutoriales en doctoradociencias de la educación rudescolombiana*, RHEL, 17 (2011), pp. 315-344.
2237. Torres Cruz Doris Lilia, Londoño Ramos Carlos Arturo, *Textos y pedagogía en los albores del siglo XX en Colombia*, RHEL, 16 (2011), pp. 255-278.
2238. Tortorelli Gianfranco, *Antologie e manuali di letteratura italiana nell'Ottocento. Una riflessione sul canone*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 419-430.
2239. Tortorelli Gianfranco, *Formare o informare? L'editoria italiana del Novecento e la sua memoria*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 425-453.
2240. Tortorelli Gianfranco, *Rileggendo le Memorie di un editore di Gaspero Barbèra. Appunti su un'autobiografia educativa*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 419-449.
2241. Tosato-Rigo Danièle, *Political Catechisms and Nation-State Building in Revolutionary Switzerland (around 1800)*, IJHE, 3 (2012), pp. 162-175.
2242. Tosi Alessandro, *Per una storia della storia dell'arte nell'Università di Pisa*, in *L'Università di Pisa*, ASUI, 14 (2010), pp. 285-295.
2243. Trebisacce Giuseppe, *Per il centenario di Rousseau (1712-2012)*, in *Per il centenario di Rousseau (1712-2012)*, NBC, 9 (2012), n. 2, pp. 11-12.
2244. Triki-Yamani Amina, McAndrew Marie, El Shourbagi Sahar, *Perceptions du traitement de l'islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec*, in McAndrew Marie, Triki-Yamani Amina, Pingel Falk (edd.), *Teaching about Islam and the Muslim World: Textbooks and Real Curriculum*, JEMMS, 3 (2011), n. 1, pp. 97-117.

2245. Trillo Alonso J. Felipe, *Apuntes para una memoria escolar: mi experiencia en el colegio Santa María del Mar*, SAGHE 16 (2012), pp. 73-80.
2246. Trillo Alonso J. Felipe, *Herminio Barreiro: recuerdos de cuando fue mi profesor (dedicado a Herminio Barreiro)*, SAGHE, 15 (2011), pp. 105-109.
2247. Triolo Rosalie, «*Our war and the Pacific*»: *allies and enemies in Victoria's education department publications, Australia, 1914-18*, HER, 39 (2010), n. 2, pp. 14-23.
2248. Troch Pieter, *Between Yugoslavism and Serbianism: reshaping collective identity in Serbian textbooks between the world wars*, HEJ, 41 (2012), n. 2, pp. 175-194.
2249. Tröhler Daniel, *Historiographische Herausforderungen der Bildungsgeschichte*, IJHE, 1 (2011), pp. 9-22.
2250. Trotman Janina, O'Donoghue Tom, *Becoming a woman teacher: memories of learning to be a monitor in Western Australia in the 1920s and 1930s*, in *Histories of Learning in the Modern World*, ORE, 36 (2010), n. 2, pp. 171-185.
2251. Tschurenev Jana, «*Pathsalas into Schools*». *Das monitorial system of education in Bengalen (ca. 1815-35)*, JHB, 16 (2011), pp. 11-38.
2252. Tubin Dorit, Oplatka Izhar, *Teachers' perspectives on 40 years of reform: the case of the Israeli junior high school*, ES, 36 (2010), n. 4, pp. 391-402.
2253. Tuchinski dos Anjos Juarez José, *O Arquivo como um «Lugar para a história» reflexões a partir da prática de pesquisa em história da educação no oitocentos*, RH, 12 (2012), pp. 173-189.
2254. Turan İbrahim, *Student Readiness for Technology Enhanced History Education in Turkish High Schools*, CJES, 5 (2010), n. 2, pp. 94-106.
2255. Turchetta Barbara, *La Facoltà di Lingue e Letterature straniere moderne*, in *L'Università della Toscana*, ASUI, 16 (2012), pp. 109-114.
2256. Turpin Andrea L., *Memories of Mary: Changing Interpretations of the Founder in the Secularization Process of Mount Holyoke Seminary and College, 1837-1937*, PHHE, 28 (2011), pp. 124-138.
2257. Turpin Andrea L., *The Ideological Origins of the Women's College: Religion, Class, and Curriculum in the Educational Visions of Catharine Beecher and Mary Lyon*, HEQ, 50 (2010), n. 2, pp. 133-158.
2258. Turton Katy, *Children of the Revolution: Parents, Children, and the Revolutionary Struggle in Late Imperial Russia*, JHCY, 5 (2012), n. 1, pp. 52-86.
2259. *Uchitel' na vse vremena: k 100-letnyu s dnya rozhdeniya F.F. Rau (po materialam museya In-ta korrekts. Pedagogiki RAO «Proshloe v licakh*

- ikprao.ru») [*A teacher of ever: for the 100 years from F.F. Rau birth (on the basis of the materials of the Museum of the Institute of special Pedagogy at RAO «The past in the faces – ikprao.ru»*], DEF, 4 (2010), pp. 83-91.
2260. Ullrich Heiner, *Das große Erbe der Reformpädagogik und die schwere Last des sexuellen Missbrauchs – Pädagogische Beiträge zum 100. Jahrestag der Gründung der Odenwaldschule*, JHB, 16 (2011), pp. 322-338.
2261. Urban Wayne J., *Australia and New Zealand through American eyes: The “eyes” have it*, HER, 39 (2010), n. 1, pp. 53-58.
2262. Urban Wayne J., *James Bryant Conant and equality of educational opportunity*, in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 193-205.
2263. Urban Wayne J., *The Proper Place of Theory in Educational History?*, HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 229-238.
2264. Urban Wayne J., *The Word from a Walrus: Five Decades of the History of Education Society*, HEQ, 50 (2010), n. 4, pp. 429-459.
2265. Urvanceva S.E., *Shkol'noe ekonomicheskoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom (v Rossii XVIII-XXI vv. v SSHA i Evrope XX-XXI vv.) [School economic education in Russia and abroad during the XVIII-XXI Centuries in the United States and in Europe in the XX-XXI Centuries]*, EKS, 2 (2012), pp. 75-86.
2266. Utkin A.V., *God rossijskoj istorii [Year of Russian History]*, IPZ, 2 (2012), n. 1, pp. 5-11.
2267. Utkin A.V., *Stenogramma VIII nacional'noj nauchnoj konferencii «Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysjacheletya»: Zadachi, metody, istochniki i problematika istorii pedagogiki [Shorthand record of the 8th national scientific conference «Historical and pedagogical knowledge at beginning of the 3rd Milleneum»]*, IPZ, 2 (2012), n. 4, pp. 21-46.
2268. Uttal Lynet, *Liminal cultural work in family childcare: Latino immigrant family childcare providers and bicultural childrearing in the Unides States, 2002-2004*, in Dekker Jeroen, Pache Huber Véronique, Dasen Véronique (edd.), *Politics of childcare in historical perspective. From the world of wet nurses to the networks of family childcare providers*, PH, 46 (2010), n. 6, pp. 729-740.
2269. Vaccarelli Alessandro, *Istanze e principi di pedagogia razzista durante il fascismo*, NBC, 7 (2010), n. 1, pp. 55-66.

2270. Val Cubero Alejandra, *La educación femenina en la India durante la época colonial*, ED, 13 (2010), n. 2, pp. 185-197.
2271. Valdés Puentes Roberto, *A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do Ratio Studiorum*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 477-499.
2272. Valdir dos Santos Ademir, *Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas*, RBHE, 10 (2010), n. 3, pp. 83-112.
2273. Valdir dos Santos Ademir, *Lo Stato Nuovo brasiliano (1937-1945) e la formazione scolastica dell'infanzia: il fascismo «goccia a goccia»*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 315-336.
2274. Vale Gatti Giseli Cristina do, Filho Geraldo Inácio, *As práticas escolares e a formação cívico-patriótica no ginásio mineiro de Uberlândia, em Minas Gerais, Brasil (1920-1970)*, RHE, 14 (2010), pp. 37-69.
2275. Vale Gatti Giseli Cristina do, Filho Geraldo Inácio, *Geraldo Bastos Silva e a crítica do ensino secundário brasileiro na segunda metade do século XX*, RH, 12 (2012), pp. 119-129.
2276. Valente Wagner Rodrigues, *The Ubiratan D'Ambrosio Personal Archive: A Source for the History of Mathematics Education*, IJHME, 5 (2010), n. 2, pp. 53-60.
2277. Valls Montés Rafael, *La Instituciónas Libre de Enseñanza y al educación histórica: Rafael Ballester y la renovación historiográfica y didáctica españolas de inicios del siglo XX*, HERI, 31 (2012), pp. 331-356.
2278. Van Essen Mineke, Watts Ruth, *Gender and Education in History*, in Essen Mineke van, Watts Ruth (edd.), *Gender and education in History*, PH, 48 (2012), n. 3, p. 335.
2279. Van Gijlswijk T.W.M., *Education of poor children as an answer to a social and economic crisis: Dutch local government policies in the eighteenth Century*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 77-90.
2280. Van Lente Dick, *Teaching Children Confidence in a High Tech World: The Netherlands 1950-1962*, JHCY, 5 (2012), n. 2, pp. 181-191.
2281. Van Gorp Angelo, *School*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 119-121.
2282. Van Gorp Angelo, Simon Frank, Depaepe Marc, *A rede cultural da escola de Decroly em Bruxelas: a teoria da organização e a função de guardião da história*, CHE, 9 (2010), n. 2, pp. 329-345.
2283. Van Gorp Angelo, *The Decroly School in documentaries (1930s-1950s): contextualising propaganda from within*, in Van Gorp Angelo, Warm-

- ington Paul (edd.), *Education in Motion: producing methodologies for researching documentary film on education*, PH, 47 (2011), n. 4, pp. 507-523.
2284. Van Ruyskensvelde Sarah, *Education and occupation. An introduction to Catholic secondary education in Belgium during World War II*, HECL, 5 (2010), n. 2, pp. 229-246.
2285. Van Sickle Jenna, *The History of One Definition: Teaching Trigonometry in the US before 1900*, IJHME, 6 (2011), n. 2, pp. 55-70.
2286. Vanobbergen Bruno, Simon Frank, «*Merci à tous et à toutes de votre propagande, si pleine de charme et de sourires*»: on tour with the Socialist travelling colony *Gentse Volkskinderen (1898-1915)*, HEJ, 40 (2011), n. 3, pp. 315-332.
2287. Vanobbergen Bruno, Vansielegem Nancy, *Repairing the body, restoring the soul: the Sea Hospital of the City of Paris in Berck-sur-Mer and the French war on tuberculosis*, PH, 46 (2010), n. 3, pp. 325-340.
2288. Vassiloudi Vassiliki, Theodorou Vassiliki, *Childhood in the Maelstrom of Political Unrest: The Childtowns (Παιδοπόλεις/Paidopoleis) and the Experience of Displacement in Thrace during the Greek Civil War (1946-1949)*, JHCY, 5 (2012), n. 1, pp. 118-149.
2289. Vázquez Ramil Raquel, *Mulleres galegas na Residencia de Señoritas de Madrid*, «*cando van, van como rosas...*», SAGHE, 16 (2012), pp. 101-120.
2290. Velaza Javier, *Escritura, autorrepresentación y poder en el mundo ibérico*, in Ramírez Sánchez Manuel (ed.), *Epigrafía y cultura escrita en la antigüedad clásica*, CES, 9 (2010), pp. 144-167.
2291. Velázquez Pascual, Vicente, Viñao Frago Antonio, *Un Programa de Educación Popular: el legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936)*, in *Centenari Ferrer i Guàrdia: un balanç historiogràfic i pedagògic*, EH, 16 (2010), pp. 79-104.
2292. Venancio Mignot Ana Chrystina, *Sobre coisas de outros tempos: rastros biográficos nas crônicas de Cecília Meireles na Página de Educação*, RHE, 14 (2010), pp. 81-99.
2293. Venancio Mignot Ana Chrystina, Leite Filho Aristeo, «*A criança tem necessidade de expansão física*»: *recomendações e prescrições de uma educadora para o Jardim de Infância*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 189-202.
2294. Venancio Mignot Ana Chrystina, *Viajar para legitimar: Armanda Álvaro Alberto na comissafio de intercâmbio Brasil-uruguaí (1931)*, in *Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos*, RBHE, 10 (2010), n. 1, pp. 43-64.
2295. Ventura Domenico, Carlo M. Cipolla, *Straordinario di Storia delle Esplorazioni geografiche nella Facoltà di Economia ed Commercio di Catania (1949-53)*, ASUI, 16 (2012), pp. 309-318.

2296. Ventura Domenico, *Corrado Barbagallo. Il fulmineo passaggio di un Maestro nel R. Istituto Superiore di Scienze Economiche e Commerciali di Catania*, ASUI, 15 (2011), pp. 339-350.
2297. Venturino Diego, *Introduction*, in Venturino Diego (ed.), *L'éducation de Louis XV*, HE, 34 (2011), pp. 5-16.
2298. Venturino Diego, *Le troisième homme. Dubois et l'éducation politique de Louis XV (août 1722-août 1723)*, in Venturino Diego (ed.), *L'éducation de Louis XV*, HE, 34 (2011), pp. 91-121.
2299. Vera de Flachs María Cristina, *La participación de los universitarios de Córdoba en la formación de la nación 1810-1853*, in *Bicentenario de las Independencias Americanas*, RHEL, 14 (2010), pp. 191-218.
2300. Vergara Ciordia Javier, *El De Eruditione Filiorum Regalium: Un tratado de pedagogía sistemática para la educación de príncipes en la Edad Media*, ESE, 19 (2010), pp. 77-96.
2301. Vergara Ciordia Javier, *La edición de Burgos de 1588 del «Christiani pueri institutio adolescentiaque perfugium», obra clave del humanismo jesuítico hispano*, in *Humanismo y renovación educativa: una mayéutica el hombre occidental*, HERI, 31 (2012), pp. 81-103.
2302. Vergara Ciordia Javier, *Presentación. Humanismo y renovación educativa: una mayéutica para el hombre occidental*, in *Humanismo y renovación educativa: una mayéutica el hombre occidental*, HERI, 31 (2012), pp. 23-32.
2303. Verneuil Yves, *Les accords Lang-Cloupet (1992-1993): une histoire écrite à l'avance?*, HE, 34 (2011), pp. 51-87.
2304. Verschaffel Tom, Wils Kaat, *Introduction. History Education and the Claims of Society: An Historical Approach*, in *Current Affairs and Their Impact on History Education Since 1789*, JEMMS, 4 (2012), n. 1, pp. 1-6.
2305. Vershina N.A., *Analiz informacionnogo massiva discipliny kak metod istoriko-pedagogicheskogo issledovanya [Analysis of the Informative Massive of the Discipline As Method of Historical and Pedagogical Research]*, IPZ, 1 (2011), n. 2, pp. 26-38.
2306. Verstraete Pieter, *Doing disability history and the notion of «limit-experience»*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 321-336.
2307. Vicente Daniel Pino, *A Herminio Barreiro, na memoria*, in *Dedicado a Herminio Barreiro*, SAGHE, 15 (2011), pp. 43-49.
2308. Vicente Pedraz Miguel, *El cuerpo como materia educativa en la prosa castellana de los siglos 13 y 14*, RHE, 16 (2012), pp. 11-26.
2309. Victorien Sophie, *«L'Affaire Polac»: Chronique d'une dénonciation de la violence institutionnelle*, in *Les «bagnes d'enfants» en question. Campagnes médiatives et institutions éducatives*, RHEL, 13 (2011), pp. 101-116.

2310. Vidigal Moraes Carmen Sylvia, Righi Daniel Santos, Calsavara Tatiana Luciana, *Inventário de fontes das escolas dirigidas pelo educador anarquista João Penteado (1912-1961): dimensão pedagógica e contribuição para a história da relação trabalho e educação no Brasil*, in Gaspar da Silva V.L., Louro Felgueiras M. (edd.), *Arquivos, objetos e memórias educativas: práticas de inventário*, RBHE, 11 (2011), n. 1, pp. 117-142.
2311. Viegas Juliana, Goretta Aparecida Braga, Oliveira Galvão Ana Maria de, *As escolas isoladas nas décadas iniciais do século XX: o estudo de uma instituição*, CHE, 11 (2012), n. 2, pp. 479-500.
2312. Viegas Brás José Gregório, Leal Gonçalves Maria Neves, *Do tribalismo disciplinar ao novo paradigma do trabalho docente*, RHE, 15 (2011), pp. 78-105.
2313. Viegas Brás José Gregório, Leal Gonçalves Maria Neves, *O exercício da profissão docente: uma luta entre o centro e a periferia (finais da monarquia e I República)*, CHE, 10 (2011), n. 2, pp. 271-286.
2314. Viegas Brás José Gregório, Leal Gonçalves Maria Neves, *Os mecanismos espaciais do governo no ensino: a centralização-descentralização do ensino (Finais da Monarquia e I República)*, EH, 17 (2011), pp. 133-155.
2315. Vieira Cleber Santos, *Livros didáticos e cultura política: OSPB em tempos de Nova República*, CHE, 10 (2011), n. 1, pp. 71-82.
2316. Vieites Manuel F., *Para unha historia da educación teatral en Galicia: aspectos básicos*, SAGHE, 16 (2012), pp. 81-100.
2317. Vilafranca Manguán Isabel, *La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista*, in *300 anys del naixement de J.-J. Rousseau, 1712-2012*, EH, 19 (2012), pp. 35-53.
2318. Vilanou Torrano Conrad, Colleldemont Pujadas Eulàlia, *Presentació: Per un Patrimoni conceptual de J. J. Rousseau*, in *300 anys del naixement de J.-J. Rousseau, 1712-2012*, EH, 19 (2012), pp. 9-16.
2319. Vilanou Torrano Conrad, *El humanismo de Eixtmenis: saber, ciudad y cortesía*, in *Humanismo y renovación educativa: una mayéutica el hombre occidental*, HERI, 31 (2012), pp. 135-163.
2320. Villafuerte Bittencourt Jaqueline Marcela, *La influencia social de la división histórica de lo rural y de lo urbano en la organización de la educación boliviana*, RHE, 15 (2011), n. 35, pp. 32-49.
2321. Villamaina Centeno Carla, *O manual didático projeto araribá história no Município de Campo Grande*, MS (2008), RH, 10 (2010), pp. 30-35.
2322. Villanueva Gesteira María Dolores, *Inicios da galeguización do ensino (1963-1977)*, SAGHE, 16 (2012), pp. 41-56.
2323. Viloria Asención José G., *Educación, maestros en tempos recientes. Tres investigaciones*, RHEL, 15 (2010), pp. 299-322.

2324. Viñao Frago Antonio, Chiosso Giorgio, Gibelli Antonio, *School Exercise Books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the XIX and XX Centuries*, HECL, 6 (2011), n. 1, pp. 447-466.
2325. Viñao Frago Antonio, *Del garabato y los palotes a la escritura: notas sobre la génesis y el concepto de preescritura*, in Sierra Blas Verónica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *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, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 45-68.
2326. Viñao Frago Antonio, *État et éducation dans l'Espagne contemporaine (XIX^e-XX^e siècles)*, in *L'État et l'éducation en Europe, XVIII^e-XXI^e siècles*, HE, 35 (2012), pp. 81-107.
2327. Viñao Frago Antonio, *Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne*, HE, 34 (2010), pp. 73-98.
2328. Viñao Frago Antonio, *Memoria, patrimonio y educación - Memory, patrimony and education*, RHE, 15 (2011), pp. 31-62.
2329. Vinck Honoré, *Full texts of 26 African colonial primers and elementary readers published in French translation*, RPI (2010), n. 4, 2010, pp. 9-10.
2330. Vinck Honoré, *Primers and elementary readers from the former Belgian Congo*, RPI (2010), n. 2, pp. 10-11.
2331. Vinokurov V.L., *Biblioteka i bibliotekari Carskosel'skogo (Aleksandrovsikogo) imperatorskogo liceya: k 200-letnyu osnovanya liceya (otkrylsya 19 okt. 1811 g. v Carskom sele) [Library and Librarians of the Emperor Aleksandrov Lyceum «Carskoe selo»: for the 200 years from the foundation of the Lyceum (opened on 19th October 1811 in Carskoe selo)]*, SHB, 9 (2011), pp. 83-87.
2332. Vinokurov V.L., *Normativno-pravovaya baza deyatel'nosti Carskosel'skogo Aleksandrovsikogo imperatorskogo liceya [The juridical normative basis of the activity of the Lyceum «Imperator Aleksandr» in Carskoe selo]*, AOB, 2 (2010), pp. 75-81.
2333. Vinokurov V.L., *Normativno-pravovaya baza deyatel'nosti Carskosel'skogo Imperatorskogo Aleksandrovsikogo Liceya (k dvukhsotletyu osnovanya) [The juridical normative basis of the activity of the Lyceum «Imperator Aleksandr» in Carskoe selo (for two hundreds years from his foundation)]*, AOB, 4 (2012), pp. 85-96.
2334. Violi Patrizia, *Educating for Nationhood: A Semiotic Reading of the Memorial Hall for Victims of the Nanjing Massacre by Japanese Invaders*, in Andermann Jens, Simine Silke Arnold-de (edd.), *Museums and*

- the Educational Turn: History, Memory, Inclusivity*, JEMMS, 4 (2012), n. 2, pp. 41-68.
2335. Viviani Luciana Maria, de Lacerda Gil Natália, *A expansão e a eficiência da escola rural em São Paulo: atuação e posicionamentos de Almeida Jr. a partir de estatísticas oficiais*, RHE, 15 (2011), pp. 141-164.
2336. Volk Anthony, *The Evolution of Childhood*, JHCY, 4 (2011), n. 3, pp. 470-494.
2337. Volobueva L.M., *Detskie sady v gody vojny: fakty i vospominanya [The children gardens in the years of the War: facts and recollections]*, UDOU, 3 (2010), pp. 115-122.
2338. Volodina L.O., *Pravovoe regulirovanie semejnogo vospitanyia v Rossii (vtoraya polovina XIX – nach. XX v.) [The juridical regulation of family education in Russia (second half of the XIX Century – beginning of the XX Century)]*, PEDG, 5 (2012), pp. 89-94.
2339. Voss Peter, *Bürokratisch organisiert. Die Schulaufsicht in der Luxemburger Primärschule des 19. Jahrhunderts*, in *Demokratisch legitimiert. Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive*, JHB, 17 (2012), pp. 144-158.
2340. Voss Peter, «It's London, stupid!», IJHE, 2 (2011), pp. 155-164.
2341. Vrachinskaya T.V., *Konflikt v pedagogicheskom vzajmodejstvii v otechestvennoj pedagogike [Conflict of pedagogical interaction in the national pedagogy (XIX-mid XX Centuries)]*, IPZ, 1 (2011), n. 3, pp. 132-140.
2342. Waghid Yusef, *The decline of educational research in South Africa: Reconstituting the place of reason*, SARE, 16 (2010), n. 2, pp. 61-72.
2343. Wakefield John, «Whosoever Will, Let Him Come»: *Evangelical Millennialism and the Development of American Public Education*, AEHJ, 39 (2012), n. 2, pp. 214-227.
2344. Waidenfeld Chaves Miriam, *A Vitória Colegial: registros de sucesso escolar nos anos 1950*, RBHE, 10 (2010), n. 2, pp. 197-223.
2345. Waldinger Fabian, *Quality matters: The expulsion of Professors and the consequences for PHD Students Outcomes in Nazi Germany*, JPE, 118 (2010), n. 4, pp. 787-831.
2346. Waleska Pollo Campos Mendonça Ana, Chaves Vasconcelos Maria Celi, *La Genese du concept d'éducation publique au Portugal et au Brésil*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 49-63.
2347. Walicki Andrzej, *Ruch filozoficzny lat czterdziestych XIX wieku jako program reedukacji i modernizacji narodu*, RDO, 48 (2011), pp. 129-154.

2348. Wallet Jean William, *Claude Carpentier: «Un honnête homme indigné»*, in *Carrefours de l'éducation a 15 ans. Mélanges offerts à Claude Carpentier*, CAE, 31 (2011), n. 4, pp. 71-83.
2349. Walton Andrea, *Is Liberal Arts Education for Women Liberating?: From Cold War Debate to Modern Gender Gaps*, AEHJ, 39 (2012), n. 2, pp. 181-198.
2350. Warmington Paul, Grosvenor Ian, *A very historical mode of understanding: examining editorial and ethnographic relations in The Primary (2008)*, in Van Gorp Angelo, Warmington Paul (edd.), *Education in Motion: producing methodologies for researching documentary film on education*, PH, 47 (2011), n. 4, pp. 543-558.
2351. Warmington Paul, Van Gorp Angelo, Grosvenor Ian, *Education in motion: uses of documentary film in educational research*, in Van Gorp Angelo, Warmington Paul (edd.), *Education in Motion: producing methodologies for researching documentary film on education*, PH, 47 (2011), n. 4, pp. 457-472.
2352. Watlington Kathy, *Texas's Decision to Have Twelve Grades*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 145-163.
2353. Watras Joseph, *The Idea of Infancy and Nineteenth-Century American Education*, AEHJ, 39 (2012), n. 1, pp. 53-67.
2354. Watras Joseph, *The New Education Fellowship and Unesco's programme of fundamental education*, in Braster Sjaak, Simon Frank, Grosvenor Ian (edd.), *Education the people, the history of popular education*, PH, 47 (2011), n. 1-2, pp. 191-205.
2355. Watras Joseph, *UNESCO's programme of fundamental education, 1946-1959*, HEJ, 39 (2010), n. 2, pp. 219-237.
2356. Watts Harriet Ruth, *Martineau and the Unitarian tradition in education*, ORE, 37 (2011), n. 5, pp. 637-651.
2357. Weaver Heather A., *Object lessons: a cultural genealogy of the dunce cap and the apple as visual tropes of American education*, PH, 48 (2012), n. 2, pp. 215-241.
2358. Wechsler Harold S., *Brewing bachelors: the history of University of Newars*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 229-249.
2359. Weiduschadt Patrícia, Daudt Fischer Beatriz T., *A revista «O Pequeno luterano»: Nacionalismo e higienismo a partir da Fé luterana (1931-1966)*, RH, 12 (2012), pp. 67-87.
2360. Weiduschadt Patrícia, Tambara Elomar, *O Sínodo de Missouri e o seminário teológico-pedagógico em São Lourenço do Sul – RS (1903-1905)*, RH, 12 (2012), pp. 199-224.

2361. Weiler Kathleen, «*What Happens in the Historian's Head?*», HEQ, 51 (2011), n. 2, pp. 247-253.
2362. Welsh Thomas G., Campbell Deborah, *A House Divided: Demographic Change and the Decline of Youngstown's Parochial Elementary Schools*, AEHJ, 38 (2011), n. 1, pp. 159-178.
2363. Wendy Robinson, «*That great educational experiment*»: *the City of London Vacation Course in Education 1922-1938: a forgotten story in the history of teacher professional development*, HEJ, 40 (2011), n. 5, pp. 557-575.
2364. Westberg Johannes, *The funding of early care and education programmes in Sweden, 1845-1943*, HEJ, 40 (2011), n. 4, pp. 465-479.
2365. Wexler Laura, «*The Bridge Connecting Them to Ourselves*»: *Childhood, Photography and Memory in Contemporary China*, JHCY, 4 (2011), n. 1, pp. 3-10.
2366. Whitehead Kay, «*A decided disadvantage for the kindergarten students to mix with the state teachers*», in Sadovnik Alan R., Semel Susan, Simon Frank, Grovenor Ian (edd.), *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, PH, 46 (2010), n. 1-2, pp. 85-97.
2367. Whitehead Kay, *British Teachers in Canada After Both World Wars: «Imbued with the spirit of Empire»?*, HSE, 23 (2011), n. 2, pp. 1-18.
2368. Whitehead Kay, *Contesting the 1944 McNair report: Lillian de Lissa's working life as a teacher educator*, HEJ, 39 (2010), n. 4, pp. 507-524.
2369. Whitehead Kay, *Gipsy Hill Training College graduates: once, always and everywhere a modern woman teacher in the interwar years*, HEJ, 41 (2012), n. 5, pp. 617-636.
2370. Whitehead Kay, Morris Matthews Kay, *Connections: women educators in the national memories of New Zealand and Australia: Catherine Francis and Dorothy Dolling*, HER, 39 (2010), n. 2, pp. 67-80.
2371. Whitehead Kay, *Transnational connections in early twentieth-Century women teachers's work*, in Essen Mineke van, Watts Ruth (edd.), *Gender and education in History*, PH, 48 (2012), n. 3, pp. 381-390.
2372. Whitmarsh Guy, *The Two Cultures Controversy: Science, Literature and Cultural Politics in Postwar Britain*, in Raftery Deirdre, Crook David (edd.), *Forty years of History of Education, 1972-2011*, HEJ, 41 (2012), n. 1, pp. 130-132.
2373. Wiborg Susanne, *Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation*, HEJ, 39 (2010), n. 4, pp. 539-556.
2374. Wiegmann Ulrich, *Geschichten der Erziehung als Legitimationsgeschichte der Erziehungsgeschichte*, JHB, 15 (2010), pp. 279-306.

2375. Wigelsworth Jeffrey R., *The Battle for Religion in Eighteenth-Century Oxford: All Souls College, the Warden, the Fellows, the House of Commons, the Archbishop of Canterbury, and the Queen of England*, HU, 26 (2011), n. 2, pp. 150-195.
2376. Wilde Terry, *Education At Work, Literacy at the Resource Frontier: A Matter of Life and Death*, HSE, 24 (2012), n. 1, pp. 130-149.
2377. William Keith, *Red House 1969-1972: the case for "intermediate" educational institutions*, PH, 48 (2012), n. 4, pp. 635-655.
2378. Willis Wayne, "Progressive" Education in Baroque Italy: Philosophy of Education at the Carracci Academy, JPHE, 61 (2011), n. 1, pp. 43-52.
2379. Wils Kaat, Verschaffel Tom, *Longing for the present in the history of history education*, in Wils Kaat, Verschaffel Tom, Cools Hans, Dekker Jeroen (edd.), *Longing for the present in the history of history of education*, PH, 48 (2012), n. 6, pp. 793-799.
2380. Winfield Sarah, *Travelling the Empire: The «School Empire Tours» and their significance for conceptual understandings (1927-1939)*, HER, 40 (2011), n. 1, pp. 81-95.
2381. Wingenter Anne, «Vi saluto romanamente!». *Self-narration and performance in children's letters to Mussolini*, in Sierra Blas Verónica, Meda Juri, Castillo Gómez Antonio (edd.), *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*, HECL, 7 (2012), n. 1, pp. 241-259.
2382. Wirbelauer Eckhard, Schappacher Norbert, *Zwei Siegeruniversitäten: Die Straßburger Universitätsgründungen von 1872 und 1919*, JU, 13 (2010), pp. 45-72.
2383. Wiszlenkowa Elena, *University Archives as a Cultural Project (Russia, the First Half of the 19th Century)*, RDO, 48 (2011), pp. 183-195.
2384. Wiszlenkowa Elena, *University Archivists as Archive Policy Agents in Nineteenth-Century Russia*, RDO, 49 (2012), pp. 153-166.
2385. Witherspoon Noelle, Taylor Dianne L., *Spiritual weapons: Black female principals and religio-spirituality*, in *Gender, History and Educational Administration*, JEAH, 42 (2010), n. 2, pp. 133-158.
2386. Wittrock Björn, *The Modern University in Its Historical Contexts: Rethinking Three Transformations*, HU, 27 (2012), n. 1, pp. 199-226.
2387. Wnęk Jan, *Problemy edukacyjne w utworze Józefa Bychowca pt. «Rady dobrej matce...»*, RDO, 47 (2010), pp. 209-222.

2388. Wojdon Joanna, *Marian Falski (1881-1974), author of Polish primers*, RPI (2010), n. 4, pp. 14-15.
2389. Wojdon Johanna, *Primers in Poland 1918-1939*, RPI (2010), n. 2, pp. 4-5.
2390. Wojdon Joanna, *The Impact of Communist Rule on History Education in Poland*, in *Current Affairs and Their Impact on History Education Since 1789*, JEMMS, 4 (2012), n. 1, pp. 61-77.
2391. Wolfman Yaffa, *A Children's Village in Eretz-Israel – An Exemplary Educational Project*, DL, 39 (2011), pp. 203-218.
2392. Woyshner Christine, *School Desegregation and Civil Society: The Unification of Alabama's Black and White Parent-Teacher Associations, 1954-1971*, HEQ, 51 (2011), n. 1, pp. 49-76.
2393. Wraga William G., *Exploiting Sputnik and the Schools*, IJHE, 2 (2011), pp. 147-154.
2394. Wright Katie, «*Help for wayward children*»: *child guidance in 1930s Australia*, HER, 41 (2012), n. 1, pp. 4-19.
2395. Wright Katie, «*To see through Johnny and to see Johnny through*»: *the guidance movement in interwar Australia*, in *The promise of the new and genealogies of educational reform*, JEAH, 44 (2012), n. 4, pp. 317-337.
2396. Wright Susannah, *Teachers, family and community in the urban elementary school: evidence from English school log books c.1880-1918*, HEJ, 41 (2012), n. 2, pp. 155-173.
2397. Wu Jinting, *A Sermon as Counter-Sermon on Educational Research*, in *A Sermon on Educational Research/Eine Predigt über erziehungswissenschaftliche Forschung*, IJHE, 3 (2012), pp. 98-100.
2398. Wyn Johanna, *The making of a generation: policy and the lives and aspirations of Generation X*, in *Policy Activism*, JEAH, 44 (2012), n. 3, pp. 269-282.
2399. Yamasaki Yoko, *The impact of Western progressive educational ideas in Japan: 1868-1940*, HEJ, 39 (2010), n. 5, pp. 575-588.
2400. Yanes Cabrera Cristina, *The museum as a representation space of popular culture and educational memory*, HECL, 6 (2011), n. 2, pp. 19-31.
2401. Yankovskaya N.A., *Rosyaskaya gimnazya: klassicheskaya i real'naya obrazovatel'nye sistemy (utoraya polovina XIX v.) [The Russian Gymnasium: classical and "real" educational systems (Second half of the XIX Century)]*, NAR, 6 (2012), pp. 259-265.
2402. Ydesen Christian, *The international space of the Danish testing community in the interwar years*, PH, 48 (2012), n. 4, pp. 589-599.

2403. Yogev Esther, *The image of the 1967 War in Israeli history textbooks as test case: studying an active past in a protracted regional conflict*, ORE, 38 (2012), n. 2, pp. 171-188.
2404. Yoshida al-Khaizaran Huda, *The emergence of private universities and new social formations in Meiji Japan, 1868-1912*, in Cunningham Peter, Leslie Bruce (edd.), *Universities and Cultural Transmission*, HEJ, 40 (2011), n. 2, pp. 157-178.
2405. Yumi Jinzenji Mônica, *As escolas públicas de primeiras letras de meninas: das normas às práticas*, RBHE, 10 (2010), n. 1, pp. 169-197.
2406. Yurkina L.V., *Roditel'skie pis'ma F. Chesterfilda i ikh rol' v pedagogicheskoy teorii i praktike (angl. gos. Deyatel', 1694-1773 gg.) [P. Chesterfield's parent's letters and their role in the pedagogical theory and practice (English stateman, 1694-1773)]*, ODP, 6 (2011), pp. 86-90.
2407. Yuzhaninova E.V., *Cel' vospitaniya v pedagogicheskoy mysli Germanii konca XVIII-nachala XIX vv. [The Aim of Education in German Pedagogical Thought in the late XVIII Century – beginning of the XIX Century]*, IPZ, 1 (2011), n. 1, pp. 98-108.
2408. Yuzhaninova E.V., *K 300-letiyu so dnja rozhdeniya Zhan-Zhaka Russo [For the 300 years of Jean-Jacques Rousseau's birth]*, IPZ, 2 (2012), n. 2, pp. 12-17.
2409. Yvorel Jean-Jacques, *Présentation du dossier*, in *Les «bagnes d'enfants» en question. Campagnes médiatives et institutions éducatives*, RHEI, 13 (2011), pp. 15-23.
2410. Zabelina M.V., *K voprosu o principakh kommunikativnogo podkhoda pedagogicheskoy sistemy Selestena Frene (fr. ped., 1896-1966) [About the question of the principles of the communciative approach of Célestin Freinet's pedagogical system (French pedagogue, 1896-1966)]*, ODP 6 (2011), pp. 31-37.
2411. Zaborska Renata, *The adventure with the reading primers. The collection established by Renata Zaborska*, Warsaw, RPI (2012), pp. 4-6.
2412. Zaccaria Maria, *Una attestazione del concetto di Studium generale a Padova nel 1258: la sentenza episcopale contro il canonico Guidi D'Anagni*, QSUP, 43 (2010), pp. 285-301.
2413. Zago Figueiredo Ireni Marilene, Johann Jackson, *A história da escola de educação especial Bem Me Quer – Apae De Toledo – Paraná*, RH, 12 (2012), pp. 100-110.
2414. Zambarbieri Annibale, *Giovanni Semeria e la Scuola Superiore di religione di Genova*, in *Le scuole di religione*, ASE, 18 (2011), pp. 109-122.
2415. Zamojska Dorota, *«Królewskie szaty nauki». Odbicie stosunków uniwersytetu i państwa w ceremoniale akademickim II Rzeczypospolitej*

- (na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego), RDO, 49 (2012), pp. 167-187.
2416. Zamojski Andriej, *Soviet Schooling as Reforming Force in shtetls of Soviet Belarus in the Interwar Period*, RDO, 48 (2011), pp. 155-171.
2417. Zandstra Anne, Wesley Null J., *How Did Museums Change During the Cold War?: Informal Science Education After Sputnik*, AEHJ, 38 (2011), n. 2, pp. 321-339.
2418. Zavarzina L.E., *Pedagogicheskaya deyatel'nost' P.G. Redkina (k 200-letnyu so dnya rozhdeniya, 1808-1891 gg.) [P.G. Redkin's pedagogical activity (for the 200 hundreds years from his birth, 1808-1891)]*, PEDG, 3 (2010), pp. 65-78.
2419. Zavarzina L.E., *P.F. Kapterev ob avtonomnosti pedagogicheskogo processa (1894-1922) [P.F. Kapterev about the autonomy of the educational process (1894-1922)]*, PEDG, 3 (2010), pp. 69-78.
2420. Zehle Jana, *Towards higher education in a post-neoliberal future: A comment on Ethiopia*, SARE, 18 (2012), n. 1, pp. 114-122.
2421. Zelizer Viviana A., *The Priceless Child Turns Twenty-seven*, JHCY, 5 (2012), n. 3, pp. 449-456.
2422. Zetterqvist Nelson Karin, *The Sandtray technique for Swedish children 1945-1960: diagnostics, psychotherapy and processes of individualisation*, in Dekker Jeroen, Drenth Annemieke van, Meyers Kevin (edd.), *Normalising childhood: Policies and interventions concerning special children in the United States and Europe (1900-1960)*, PH, 47 (2011), n. 6, pp. 825-840.
2423. Zhao Xia, *Alienated childhood. A comparison between childhood represented in English and Chinese children's literature of the late 20th Century*, HECL, 5 (2010), n. 1, pp. 63-77.
2424. Zhuravlev V.P., *Pervye sovetskie programmy shkol'nogo literaturnogo obrazovanya i «Rabochie knigi po literature» kak novyj tip uchebnogo posobya [First soviet programs of the school literary education and the «Work books about literature» as new kind of educational tool]*, NAS, 4 (2010), pp. 41-46.
2425. Zhuravlev V.P., *Pervye stabil'nye uchebniki (30-40e gody XX veka) kak etap razvitya otechestvennykh shkol'nykh uchebnykh sredstv po literature [First stable schoolbooks (30-40 years of the XX Century) as development stage of the school learning tools about literature]*, PDV, 3 (2010), pp. 105-114.
2426. Ziegler Béatrice, *Outputorientierung und ergebnisoffene (politische) Bildung – ein Zielkonflikt?*, in *Bürgerschaft in der späten Moderne und die Idee der aktiven Partizipation/Citizenship in late modernity and the idea of active participation*, IJHE, 1 (2011), pp. 70-73.

2427. Zimmerman Jonathan, «Money, Materials, and Manpower»: *Ghanaian In-Service Teacher Education and the Political Economy of Failure, 1961-1971*, HEQ, 51 (2011), n. 1, pp. 1-27.
2428. Zmeev V.A., *Problemy upravleniya rossyskoj vysshej shkoly v XVIII v. (k 300-letnyu so dnya rozhdeniya M.V. Lomonosova, 1711-1765) [Problems of the management of the high school in the XVIII Century (for the 300 hundred years from M.V. Lomonosov's birth, 1711-1765)]*, VMUPO, 4 (2011), pp. 64-74.
2429. Zucca Fabio, *Le fonti archivistiche nelle Università italiane. Il caso del recupero dell'Archivio storico dell'Università degli Studi di Pavia*, ASUI, 15 (2011), pp. 381-386.
2430. Zuccheri Luciana, Zudini Verena, *Discovering Our History: A Historical Investigation into Mathematics Education*, IJHME, 5 (2010), n. 1, pp. 75-88.
2431. Zuckerman Michael, *The Paradox of American Adolescence*, JHCY, 4 (2011), n. 1, pp. 11-25.
2432. Zuquim Braghini Katya, *A Editora do Brasil S/A nos anos 1960-1970: A consolidação de uma editora brasileira no mercado didático e o ensino de educação moral e cívica*, RBHE, 12 (2012), n. 3, pp. 153-178.
2433. Zurbuchen Simone, *Bürgerbildung im Dienst radikaler Demokratie: ein Widerspruch?*, IJHE, 1 (2011), pp. 67.
2434. Zvereva k.E., Chlytina O.M., Bekhtenova E.F., *Eksponaty kraevedcheskikh muzeev kak osnova istoriko-poznavatel'noj deyatel'nosti shkol'nikov [Objects of the ethnographical Museums as basis of the historical-learning activity of the pupils]*, PRISO, 9 (2012), pp. 20-30.
2435. Zymek Bernd, *Voraussetzungen und Folgen von Internationalisierungsprozessen in der Bildungsgeschichte*, IJHE, 3 (2012), pp. 9-23.

B. *Miscellanea and monographs*

1. Abate Michelle Ann, *Raising Your Kids Right: Children's Literature and American Political Conservatism*, New York, Rutgers University Press, 2010, pp. 239.
2. Abbott Mary, *Life Cycle*, in *A Cultural History (in the Age of Enlightenment)*, pp. 111-128.
3. Abbud Maria Luiza Macedo, Ivashita Simone Buriolli, *Fontes para pesquisa da história das instituições educativas escolares de Londrina (1936-2000)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1687-1698.
4. Abdrashitova E.A., *Didakticheskie vzglyady A.I. Anastasieva (1852-1914gg.): sravnitel'nyj analiz vzglyadov A.I. Anastasieva i Yu.K. Babanskogo na process obuchenya [A.I. Anastasiev's didactical conceptions (1852-1914): comparative analysis of A.I. Anastasiev's and Yu.K. Babansky's conceptions about the learning process]*, in *Sovremennye pedagogicheskie*, pp. 69-71.
5. Abreu Daniela Cristina Lopes de, *Instituições escolares na Primeira República: a escolarização civilizadora*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1699-1710.
6. Absmeier Christine, *Das schlesische Schulwesen im Jahrhundert der Reformation. Ständische Bildungsreformen im Geiste Philipp Melanchthons*, Oakville CT (Usa), David Brown Book Company, 2011, pp. 371.
7. Adams Sophia, *Geography and the Environment*, in *A Cultural History (in the Middle Age)*, pp. 73-89.
8. Adão Áurea, *A educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945-1969). Um repertório cronológico, temático e onomástico*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 482.
9. Adão Áurea, *As escolas de ensino primário para meninas na Lisboa oitocentista: dos equipamentos aos saberes escolares*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 623-627.
10. Adão Aúrea, *Republicanism, Municipalism and Ensino Primário: Entre Desígnios e Condicionais*, in *O Homen vale*, pp. 25-44.
11. Adão Áurea, Silva Carlos Manique da, Pintassilgo Joaquim (edd.), *O Homen vale sobretudo pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 111.
12. Addabbo Tindara, Arrizabalaga Marie-Pierre, Borderias Christina, Owens Alastair (edd.), *Gender Inequalities, Households and the production of Well-being in Modern Europe*, Aldershot (UK) and Burlington (USA), Ashgate Publishers, 2010, pp. 318.

13. Ademir Valdir dos Santos, Vechia Ariclê, Tancon Iria, *Scrivendo alla patria: la scrittura scolastica bilingue nei quaderni dei discendenti tedeschi nel Brasile Meridionale*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1237-1250.
14. Afonso José António Martins Moreno, *É possível um ensino católico? Uma sondagem à década de 1890 em Portugal*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 547-560.
15. Agostini Bianco, *E i giornali che dicono? La nascita dell'Istituto superiore di scienze sociali nella stampa quotidiana e periodica*, in *Costruire un'Università*, pp. 335-346.
16. Aguiar de Carvalho, Guida Maria, *Seomara da Costa Primo. La découverte de sa méthode d'enseignement à partir des cahiers de ses étudiants*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 201-207.
17. Aichner Christof-Mazohl Brigitte, *La riforma scolastica di Thun-Hohenstein 1849-1860*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. 179-209.
18. Aiello Francesco, Latorre Giovanni, Lupo Valeria, *L'Università della Calabria: un progetto nazionale*, in *Le Università del Mezzogiorno*, pp. 157-166.
19. Ajmar-Wollheim Marta, *Geography and the Environment*, in *A Cultural History (in the Early Modern Age)*, pp. 69-94.
20. Akenson Donald, *A Mirror to Kathleen's Face. Education in Independent Ireland 1922-60*, London, Taylor & Francis Group, 2012, pp. 238.
21. Åkerlund Andreas (ed.), *Kulturtransfer och kulturpolitik. Sverige och Tyskland under det tjugonde århundradet*, Opuscula Historica Upsaliensia, 45, Uppsala, Swedish Science Press, 2011, pp. 250.
22. Alatri Giovanna, Gagliardo Francesca, *Le copertine dei quaderni di scuola e l'archivio didattico di Giuseppe Lombardo Radice*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 619-626.
23. Alatri Giovanna, *La formazione delle educatrici infantili: dall'Istituto per le maestre del «Giardino d'infanzia» alla «Scuola di metodo» per l'educazione materna*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 246-266.
24. Albisetti James C., *Europeans and the American Model of Girls' Secondary Education*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 191-202.
25. Albisetti James C., Goodman Joyce, Rogers Rebecca (edd.), *Girls' Secondary Education in the Western World: From the 18th to the 20th Century*, New York, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 223.
26. Albisetti James C., Goodman Joyce, Rogers Rebecca, *Girl's Secondary education in the Western World. A Historical Introduction*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 1-8.
27. Aldrich Richard, *School and Society in Victorian Britain. Joseph Payne and the New World of Education*, London and New York, Routledge, 2012, pp. 348.

28. Alejo Montes Javier F., Calvo Población Gaspar F., *El profesorado de la Escuela Normal del Magisterio Primario de Cáceres durante la II República*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 477-485.
29. Alfieri Paolo, *Oltre il «recinto». L'educazione popolare negli oratori milanesi tra Otto e Novecento*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2011, pp. 297.
30. Alfondo José António, Azevedo Rodrigo Adriano, *De aluno a professor – Reconstrução da memória da Escola do Magistério Primário de Braga (1897-1987) e criação de uma Sala-Museo no Instituto de Educação da Universidade do Minho*, in *Património y Etnografía*, pp. 571-581.
31. Almazova Lejla I., *Analiz sovremennogo sostojanija i perspektiv v sfere islamskogo obrazovanija (Uroven' srednego obrazovanija/Vtorichnaja Mudrese) [Analysis of Current Processes and Perspectives in the Sphere of Islamic Education (Level of Secondary Education/Secondary Madrasa)]*, in *Musul'manskoe obrazovanie*, pp. 33-75.
32. Almazova Lejla I., *Prepodavanje islama v Volgo-Ural'skom regione [Teaching Islam in Volga-Ural Region]*, in *Prepodavanje i izuchenie*, pp. 68-124.
33. Almazova Lejla I., *Sovremennoe musul'manskoe obrazovanie v Tatarstane v kontekste istoricheskogo razvitija [Contemporary Islamic Education in the Course of Its theoretical Development]*, in *Musul'manskoe obrazovanie*, pp. 7-33.
34. Almazova Lejla I., *Sravnitel'nyj analiz kachestva uchebno-metodicheskikh materialov izdannykh v khode realizacii plana meroprijatij po podgotovke specialistov s ughublennym znaniem istorii kul'tury islama [Comparative Analysis of the Quality of Educational Materials Published in the Course of Realization of the Program for Training of the Specialists with Profound Knowledge of the Islamic History and Culture]*, in *Musul'manskoe obrazovanie*, pp. 76-115.
35. Almeida Doris Bittencourt, *As marcas do novo: do «Colégio Alemão» ao «Colégio Farrouopilha» nas páginas do «Das Band» (1937-1939)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 85-96.
36. Almeida Doris Bittencourt, Gil Carmen Zeli Vargas, *Um lugar para guardar. Memórias de uma faculdade de educação: o projeto «Memória faced» (1970-2011)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1723-1734.
37. Almeida Núbia Ferreira, *O Colégio Salesiano em Juazeiro do Norte e o projeto educacional do Padre Cícero: de 1939 aos anos de 1970*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1711-1722.
38. Almeida Wania Manso de, Almeida Regina de Cassio de, *Ananton Dakitsch: a trajetória de um mestre suíço no ensino técnico secundário brasileiro*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 517-523.

39. Almudévar y Castillo Valero, *Páginas originales (memorias de un maestro de escuela)*. Madrid 1866, Edición facsímil, Zaragoza, Museo Pedagógico de Aragón, 2010, pp. 152.
40. Álvarez Gallego Alejandro, *Formación de nación y educación*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2010, pp. 160.
41. Álvarez Domínguez Pablo, *El arte de aprender y enseñar Historia de la Escuela a través de matelas histórico-educativas*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 267-276.
42. Álvarez Domínguez Pablo, Payá Rico Andrés, *Patrimonio educativo.es: un espacio virtual de aprendizaje par el estudio del patrimonio educativo español*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 583-596.
43. Alves Claudia, *Educar a infância tendo a guerra como paradigma*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 381-385.
44. Alves Claudia, Leite Juçara Luzia, *Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas*, Vitória, Eufes, 2011, pp. 390.
45. Alves Claudia, Mignot Ana Chystina (edd.), *História e Historiografia da Educação Ibero-Americana: Projetos, Sujeitos e Práticas*, Rio de Janeiro, Quartet Editora, 2012, pp. 396.
46. Alves Luís Alberto Marques, Barros Maria da Conceição Leite, *A pedagogia do castigo na imprensa pedagógica (finais do século XIX-inícios do XX) – O caso de Palmatória*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 73-84.
47. Alves Luís Alberto Marques, *Istituto Comercial di Porto – de finais do século XIX a 1976*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1735-1750.
48. Alves Maria do Céu Garcia dos Reis Loureiro, *José Cândido Branco Rodrigues e o ensino de cegos: um programa de educação inclusiva na transição de oitocentos em Portugal*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1763-1768.
49. Alves Teresa Vitória Fernandes, *Pensar o Brasil e Portugal através da educação: 1930-1940*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1751-1761.
50. Alzate Piedrahita Maria Victoria, Gómez Mendoza Miguel Ángel, Romero Loaiza Fernando, G.M. Bruño. *La edición escolar en Colombia, 1900-1930*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2012, pp. 172.
51. Amerman Stephen Kent, *Urban Indians in Phoenix Schools, 1940-2000*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2010, pp. 260.
52. Amkraut Brian, *Technology: The Digital Revolution That Is Shaping Twenty-First-Century Jewish Education – A Fleeting Snapshot from the*

- First Decade*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. I, pp. 597-614.
53. Anderson Toni P., «*Tell Them We Are Singing For Jesus*»: *The Original Fisk Jubilee Singers, 1871-1878*, Macon GA, Mercer University Press, 2010, pp. 299.
54. Andrew F. Jones, *Developmental Fairy Tales: Evolutionary Thinking and Modern Chinese Culture*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 2011, pp. 259.
55. Angulo A.J., *William Barton Rogers and the idea of MIT*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2010, pp. 240.
56. Anselmi Gian Mario, *Il valore identitario della letteratura italiana e del suo insegnamento tra Risorgimento e Italia unita*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 205-216.
57. Ansovini Emma, «*Il Duca degli Abruzzi*»: *la nascita di un istituto tecnico nel difficile percorso della modernizzazione italiana*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 213-218.
58. Antón Puebla Pilar, *Victoriano Hernando y Palacio, maestro y editor*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 289-297.
59. Antonelli Quinto, *I quaderni di Vittorio, un italiano d'Austria (1906-1913)*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1305-1323.
60. Antonov E.B., *Pedagogika gumanizma. Yaroslavskie uchitelya nachala XX veka [The pedagogy of Humanism. Yaroslavl teachers at the beginning of the XX Century]*, in *Podgotovka kadrov*, pp. 276-282.
61. Aquino Julio Groppa, *A recepção do pensamento foucaultiano na pesquisa educacional brasileira (1990 e 2010)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 953-963.
62. Aquino Luciene Chaves de, *Profissionalização e formação moral para meninos: um olhar sobre o patronato agrícola «Vidal de Negreiros» em Bananeiras/PB (1924-1934)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1769-1781.
63. Araque Hontangas Natividad, *Las primeras directoras de Institutos de Enseñanza media en Madrid*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 561-568.
64. Araújo Helena C., Rocha Cristina, Fonseca Laura, *Toward the Recognition of Their Educational Rights: Portugal*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 93-109.
65. Araújo Marta Maria de, *A educação formadora da juventude no Colégio Atheneu de Natal, Rio Grande do Norte (1835-1889)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 17-21.
66. Argent Karen, *Picture books and their influence on social constructions of disability*, in *The Sands of Time*, pp. 104-116.

67. Arias Gómez Bárbara, Sanchidrián Blanco Carmen, *Historia de vida de un maestro rural: Alejo García*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 569-577.
68. Arias Gómez Bárbara, Sanchidrián Blanco Carmen, *La escuela unitaria reflejada en los cuadernos de prácticas de un maestro*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 371-385.
69. Aristov S.A., *Opyt nazistkikh lagerej v pamjati byvshikh nesovershennoletnikh uznikov iz Sovetskogo Soyuza* [*The experience of nazi champs in the Memory of the former Young Prisoners from the Soviet Union*], in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 19-30.
70. Armenta-Lamant Ana, *Vicente Naharro (1750-1823): Hacia una reforma metodológica de la enseñanza de las primeras letras*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 299-307.
71. Arriada Eduardo, *A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público*, Jundiaí, Paco Editorial, 2010, pp. 352.
72. Arrizabalaga Jon, Grell Ole Peter, Cunningham Andrew (edd.), *Centres of medical excellence? Medical travel and education in Europe 1500-1789*, Farnham, Ashgate, 2010, pp. 335.
73. Artieda Teresa Laura (ed.), *Los otros en los manuales escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*, Luján, Departamento de Publicaciones e Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, Proyecto RELEE (Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional del Nordeste), 2010, pp. 216.
74. Artieda Teresa Laura, *Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos: religión, familia, escuela (c. 1914-1970)*, in *Historia de la lectura*, pp. 435-470.
75. Artieda Teresa Laura, Rosso Laura, Ramírez Ileana, *De "salvajes en extinción" a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos. c. 1880-1930/1987-2007*, in *Los otros en los manuales escolares*, pp. 107-154.
76. Ascenzi Anna, *Drammi private e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, eum, 2012, pp. 391.
77. Ascenzi Anna, *La storia nelle scuole secondarie tra le due guerre*, in *Le origini delle materie*, pp. 191-216.
78. Ascenzi Anna, *Le Cartiere Pigna e i quaderni scolastici della «Terza Italia» (1870-1945)*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 487-505.
79. Ascoli Francesco, *Il quaderno come corredo pedagogico nell'insegnamento della scrittura e della calligrafia*, in *School Exercise books*, Vol. II, pp. 1007-1020.

80. Asmolov A.G., *Pamjati metra. Poetika metodologii Igorja Kona* [In the master's memory. The poetics of Igor Kon's methodology], in *Maloletnie poddannye*, pp. 19-25.
81. Assirelli Silvia, *Paradigma Bemporad. Percorsi e linee evolutive dell'illustrazione nel libro per l'infanzia in Italia tra Ottocento e Novecento*, Firenze, Nerbini, 2012, pp. 397.
82. Assis Paula Maria, *Guide des écoles: a educação dos sentidos na perspectiva dos Irmãos Maristas (1908-1931)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1783-1794.
83. Assunção Alexandre Vergínio, Peres Lúcia Maria Vaz, Araújo Alberto Filipe Abreu, *A hermenêutica do espaço escolar a partir da topoanálise do imaginário*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1283-1292.
84. Astaf'eva L.S., *Vlyanie zarubezhnykh obrazovatel'nykh komandirovok na koncepcii vydayushchikhsya russkikh pedagogov (XIX-nachalo XX vv.)* [Influence of the educational stays on the conceptions of the outstanding Russian pedagogues (XIX – beginning of the XX Century)], in *Vysshaya shkola: opyt, problemy*, pp. 87-92.
85. Astashov A.B., *Revolyucya v detskikh prazdnikakh 20-30-kh gg. XX v.* [The Revolution in the child feast-days in the 1920s-1930s], in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 215-258.
86. Attali Michaël, Saint-Martin Jean, *L'éducation physique et sportive: une discipline entre réformes institutionnelles et débats professionnels (1945-1958)*, in *En attendant la réforme*, pp. 91-100.
87. Attali Michaël, Saint-Martin Jean, *La sportivisation de l'éducation physique et sportive: des voies de réformes renouvelées*, in *Le temps des réformes*, pp. 139-151.
88. Atwood Sara, *Ruskin's educational ideals*, Burlington, Ashgate, 2011, pp. 190.
89. Aubin Paul, *Les cahiers d'exercices: témoins ou agents de transformations dans le monde scolaire? L'exemple du Québec*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1131-1143.
90. Aubry Carla, Westberg Johannes (edd.), *History of Schooling: Politics and local practice*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2012, pp. 276.
91. Aubry Carla, Westberg Johannes, «*Schooling – an international, national, and local issue*», in *History of Schooling*, pp. 7-11.
92. Augschöll Annemarie, *L'attività del Centro di ricerca e documentazione sulla storia della formazione in Alto Adige della Libera Università di Bolzano*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 167-174.
93. Austermann Simone, *Formeys Anti-Emile. Original – Kommentare – Sujets*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, Julius, 2012, pp. 194.

94. Avanzini Claudinéia Maria Vischi, *A Escola de puericultura no Instituto de Higiene Infantil da Cruz Vermelha Paranaense: cuidar da saúde e educar as crianças e suas mães*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1795-1808.
95. Aver'anova L.N., Il'ina E.G., *Bukvari i knigi dlja chtenya, izdannye v 1918-1930 gg. Bibliografichesky ukazatel' [Primers and reading books, published in the years 1918-1930]*, in «Bukvar'- eto molot», pp. 219-314.
96. Ávila Virgínia Pereira da Silva de, *Escola no tempo: cor do tempo em escolas isoladas do município de Florianópolis (1930 a 1940)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1293-1307.
97. Azevedo Denilson Santos de, Cabral Talitha Estevam Moreira, Carvas Giovanna Maria Abrantes, *A expansão dos grupos escolares em Minas Gerais na Primeira República: estudo comparado sobre a interiorização do ensino primário na zona da Mata*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1809-1821.
98. Azevedo Karla Veruska, Silva Maria das Dores Santos, *A Campanha Nacional das Escolas da Comunidade no Espírito Santo/Brasil (1948-1971)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1823-1834.
99. Azevedo Rodrigo Martins Pinto de, *A guerrilha da empenhoca – os exames liceais entre a credibilização e os jogos de influência (1873-1894)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1309-1323.
100. Azevedo Rodrigo Martins Pinto de, *Dialogando com as fontes – contributo para a construção de novos objectos na história do ensino liceal em Portugal*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1011-1021.
101. Babkova G.O., «Bezglasnye grazhdane»: *maloletnie prestupniki v sudebnoj sisteme Rossii 1750-1760-ch godov [«Voiceless citizens»: juvenile criminals in the Russian judicial system of the 1750-1760s]*, in *Maloletnie poddannye*, pp. 47-75.
102. Bacigalupi Marcella, Fossati Piero, *Giorgio Caproni maestro*, Genova, Il Melangolo, 2010, pp. 296.
103. Bacigalupi Marcella, *Una scuola del Risorgimento. I Collegi Convitti Nazionali del Regno Sardo tra progetto politico ed esperimento educativo (1848-1859)*, Milano, Unicopli, pp. 404.
104. Badanelli Rubio Ana María, *Cuadernos de rotación, cuadernos de deberes. Un estudio comparado*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 793-802.
105. Baer Susanne, *Bildung bilden. Geschlecht und Genie an der Universität*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 207-214.
106. Bagella Stefania, *La tradizione degli studi chimici, fisici e naturalistici*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 273-305.

107. Bahlcke Joachim, *Schulstiftungen und Studienfinanzierung*, Wien, Köln, Weimar, Böhlau Verlag, 2011, pp. 406.
108. Bailey Joanne, *Family Relationships*, in *A Cultural History (in the Age of Enlightenment)*, pp. 15-31.
109. Baioni Massimo (ed.), *Patria mia. Scritture private nell'Italia unita*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 328.
110. Bair Jeanette, *Nationalsozialismus als Gegenstand bildungshistorischer Forschung – Ein Überblick über Neuanfänge, Kontinuitäten, Brüche und ihre disziplinäre Rezeption*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 13-28.
111. Bairati Eleonora Maria Beatrice, *I disegni anatomici di Giuseppe Bossi e la Scuola di Anatomia dell'Accademia di Belle Arti di Brera di Milano*, in *La formazione del medico*, pp. 269-274.
112. Baixinho António Francisco, *Ensino profissional agrícola em Torres Vedras no século XIX. A efémera história da Escola de Viticultura Ferreira Lapa*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1835-1846.
113. Baker Patricia, *Health and Science*, in *A Cultural History (in Antiquity)*, pp. 153-170.
114. Bala Smajl, *Historiku i shkollave dhe mësuesit në Shkodër: 1662-1945, V. I [School and teacher's history in Shkodra: 1662-1945, V. I]*, Shkodër, Rozafat, 2011, pp. 500.
115. Balassiano Ana Luiza Grillo, *Lycée Français (1915-1984): identidades de uma escola francesa no RJ*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1847-1852.
116. Balcom Karen, *The traffic in babies: cross-Border Adoption and Baby-Selling between the United States and Canada 1930-1972*, Toronto, The University of Toronto, 2011, pp. 356.
117. Baldini Ugo, Brizzi Gian Paolo (edd.), *La presenza in Italia dei gesuiti iberici espulsi. Aspetti religiosi, politici, culturali*, Bologna, Clueb, 2010, pp. 683.
118. Baldini Ugo, *Tra due paradigmi? La Naturali philosophia di Carlo Rinaldini*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 189-222.
119. Baldo Daniela, Galasso Massimiliano, Vianello Daniele, *Studenti al fronte. L'esperienza della scuola medica da campo di San Giorgio di Nogaro – L'Università castrense*, Gorizia, Libreria Editrice Goriziana – Comune di San Giorgio di Nogaro, 2010, pp. 254.
120. Balina M.R., Bezrogov V.G., Maslinskaya S.G., Maslinskoj K.A., Tendrjakova Myu. V., Sheridan S. (edd.), *Konstruiruya destkoe. Filologiya. Istoriya. Antropologiya. Kollektivnaya monografya. Trudy seminara «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki»*, Vyp. 9 [Shaping childhood.

- Philology. History. Antropology. Collective Monograph. Works of the seminar «Culture of childhood: norms, values and practices», Issue 9], Moskva, Spb, Azmut, Nestor-Istoriya, 2011, pp. 552.*
121. Balina M.R., *Literaturnaya representatsiya detstva v sovetskoj i postsovetskoj Rossii [The literary representation of childhood in the soviet and post-soviet Russia]*, in *I sprosila krokha*, pp. 20-38.
 122. Balina M.R., Sheridan S., *Problemy globalizatsii v detskoj literature: k istorii voprosa (perevody s francuzskogo v rannij sovetskoj period) [Problem of globalisation in the Children's literature: for the history of the question (translation from French in the ealy soviet period)]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 215-231.
 123. Balina M.R., *Vospitanie chuvstv à la soviétique: povesti o pervoj lyubvi [Education of feelings à la soviétique: Novels about the first love]*, in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 456-471.
 124. Balina Maria R., Bezrogov Vitaly G., G. Kelly Katriona et al. (edd.), *Malotetnie podannye bol'shoj Imperii. Filipp Ar'es i istoriya detstva v Rossii (XVIII-nachalo XX veka) [Little subjects in the big Empire. Philippe Ariès and the history of childhood in Russia (XVIII – beginning of the XX Century)]*, Moskva, Rossysky Gosudarstvennyj Gumanitarnyj Universitet, 2012, pp. 398.
 125. Balina O.G., *Tendentsii razvitya gosudarstvennoj sistemy obrazovanya v Rossii v poloviny XIX veka. Monografya [Tendencies of the development of the state system of education in Russia in the middle of the XIX Century. Monograph]*, Surgut, Surgut. Ped. Institut, 2010, pp. 185.
 126. Ballarín Domingo Pilar, *Traslaciones de las maestras españolas de entre siglos XIX-XX*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 35-44.
 127. Balthasar Anne-Carol, Jacot-Descombes Adrien, Jacquemoud Alain, *Français*, in *Enseignement secondaire*, pp. 358-364.
 128. Bandini Gianfranco, *I maestri e la geografia dopo l'Unità d'Italia*, in *Le origini delle materie*, pp. 111-138.
 129. Bandini Gianfranco, *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze, Firenze University Press, 2012, pp. 281.
 130. Bantigny Ludivine, Vimont Jean-Claude (edd.), *Sous l'œil de l'expert. Les dossiers judiciaires de personnalité*, Mont Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2010, pp. 192.
 131. Bantock Geoffrey Herman, *Studies in the History of Educational Theory. Vol. I (RLE Edu H). Nature and Artifice, 1350-1765*, London-New York, Routledge, 2012, pp. 316.
 132. Bantock Geoffrey Herman, *Studies in the History of educational Theory Vol. II. The minds and the Masses, 1760-1980*, London-New York, Routledge, 2012, pp. 380.

133. Baquero Torresa Patricia, *Re-Writing the History of Intercultural education in Germany from a Postcolonial Theory Perspective*, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 52-73.
134. Barannikova N.B., Bezrogov V.G. (edd.), *I sprosila krokha... Obraz rebenka i sem'i v pedagogike postsovetskoj Rossii: uchebniki po slovesnosti dlja nachal'noj shkoly 1985-2006gg. Trudy mezhdunarodnogo nauchnogo seminara «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki»*, Vyp. 7 [And a small child asked... The image of the child and family in post-Soviet Russian pedagogy: Russian literature textbooks for the primary school 1985-2006. Works of the international scientific seminar «Culture of childhood: norms, values and practices». Issue n. 7], Moskva-Tver', Nauchnaya kniga, 2010, pp. 360.
135. Barannikova N.B., Bezrogov V.G., «Naiprostaya Knizhnica dlja nachalki» – mesto vstrechi obrazovanya i kul'tury [The easiest book for beginners – the meeting point of education and culture], in *I sprosila krokha*, pp. 4-6.
136. Barannikova N.B., Bezrogov V.G., «Vse razdelilos' vokrug na chuzhoe i nashe». K voprosu o lokal'nom/global'nom v uchebnike nachal'noj shkoly 1900-kh – 2000-kh gg. [«All was separated around for the others' and ours'». Local/global in the textbooks of the elementary school of the years 1900-2000], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 150-167.
137. Barannikova N.B., Bezrogov V.G., Makarevich V.G., Markarova Tamara S, *Uchebnik dlja nachal'noj shkoly 1900-1940-kh gg. kak zapovednik pedagogicheskikh idealov* [The textbook for primary school of the years 1900-1940 as reserve of pedagogical ideals], in «Pora chitat'», pp. 7-40.
138. Barannikova N.B., Bezrogov V.G., Markarevich G.V., *Evoljucyia pedagogicheskikh idealov v bukvarjakh V.P. Vakhterova 1900-1920-kh gg.* [The evolution of the pedagogical ideals in V.P. Vakhterov primaries of the years 1900-1920], in «Pora chitat'», pp. 262-269.
139. Barannikova N.B., Bezrogov V.G., *Strarye per'ja risuyut novyj mir: praktiki pis'ma v nachal'noj shkole pervykh sovetskikh pokoleny* [The old quill-pens draw a new world: practices of writing in the elementary school of the first Soviet generations], in «Bukvar'- eto molot», pp. 29-79.
140. Barannikova N.B., *Komparativitskie perspektivy issledovanya obraza rebenka i sem'i v uchebnikakh nachal'noj shkoly* [Comparative perspectives of the research of the image of child and family in the textbooks of the elementary school], in *I sprosila krokha*, pp. 316-320.
141. Barannikova N.B., Markarevich, V. G., *Nasledie sovetskoj kul'tury v uchebnike po chteniyu 1990kh gg.* [The heritage of the soviet culture in the textbook for reading of the years 1990], in *I sprosila krokha*, pp. 58-144.

142. Barausse Alberto, *I mutamenti dell'«italiano scolastico» e dell'educazione linguistica nei quaderni molisani tra Otto e Novecento*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1195-1236.
143. Barbieri Nicola, «*La bambina fa bene, però è un po' troppo chiacchierona*»: i cinque anni di scuola elementare di un'alunna di Montagnana visti attraverso i suoi quaderni (1958-1963), in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 947-972.
144. Barca Salom Frances X., *Los valores en la enseñanza: ¿in mutables o cambiantes?*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 487-496.
145. Barcelos Anaregina Ferreira de, Besen Danielly Samara, Sato Silvana Rodrigues de Souza, *Inspetores escolares em Santa Catarina (1946-1970): os concursos como via de ascensão profissional docente*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1853-1863.
146. Bardelli Daniele, «*Un organismo vivo*». *Le associazioni dell'Università Cattolica nel progetto culturale di Agostino Gemelli*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 377-435.
147. Bargerol Carol, *World Contexts*, in *A Cultural History (in the Middle Age)*, pp. 179-196.
148. Barret David, Kukhareva Maria, *Family Relationships*, in *A Cultural History (in the Modern Age)*, pp. 21-37.
149. Barretta Antonio D., Gepponi Anja, *La casa del Porrione dell'Opera Universitaria di Siena (1933-1981)*, in *Dai Collegi Medievali*, pp. 181-193.
150. Barros Josemir Almeida, *Ensino rural em Minas Gerais: representações, culturas e cotidianos em fins do XIX e início do XX*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1325-1339.
151. Barroso António José Gonçalves, *Escola distrital de habilitação ao magistério primário de Viana do Castelo (1897-1926)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1865-1881.
152. Barthélémy Pascale, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, pp. 344.
153. Bascuñan Cortés Javier, *La circulación de las prácticas docentes y de la doctrin a nacional-sindicalista durante el pimer franquismo a través de las publicaciones periódicas falangistas*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 277-285.
154. Basha Petrit, *Historiku i zhvillimit të arsimit në Tunjë e rreth saj [History of education's development in Tunja and around]*, Tiranë, Julvin, 2011, pp. 94.
155. Basto Rosa do Ceu, *Memórias dos ex-alunos da escola Conde Ferreira em Castelões de Cepêda – 1920-1950*, in *Patrimônio y Etnografía*, pp. 387-403.

156. Bastos Gloria, *Educar e recrear: os livros para crianças no século XX*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 741-745.
157. Bastos Maria Helena Camara, Jacques Alice Rigoni, *Álbuns e escrita infantil: escrita epistolar dos alunos do curso primário do Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS 1948-1966)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 97-109.
158. Bataille Alain, Cordillot Michel, *Former les hommes et les citoyens. Les réformateurs sociaux et l'éducation, 1830-1880. Textes et documents*, Paris, Les Éditions de Paris, 2010, pp. 220.
159. Batanaz Palomarez Luis, *La inspección de la Primera Enseñanza durante la Guerra Civil e el Primer Franquismo (1936-1943). Represalia y desgarramiento*, Córdoba, Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2011, pp. 250.
160. Batista Da Silva Vivian, *Escritos "modestos" sobre "grandes auctores": A produção dos manuais pedagógicos no Brasil e em Portugal (1870-1970)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 309-317.
161. Bauer Carlos, Hiro Cássio Diniz, *História e consciência de classe na educação brasileira: lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (1978-1990)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1883-1892.
162. Baugh Joyce A., *The Detroit School Busing Case: Milliken v. Bradley and the Controversy over Desegregation*, Lawrence, University Press of Kansas, 2011, pp. 248.
163. Bavrin I.I., *Pedagogicheskoe nasledie S.A. Rachinskogo. Nauchnye osnovy razvytya obrazovanya v XXI veke [S.A. Rachinsky's pedagogical heritage. Scientific basis of the development of the education in the XXI Century]*, Sankt Peterburg, 2011, pp. 628-637.
164. Beach Sterling J. M., Norton Grubb W., *Gateway to Opportunity? A History of the Community College in the United States*, Sterling VA, Stylus Publishing, 2011, pp. 224.
165. Beadie Nancy, *Education and the Creation of Capital in the Early American Republic*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 353.
166. Beas Miranda Miguel, *Historias de vida de profesores*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 553-560.
167. Beattle Cordelia, *Economy*, in *A Cultural History (in the Early Modern Age)*, pp. 49-67.
168. Beauvais Vicente de, *Tratado sobre la formación de los hijos de los nobles. Introducción, estudio preliminar, traducción y notas de I. Adeva y J. Vergara*, Madrid, Bac-Uned, 2011, pp. 915.

169. Becchi Egle, Ferrari Monica, *Per una storia pedagogica della salute*, in *Formare alle professioni*, pp. 211-228.
170. Becchi Egle, *Pedagogia ed epistemologia della medicina*, in *Formare alle professioni*, pp. 185-190.
171. Beci Bahri, *Historia e standartizimit te shqipes: politika dhe planifikime gjuhesore [History of standardization of Albanian language: policy and linguistic planning]*, Tiranë, SHBLSH e Re, 2010, pp. 310.
172. Becker Christoph, *Der Einfluss der Rechtsschule von Bologna auf das Wirtschaftsrecht in Ausburg*, in *Schwaben und Italien*, pp. 369-385.
173. Beeck Nathalie, *Suspended Animation: Children's Picture Books and the Fairy Tale of Modernity*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2010, pp. 262.
174. Befana Claudio, «Corsi per laureati e per persone colte». *Premesse e prime realizzazioni della formazione permanente (1925-1959)*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 491-603.
175. Belezia Eva Chow, *Cooperativa-escola de alunos das escolas técnicas Agrícolas: o desafio de sobreviver, ter sucesso e preservar princípios e valores*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1893-1904.
176. Bellatalla Luciana, Marescotti Elena (edd.), *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 381.
177. Bellatalla Luciana, *Scolari sotto il regime*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 929-945.
178. Bellavitis Anna, *Education*, in *A Cultural History (in the Early Modern Age)*, pp. 95-111.
179. Bello Manuel, Shaver Annis N., *The representation of Christopher Columbus in high school history textbooks: a content analysis*, in *The textbook as discourse*, pp. 140-161.
180. Bellocchio Brambilla Cesare, *Nascere senza venire alla luce. Storia dell'Istituto per l'infanzia abbandonata della provincia di Torino (1867-1891)*, Milano, Franco Angeli, 2010, pp. 304.
181. Belova Yu.E., *K voprosu o narodnoj shkole i uchitele sel'skoj shkoly vtoroj poloviny XIX veka (na primere sel. shk. S. Serevenskogo Rjaz. obl.) [About the question of the popular school and of the rural school teacher during the second half of the XIX Century (on the exemple of the Derevenkoe village rural school in the region Rjazan)]*, in *Prioritety i perspektivy*, pp. 72-74.
182. Belyaev S.E., *Kursovaya muzykal'no-pedagogicheskaya podgotovka uchitelej na Urale: istoricheskyy opyt (konec XIX – nach. XX v.) [The*

- music educational training of the teachers in the Ural*], in *Pedagogicheskoe obrazovanie*, pp. 7-14.
183. Benner Dietrich, *Wissensformen der Wissensgesellschaft*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 29-42.
 184. Benzaquén Adriana S., in *A Cultural History (in the Age of Enlightenment)*, pp. 185-204.
 185. Beretta Marco, *L'opera di Galileo nelle università scandinave*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 81-88.
 186. Bernal Martínez José Mariano, Marín Murcia José Pedro, *El estudio del material científico para la enseñanza de la Botánica en el Ceme*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 157-166.
 187. Bernal Martínez José Mariano, Marín Murcia José Pedro, *José Loustau y la Universidad de Murcia (1916-1965): El desarrollo de la competencia profesional y la promoción de la educación científica*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 287-294.
 188. Bernstein Robin, *Racial Innocence: Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*, New York, New York University Press, 2011, pp. 308.
 189. Berruezo Albéniz Reyes, Soto Alfaro Francisco J., *¿Sirvió para algo? El «Cursillo de Lerín» de 1930 y la innovación educativa en Navarra*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 295-303.
 190. Bersanelli Marco, *Astronomia, scienza e fede*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 35-46.
 191. Berthoud Chantal, *«Seul le superflu est nécessaire»: le cycle d'orientation à l'âge de la formation humaniste pour tous*, in *Enseignement secondaire*, pp. 197-204.
 192. Berti Giampiero, *L'Università di Padova dal 1814 al 1850*, Treviso, Antilia, 2011, pp. 654.
 193. Berti Giampiero, *Norme fondamentali dell'Università di Padova per l'organizzazione didattico-scientifica (1814-1866)*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 105-117.
 194. Bertussi Guadalupe Teresinha, *Aspectos da relação trabalho e educação no Brasil e no México na perspectiva da história do tempo presente*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1047-1057.
 195. Beseghi Emy, Grilli Giorgia (edd.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011, pp. 219.
 196. Beseghi Emy, *Jolanda e le altre: figure femminili nell'opera di Emilio Salgari*, in *La tigre è arrivata*, pp. 83-103.
 197. Bestani Rosa, Brunetti Paulina, Martínez de Sánchez Ana, Vera De Flachs María Cristina, *Textos, Autores y Bibliotecas: 190 años de la biblioteca*

- mayor de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, 2011, pp. 688.*
198. Betri Maria Luisa, *Itinerari di professionalizzazione sulla scena del parto tra XVI e XIX secolo*, in *Formare alle professioni*, pp. 141-146.
 199. Betti Carmen, *Per una storiografia delle edizioni scolastiche italiane*, in *I sentieri della scienza*, pp. 189-203.
 200. Bežen Ante, Majhut Berislav (edd.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*, Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI – Europski centar za sustavna i napredna istraživanja, 2011, pp. 460.
 201. Bezrogov V. G., Makarevitch G.V., Barannikova N.B., Salnikova A.A., *Detskost' kak sposob bytya: vizual'nyj kanon v knige dlja literaturnogo chtenya 20000-kh godov [Childhoodness as a Way of Existence: Visual Canon in the Book for Literary Reading in the 2000s]*, in *Mirovaya slovestnost'*, pp. 200-208.
 202. Bezrogov V.G., Markarevich G.V., *Oblozhki shkol'nykh knig 1976-2006 godov: k voprosu o transformacii obraza rebenka [Schoolbooks' of 1976-2006s: transformation of the image of the child]*, in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 9-29.
 203. Bezrogov Vitaly G., «Old Crow Quills Draw the New World»? *An Elementary School and Children's Written Exercises in the 1920s-1930s's Russia: Draft Reconstruction of the Writing World of the First Soviet Generation*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1451-1477.
 204. Bezrogov Vitaly G., *Bukvaristika: zarubezhnaya issledovatel'skaya literatura (Materialy k bibliograficheskomu ukazatel'yu) [The science of primers: international research literature (Data for a bibliographical index)]*, in «Pora chitat'», pp. 273-285.
 205. Bezrogov Vitaly G., *Koncept Rodiny-materi v rossyskom uchebnike nachal'noj shkoly [The concept of the motherland-Native Land in the textbook of the elementary school]*, in *I sprosila krokha*, pp. 51-58.
 206. Bezrogov Vitaly G., Makarevich Galina V., Salnikova Alla A., *Semantika obrazov sovetskogo detstva na oblozhkakh «Rodnoj Rechi» 1980-kh gg. [Semantics of the Soviet Childhood Images on the «Native Speech» Covers in 1980s]*, in *Pedagogika i psikhologiya*, pp. 24-29.
 207. Bezrogov Vitaly G., Makarevitch Galina V., Salnikova Alla A., «*Svoe i «chuzhoe» dlja detej iz uchebnika po chteniyu nachala XXI veka: stereotypy sovetskoj koncepcii vospitanyia [«Our Own» and «Theirs» for the children from the textbook for Reading at the beginning of the 21-th Century: Soviet Educational Conception Stereotypes]*, in *Patriotizm v dialoge pokoleny*, pp. 59-68.

208. Bezrogov Vitaly G., Makarevitch Galina V., Salnikova Alla A., *Deti i Rodina na forzacakh «Knigi dlja chtenya» 1980-kh godov [Children and Motherland on the «Book for Reading» Fly-leaves in the 1980s]*, in *Mirovaya slovesnost'*, pp. 253-260.
209. Bezrogov Vitaly G., *Pomnit' nel'zja zabyt: kollektivnaya pamjat', vospominanya o detstve i tema vojny v uchebnikakh dlja nachal'noj shkoly konca 1940-kh – nachala 2000-kh gg. [Remember Can't Forget: Collective Memory, Childhood recollections and the WWII in the Elementary schoolbooks: late 1940s – early 2000s]*, in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 31-65.
210. Bezrogov Vitaly G., *Prilozhenie. Materialy k bibliograficheskomu ukazatelyu po istorii uchebnoj literatury v Rossyskoj Federacii [Appendix. Materials for the bibliographical index for the history of the textbook researches in the Russian Federation]*, in *I sprosila krokha*, pp. 321-347.
211. Bezrogov Vitaly G., *Religija v evropejskikh uchebnikakh evropejskikh uchebnikakh po chteniyu dlja nachalnoj shkoly (XV – pervaya polovina XVIII veka) [The religion in the european readings books of the elementary school (XV-first half of the XVIII Century)]*, in *Pedagogicheskie tradicii i novacii*, pp. 48-87.
212. Biagini Jussara, *Centros federais de educação tecnológica: (des) caminhos para criação do Sistema nacional brasileiro de educação tecnológica – periodo de 1978 a 1993*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1905-1915.
213. Bianchi Alessandro (ed.), *Le Università del Mezzogiorno nella storia dell'Italia unita 1861-2011*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 326.
214. Bianchi Angelo, *Educandati, collegi e conservatori per l'educazione femminile tra Sette e Ottocento*, in *Dai Collegi Medievali*, pp. 99-112.
215. Bianchini Marco, *Geminiano Montanari nella scienza economica*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 327-346.
216. Bianchini Paolo (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 257.
217. Bianchini Paolo, *La nascita delle discipline scolastiche nel Piemonte della Restaurazione*, in *Le origini delle materie*, pp. 12-46.
218. Bianchini Paolo, *La ricezione della pedagogia austro-lombarda nel Piemonte sabaudo*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. 149-178.
219. Bianchini Paolo, *Per una storia culturale e quantitativa delle discipline scolastiche*, in *Le origini delle materie*, pp. 3-11.
220. Bibikova V.V., *Sozdanie uchitel'skogo Profsoyuza v Prienisejskoj Sibiri, 1904-1927 gg. [The creation of the teacher Trade Union in the Enisej regions of Sibiria, 1904-1927]*, Krasnoyarsk, Technology, 2010, pp. 372.

221. Biesta Gert, *Good Education in the age of measurement*, Michigan, Paradigm Publishers, 2010, pp. 150.
222. Bilbao Begoña, Ezkurdia Gurutze, Pérez Urraza Karmele, *La influencias pedagógicas del Magisterio en el Bilbao de comienzos del s. XX*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 305-314.
223. Bini Piero, Spalletti Stefano (edd.), *Dalle Accademie Agrarie alle Università. Istituzionalizzazione dell'economia politica a Macerata e nelle Marche*, Macerata, eum, 2010, pp. 543.
224. Biondi Matilde, «*Raccontare scrivendo*»: *tratti vernacolari nei quaderni di San Gersolè*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1179-1194.
225. Bishop Marie-France, «*Racontez vos vacances...*». *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010, pp. 220.
226. Bishop Marie-France, D'Enfert Renaud, Dorison Catherine, Kahn Pierre, *Réformes du système éducatif et rénovation pédagogique dans les années 1960: le cas des classes de transition*, in *Le temps des réformes*, pp. 99-119.
227. Bishop Marie-France, *L'enseignement du français à l'école primaire de 1945 à 1960: entre stabilité et doutes*, in *En attendant la réforme*, pp. 169-181.
228. Bishop Marie-France, *Une réforme complexe et polémique: La rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972*, in *Le temps des réformes*, pp. 35-51.
229. Bittencourt Junior Nilton Ferreira, Pedrosa José Geraldo, *A influência do americanismo na educação brasileira: os Ginásio polivalentes*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2399-2410.
230. Blair Ann, *Principes et pratiques de la pédagogie humaniste et réformée, XVI^e-XVII^e siècle*, in *Enseignement secondaire*, pp. 39-67.
231. Blanchard Véronique, Revenin Régis, Yvoret Jean-Jacques (edd.), *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIX^e-XXI^e siècle)*, Paris, Autrement, 2010, pp. 416.
232. Blanco Luigi, Giorgi Andrea, Mineo Leonardo (edd.), *Costruire un'Università. Le fonti documentarie per la storia dell'Università degli Studi di Trento (1962-1972)*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 568.
233. Blasco Gil Yolanda, Mancebo Maria Fernanda, *Oposiciones y concursos a Cátedra de Historia en la Universidad de Franco (1939-1950)*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2010, pp. 280.
234. Blinova E.E., *Tipy nachal'nykh uchebnykh zavedeny v Simbirskoj gubernii v XXI veke [Elementary schoolbooks's types introduced in the Simbirsk province in the XXI Century]*, in *Gumanizacya i gumanitarizacya*, pp. 22-28.

235. Bloch Daniel, *La création et le développement du baccalauréat professionnelle*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 207-218.
236. Block James E., *The Crucible of Consent, American Child Rearing and the Forging of Liberal Society*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 2012, pp. 447.
237. Boato Marco, *Il ruolo del Movimento studentesco di Sociologia*, in *Costruire un'Università*, pp. 443-460.
238. Bocchini Camaiani Bruna, *Don Lorenzo Milani e la Chiesa fiorentina del suo tempo*, in *Don Lorenzo Milani*, pp. 55-81.
239. Bodé Gérard, *Un baccalauréat pour l'enseignement technique? (1860-1980)*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 197-206.
240. Bödeker Hans Erich, Büttgen Philippe, Espagne Michel (edd.), *Göttingen vers 1800. L'Europe des sciences de l'homme*, Paris, Éd. du Cerf, 2010, pp. 593.
241. Bonin Iara Tatiana, Kirchof Edgar, *Discurso eurocêntrico e alteridade: um olhar sobre as representações de índio na literatura infantil brasileira dos anos 1950-1960*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 867-878.
242. Bònoli Fabrizio, *Cassini e la tradizione astronomica galileiana a Bologna*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 171-188.
243. Borevskaya Nina Ye, Borisenkov V.P., Zhu Xiaoman (edd.), *Educational Reforms in Russia and China at the Turn of the 21st Century: A Comparative Analysis*, Hong Kong, Hong Kong University Press, 2010, pp. 115.
244. Borgato Maria Teresa, *La traiettoria dei gravi nella polemica tra Borelli, Angeli e Riccioli*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 263-291.
245. Borgato Maria Teresa, Pepe Luigi, *Accademie, istituti, società scientifiche e ricerca matematica in Italia nel XIX secolo*, in *Accademie e Scuole*, pp. 267-285.
246. Borges Rozângela Soares Grangeiro, Furtado Alessandra Cristina, *A disciplina de biologia educacional no curso de magistério da Escola Dom Bosco do distrito de Indápolis de Dourados, Brasil (1985 a 2000)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1917-1928.
247. Borraccini Rosa Maria, *Libri di medicina nei chiostri e nei casali (dall'inchiesta della Congregazione dell'Indice dei libri proibiti, 1597-1603)*, in *La formazione del medico*, pp. 159-182.
248. Borrero López Raquel, González Rodríguez Maria de la Paz, *Un acercamiento al estudio de la «Educación Intercultural» a través de los manuales escolares del siglo XX*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 319-328.
249. Borruso Francesca, *«Vivo la tua vita in me intensamente». Immaginario amoroso e educazione sentimentale nel carteggio Ada Prospero – Piero Gobetti (1919-1926)*, in *Il primo amore*, pp. 135-170.

250. Borruso Francesca, Cantatore Lorenzo (edd.), *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie moderne*, Milano, Guerini e Associati, 2012, pp. 291.
251. Borruso Francesca, Cantatore Lorenzo, *Introduzione*, in *Il primo amore*, pp. 7-11.
252. Borruso Francesca, *Maestri e maestre a Roma capitale*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 267-285.
253. Borruso Francesca, *Su alcuni modelli educativi presenti nei quaderni scolastici dell'Archivio Didattico Lombardo Radice*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 993-1006.
254. Borsch Frederik Houk, *Keeping Faith at Princeton: a brief History of Religious Pluralism at Princeton and other Universities*, Princeton, Princeton University Press, 2012, pp. 241.
255. Bosna Ernesto, *L'Università degli Studi di Bari*, in *Le Università del Mezzogiorno*, pp. 195-200.
256. Bosna Vittoria, *Gli Educandati femminili nel regno di Napoli*, in *Ricerca storico-educativa*, pp. 163-169.
257. Bosse Heinrich, *Bildungsrevolution 1770-1830*, Hrg. mit einem Gespräch von Nacim Ghanbari, Heidelberg, Universitätsverlag Winter GmbH, 2012, pp. 396.
258. Boto Carlota, *A organização das aulas como pedagogia universitária: O Compêndio histórico do Estado da Universidade de Coimbra e a dimensão didáctica de ação política do pombalismo português*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 55-59.
259. Bottarini Roberto Aníbal, *Alfabetización de adultos y sujetos políticos (c. 1960-1970)*, in *Historia de la lectura*, pp. 471-506.
260. Bottarini Roberto Aníbal, *Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano*, in *Historia de la lectura*, pp. 87-131.
261. Boussion Samuel, Gardet Mathies (edd.), *Les chateaux du social*, Paris, Beauchesne, Presses Universitaires de Vincennes, 2010, pp. 364.
262. Bouzakis Siphis, *Panorama Historias Tis Ekpaideysis. Opseis kai Apopseis (Panorama of History of Education. Aspects and views): Tomos A' Istoriografika Remata – Kakres Periodi. Ekpe defsi Ektos Sinoron – Topiki Historia*, pp. 774; Tomos B' *Panorama Historias Ekpedefsis. Opsis ke Apopsis*, Neohelliniki Ekpedefsi, 2010, pp. 1059.
263. Boziev R.S., Nogerova T.B., *Reformy obrazovanya na Severnom Kavkaze v 40-50-e gody XIX veka [Reform of the education in the Northern Kavkaze in the 40-50 years of the XIX Century]*, in *Innovacionnaya deyatel'nost' v obrazovanii*, pp. 139-160.

264. Bozon Anne, *Les "regents" du diocèse de Châlons et leur formation religieuse (XVII^e-XVIII^e siècles)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 57-72.
265. Braga Luciana de Lacerda Dias, *História da educação a partir de uma leitura da arquitetura/espço escolar*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1341-1356.
266. Braster Sjaak, *The End of Italics? The Introduction of Vertical Writing and the Use of School Exercise Books in The Netherlands (1880-1980)*, in *School Exercise books*, Vol. II, pp. 1103-1113.
267. Bray Rachel, Gooskins Imke, Kahn Lauren, Moses Sue, Seekings Jeremy, *Growing Up in the New South Africa: Childhood and adolescence in post-apartheid Cape Town*, Cape Town, HSRC Press, pp. 358.
268. Breccia Alessandro, Coppini Romano Paolo, *Il Battaglione universitario e la battaglia di Curtatone e Montanara tra storia e memoria (1848-1948)*, in *Le Università e le guerre*, pp. 95-111.
269. Breccia Alessandro, Coppini, Romano Paolo, «Etruria docet». *L'Università di Pisa tra Granducato e Regno d'Italia*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 129-143.
270. Breira Maria Teresa de Stockler, *A Faculdade de Arquitetura Mackenzie, a contestação às Beaux-Arts*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 179-189.
271. Bremmer JR Rolf H., Dekker Kees (edd.), *Practice in Learning: The Transfer of Encyclopaedic Knowledge in the Early Middle Ages*, Louvain, Peeters, 2010, pp. 359.
272. Brezinka Wolfgang, *La pedagogia accademica e la formazione degli insegnanti nell'Impero austriaco (1804-1918)*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. 3-17.
273. Brezinka Wolfgang, *Pädagogik in Österreich – Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, pp. 1023.
274. Brigaglia Aldo, Di Sieno Simonetta, *Luigi Cremona's Years in Bologna: From Research to Social Commitment*, in *Mathematicians in Bologna*, pp. 73-104.
275. Brigaglia Manlio, *Dal secondo dopoguerra ad oggi*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 135-153.
276. Brighigni Daniela, *Dalle carte dell'Archivio Diaristico Nazionale: scritte di sé nei quaderni scolastici, attraverso l'ipotesi di lettura di un diario, espressione e forma della comunicazione di massa*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 175-186.

277. Brilliant Mark, *The Color of America Has Changed: How Racial Diversity Shaped Civil Rights Reform in California, 1941-1978*, New York, Oxford University Press, 2010, pp. 384.
278. Brinkmann Wilhelm, *Familienbande. Anmerkungen zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 191-206.
279. Brito Fabiano Lemos de, *Transformações da figura do professor ginasial no século XIX: o modelo alemão*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 453-457.
280. Brito Paula Sônia de, *A formação eclesiástica no Seminário de Nossa Senhora de Conceição da Paraíba (1919-1928)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1929-1935.
281. Brito Silvia Helena Andrade de, Villamaina Centeno Carla, Claudinei Lombardi José, Saviani Dermeval (edd.), *A organização do trabalho didático na história da educação*, Campinas, Autores Associados, 2010, pp. 205.
282. Brizzi Gian Paolo (ed.), *Imago Universitatis. Celebrazioni, autorappresentazioni di maestri e studenti nella decorazione parietale dell'Archiginnasio*. Con la collaborazione di Andrea Daltri, Bologna, Bononia University Press, 2012, 2 voll., pp. 800.
283. Brizzi Gian Paolo, *Dai Collegi medievali alle residenze universitarie. Introduzione al Convegno*, in *Dai Collegi Medievali*, pp. 9-15.
284. Brizzi Gian Paolo, *La mobilità degli studenti universitari nel Seicento*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 31-45.
285. Brizzi Gian Paolo, Mattone Antonello (edd.), *Dai Collegi Medievali alle Residenze Universitarie*, Bologna, Clueb, 2010, pp. 193.
286. Brizzi Gian Paolo, *Reasons for research. A new book on the Archiginnasio*, in *Imago Universitatis*, Vol. I, pp. 5-8.
287. Brizzi Gian Paolo, *Sassari: Università della monarchia Ispanica*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 39-49.
288. Broady Donald, Larsson Esbjörn, Westberg Johannes, «*Utbildningens sociala och kulturella historia: En översikt*», in *Utbildningens sociala*, pp. 9-19.
289. Brockliss Laurence, Sheldon Nicola, *Imperialism and Popular Culture*, Manchester, Manchester University Press, 2012, pp. 136.
290. Broering Adriana de Souza, Brant Patrícia Regina Silveira de Sá, De Angelo Adilson, *Arquitetura e espaço escolar: história da educação infantil pública em Florianópolis de 1976 a 1987*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1937-1949.
291. Broomball Susan, *Health and Science*, in *A Cultural History (in the Early Modern Age)*, pp. 171-186, 213-214.

292. Brótons Victor Navarro, *Filosofía natural y disciplinas matemáticas en la España del siglo XVII. Influencia y recepción de Galileo*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 89-106.
293. Brousseau Marc, *Les manuels de géographie québécois. Images de la discipline, du pays et du monde 1800-1960*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, pp. 170.
294. Brown Jonathan, *The Right to Learn; the WEA in the North of England 1910-2010*, WEA, London, 2010, pp. 132.
295. Brugio Santo, Tufano Roberto, *Il «Siculatorum Gymnasium»: una sintesi storica dalla fondazione ai nostri giorni*, in *Le università del Mezzogiorno*, pp. 203-212.
296. Bruno-Jofré Rosa del Carmen, Johnston Scott James, Jover Gonzalo, *Democracy and the Intersection of Religion and Traditions. The Reading of John Dewey's Understanding of Democracy and Education*, Montreal, McGill-Queen's University Press, 2010, pp. 176.
297. Bruno-Jofré Rosa del Carmen, Schriewer Jürgen (edd.), *The Global Reception of John Dewey's Thought. Multiple Refractions Through Time and Space*, London-New York, Routledge, 2011, pp. 272.
298. Bruter Annie, *L'histoire sainte dans les écoles normales de 1833 à 1882*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 107-119.
299. Budke Alexandra, *Und der Zukunft abgewandt – Ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR*, Göttingen, V&R Unipress, 2010, pp. 409.
300. Bueno Alexandra Padilha, *Colégio Santos Dumond e Escola profissional feminina: duas experiências educacionais na trajetória de Mariana Coelho (Curitiba 1902-1932)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1951-1964.
301. Bugnard Pierre-Philippe, *Un élitisme entre pédagogie de l'exercice et pédagogie magistrale: les humanités au Collège Saint-Michel de Fribourg, XVI^e-XX^e siècle*, in *Enseignement secondaire*, pp. 85-102.
302. Bukhina O., *Chego mozhet dobit'sja gadky utenok: psikhologicheskoy portret siroty v detskoj literature XIX-XX vv. [What could attain the bad duck. The psychological portrait in the children's literature of the XIX-XX Centuries]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 374-397.
303. Burek Pierce Jennifer, *What Adolescents Ought to Know: Sexual Health Texts in Early Twentieth-Century America (Studies in Print Culture and the History of the Book)*, Amherst, University of Massachusetts Press, 2011, pp. 237.
304. Burkholder Zoe, *Color in the Classroom: How American Schools Taught Race, 1900-1954*, New York, Oxford University Press, 2011, pp. 264.

305. Burton Andrew, Charton-Bigot Helene, *Generations Past: Youth in East African History*, Athens, Ohio University Press, 2010, pp. 301.
306. Busev V.M., Pyrkov V.E., *Opyt opisanya uchebnykh knig po matematike dlja nachal'noj shkoly 1920-kh gg. [An attempt to describe the school-books of mathematics edited for the elementary schools of the Twenties]*, in «Bukvar'- eto molot», pp. 315-348.
307. Bush William S., *Who Gets a Childhood? Race and Juvenile Justice in Twentieth-Century Texas*, Athens, Georgia, University of Georgia Press, 2010, pp. 257.
308. Butchart Ronald E., *Schooling the Free People: Teaching, Learning and the Struggle for Black Freedom, 1861-1876*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2010, pp. 314.
309. Butov Ya.V., *Etapy razvitya srednej i vysshej shkoly v SSSR [Phases in the development of the secondary and high school in Soviet Union]*, in *Municipal'naya sistema obrazovanya*, pp. 61-66.
310. Cabieces Ibarrondo Victoria, *La Arquitectura Escolar en Cantabria. Análisis de la arquitectura escolar en el municipio de Castro Urdiales*, Santander, Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria, 2011, pp. 194.
311. Cabral Maria Aparecida da Silva, *Em busca do aluno ideal: estudo dos registros da vida escolar no primeiro gymnasium da capital, em São Paulo, de 1894 a 1917*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1965-1974.
312. Caffarena Fabio, *Dalla cartella... all'archivio: i quaderni scolastici dell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare di Genova*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 63-72.
313. Caffarena Fabio, Martínez Martín Laura (edd.), *Scritture migranti: uno sguardo italo-spagnolo*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 191.
314. Caffiero Marina, *L'istruzione femminile a Roma: fonti e indirizzi di ricerca*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 125-136.
315. Cagnolati Antonella (ed.), *La formazione delle "élites" in Europa dal Rinascimento alla Restaurazione*, Roma, Aracne, 2012, pp. 280.
316. Cagnolati Antonella (ed.), *Tra biografia e formazione. Il vissuto delle donne*, Milano, Book Farm, 2012, pp. 141.
317. Calabrò Vittoria, *Centri di cultura "alternativi": le scuole private di diritto nella Sicilia dell'Ottocento*, in *Accademie e Scuole*, pp. 441-468.
318. Calabrò Vittoria, *L'Università di Messina e delle Calabrie: la questione delle residenze e la fondazione della Casa dello studente*, in *Dai Collegi Medievali*, pp. 113-129.

319. Calabró Vittoria, *Mobilità e presenza studentesca a Messina: 1877-1900. Repertorio dei licenziati e dei laureati dell'Ateneo Peloritano*, Milano, Giuffrè, 2011, pp. 213.
320. Calcolini Corrado, *Insegnamento scientifico e libri di testo a Roma capitale*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 329-344.
321. Calderón España Maria Consolación, Gago Calderón Alfonso, *Manuales científico-técnicos y profesionales (siglo XIX): Autoría y tilidad académica*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 329-338.
322. Callegari Carla, *Dal quaderno al contesto storico-politico. Esempi di lettura possibili*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 417-437.
323. Câmara Bastos Maria Helena, *Aprendo o labor docente: O Curso Prático de Pedagogia de Jean-Baptiste Daligault (1851)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 497-505.
324. Camara Sônia, *Uma cruzada regeneradora da infância: o preventório Rainha Dona Amélia e a educação higiênica da criança na década de 1920*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1357-1368.
325. Campanella Elvira, Bosna Vittoria (edd.), *Ricerca storico-educativa, formazione e Mezzogiorno. Studi in onore di Ernesto Bosna*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2010, pp. 479.
326. Campbell Gwyn, Miers Suzanne, Miller Joseph C., *Child Slaves in the Modern World*, Ohio, Ohio University Press, 2011, pp. 281.
327. Cancila Orazio, *Breve storia dell'Università di Palermo*, in *Le università del Mezzogiorno*, pp. 105-110.
328. Cândido Renata Marcílio, *O potencial educativo das festas escolares. Um estudo das escolas públicas paulistas (finais do século XIX e início de século XX)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 349-359.
329. Canes Garrido Francisco, *Cualidades que debían reunir los maestros y las maestras según los manuales de Pedagogía del primer tercio del siglo XX*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 507-517.
330. Cantatore Lorenzo, *Frammenti di discorsi amorosi. Il primo amore in alcuni romanzi giovanili dell'Ottocento*, in *Il primo amore*, pp. 36-80.
331. Cantatore Lorenzo, *Giuseppe Lombardo Radice: per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1325-1338.
332. Cantatore Lorenzo, *Il Magistero di Roma: vecchie questioni e nuovi documenti*, *Scuola e itinerari formativi*, pp. 287-308.
333. Capanna Ernesto, *Eran Quattrocento. Le riunioni degli scienziati italiani (1839-1847)*, Bologna, Clueb, 2011, pp. 294.
334. Çapar Mustafa, «The Others» in the Turkish Education System and in Turkish Textbooks, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 195-221.

335. Capriotti Giuseppe, *Il medico e l'incurabile. Giovan Battista Codronchi, Ernst van Schayck e l'uso dell'iconografia della possessione demoniaca femminile*, in *La formazione del medico*, pp. 229-268.
336. Caradonna Jeremy L., *The Enlightenment in Practice: Academic Prize Contests and Intellectual Culture in France, 1670-1794*, Itaca NY, Cornell University Press, 2012, pp. 352.
337. Carassino Ignazio, Serra Maria Paola, Nicotra Valeria, Todini Giampiero, *I Fondi antichi delle biblioteche dell'Università di Sassari*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. II, pp. 231-239.
338. Carbone Graciela Maria, *Maestros y manuales escolares: Modos de vinculación como huellas de la historia escolar y de la visibilidad institucional de sus actores*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 339-346.
339. Carcia Elisete Enir Bernardi, Corsetti Berenice, *A educação de jovens e adultos, vistas a partir de uma política local: sujeitos, espaços e tempos escolares*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1431-1442.
340. Cardon-Quint Clémence, *Professeur de lettres ou professeur de français? Les enjeux pédagogiques de la mise en place du cursus de lettres modernes (1946-1959)*, in *En attendant la réforme*, pp. 145-157.
341. Cardoso Tereza Maria Fachada Levy, *Celso Suckow da Fonseca: registros biográficos de um engenheiro educador*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 525-530.
342. Carera Aldo (ed.), *Storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Le istituzioni. Volume IV. Per una comunità educante. La formazione e la didattica*, Milano, Vita e Pensiero, 2010, pp. 768.
343. Carera Aldo, *Gli anni di don Lorenzo Milani e la trasformazione economica e sociale*, in *Don Lorenzo Milani*, pp. 121-163.
344. Carera Aldo, *La «comunità educante». Profilo educativo e didattico*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 3-164.
345. Carera Aldo, *Premessa*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. IX-XV.
346. Carl Jim, *Freedom of Choice: Vouchers in American Education*, Santa Barbara CA, Praeger, 2011, pp. 264.
347. Carli Alberto, *L'ispettore di Mineo. Luigi Capuana fra letteratura per l'infanzia, scuola e università*, Villasanta, Limina Mentis, 2011, pp. 426.
348. Carlsmith Christopher, *A Renaissance Education. Schooling in Bergamo and the Venetian Republic, 1500-1650*, Toronto-Buffalo-London, University of Toronto Press, 2010, pp. 435.
349. Carlucci Paola, *La Scuola normale superiore: percorsi del merito: 1810-2010*, Pisa, Edizioni della Normale, 2010, pp. 127.

350. Caroli Dorena, *Cittadini e patrioti. Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica*, Macerata, eum, 2011, pp. 312.
351. Caroli Dorena, *Deti invalidy v dorevolucionnoj i sovetskoj Rossii [Handicapped children in pre-revolutionary and soviet Russia]*, in *Maloletnie poddannye*, pp. 138-198.
352. Caroli Dorena, *I quaderni di scuola e la didattica della lingua, della letteratura e delle scienze naturali in Russia e in Unione Sovietica (1860-1940)*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1049-1084.
353. Caroli Dorena, *La protection sociale en Union Soviétique (1917-1939)*, Paris, L'Harmattan, 2010, pp. 316.
354. Carpay Thérèse, *Anders kijken naar het studiehuis*, Antwerp and Apeldoorn, Garant, 2010, pp. 320.
355. Carrarini Giovanna, *Espacios sociales de escritura en Bolivia: la alfabetización de adultos desde 1955*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1251-1286.
356. Carreira André Luiz Rodrigues, *Incorporar, assimilar, civilizar: por uma escola em busca da nacionalidade*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1975-1985.
357. Carreño Rivero Miryam R., *El trabajo manual en la evolución del arte de enseñar*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 47-57.
358. Carreño Rivero Miryam R., *La historia reciente en los manuales escolares: el caso de Uruguay*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 167-180.
359. Carrillo Flores Isabel, *La ciudadanía como valor en la legislación. Retos de una educación ética y política*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 61-70.
360. Carrillo Gallego Dolores, Sánchez Jiménez Encarnación, *El uso de materiales en la enseñanza de la matemática escolar (1925-1936)*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 181-196.
361. *Carskosel'sky licej (k 200-letnyu so dnja osnovanya: materialy naukh. konf. mosk. gos. in.-t kul'tury i isskustu, Kaf. Istorii, istorii kul'tury i muzevedenya [The Carskoe selo Lyceum (for the 200 years from the foundation: materials of the scientific conference of the Moscow State Institute of culture and art)]*, Moskva, Ekon-Inform, 2011, pp. 127.
362. Carter Karen E., *Creating Catholics: Catechism and Primary Education in Early Modern France*, Notre Dame (Indiana), University of Notre Dame Press, 2011, pp. 328.
363. Caruso Marcelo, Dussel Inés, *Dewey in Argentina (1916-1946): Tradition, Intention, and Situation in the Production of a Selective Reading*, in *The Global Reception of Dewey's Work*, pp. 43-58.

364. Caruso Marcelo, *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als Kultur-relle Konstruktionen in Preussen Dänemark, Schleswig-Holstei und Spanien, 1800-1870*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, pp. 443.
365. Caruso Marcelo, *Politics and Educational historiography: criticizing "Civilization" and Shaping educational Policies in Latin America*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 151-176.
366. Carvalho Carlos Henrique de, Carvalho Luciana Beatriz de Obar de, *As propostas de universidade popular a partir da (re)leitura de Max Scheler*, in *A Universidade iluminista (1798-1921)*, pp. 101-124.
367. Carvalho Carlos Henrique de, Goncalves Neto Wenceslau (edd.), *Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*, Campinas, Alínea, 2010, pp. 378.
368. Carvalho Carlos Henrique de, *Intelectualis católicos no espaço luso-brasileiro: as contribuições de alceu de Amoroso Lima e António Durão (1930-1950)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 535-545.
369. Carvalho Maria Adriana Sousa, *O Licêu em Mindelo, Cabo Verde: um projecto de cidadania em tempo colonial*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1987-2001.
370. Carvalho Maria Lucia Mendes de, *Francisco Pompêo do Amaral: professor e autor de «A alimentação em São Paulo no período de 1940-1951»*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2003-2016.
371. Carvalho Marta Maria Chagas de, *A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa*, in *Reformas Educacionais*, pp. 5-33.
372. Carvalho Marta Maria Chagas de, Barreira Luiz Carlos, Nery Anna C.B., *Antonio Firmino de Proença na imprensa de educação e ensino*, in *Antonio Firmino de Proença*, pp. 61-80.
373. Carvalho Marta Maria Chagas de, Gatti Júnior Décio (edd.), *O ensino de História da Educação*, Vitória, EDUFES, 2011, pp. 405.
374. Carvalho Marta Maria Chagas de, Hansen João Adolfo, *Anne-Marie Chartier: historiadora das práticas culturais*, in *Memória, História e Escolarização*, pp. 57-92.
375. Carvalho Marta Maria Chagas de, *Invenções e tradições na história da educação no Brasil: questionando representações sobre o debate pedagógico na década de 1930*, in *Invenções, tradições e escritas*, pp. 97-122.
376. Carvalho Marta Maria Chagas de, *Pedagogia Moderna. Pedagogia da Escola Nova e Modelo Escolar Paulista*, in *Modelos culturais, saberes pedagógicos*, pp. 187-216.
377. Carvalho Marta Maria Chagas de, Pintassilgo Joaquim (edd.), *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais. Portugal e*

- Brasil, histórias conectadas*, São Paulo, EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, 2011, pp. 472.
378. Carvalho Marta Maria Chagas de, *Por entre restos de memória: um relato sobre o ensino de História da Educação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP (1971-1997)*, in *O Ensino de História da Educação*, pp. 145-175.
379. Carvalho Marta Maria Chagas de, *Sampaio Dória*, Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010, pp. 156.
380. Casagrande Maria Aparecida, Pereira Josiane Eugenio, Nagel Daiane Acordi, *O Livro de Honra (1959-2005) – Memória e cultura material escolar do Colégio estadual Manoel Gomes Baltazar*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2017-2033.
381. Casalena Maria Pia, *I professori tra congressi scientifici e facoltà universitarie (1839-1873)*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 309-320.
382. Casey James, *World Contexts*, in *A Cultural History (in the Early Modern Age)*, pp. 187-202.
383. Casini Paolo, *I galileiani e il «teatro del mondo»*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 381-394.
384. Caspar da Silva Vera Lucía, *Mi escuela, mi clase, mis alumnos: Sentidos de la profesión docente de enseñanza primaria*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 127-134.
385. Caspard Pierre, Rogers Rebecca, *The history of education in France: a laboriously useless science?*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 73-85.
386. Caspard Pierre, *Un bachelier ordinaire en 1823. Projet de vie, parcours d'études et institutions*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 41-73.
387. Caspard Pierre, *Un modèle pour Ferdinand Buisson? La religion dans la formation des maîtres à Neuchâtel (XIX^e siècle)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 121-142.
388. Castagnet Véronique, *La formation religieuse reçue par les Sœurs des congregations enseignantes. Une évidence pour les ursulines de Belgique, France et Nouvelle-France? (XVII^e-XVIII^e siècles)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 37-55.
389. Castagnet Véronique, *Les questions éducatives au cœur des affrontements religieux de la fin du XVI^e siècle au milieu du XVII^e siècle. Académies protestantes versus colleges catholiques?*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 287-312.
390. Castanheira Manuel Luís Pinto, Rodrigues Maria José Magalhães, *Uma história das crianças e das instituições de educações de infância numa*

- região do interior de Portugal – Carção – Vimioso*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2035-2044.
391. Castanho Sérgio, *Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista*, Campinas, SP. Autores Associados, 2010, pp. 110.
392. Castedo Mirta, Torres Mirta, *Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina a durante las últimas décadas (1980-2010)*, in *Historia de la lectura*, pp. 615-667.
393. Castillejo Cambra Emilio, *La enseñanza de la Religión Católica en España desde la Transición*, Madrid, Ed. La Catarata, 2012, pp. 312.
394. Castillo Gómez Antonio, *Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 3-10.
395. Castro César Augusto, *A circulação de livros escolares portugueses no Maranhão oitocentista*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1155-1159.
396. Castroga Fernando, *A função educativa da festa cívica*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 277-281.
397. Catani Denice Bárbara, Nogueira Da Silva Katiene, *A produção da moralidade dos professores na escolas públicas brasileira (1890-1980)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 71-78.
398. Cattane Michele, *Atleti, goliardi, fascisti. La regata universitaria «Pavia-Pisa» tra politica e sport (1929-1940)*, Milano, Cisalpino, 2011, pp. 197.
399. Cavalcanti Maria Juraci Maia, *A República Brasileira, a imprensa católica, a educação: militarismo cristão, jesuítas portugueses e retiros espirituais no Ceará*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 295-304.
400. Cavallera Hervé A., *Divagazioni sulla formazione*, in *Ricerca storico-educativa*, pp. 53-61.
401. Cavallera, Hervé A., *Max Horkheimer e Theodor Adorno. Tenebre e dialettica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012, pp. 248.
402. Cavallo Sandra, Evangelisti Silvia (edd.), *A Cultural History of Childhood and Family. 3. A Cultural History of Childhood and Family in the Early Modern Age*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 256.
403. Cavallo Sandra, Evangelisti Silvia, *Introduction*, in *A Cultural History (in the Early Modern Age)*, pp. 1-14.
404. Cavallo Sandra, *Family Relationships*, in *A Cultural History (in the Early Modern Age)*, pp. 15-32.
405. Cavazza Marta, *Bologna e Galileo. Da Cesare Marsili agli Inquieti*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 155-170.

406. Celada Perandones Pablo (ed.), *Arte y Oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio nacional de Historia de la educación. El Burgo de Osma, Soria, 11-13 de julio de 2011*, El Burgo de Osma, SEDHE, Universidad de Valladolid, CEINCE, 2011, 2 voll., pp. 1508.
407. Celada Perandones Pablo, *Oficio y beneficio de los maestros en las escuela de la Fundación Sierra Pambley*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 59-69.
408. Celada Perandones Pablo, *Presentación*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 13-15.
409. Cesana Walter, *M come Morte: il senso della morte, del dolore, del lutto attraverso le scritture infantili. Il caso della montagna cuneese tra Otto e Novecento*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1519-1538.
410. Cesari Francesca, *Dalla A di Rubino alla A di Zandrino: illustratori liguri sui banchi di scuola*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 603-617.
411. Chalopin Michel, *L'enseignement mutuel en Bretagne. Quand les écoliers bretons faisaient la classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011, pp. 263.
412. Chanet Jean-François, *Le baccalauréat et les bacheliers dans la littérature française depuis Jules Vallès*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 373-396.
413. Chapman David W., Cummings William K., Postiglione Gerard A. (edd.), *Crossing Borders in East Asian Higher Education*, Dordrecht-Heidelberg-London-New York, Pringer, 2010, pp. 388.
414. Chapoulie Jean-Michel, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, pp. 614.
415. Chapoulie Jean-Michel, *Réorganisations institutionnelles et croissance de la scolarisation post-obligatoire de 1937 aux débuts de la Cinquième République*, in *En attendant la réforme*, pp. 65-76.
416. Charle Christophe, Verger Jacques, *Histoire des universités XII^e-XXI^e siècles*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, pp. 334.
417. Charnitzky Jürgen, *La politica universitaria del fascismo*, in *Le università del Mezzogiorno*, pp. 53-60.
418. Chasuchin A.V., «*Ne chuvstvuya kontrolja ni so storony roditelej, ni so storony shkoly... zanimayustja ozorstvom i chuliganstvom*». *Yunosheskaya prestupnost' v pervoj polovine 1950-kh gg.* [«*Without feeling any control neither from the part of the parents neither for the part of the school... they are pranks and hooligans*»]: *jungsters' delinquency in the early 1950s*], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 398-412.
419. Chauvaud Frédéric, *L'effroyable crime des sœurs Papin*, Paris, Larousse, 2010, pp. 256.

420. Chaves Cardoso Lúcia, *O contributo da população na construção dos edifícios escolares no séc. XX em Portugal – o caso do município de Penafiel*, in *Património y Etnografía*, pp. 35-44.
421. Chen M., *V poiskakh tochnogo otrazheniya: igra madzhong. Vtoraya mirovaya vojna i etnicheskie kitajcy v mul'tikul'turnoj literature dlja detej i yunoshhestva* [Seeking accurate cultural representation: mah-jong, World War II, and Ethnic Chinese in multicultural youth literature], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 232-253.
422. Cherednikova M.P., *Gendernye strategii rasskaza sovremennykh starsheklassnikov o sebe* [Gender strategies of the narration about the self by the pupils of the last classes of the elementary schools], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 518-523.
423. Cherednikova M.P., *Mifologizatsiya gorodskogo prostranstva v fol'klоре sovremennykh podrostkov* [The mythology of the city space in the folklore of the contemporary adolescents], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 473-478.
424. Chernjak E.A., *Simvolika atributov v niderlandskikh detskikh portretakh vtoroj poloviny XVI stoletiya na primere «Portreta devochki» 1584, pripisyvaemogo Izaku Klasu van Stavenbyurgu, iz sobrania GMII im. A.S.Pushkina* [The symbolics of the attributes in the nederland children portraits of the secon half of the XVI Century in the example of the «Girl's portait» (1584, painted by Isaac Klas van Stavnburg, from the collection of the State Museum «A.S. Pushkin»)], in *Na fone Pushkina*, pp. 186-192.
425. Chernyak M.A., *Deti i detstvo kak sociokul'turnyj fenomen: opyt prochteniya novejshej prozy XXI veka* [The children and the childhood as socio-cultural fenomen: attempt for a reading of the prose of the XXI Century], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 49-61.
426. Cherubini Donatella (ed.), *Insieme sotto il tricolore. Studenti e professori in battaglia. L'università di Siena nel Risorgimento*, Milano, Silvana Editoriale, 2011, pp. 159.
427. Chervel André, *Des Humanités classiques à la culture générale: décadence ou évolution disciplinaire?*, in *Enseignement secondaire*, pp. 153-171.
428. Chervel André, *L'enseignement du français au XIX^e siècle vu à travers une épreuve orale du baccalauréat*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 251-263.
429. Chiara Luigi, *Associazionismo e socialità d'élite nel Mezzogiorno d'Italia nella prima metà dell'Ottocento*, in *Accademie e Scuole*, pp. 287-304.
430. Chierichetti Valentina, *Le nomine dei docenti di pedagogia nell'Ateneo pavese (1817-1859)*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. 91-112.
431. Chiosso Giorgio (edd.), *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*, Milano, Mondadori, 2012, pp. 242.

432. Chiosso Giorgio, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011, pp. 319.
433. Chiosso Giorgio, *Diventare italiani. I libri di lettura per la scuola elementare nel secondo Ottocento*, in *Sapere Pedagogico*, pp. 319-331.
434. Chiosso Giorgio, *Interpretazioni dell'attivismo in Italia. Giuseppe Lombardo Radice e la pedagogia cattolica*, in *I sentieri della scienza*, pp. 204-221.
435. Chiosso Giorgio, *L'apporto dei salesiani all'educazione fra '800 e '900*, in *Don Michele Rua nella storia*, pp. 469-513.
436. Chiosso Giorgio, *Presentazione*, in *Le origini delle materie*, pp. VII-IX.
437. Chiricosta Alessandra, *Dire «Dio» in cinese: la tradizione del Signore del Cielo da una prospettiva filosofico-interculturale*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 405-418.
438. Chou Grace Ai-Ling, *Confucianism, Colonialism, and the Cold War: Chinese Cultural Education at Hong Kong's New Asia College, 1949-63*, Leiden-Boston, Brill, 2012, pp. 255.
439. Chroust Peter, *Universität und Studium*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 2011, pp. 205-230.
440. Ciavatta Maria, *A reconstrução histórica de trabalho e educação: um estudos sobre suas categorias*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1035-1045.
441. Cicalò Enrico, Orizi Serena, *La storia della Facoltà di Architettura*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 381-386.
442. Cid Fernández, José Manuel, *Educación e Ideoloxía en Ourense na IIª República. Organización e acción socioeducativa do Maxisterio Primario*, Santiago de Compostela, Andavira, 2010, pp. 943.
443. Cimino Marli de Souza Saraiva, *História do ensino agrícola no Brasil oitocentista (1812-1897)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2045-2057.
444. Cingari S., *Un'ideologia per il ceto dirigente dell'Italia unita. Pensiero e politica al liceo Dante di Firenze (1853-1945)*, Firenze, Leo S. Olschki, 2012, pp. 502.
445. Cingolani Mariano, Zampi Massimiliano, *L'insegnamento della Medicina legale presso l'Università degli Studi di Macerata: dalle origini all'Unità d'Italia*, in *La formazione del medico*, pp. 29-38.
446. Cipursky G., *Vlast', podrostki i organizacya dosuga v poslevoennye stalinskije gody [Power, teenagers and organisation of the free time in the post-Soviet years]*, in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 283-306.

447. Civera Cerecedo Alicia, *Entre España y México: La trayectoria de Santiago Hernández Ruiz*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 579-586.
448. Clark Chris, *Now anything goes: Changing influences in historical and theoretical perspectives on children's historical fiction through narratives of Robin Hood*, in *The Sands of Time*, pp. 142-159.
449. Clark Daniel A., *Creating the College Man: American Mass Magazines and Middle-Class Manhood, 1890-1915*, Madison, University of Wisconsin Press, 2010, pp. 256.
450. Clarke Mary, «Not in charge of the story»: *The presence of Rapunzel in Charles Dickens' Great Expectations and Margaret Mahy's The Other Side of Silence*, in *The Sands of Time*, pp. 63-74.
451. Clement Victoria, *Grassroots educational initiatives in Turkmenistan*, in *Globalization on the Margins*, pp. 345-361.
452. Coats K., Trites R.S., *Teoreticheskie podkhody k izucheniyu detskoj literatury [Theoretical approaches to children's literature]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 62-77.
453. Coda Luisa, *Gli studi economico-statistici*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 355-365.
454. Cohen Salvatore (ed.), *Mathematicians in Bologna 1861-1960*, Basel, Birkäuser, 2012, pp. 553.
455. Cohen Steven M., Veinstein Judith, *Jewish Identity: Who You Knew Affects How You Jew – The Impact of Jewish Networks in Childhood upon Adult Jewish Identity*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. I, pp. 203-235.
456. Cole David R., *Surviving economic crises through education*, New York, Peter Lang, 2012, pp. 267.
457. Colin Heywood, *Introduction*, in *A Cultural History (in the Age of Empire)*, pp. 1-18.
458. Colin Mariella, «Les enfants de Mussolini». *Littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse sous le fascisme. De la Grande Guerre à la chute du régime*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2010, pp. 389.
459. Collelldemont Eulàlia, *Los mapas como testimonios de los recorridos educativos*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 45-60.
460. Collins Christina, «Ethnically Qualified»: *Race, Merit, and the Selection of Urban Teachers, 1920-1980*, New York, Teachers College Press, 2011, pp. 264.
461. Colmenar Orzaes Carmen, *El Fondo Romero Marín del Museo «Manuel Bartolomé Cossío». Memorias sobre las prácticas escolares: la educación in fantil*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 197-210.

462. Colmenar Orzaes Carmen, *Las inspectoras de educación en España en el último tercio del siglo XX*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 79-87.
463. Colotta Pablo, Cucuzza Héctor Rubén, Somoza Miguel Rodríguez, *Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora*, in *Historia de la lectura*, pp. 329-369.
464. Colotta Pablo, *Escribir en la escuela durante la guerra civil española: un estudio de las modalidades escolares de apropiación de la cultura escrita a través del estudio de los cuadernos de clase (1938-1939)*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1339-1400.
465. Coltrinari Francesca, *Romolo Spezioli (1642-1723) medico, collezionista e committente d'arte fra Roma e Fermo*, in *La formazione del medico*, pp. 183-228.
466. Comas Rubí Francisca, Motilla Salas Xavier, Sureda García Bernat, *Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 405-417.
467. Comella Gutiérrez Beatriz, *La educación en el pensamiento de Eugenia Milleret (1817-1898)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 315-323.
468. Condette Jean-François (ed.), *Éducation, religion, laïcité (XVI^e-XX^e siècles). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, Lille, Institut de Recherches Historiques du Septentrion (IRHIS) – Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 2010, pp. 552.
469. Condette Jean-François, «Arbitraire, pornographe ou malfaiteur le baccalauréat en accusé». *Les enjeux polymorphes d'une certification contestée dans les années 1890-1900*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 125-150.
470. Condette Jean-François, *De la foi catholique à la «foi laïque». La religion dans la formation des instituteurs et des institutrices du Département du Nord (1834-1914)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 181-222.
471. Condette Jean-François, *Introduction. Former le chrétien, éduquer le citoyen. Questionner l'évidence pour mieux s'en affranchir*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 3-34.
472. Condette Jean-François, *Les deux «gerres» des manuels scolaires dans le Nord et le Pas-de-Calais (1882-1883 et 1908-1910)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 407-459.
473. Confessore Ornella, Pasimeni Carmelo, *L'identità alternativa della periferia: l'Università di Lecce*, in *Le università del Mezzogiorno*, pp. 167-194.
474. Conforti Maria, Gazzaniga Valentina, *Lunga durata e innovazione nella formazione dell'ostetrica: testi classici e tradizione moderna*, in *Formare alle professioni*, pp. 147-170.

475. Contreni John J., *Learning and Culture in Carolingian Europe. Letters, Numbers, Exegesis, and Manuscripts*, Farnham-Burlington, Ashgate, 2011, pp. 336.
476. Corbellini Gilberto, 'Filosofie' della pedagogia medica nel Novecento: la riforma Flexner, il PBL e l'insegnamento della medicina basata sulla genetica, in *Formare alle professioni*, pp. 191-205.
477. Corbi Enricomaria, *Presentazione*, in *Pedagogia civile*, pp. 9-11.
478. Corbin Alain, *Les conférences de Morterolles (hiver 1895-1896). À l'écoute d'un monde disparu*, Paris, Flammarion, 2011, pp. 198.
479. Cordery Stacy A., *Juliette Gordon Low: The Remarkable Founder of the Girl Scouts*, London-New York, Penguin Group, pp. 382.
480. Cornwall Mark, *The Devil's Wall: The Nationalist Youth Mission of Heinz Rutha*, Amherst, Harvard University Press, 2012, pp. 352.
481. Correia Luís Grosso, Óscar Lopes: professor liceal, intelectual e oposicionista no Estado Novo, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 499-503.
482. Correia Ana Paula Pupo, «Palácio da instrução» – História e arquitetura das Escolas normais no Estado do Paraná (1904 a 1930), in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2059-2072.
483. Correia Luís Grosso, O Brasil no Educational Yearbook do Teachers College (1924-1944), in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1209-1213.
484. Corsi Elisabetta, *Le categorie filosofiche della missione gesuitica*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 113-136.
485. Cossetto Milena, *Il Museo della Scuola-Schulmuseum di Bolzano: quaderni dei bambini e quaderni dei maestri. Frammenti di una storia "tra i confini"*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 147-168.
486. Costa Carina Martins, *Uma guardiã da tradição: Geralda Armond e as ações educativas non Museu Mariano Procópio (Minas Gerais, Brasil)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 997-1008.
487. Costa Cecília Couto Lopez Ilda, Nascimento Maria Manuel Catarino, Paula, *O ensin o de Matemática non Ensin o Primário, na século XX: uma escola, em contexto rural, no Norte de Portugal*, in *Património y Etnografía*, pp. 211-225.
488. Costa Karoline Louise Silva da, *Luiz Antonio dos Santos Lima, educador e médico higienista do Cenário northerio-grandense (1910-1930)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2073-2082.
489. Costa Rico Antón, *D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago, 2010, pp. 253.

490. Costa Rico Antón, *Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la reforma de la educación en España*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 89-97.
491. Costa Rui Afonso da, *A assistência escolar no ensino primário em Portugal (últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1369-1384.
492. Costa Silvânia Santana, Lima Cristiane de Souza Santana, Graça Rogério Freire, *Formando e educandos: os espaços de atuação docente*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2083-2094.
493. Costa Silvânia Santana, Lima Cristiane de Souza Santana, Graça Rogério Freire, *Instituições educacionais e as possibilidades de construção das posições ocupadas e dos espaços construídos pelos docentes*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2095-2105.
494. Costa Trinchão Gláucia Maria, Oliveira Lysie dos Reis, *O desenho na produção de livros didáticos pelos professores brasileiros Abílio cesar Borges e Manuel Querino*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 347-356.
495. Costechaire Arnaud, *Des bacheliers et des bachelières d'excellence: les élèves du lycée du Parc entre 1924 et 1938*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 109-122.
496. Coudert Allison P., *Faith and Religion*, in *A Cultural History (in the Age of Enlightenment) Childhood and Family in the Age of Enlightenment*, Oxford New York, Berg, 2010, pp. 147-164.
497. Courtois Luc, «*Des écoles sans Dieu et des maîtres sans foi, délivrez-nous Seigneur*». *Les évêques belges et la première guerre scolaire en Belgique (1879-1884)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 354-362.
498. Covato Carmela, *Don Lorenzo Milani: una voce fuori dal coro*, in *Ricerca storico-educativa*, pp. 95-105.
499. Covato Carmela, *Introduzione*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 159-164.
500. Covato Carmela, *Marxismo ed educazione nell'Italia degli anni Settanta*, in *I sentieri della scienza*, pp. 222-231.
501. Covato Carmela, *Primo amore e vita adulta. Fra immaginario letterario e ruoli di autorità*, in *Il primo amore*, pp. 13-35.
502. Covato Carmela, Venzo Manola Ida (edd.), *Scuola e itinerari formativi dallo stato pontificio a Roma capitale. L'istruzione secondaria*, Milano, Unicopli, 2010, pp. 363.
503. Crea Alba, *Accademie filarmoniche e scuole di musica a Messina tra '600 e '900*, in *Accademie e Scuole*, pp. 413-439.
504. Criblez Lucien, *L'expansion du gymnase en Suisse alémanique dans la seconde moitié du XX^e siècle: projet économique ou recherche de «l'égalité des chances»?*, in *Enseignement secondaire*, pp. 225-236.

505. Cristiani Cristina, *La formazione del medico nel Medioevo: dottrina ed etica*, in *Formare alle professioni*, pp. 36-57.
506. Criveller Gianni, *Il metodo missionario di Matteo Ricci*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 167-187.
507. Cruz Helena Cristina, Alcoforado Luís, Albuquerque Cristina, *Identidade, funções e actividades dos técnicos de serviço social, enquanto membros das equipas pedagógicas do sistema português de formação profissional, entre 1966 e 1990*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1385-1398.
508. Cruz Marcia Terezinha Jerônimo Oliveira, *Arquitetura, educação e ensino jurídico: a Faculdade de Direito de Sergipe (Brasil/1950-1968)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1399-1412.
509. Cucuzza Héctor Rubén, *Introducción*, in *Historia de la lectura*, pp. 9-49.
510. Cucuzza Héctor Rubén, *La doctrina, la liturgia y los ejercicios espirituales: los cuadernos escolares en la religiosidad patriótica laica*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 279-296.
511. Cucuzza Héctor Rubén, *Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana*, in *Historia de la lectura*, pp. 51-86.
512. Cucuzza Héctor Rubén, *Para todos los hombres del mundo: el discurso historiográfico y político sobre la inmigración en los libros de lectura de la escuela primaria argentina (1853-1930)*, in *Los otros en los manuales escolares*, pp. 35-66.
513. Cucuzza Héctor Rubén, Sprengelburd Roberta Paula (edd.), *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a los netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2012, pp. 672.
514. Cuenod Martin, *Mathématique*, in *Enseignement secondaire*, pp. 381-387.
515. Cuesta Fernández Raimundo, Molpeceres Antonio, *Retazos, memorias y relatos del bachillerato. El Instituto Fray Luis León de Salamanca (1931-2009)*, Salamanca, Cadmos, 2010, pp. 386.
516. Cunha Lidia, *Referências à população negra no currículo escolar da primeira metade do século XX: o caso Pernambuco, Brasil*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2107-2111.
517. Cunha Maria Teresa Santos, *A mão, o cérebro, o coração: prescrições para leitura e escrita em manuais escolares para o curso normal (séculos XIX e XX – Brasil-Portugal)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1241-1245.
518. Cunha Maria Teresa Santos, *Perfil de uma biblioteca, traços de uma coleção: estudos sobre o acervo de um professor – Victor Márcio Konder (1920-2005)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 823-834.

519. Custódio Maria Aparecida Corrêa, *Aprendizes do passado: visitando as casas meninas de Vigolo e Nova Trento, Santa Caterina – Brasil*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1413-1424.
520. Czap Ana Lygia, Bencostta Marcus Levy, Zaia Iomar Barbosa, *O Licêu de Coritiba: memória institucional – 1846 a 1876*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2113-2117.
521. D'Alessio Michela, *Il fondo dei quaderni di scuola del Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università del Molise. Una raccolta in corso*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 127-146.
522. D'Alessio Michela, *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise tra Otto e Novecento*, Campobasso, Palladino, pp. 338.
523. D'Ambrosio Elena, *La collezione di quaderni scolastici dell'Istituto di storia contemporanea «Pier Amato Perretta» di Como*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 109-114.
524. D'Amico Nicola, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, 2010, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 800.
525. D'Ascenzo Mirella, *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, Bologna, Clueb, 2011, pp. 195.
526. D'Ascenzo Mirella, *Alle origini delle attività sportive nella scuola italiana: la ginnastica 'razionale' di Emilio Baumann (1860-1884)*, in *Sport e infanzia*, pp. 194-215.
527. D'Ascenzo Mirella, *Tra teoria e pratica didattica: i quaderni del fondo «Alberto Calderara» di Bologna*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 887-912.
528. D'Elios John Patrick, *La formazione del medico a Firenze nel XIX secolo*, in *La formazione del medico*, pp. 77-82.
529. D'Enfert Renaud, Fonteneau Virginie (edd.), *Espaces de l'enseignement scientifique et technique. Acteurs, savoirs, institutions, XVII^e-XX^e siècles*, Paris, Hermann, 2011, pp. 196.
530. D'Enfert Renaud, Kahn Pierre (edd.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010, pp. 216.
531. D'Enfert Renaud, Kahn Pierre (edd.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République: les années 1960*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2011, pp. 206.
532. D'Enfert Renaud, Kahn Pierre, *Introduction*, in *En attendant la réforme*, pp. 7-14.

533. D'Enfert Renaud, *Mathématiques modernes et méthodes actives: les ambitions réformatrices des professeurs de mathématiques du secondaire sous la Quatrième République*, in *En attendant la réforme*, pp. 115-129.
534. D'Enfert Renaud, *Une réforme ambiguë: l'introduction des «mathématiques modernes» à l'école élémentaire (1960-1970)*, in *Le temps des réformes*, pp. 53-73.
535. Da Rocha Pinheiro Bruno José, *Concepções políticas e historiográficas no ensin o secundário da História em Portugal e em Espanha: Os programas curriculares de 1953-54*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 99-107.
536. Da Silva Bereta Cristiane, *Ensino de História, história regional e nacionalismo em Santa Catarina a nas primeras décadas do século XX*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 45-54.
537. Da Silva Morais José Jassuipe, *A arte de ensin ar praticada por operários: Cultura escolar e educação profissional na escola de aprendizagem Coronel Frederico Lundgren, Trio Tin to – PB-Brasil (1944-1967)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 59-69.
538. Dainotto Serena, *Tipografi e libri ad usum studiosae juventutis*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 95-124.
539. Dallabrida Norberto, Teive Gladys Mary Ghizoni, *A construção da República: festas cívico-patrióticas nos grupos escolares catarinenses (1911-1918)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 339-347.
540. Dallabrida Norberto, *Trajetórias sócio-profissionais de ex-alunos/as de um colégio público de ensino secundário (segunda metade do século XX)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2119-2129.
541. Dantas Maria José, *Impressos pedagógicos como fonte e como objeto de estudo: contribuições para a história da profissão docente no Brasil*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 439-449.
542. Darnaux Caroline, *Le pensionnat de Dohem (Pas-De-Calais) et la formation des institutrices. Un modèle d'éducation chrétienne de 1814 à 1914?*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 143-157.
543. Davaud Clairette, Rastoldo François, *La massification de l'enseignement secondaire et ses effets à l'âge de la nouvelle "maturité", 1998-2008*, in *Enseignement secondaire*, pp. 237-252.
544. Dávila Balsera Pauli, Maya Garmendia Luis Maria, *El Patrimonio Pedagógico y Científico de los Museos de La Salle en Epaña*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 597-609.
545. Dávila Balsera Pauli, Maya Garmendia Luís Maria, Murua Cartón Hiliarrio, *El profesorado de La Salle en Guipuzkoa durante el siglo XX: Evolución y modelos*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 519-529.

546. Davis Robert, O'Hagan Frank, *Robert Owen*, London, Continuum International Publishing Group, 2010, pp. 256.
547. De Angelis Barbara, *L'educazione musicale nell'età postunitaria*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 309-327.
548. De Angelis Simone, *La questione dell'autorità nei testi medici del Cinquecento e Seicento e la fortuna della cosiddetta «Social History of Truth»*, in *La formazione del medico*, pp. 149-158.
549. De Bellaigue Christina, *Faith and Religion*, in *A Cultural History (in the Age of Empire)*, pp. 149-166.
550. De Bernardo Ares José Manuel, *Las Academias de Francia y de España a finales del XVII y principios del XVIII: instituciones comparadas, personalidades relevantes y actividades innovadoras*, in *Accademie e Scuole*, pp. 29-54.
551. De Coninck-Smith Ning, *Geography and the Environment*, in *A Cultural History (in the Age of Empire)*, pp. 73-90.
552. De Estrada Tanck, *El siglo de las Luces*, in *Historia mínima*, pp. 67-98.
553. De Fort Ester, *L'Università di Torino tra Regno di Sardegna e Regno d'Italia*, in *Le Università e l'Unità d'Italia (1848-1870)*, pp. 65-84.
554. De Gabriel Fernández Narciso, *Arte de enseñar como cultura empírica de la escuela (texto introductorio a la sección I)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 37-46.
555. De Giorgi Fulvio, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 152.
556. De Grazia Sandra (ed.), *Internationalization in Education (18th-20th Centuries): ISCHE 34 International Standing Conference for the History of Education. Society for the History of Children and Youth Disability History Association (2012.06.27-2012.06.30)*, Geneva, pp. 349.
557. De La Arada Acebes, Raquel, *Imagen del profesorado de posguerra a partir de fuentes orales*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 587-593.
558. De Las Heras Monastero Bárbara, *Evolución de la normativa reguladora del profesorado de danza en España*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 89-97.
559. De Maria Carlo (ed.), *Intervento sociale e azione educativa. Magherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra. Atti del Convegno tenutosi al Centro educativo italo-svizzero Rimini, 7 maggio 2011*, Bologna, Clueb, 2012, pp. 190.
560. De Nardi Loris, *L'Accademia di Scienze e Lettere di Palermo: fra interessi culturali, relazioni sociali e riflessioni politiche*, in *Accademie e Scuole*, pp. 579-609.

561. De Rivera Hurtado Maria Antonia, *Los textos dramáticos escolares de la primera mitad del siglo XX. Dramaturgos y maestros escriben para la infancia en España*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 367-375.
562. De Simone Ennio, *L'Università degli studi del Sannio*, in *Le università del Mezzogiorno*, pp. 275-280.
563. De Simone Ennio, *Le Università in Italia e nel Mezzogiorno al momento dell'Unità*, in *Le università del Mezzogiorno*, pp. 33-52.
564. De Simone Roberta, *L'educazione tra le mura domestiche nei Ricordi di Anna de Cadillac*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 149-156.
565. DeGraffendried J., *Risuem detstvo v Velikuyu otechestvennuyu vojnu: oformlenie oblozhki i detskie zhurnaly, 1941-1945 [Drawing childhood in the Great Fatherland War: the formation of the cover and of the child journals]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 358-373.
566. Dekker Jeroen J.H., *Educational Ambitions in History. Childhood and Education in an Expanding Educational Space from the Seventeenth to the Twentieth Century*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, pp. 226.
567. Del Bagno Ileana, *Università e studenti nella Napoli spagnola*, in *Dai Collegi Medievali*, pp. 55-68.
568. Del Carmen Fernández María, Welti Elisa, Biselli Rubén, *La fuerza de la imagen en los cuadernos escolares de la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950)*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 847-863.
569. Del Centina Andrea, Fiocca Alessandra, *Guglielmo Libri matematico e storico della matematica. L'irresistibile ascesa dall'Ateneo pisano all'Institut de France*, Firenze, Leo S. Olschki, 2010, pp. 324.
570. Del Negro Paolo (ed.), *Le Università e le guerre dal Medioevo alla Seconda guerra mondiale*, Bologna, Clueb, 2011, pp. 289.
571. Del Negro Paolo, *Gli studenti dell'Università di Padova caduti nelle guerre mondiali*, in *Le Università*, pp. 113-137.
572. Del Negro Piero, *Collegi per studenti: il caso padovano*, in *Dai Collegi Medievali*, pp. 17-23.
573. Del Negro Piero, *L'Università italiana tra Sette e primo Ottocento: i modelli di riforma*, in *Studi storici dedicati*, Vol. III, pp. 1213-1228.
574. Del Negro Piero, *Università del principe e Università dei Collegi*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 23-30.
575. Del Prete Rossella, *Piccole tessitrici operose. Gli orfanotrofi femminili a Benevento nei secoli XVII-XX*, Milano, Franco Angeli, 2010, pp. 340.
576. Delgado Granados Patricia, *La práctica educativa en el Instituto-Escuela de Sevilla: La ilusión de un proyecto in acabado*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 595-603.

577. Delgado Martínez Maria Ángeles, López Martínez José Damián, *Dr. Camps [Margarita Comas]: Una maestra en el exilio*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 605-614.
578. Delgado Martínez Maria Ángeles, López Martínez José Damián, *Memória e História. Das fontes documentais aos testemunhos orais non projeto das Casas da Criança (1938-1965)*, in *Património y Etnografía*, 2012, pp. 435-451.
579. Delogu Antonio, *Gli studi filosofici nell'Università di Sassari (1765-1960)*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 343-353.
580. Dénervaud Hervé, *Éducation physique*, in *Enseignement secondaire*, pp. 353-358.
581. Depaepe Marc, D'Hulst Lieven, *An Educational Pilgrimage to the United States/un pèlerinage psycho-pédagogique aux États-Unis*, Leuven, Leuven University Press, 2011, pp. 123.
582. Depaepe Marc, *Qualities of Irrelevance: History of Education in the Training of teachers*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 39-53.
583. Depaepe Marc, Simon Frank, Van Gorp Angelo, *Ein "Pädagoge" als "Experte"? Decrolys Schlüssel zum Erfolg in der Bildungslandschaft des ersten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 337-350.
584. Déthiollaz Schibler Véronique, *Arts plastiques*, in *Enseignement secondaire*, pp. 349-351.
585. DeVitis Joseph L. (ed.), *Critical civic literacy: a reader*, New York, Peter Lang, 2011, pp. 505.
586. DeYoung Alan J., *Teaching as Profession in the Kyrgyz Republic: The Quest for Building/rebuilding The Knowledge Base*, in *Globalization on the Margins*, pp. 259-285.
587. Dhombres Jean, *La réception en France de Galilée. Les rôles différentes de Peiresc et de Marsenne auprès de Gassandi, de Descartes et de Jacques Le Tenneurs*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 47-60.
588. Di Felice Maria Luisa, *Dall'agronomia settecentesca alla nascita della Facoltà di Scienze agrarie. L'intervento riformatore in agricoltura*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 313-335.
589. Di Giorgio Franco, *Confucianesimo, Buddismo e Taoismo nelle Opere di P. Matteo Ricci*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 199-240.
590. Di Renzo Villata, *L'Università degli studi di Milano e lo studio del diritto in tempo di guerra tra la Lombardia e la Svizzera (1940-1945)*, in *Le Università e le guerre*, pp. 195-225.

591. Di Simone Maria Rosa, *Gli studi giuridici all'Università di Roma nella transizione tra Stato pontificio e Regno d'Italia*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 189-204.
592. Di Simone Maria Rosa, *La dottrina della guerra nell'Università austriaca del Settecento*, in *Le Università e le guerre*, pp. 173-193.
593. *Dialog so vremenem. Al'manakh intellektual'noj istorii [Dialogue with Time. Anthology of Intellectual History]*, Moskva, IVI RAN, 2012, pp. 266.
594. Dias Julice, *Instituição escolar, projeto de cidade e identidade germânica: Cenário de Fachada em teias de interdependência (1980-1999)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2131-2142.
595. Díaz Joaquín, *Lección inaugural: La voz como medio de comunicación en la enseñanza*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 27-34.
596. Diederich Jürgen, *LOGOS, LID und LIBIDO – E.A. Dölles Vermächtnis an die moderne Wissenschaftstheorie und die empirische Sozialforschung*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 103-112.
597. Diego Pérez Carmen, Gonzáles Fernández Montserrat, *Mujeres enseñando a mujeres: La formación de maestros parvulistas en la España franquista*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 529-538.
598. Dierkes Julian, *Postwar History Education in Japan and the Germanys. Guilty lessons*, London-New York, Routledge, 2010, pp. 240.
599. Dietz Bering, *Die Epoche der Intellektuellen 1898-2001*, Berlin, Berlin University Press, 2010, pp. 756.
600. Diniz Aires Antunes, *Museu de la Escola Brotero de Coimbra – Arte e Ciência*, in *Património y Etnografía*, pp. 611- 624.
601. Dirksen Gerjanne, Möller Hulda, *BreinLink voor ouders. Je kind helpen leren*, Schiedam, Scriptum publishers, 2011, pp. 175.
602. Dobrenko, E., *Komsomol'sko-studencheskaya p'esa i tainstva sorealisticheskoy iniciacii [The piece of the komsomol and students and the secrets of the socialist initiation ritual]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 283-316.
603. Dodou Katherina, *Examining the Idea of Childhood: the Child in the Contemporary British Novel*, in *The Child*, pp. 238-250.
604. Dolfi Teresa, *Il fondo «La scuola in mostra» della Biblioteca Forteguerriana di Pistoia*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 95-98.
605. Domínguez García José M., *Doña Maria Illá Torréns, primera directora del «Colegio de Niñas Pobres» de Betanzos, heredera del antiguo «Colegio de Huérfabnas»*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 79-88.
606. Domínguez Lázaro Martín, *José León Domíniguez, maestro y escritor autodidacta*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 615-623.

607. Donina L.N., *Pedagogicheskie professii v otechestvennoj tradicii XI-XXI vekov. Istoriko-lingvistichesky kommentary. Monografya [Pedagogical professions in the national tradition of the XI-XXI Centuries. Historical-linguistic commentaries. Monograph]*, Sankt Peterburg, 2010, pp. 183.
608. Donson Andrew, *Youth in the Fatherless Land: War Pedagogy, Nationalism, and Authority in Germany, 1914-1918*, Amherst, Harvard University Press, 2010, pp. 329.
609. Dorison Catherine, *Orienter selon les aptitudes. Enjeux institutionnels et pédagogiques, 1936-1959*, in *En attendant la réforme*, pp. 37-50.
610. Dragoni Patrizia, *Collections and museums showing the history of medicine in Umbria*, in *La formazione del medico*, pp. 107-124.
611. Drewek Peter, *Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit – Expansionseffekte, neue Polarisierungen, ambivalente Innovationen*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 253-268.
612. Dröscher Ariane, «*Fallaci sistemi forestieri*»: *i docenti italiani di fronte alla riforma della medicina, 1860-1870*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 217-231.
613. Dröse Albrecht, Krötke Veronika, Nooke Maria, Schluss Henning, *Die evangelischen Schulen in der DDR. Ein Beitrag zum Aufwachen in der Würde in einem Entwürdigenden System*, in *Aufwachsen in Würde*, pp. 81-90.
614. Drummond Todd, *Higher Education Admissions Regimes in Kazakhstan and Kyrgyzstan: Difference Makes a Difference*, in *Globalization on the Margins*, pp. 117-144.
615. Duane Anna Mae, *Suffering Childhood in Early America: Violence, Race, and the Making of the Child Victim*, Athens, University of Georgia Press, 2010, pp. 224.
616. Dubinsky Karen A., *Babies without Borders: Adoption and Migration across the Americas*, New York, New York University Press, 2010, pp. 199.
617. Dubinsky Karen, *The Traffic in Babies: Cross-Border Adoption and Baby-Selling between the United States and Canada 1930-1972*, Toronto, University of Toronto Press, 2010, pp. 354.
618. Dudek Peter, «*...eine Probe seiner Gedankenklarheit und Rhetorik*». *Siegfried Bernfelds Intermezzo in Braunschweig*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 351-368.
619. Dudink Ad, *Sacramental Initiation in Matteo Ricci's Mission*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 189-197.

620. Durães Sarah Jane, *Enseñando a ser maestra a través de manuales de Pedagogía en las escuelas normales de España (1892-1897)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 539-546.
621. DuRocher Kristina, *Raising Racists: The Socialization of White Children in the Jim Crow South*, Lexington, The University of Kentucky, 2011, pp. 237.
622. Durst Anne, *Women Educators in the Progressive Era: The Women Behind Dewey's Laboratory School*, New York, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 252.
623. Dusausoit Xavier, *Les collèges des Jésuites en Belgique (1831-1914)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 327-353.
624. Dussel Inés, *Prólogo*, in *Cine, escuela y discurso pedagógico*, pp. 9-18.
625. Dussel Inés, *Republicanism «out-of-place»: Readings on the circulation of Republicanism in education in 19th-Century Argentina*, in *Schooling and the Making of Citizens*, pp. 131-152.
626. Dussel Inés, *The past and the future of educational research on in equalities. Policies, pedagogical discourses and beyond*, in *Educational Systems*, pp. 107-123.
627. Duval Nathalie, *Un projet d'école contre le baccalauréat: l'École des Roches (1898-1899)*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 169-181.
628. Ecar Ariadne Lopes, *Pedagogia e examen na Escola normal de Niterói: formação a «missão docente» na Primeira República (1893-1915)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2143-2154.
629. Eckhardt Larsen Jesper (ed.), *Knowledge, Politics and the History of Education*, Münster, LIT Verlag, 2012, pp. 257.
630. Eckhardt Larsen Jesper, *Introduction*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 11-22.
631. Egginger Johann-Günther, *Entre science et croyance? La réception de la notion polémique d'évolution humaine dans l'enseignement des sciences à l'école (1859-1914)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 363-390.
632. Egizarjanc M.N., *Stanovlenie social'nogo vospitaniya na Kubani v konce XVIII – nachale XX vv. [The origins of the social education in Kuban in the late XVIII Century – beginning of the XX]*, in *Innovacionnyye tekhnologii razvitija*, pp. 81-90.
633. Egorov B.F., *I.M. Yastrebtsov kak teoretik pedagogiki (1797-1869) [I.M. Yastrebtsov as theoretician of education]*, Samara, Pedagogicheskie nauki, 2010, Chast' 1, pp. 5-9.
634. Eick Caroline, *Race-Class Relations and Integration in Secondary Education: The Case of Miller High*, New York, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 246.

635. Einsiedler Wolfgang, Götz Margarete, Ritzi Christian, Wiegmann Ulrich (edd.), *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland*, Bad Heilbrunn/Obb, Klinkhardt, 2011, pp. 310.
636. Eklof Ben, «*Laska i porjadok*»: *povednevnyaya zhizn' sel'skoj shkoly v dorevolucionnoj Rossii* [«*Laska i porjadok*»: *The Daily Life of the Rural School on Late Imperial Russia*], in *Maloletnie poddannye*, pp. 213-253.
637. Ellger-Rüttgardt Sieglind Luise, Wachtel Grit (edd.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung*, Stuttgart, Kohlhammer, 2010, pp. 233.
638. Ellis Catriona, «*No man is a man who odes not discover something, be a new star or an old manuscript*» – *the Debate over New Education in Late Colonial India*, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 171-194.
639. Enzenbach Isabel, *Klischees im frühen historischen Lernen: jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht*, Berlin, Metropol-Verl., 2011, pp. 294.
640. Epstein I., *Detstvo i globalizacya: k teoreticheskomu obosnovaniyu problemy* [The child and globalisation: for a theoretical foundation of the problem], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 479-496.
641. Erdmann Elisabeth, *School Exercise Books as Mirrors of their Time*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 361-376.
642. Escolano Benito Agustín, *El giro ecológico en la cultura de la escuela*, in *Educação e conhecimento*, pp. 33-50.
643. Escolano Benito Agustín, *Introducción*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 17-26.
644. Escolano Benito Agustín, *La educación en la España de la Restauración y la Segunda República*, in *Corrientes e instituciones*, pp. 197-220.
645. Escolano Benito Agustín, *Las materialidades de la escuela*, in *Objetos da escola*, pp. 11-18.
646. Escolano Benito Agustín, *Materialidades, educación patrimonial y ciudadanía*, in *Aulas con memoria*, pp. 37-47.
647. Escolano Benito Agustín, *Modelos y culturas de educación secundaria en la España contemporánea*, in *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, pp. 11-26.
648. Escribano Ródenaz Maria Carmen, Escribano Ródenas Margarita, *Un maestro de la Estadística: D. Sixto Ríos García*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 625-633.
649. Eser Ingo, «*Volk, Staat, Gott!*». *Die deutsche Minderheit in Polen und ihr Schulwesen 1918-1939*, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, 2010, pp. 771.
650. Espinilla Herrarte Maria Lourdes, *Escuelas, alumnado y docentes palentinos durante el premier tercio del siglo XX*, Palencia, Mata Digital S.L., 2010, pp. 240.

651. Esposito Anna, *I Collegi universitari di Roma nel '400 e nel primo '500*, in *Dai Collegi Medievali*, pp. 35-41.
652. Essen Mineke, Amsing Hilda, *Champion in Coeducation: The Netherlands*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 111-120.
653. Esteruelas Teixidó Alberto, *El Janito de Luigi Alessandro Parravicini*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 357-365.
654. Evangelisti Silvia, *Faith and Religion*, in *A Cultural History (in the Early Modern Age)*, pp. 153-170.
655. Evans Ronald W., *The Hope for American School Reform: The Cold War Pursuit of Inquiry Learning in Social Studies*, New York, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 280.
656. Ewing Thomas E., *From an Exclusive Privilege to a Right and an Obligation: Modern Russia*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 165-179.
657. Ewing Thomas E., *Separate Schools: Gender, Policy, and Practice in Post-war Soviet Education*. DeKalb, Northern Illinois University Press, 2010, pp. 301.
658. Expósito Navarro Luis Manuel, *La conexión Burjassot. Ayuda Suiza durante la guerra civil (1937-1939)*, València, Diazotec, 2011, pp. 216.
659. Extermann Blaise, *Introduction à la journée d'interventions des enseignant-e-s*, in *Enseignement secondaire*, pp. 319-322.
660. Faehmel Babette, *College Women in the Nuclear Age: Cultural Literacy and Female Identity, 1940-1960*, New Brunswick (New York), Rutgers University Press, 2012, pp. 256.
661. Fagundes De Lima Sandra Cristina, *História e memória das professoras de escolas rurais (Uberlândia-MG/Brasil, 1920 a 1960)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 635-644.
662. Fallace Thomas D., *Dewey and the Dilemma of Race: An Intellectual History, 1895-1922*, New York, Teachers College Press, 2010, pp. 224.
663. Faria Lia, *Educação republicana e a invenção do Brasil: entre Maria e Marianne*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 283-294.
664. Faria Maria Amélia Vasconcelos, *Escola Técnica Coelho e Castro: do testamento à realidade (1924-1971)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2155-2164.
665. Faria Thais Bento, Schelbauer Anaete Regina, *Escolarização primária em Londrina (PR – Brasil): as escolas étnicas, as escolas isoladas e os grupos escolares entre os anos de 1937 e 1971*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2165-2177.
666. Farnè Roberto (ed.), *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*, Milano, Franco Angeli, 2010, pp. 224.

667. Fass Paula S. (ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, New York, Routledge, 2012, pp. 552.
668. Fass Paula S., Grossberg Michael (edd.), *Reinventing Childhood After World War II*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 192.
669. Fatica Michele, *Breve storia dell'Università degli Studi di Napoli «L'Orientale»*, in *Le Università del Mezzogiorno*, pp. 237-252.
670. Fausek Yu.I., *Detsky sad Montessori: st., soveti i rekomendacii [Montessori's children garden: articles, suggestions and recommendations]*, Moskva, Karpuz, 2011, pp. 239.
671. Fausek Yu.I., *Russkaya grammatika po metodu Montessori [The russian grammar according to Montessori]*, Sankt Peterburg, Obrazovatel'nye proekty, 2011, pp. 284.
672. Fausek Yu.I., *Russkaya uchitel'nica. Vospominanya Montessori-pedagogoga [The russian teacher. Recollections of Montessori as pedagogue]*, Moskva, Forum, 2010, pp. 398.
673. Fava Rosa, "Ethnic Conflicts" or Racism? – A German Case Study about "problematic" ways of acquiring NS-History in Multicultural Classrooms" reinterpreted from a "Racism-Critical" Perspective, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 95-121.
674. Favaro Marta Regina Gimenez, *A história da história da educação na Universidade estadual de Londrina – Paraná Brasil, 1962 a 2004*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2179-2188.
675. Feldshtein O.I., *Formirovanie gorodskoj identichnosti: detstvo v Peterburge i Moskve vo vtoroj polovine XIX – nachale XX v. [The establishment of urban identity: childhood in St. Petersburg and Moscow in the second half of the 19th and early 20th Centuries]*, in *Maloletnie poddannye*, pp. 177-137.
676. Felgueiras Margarida Louro, Costa Rico Antón (edd.), *Exilios e viagens. Idearios de libertade e discursos educativo Portugal-España. Sec. XVIII-XX*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2011, pp. 469.
677. Felgueiras Margarida Louro, Rocha Juliana, *A circulação de idéias sobre o ensino infantil e sua apropriação na cidade de Porto: o contributo das viagens pedagógicas (1880-1920)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1167-1180.
678. Felgueiras Margarida Louro, Vieira Carlos Eduardo (edd.), *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania. VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010, pp. 174.

679. Félix Inê, Henriques António, *Ser e ter: identidade e património nos discursos pedagógicos (meados do século XIX – meados do século XX)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2189-2200.
680. Fernandes Ana Lúcia Cunha, *A Construção do Conhecimento Pedagógico: Análise Comparada de Revistas de Educação e Ensino, Brasil – Portugal (1800-1930)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2012, pp. 367.
681. Fernandes Ana Lúcia Cunha, *O Brasil nas publicações do Bureau International d'Education (1925-1939)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1215-1219.
682. Fernandes Rogerio, *O despertar do associativismo docente em Portugal (1813-1820)*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2010, pp. 62.
683. Fernández Cañón Maria del Carmen, *Enseñanza y registro de la cultura escolar en la experiencia de la escuela serena (Rosario-Argentina, 1935-1950)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 99-105.
684. Ferrandino Vittoria, *Il sistema universitario nel Mezzogiorno dalla Costituente ai tentativi di riforma*, in *Le Università del Mezzogiorno*, pp. 61-78.
685. Ferrante Carla, *L'Archivio Storico dell'Università di Sassari*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. II, pp. 151-159.
686. Ferrante Carla, Mattone Antonello, *Il Collegio dei Nobili di Cagliari e la formazione della classe dirigente del regno di Sardegna (XVIII-XIX secolo)*, in *Dai Collegi Medievali*, pp. 69-97.
687. Ferraresi Alessandra, *La militarizzazione degli studenti in età napoleonica*, in *Le Università e le guerre*, pp. 69-95.
688. Ferraresi Alessandra, *Progetti di riforma universitaria nel Lombardo-Veneto dopo il 1848*, in *L'Università e l'Unità d'Italia*, pp. 85-104.
689. Ferraresi Alessandra, Signori Elisa (edd.), *Le Università e l'Unità d'Italia (1848-1870)*, Bologna, Clueb, 2012, pp. 369.
690. Ferraresi Alessandra, Visioli Monica (edd.), *Formare alle professioni. Architetti, ingegneri, artisti (secoli XV-XIX)*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 254.
691. Ferrari Monica (ed.), *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, Pavia, Pavia University Press, 2010, pp. 208.
692. Ferrari Monica, *Formare il medico, formare il principe: l'Istitutio dell'archiatra secondo Jean Heroad*, in *Formare alle professioni*, pp. 105-124.
693. Ferrari Monica, Ledda Filippo (edd.), *Formare alle professioni. La cultura militare tra passato e presente*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 336.
694. Ferrari Monica, Mazzarello Paolo (edd.), *Formare alle professioni. Figure della Sanità*, Milano, Franco Angeli, 2010, pp. 248.

695. Ferraz Lorenzo Manuel, *Luíz Diego Cuscoy: Maestro y arqueólogo ¿defensor de las técnicas educativas de Frein et durante los años 30?*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 325-334.
696. Ferreira Antonio Gomes, *O sucesso dos manuais para o ensino primário de Emílio Monteverde: o conteúdo e a forma duma pedagogia*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 659-668.
697. Ferreira António Gomes, *Olhar a problemática do ensino secundário em Portugal em meados do século XIX através do Liceu de Coimbra*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 23-30.
698. Ferreira Heloiza do Socorro Nobrega, *A relação escola e família na educação infantil: revisitando a história na sociedade brasileira*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2201-2211.
699. Ferreira Margarida Borges, *História da filosofia da educação na Universidade de Lisboa*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2213-2223.
700. Ferreira Nuno Martins, *Os pilotos vão à escola: a vida das Academia Nauticas Portuguesas na segunda metade do século XVIII*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2225-2235.
701. Ferreira Óscar, *Escola técnica de Enfermeiras (1940-1967) – Um estabelecimento escolar sui generis no Portugal de Salazar*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2237-2248.
702. Ferté Patrick, Barrera Caroline (edd.), *Étudiants de l'exil. Migrations internationales et universités refuges (XVI^e-XX^e siècles)*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2010, pp. 341.
703. Ferté Patrick, *L'Université de Paris durant les Guerres de religion. Foi et mauvaise foi d'un boute-feu*, in *Le Università e le guerre*, pp. 49-57.
704. Fetheringill Zwicker Lisa, *Dueling Students: Conflict, Masculinity, and Politics in German Universities, 1890-1914*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2011, pp. 314.
705. Fiechter-Widemann Evelyne, *Droit*, in *Enseignement secondaire*, pp. 371-375.
706. Figueiredo Darnando José Badeira de, *O programma curricular do «curso mathematico» delineado nos estatutos pombalinos da Universidade de Coimbra (1772) e os primeiros livros adoptados para o seu ensino*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 775-786.
707. Filho Luciano Mendes de Faria, Roriz Bruna Marinho Valle, *O Brasil para estrangeiro ler: livros sobre o Brasil na Biblioteca Nacional de Maestros de Buenos Aires (1900-1935)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1197-1207.

708. Filippini Stefano, Mazzocchi Eleonora, Sandri Lucia (edd.), *Figli d'Italia. Gli Innocenti e la nascita di un progetto nazionale per l'infanzia (1861-1911)*, Firenze, Alinari, 2011, pp. 175.
709. Filippov V.M., *K 70-letnyu sistemy nachal'nogo professional'nogo obrazovanya, problemy i perspektivy* [For the seventy-years system of the elementary professional education, problems and perspectives], in *Sovremennyy mir*, pp. 461-470.
710. Findlay J., *The Children of England. A Contribution to Social History and to Education*, Abingdon, Routledge, 2011, pp. 242.
711. Fiocca Alessandra, *Galileiani e Gesuiti a Ferrara nel Seicento*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 293-309.
712. Fischer Susan, *Boys and Girls in No Man's Land: English-Canadian Children and the First World War*, Toronto, University of Toronto Press, 2011, pp. 311.
713. Flecha Consuelo, *Between Modernization and Conservatism. Spain*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 77-92.
714. Flores Conceição, *Teresa Margarida da Silva e Orta: o desuelar da história*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1111-1119.
715. Florio Mario, *L'esperienza iniziale di P. Matteo Ricci a Zhaoqin g (1583-1589). Implicazioni per una teologia e prassi della in culturazione oggi*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 335-363.
716. Flöter Jonas, *"Wird Selbsttätigkeit das Grundprinzip der Schule, so ist damit die Arbeitsschule geschaffen" – Johann Gottlieb Fichtes Idee der Selbsttätigkeit in der Arbeitspädagogik Hugo Gaudigs*, in *Hugo Gaudig*, pp. 35-54.
717. Flöter Jonas, Ritzi Christian, *Dokumente*, in *Hugo Gaudig*, pp. 179-334.
718. Flöter Jonas, Ritzi Christian, *Vorwort*, in *Hugo Gaudig*, pp. 7-14.
719. Fois Giuseppina, *Dall'Unità alla caduta del fascismo*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 113-133.
720. Fois Giuseppina, *Dalla Facoltà di Magistero a Lettere e Filosofia e Lingue e Letterature straniere (con un inedito di Antonio Pigliaru sull'istituzione della Facoltà di Magistero)*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 367-373.
721. Fois Giuseppina, *Gli statuti dell'Università di Sassari nel periodo fascista*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 165-171.
722. Fois Giuseppina, *Le provvidenze per gli studenti e la questione della residenza universitaria a Sassari nel '900*, in *Dai Collegi Medievali*, pp. 159-163.
723. Fomina N.N., *Iskusstvo detej* [Children's art], in *Na fone Pushkina*, pp. 174-185.

724. Fomina N.N., *Khudozhestvennoe vospitanie detej v kul'ture Rossii pervoj poloviny XX veka* [The artistic education of children in the culture of Russia in the first half of the XX Century], Moskva, Al'teks, pp. 376.
725. Fonseca Eduardo Nuno do Rosário, *A educação para os valores na filosofia educacional católica: o caso da Escola Marista*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2249-2255.
726. Fonseca Thais Nivia Lima, *As Câmaras municipais e os professores régios na América portuguesa: Minas Gerais, 1772-1824*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 609-621.
727. Fonseca Thais Nivia Lima, *Estratégias educativas e sociabilidades na América portuguesa: Minas Gerais, séculos XVIII-XIX*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1425-1429.
728. Fontes Virgínia, *O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e história*, Brasil, EPSJV/Fiocruz e Editora UFRJ, 2010, pp. 388.
729. Forestier Yann, *Cinquante ans de baccalauréat au miroir de la presse (1959-2008): un « monument » à rénover, à analyser et à admirer...*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 397-413.
730. Fornaca Remo, *Giovanni Genovesi e la politica scolastica, riscontri e riflessioni*, in *I sentieri della scienza*, pp. 130-136.
731. Förster Gabriele, *Integration hörgeschädigter Kinder in Regelschulen, in Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 199-210.
732. Foyster Elisabeth, Marten James, *Introduction*, in *A Cultural History (in the Age of Enlightenment)*, pp. 1-13.
733. Foyster Elizabeth, Marten James (edd.), *A Cultural History of Childhood and Family. 4. A Cultural History of Childhood and Family in the Age of Enlightenment*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 249.
734. Fradle Pomerantz Freidenreich, *Passionate Pioneers: The Story of Yiddish Secular Education in North America, 1910-1960*, Teaneck, Holmes & Meier Publishers, Inc., 2010, pp. 498.
735. Fraile Bienvenido Martín, Ramos Ruiz Isabel, *Exposiciones de cuadernos escolares: una aproximación a la historia de la escuela*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 625-637.
736. Fraile Bienvenido Martín, Ramos Ruiz Isabel, Hernández Díaz José María, *Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 237-255.
737. Fraile Bienvenido Martín, Ramos Ruiz Isabel, *La memoria de la profesión: El oficio de maestro y las prácticas de la enseñanza*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 371-380.

738. Frajerman Laurent, Bosman Françoise, Chanet Jean-François, Girault Jacques (edd.), *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992). Histoire et archives en débat*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 2010, pp. 351.
739. Franchetti Daniela, *La scuola di ostetricia pavese tra Ottocento e Novecento*, Milano, Cisalpino, 2012, pp. 415.
740. Franco José Eduardo, Santos Fernanda, *A re-sacralização laica do tempo e dos eventos festivos pela I República. Figuras, símbolos e rituais de substituição na pedagogia social e escolar republicana em Portugal*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 307-322.
741. Franklin M. Barry, Ortiz Patricio R., *Educational History, Policy Research, and Ethnohistory*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 89-103.
742. Franza Anna Rita, Romolo Spezioli, Andrea Vesalio ed il manuum munus. «Il dono delle mani» nella pratica medica moderna, in *La formazione del medico*, pp. 139-148.
743. Frasca Rosella, *L'educazione fisica nelle scuole italiane tra Ottocento e Novecento*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 233-245.
744. Freidenreich Fradle, *Passionate pioneers: the story of Yiddish secular education in North America, 1910-1960*, 2010, New York-London, Holmes & Meier Publishers, pp. 498.
745. Freitas Danielle Gros de, *A escolarização feminina situada entre o ofício industrial e as prendas domésticas: vestígios do currículo da Escola profissional feminina de Cutiribia*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2267-2279.
746. Freitas Mônica Caldeira Medeiros, Batista Gustavo Araújo, Silva Vanessa Ferreira, *Formação dos profissionais de nível médio em enfermagem: concepções curriculares*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2255-2266.
747. Frey Christopher J., *Yoshitsune Legends in Ezo-Hokkaido: Myth and the teaching and learning of Colonialism in Japan's North*, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 122-147.
748. Frierson Cathy A., Vilensky Semyon S. (edd.), *Children of the Gulag*, New Haven-London, Yale University Press, 2010, pp. 450.
749. Frijhoff Willem, *Un patrimoine immatériel: le voyage éducatif européen, ses pratiques et sa mémoire*, in *Les Routes européennes*, pp. 7-26.
750. Fritsche S., «Zhila-byla Rodina»: Skazki o Rodine v repertuare vostochnogermanskikh fil'mov [«One up-on a time there was the Motherland». Fairy tale about the Motherland in the repertoire of the DDR films], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 326-342.

751. Froidevaux Alain, *La philosophie, en cours...*, in *Enseignement secondaire*, pp. 331-348.
752. Frova Carla, *Scritti sullo Studium Perusinum*, Perugia, Deputazione di Storia patria per l'Umbria, 2011, pp. 269.
753. Frova Carla, *Università e guerra nel Medioevo*, in *Le Università e le guerre*, pp. 13-21.
754. Fuchs Rachel G., *The State*, in *A Cultural History (in the Age of Empire)*, pp. 129-147.
755. Fundació Càtedra Enric Soler i Godes, *Pàgines vives. Quaderns Freinet. Les revistes escolars de la Segona República*, Castelló, Universitat Jaume I, 2012, pp. 248.
756. Furtado Alessandra Cristina, *Dos arquivos escolares à escrita da história das instituições de formação de professores em Dourado e Região, Brasil (1959-1996)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 259-271.
757. Gabrielli Gianluca, *Appunti sulla didattica dell'aritmetica elementare tra l'Unità d'Italia e il fascismo*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 913-928.
758. Gál Anikó, Varga Imre, *Die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise der Heilpädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 117-124.
759. Galeffi Fabio, Tarsetti Gabriele, *The missionary Teodorico Pedrini (Fermo, 1761 – Beijing, 1746): from University of Fermo to the Imperial Court*, in *La formazione del medico*, pp. 325-354.
760. Galfré Monica, *Ambizioni e limiti del totalitarismo fascista nei quaderni scolastici*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 297-308.
761. Galiulina D.M., Salnikova A.A., *Otcy i deti v tatarskikh bukvarjakh konca XIX-nachala XX vekov [The fathers and the sons in the tatar primers in the late XIX Century – beginning of the XX Century]*, in «Bukvar'- eto molot», pp. 156-177.
762. Galiullina D.M., *Bukvari, knigi dlja chtenya i uchebniki tatarskogo jazyka dlja nachal'noj shkoly, izdannye v Tatarstane v 1989-2009 gg. [Primers, readings books and textbooks of tatar language for the elementary school, published in Tatarstan in the years 1989-2009]*, in *I sprosila krokha*, pp. 348-359.
763. Gallego Alejandro Álvarez, *Formación de nación y educación*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2010, pp. 338.
764. Gallego García Maria del Mar, *Prácticas docentes para la enseñanza de las matemáticas en el colegio Bergamín (1960-1980)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 107-115.

765. Gallego Rita de Cassia, *A configuração temporal e as in ovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias no Estado de São Paulo (1850-1890)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 117-125.
766. Gallis Carolyn, *Économie*, in *Enseignement secondaire*, pp. 377-380.
767. Gallo Luca, *L'educazione comparata nel terzo millennio. Prospettive di sviluppo e finalità*, in *Ricerca storico-educativa*, pp. 107-120.
768. Galoppini Annamaria, *Le studentesse dell'Università di Pisa (1875-1940)*, Pisa, ETS, 2011, pp. 428.
769. Galván Luz Elena, Martínez Moctezuma Lucia (edd.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, Cuernavaca (México), UAM/CIESAS, Juan Pablos Editor, 2010, pp. 421.
770. Gangl Verena, Gardenitsch Claudia, *Was is wahre Wissenschaft? Norm und Abnorm in der Pädagogik*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 27-37.
771. Garbarino Maria Carla, *Lo strumentario di Giovanni Alessandro Brambilla all'Università degli Studi di Pavia nella formazione del chirurgo*, in *La formazione del medico*, pp. 125-138.
772. García De Fez Sandra, *España en México. El aula como reconstrucción política y nacional: los colegios del exilio republicano español en la ciudad de México*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 61-75.
773. García Ferrero Jordi, *El movimiento libertario educativo desde la figura de Juan Puig Elías (1898-1972)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 645-653.
774. Garcia José Roberto, *A Escola profissional mixta de Sorobaca: aspectos sobre o processo ensino aprendizagem (1929-1942)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2281-2289.
775. García Lamas José, Martínez alfaro, *encarnación, El Instituto-escuela de Madrid: la enseñanza de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 227-240.
776. Garcia Silas Sampaio, *O governo da escrita: uma análise de depoimentos de escritores brasileiros consagrados*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1095-1107.
777. Gardiner Di, O'Donoghue Tom A., O'Neill Marnie H., *Constructing the field of education as a liberal art and as teacher preparation at five Western Australian universities: an historical analysis*, Lewiston-New York, Edwin Mellen Press, 2011, pp. 378.
778. Gardner Philip, *Hermeneutics, history and memory*, London-New York, Routledge, 2010, pp. 100.
779. Gargan Luciano, *Libri e maestri tra medioevo e umanesimo*, Messina, Centro Interdipartimentale di Studi Umanistici, 2011, pp. 678.

780. Garnier Bruno, *Figures d'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2010, pp. 436.
781. Garver Valerie, L., *Faith and Religion*, in *A Cultural History (in the Middle Age)*, pp. 145-160.
782. Gasman Marybeth (ed.), *The History of U.S. Higher Education: Methods for Understanding the Past*, London-New York, Routledge, 2010, pp. 228.
783. Gaspar da Silva Vera Lucia, *Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870-1920)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1259-1271.
784. Gaspar da Silva Vera Lucia, Petry Marília Gabriela (edd.), *Objetos da escola: espaços e lugares de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX)*, Florianópolis, Editora Insular, 2012, pp. 588.
785. Gaspar Da Silva Vera Lucia, Schüeroff Dilce, *Memória docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)*, Florianópolis, UDESC, 2011, pp. 400.
786. Gasparello Arlette, *Professores-autores: ideias, livros e práticas instituintes na educação*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 811-821.
787. Gasparini Xerri Eliana, *Docência: Uma tradição familiar*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 655-660.
788. Gato Castaño Purificación, *Crónicas de aulas, escritas por los alumnos*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 135-143.
789. Gatti Giseli Cristina do Vale, Filho Geraldo Inácio, Gatti Junior Decio, *Modernização da cidade non projetos e na organização escolar voltada para a formação de jovens civilizados, patriotas e destinados ao ensino superior non Gymnásio mineiro de Uberlândia, em Minas Gerais, Brasil (1929-1950)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 43-57.
790. Gavagna Veronica, *Paolo Casati e la scuola galileiana*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 311-326.
791. Gavin Adrienne (ed.), *The Child in British Literature: Literary Constructions of Childhood Medieval to Contemporary*, London, Palgrave, 2012, pp. 280.
792. Gavin Adrienne E., *The Child in British Literature: An Introduction*, in *The Child*, pp. 1-18.
793. Gavin Adrienne E., *Unadulterated Childhood: the Child in Edwardianan Fiction*, in *The Child*, pp. 165-181.
794. Gavoille Jacques, *Du maître d'école à l'instituteur. La formation d'un corps enseignant du primaire: instituteurs, institutrices et inspecteurs*

- primaires du département du Doubs (1870-1914)*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2010, pp. 463.
795. Gaze Isabella Paula, *Orlando Corrêa Lopes: um anarquista na gestão da Escola profissional Visconde de Mauá, in Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2291-2303.
796. Gazzaniga Valentina, Conforti Maria, Aruta Alessandro, *Collezioni mediche, antropologia e storia delle religioni alle origini del Museo di Storia della Medicina di Roma*, in *La formazione del medico*, pp. 97-102.
797. Gazzaniga Valentina, Conforti Maria, *Lunga durata e innovazione nella formazione dell'ostetrica: testi classici e tradizione moderna*, in *Formare alle professioni*, pp. 147-170.
798. Gbiorczyk Peter, *Die Entwicklung des Landschulwesens in der Grafschaft Hanau von der Reformation bis 1736. Die Ämter Büchertal und Windecken*, Teil 1: Textband, Teil 2: Quellenband auf CD-Rom, Aachen, Shaker-Verlag, 2011, pp. 576.
799. Gearchart R., *Detstvo v kul'ture suakhili: predvaritel'nyj obzor [The childhood in the culture of shuaili: Preliminary overview]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 460-472.
800. Gecchele Mario, *Maestri e formazione nelle province venete (1814-1866)*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. 113-147.
801. Géczi János, *Sajtó, kép, neveléstörténet [Press, Image, History of Education]*, Veszprém-Budapest, Iskolakultúra, 2010, pp. 216.
802. Geheeb Paul, *Gemeinschaft und Familie im Landerziehungsheim*, Hamburg, Verlag Dr Kova, 2010, pp. 406.
803. Geissler Gert, *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011, pp. 1003.
804. Geissler Gert, Sroka Wendelin, Wojdon Joanna (edd.), *Lesen lernen... mehrsprachig! Fibeln und lesebücher aus Europa und Amerika. Katalog zur Ausstellung der Arbeitsgruppe Fibeln (Reading Primers Special Interest Group) der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung im Rahmen der Tagung «Mehrsprachigkeit und Schulbuch» vom 22. bis 24.9.2011 an der Freien Universität Bozen in Brixen/Bressanone* Gesamtleitung und Redaktion Wendelin Sroka, Bonn/Essen im Selbstverlag, 2011, pp. 86.
805. Gelber Scott M., *The University and the People: Envisioning American Higher Education in an Era of Populist Protest*, Madison (Wisconsin), University of Wisconsin Press, 2011, pp. 266.
806. Gemein Gisbert Jörg (ed.), *Kulturkonflikte – Kulturbegegnungen: Juden, Christen und Muslim in Geschichte und Gegenwart*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 2011, pp. 542.

807. Gemeinsame Dt.-Poln. Schulbuchkommission (edd.), *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt – Empfehlungen*, Göttingen, V&R Unipress, 2012, pp. 162.
808. Genovesi Giovanni, *Scuola e fascismo nel Pistoiese (1928-1929): immagini e paradossi di allievi e maestre nei diari di classe*, in *School Exercise Books*, pp. 865-886.
809. Gerdenitsch Claudia, Hopfner Johanna (edd.), *Erziehung und Bildung in ländlichen Regionen/Rural Education*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2011, pp. 234.
810. Gerdien Jonker, Shiraz Thobani, *Narrating Islam: interpretations of the Muslim world in European Texts*, London, Tauris Academic Studies, 2010, pp. 293.
811. Gerdien Jonker, *The longue durée of the Islam narrative: the emergence of a script for German history education (1550-1804)*, in *Narrating Islam*, pp. 11-39.
812. Gerth Donald R., *The people's university: a history of the California State University*, Berkeley, Institute of Governmental Studies-University of California, Berkeley Public Policy Press, 2010, pp. 664.
813. Gessen S.I., *Izbrannoe. Sost., avt. vstup. st. i komment. E.L. Petrenko [Selected works. Edited and introduced by E.L. Petrenko]*, Moskva, Rosspen, 2010, pp. 959.
814. Getmanskaya E.V., *Preemstvennost' literaturnogo obrazovanya ot srednej k vysshej shkole v rossyskoj tradicii XVII-XIX vekov [Continuity of the literary education from the secondary to high school in the Russian tradition of the XVII-XIX Centuries]*, Moskva, Ekon.Inform, 2011, pp. 213.
815. Giacardi Livia, «*Pel lustro della scienza italiana e pel progresso dell'alto insegnamento*». *L'impegno dei matematici risorgimentali*, in *Le Universtà e l'Unità d'Italia*, pp. 233-254.
816. Gianfrocca Goffredo, *Il Collegio Nazareno*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 55-72.
817. Gill Natasha, *Educational Philosophy in the French Enlightenment. From Nature to Second Nature*, Burlington, Ashgate, 2010, pp. 306.
818. Giorgi Pamela (ed.), *Dal Museo Nazionale della Scuola all'Indire. Storia di un Istituto al servizio della scuola italiana (1919-2009)*, Firenze, Giunti, 2010, pp. 159.
819. Gispert Hélène, *Rénover l'enseignement des mathématiques, la dynamique internationale des années 1950*, in *En attendant la réforme*, pp. 131-143.
820. Giuffrida Antonino, D'Avenia Fabrizio, Palermo Daniele (edd.), *Studi storici dedicati a Orazio Cancila*, Palermo, Associazione Mediterranea, 2011, 4 voll., pp. 1620.

821. Giuliodori Claudio, Sani Roberto (edd.), *Scienza Ragione Fede. Il genio di Padre Matteo Ricci*, Macerata, eum, 2012, pp. 436.
822. Giusti Enrico, *Galileo all'origine delle ricerche della scuola galileiana*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 7-22.
823. Gjabri Fejzulla, *Arsimi në katër Bajrakë [Education in four Bayraks]*, Tiranë, Geer, 2012, pp. 180.
824. Gleason Mona, Myers Tamara (edd.), *Lost Kids: Vulnerable Children and Youth in Twentieth-Century Canada and the United States*, Vancouver, University of British Columbia, 2010, pp. 258.
825. Gleason Mona, Strong-Boag Veronica, *Community*, in *A Cultural History (in the Modern Age)*, pp. 40-56.
826. Goldberg P.J.P., *Family Relationships*, in *A Cultural History (in the Middle Age)*, pp. 21-39.
827. Golikova O.A., *Inspekcyia narodnykh uchilishch Tobol'skoj i Tomskoj guberny (1900-1917 gg.) [Inspection of the popular schools of the province of Tobol'sk and Tomsk (1900-1917)]*, in *Sovremennyj mir*, pp. 282-289.
828. Golovin V.V., *Pervyj opyt izdanya zhurnala dlja yunoshestva v Rossii [First attempt for the publication of a journal for the youth in Russia]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 10-16.
829. Golovina A.V., Petrova D.S. (edd.), *Pedagogika i psikhologiya v Rossii: vchera, segodnja, zavstra. Sbornik statej [Pedagogic and Psychology in Russia: Yesterday, Today, Tomorrow]*, Alejsk, Barnaul, Sizif, 2011, pp. 288.
830. Golubev A.V., *Detskaya pamjat' o Finskoj okkupacii Karelii kak prostranstvo bor'by za istoriyu [Children's Memory about Finnish occupation of Karelia as a Field of struggle for History]*, in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 93-102.
831. Golubovich I.V., *Ontologiya i metafizika detstva: Pavel Florensky i Viktor Pelevin (issledovatel'skaya razvedka) [Ontology and methafisic of childhood: Pavel Florenksy and Viktor Pelevin (a reserach exploration)]*, in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 419-438.
832. Gomes Alves Ferreira António, Vechia Ariclê, *Le projet politique nationaliste brésilien et les cahiers scolaires des années 1930*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 449-470.
833. Gomes Angela de Castro, «História de Chinelos»: o ensino de história do Brasil através do rádio no Brasil dos anos 1950, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 975-986.
834. Gomes Angela de Castro, *A grande aliança de Ana de Castro Osório: um projeto político-pedagógico nos anos 1910/20*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 729-740.

835. Gomes Pascoal de Aguiar, *A organização escolar no território federal do Guaporé 1943-1944*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2305-2312.
836. Gómez Fernández Juan José, *Manuel Ma Romero Saelices: De Cádiz a Costa Rica*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 661-668.
837. Gómez García Maria Nieves, *El Bachillerato en el medio rural de la posguerra: De las «clases particulares» a los colegios Libres Adoptados. Apuntes para una investigación*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 125-134.
838. Gómez Gerardo Víctor, *Las nociones de territorio y nacionalismo en los manuales escolares de Geografía del siglo XIX en Latin oamérica*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 377-383.
839. Gomez Iñes, *Coleções escolares e práticas de ensino: a coleção de história natural do Colégio Militar de Lisboa*, in *Património y Etnografía*, pp. 241-252.
840. Gómez Mundó Anna, Collelldemont Pujadas Eulàlia, *El arte de enseñar: una práctica histórica comparrida*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 145-151.
841. Gómez Naranjo Juan antonio, *Enseñar en la trin chera: Alfabetización, cultura material e ideología en las milicias de la cultura*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 335-343.
842. Gómez Naranjo Juan Antonio, *Hogar del combatiente: espacio socioeducativo para adultos durante la Guerra Civil española*, in *Património y Etnografía*, pp. 75-83.
843. Gómez Susana, *Dopo Borelli: la scuola galileiana a Pisa*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 233-232.
844. Gonçalves Barroso António José, *Publicações periódicas de escolas vianenses: do segundo quartel do século XX ao início do século XXI*, in *Património y Etnografía*, pp. 465-481.
845. Gonçalves Buenos de Freitas Anamaria, Fraga do Nascimento Vilas-Bôas Carvalho Ester, Carvalho do Nascimento Jorge, Meneses de Oliveira Luiz Eduardo (edd.), *O ensino e a pesquisa em História da Educação*, Maceió, Edufal, 2011, pp. 381.
846. Gonçalves Gondra José, Schneider Omar (edd.), *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial (Brasil, 1822-1889)*, Vitória, Eufes, 2011, pp. 488.
847. Gonçalves Mauro Castilho, *Ler para crer: o processo de constituição de uma Biblioteca pedagógica*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2313-2323.
848. Gonçalves Neto Wenceslau, Miguel Maria Elisabeth B., Ferreira Neto Amarílio (edd.), *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disci-*

- plinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*, Vitória, Edufes, 2011, pp. 453.
849. Gonçalves Vidal Diana, *Os debates em torno da educação no final do oitocentos: a Exposição Universal de 1889 e o Congresso Internacional do Ensino primário em Paris*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1161-1165.
850. Goncharov M.A., *Stanovlenie i razvitie gosudarstvennogo i obshchestvennogo upravleniya pedagogicheskim obrazovaniem v Rossii v XVIII-nachale XX v. (istorichesky aspekt)*. [The origin and the development of the State and social management of the pedagogical education in Russia in the XVIII – beginning of the XX Centuries], Moskva, Intellect-Centr, 2011, pp. 127.
851. Gondra José Gonçalves, Silva Maria de Lourdes, *Educação da inteligência, educação da vontade na escrita da história da educação brasileira (1826-1926)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 573-586.
852. Gonzalbo Aizpuru Pilar, *El virreinato y el Nuevo Orden*, in *Historia mínima*, pp. 36-66.
853. Gonzalbo Pablo Escalante, *La etapa indígena*, in *Historia mínima*, pp. 13-35.
854. Gonzáles García Erika, *Breve aproximación al estudio de los modelos de ciudadanía en los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos en Andalucía*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 385-394.
855. Gonzáles Pérez Teresa, *Redefinición de un viejo oficio: Modelo de maestros y de maestras en la Ley General de Educación*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. pp. 135-144.
856. Gonzales Ruiz Juan, *Viaje apasionado por las escuelas de Cantabria*, prologo de Agustín Escolano Benito, Santander, Ediciones de Librerías Estudio, 2010, pp. 833.
857. González Faraco Juan Carlos, Jiménez Vicioso Juan Ramón, Pérez Moreno Heliodoro, M., *Nosotros, hijos de maestro*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 669-679.
858. González Ruiz Juan, «Para honra y memoria». *Los monumentos a los maestros como fuente histórica de reconocimiento de la labor docente*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 680-690.
859. Gonzi Giovanni, *La prima scuola di metodo degli Stati parmensi per la formazione dei maestri elementari*, in *I sentieri della scienza*, pp. 232-240.
860. Goodman Joyce, *Class and Religion: Great Britain and Ireland*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 9-24.
861. Goodman Joyce, Rogers Rebecca, *Crossing borders in Girls Secondary education* in *Girls' Secondary Education*, pp. 191-202.

862. Goryacheva I.A., *Uchebnye knigi K.D. Ushchinskogo kak obrasez pedagogicheskoi klassiki. Monografya* [K.D.Ushchinsky's school books as sample of pedagogical classics. Monograph], Moskva, Institut psikholog.-pedag. Problem detstva RAO, Lab. Psikholog. antropologii, 2010, pp. 301.
863. Graham Jeanine, *World Context*, in *A Cultural History (in the Modern Age)*, pp. 195-212.
864. Grammes Tilman, *Berlin – zwei Welten, eine Stadt. Wahrnehmungsräume auf pädagogischen Studienreisen der 1960er Jahre, Der Mauerbau 1961*, pp. 161-210.
865. Grana Gil Isabel, *La educación en tiempos de Franco a través de la historias de vida*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 483-493.
866. Grandi Mario, *Un'esperienza formativa d'élite. I collegi Augustinianum e Ludovicianum nel loro primo ciclo storico (1934-1971)*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 209-263.
867. Gray Hanna Holborn, *Searching for Utopia: Universities and their History*, Berkeley, University of California Press, 2012, pp. 130.
868. Graziotin Luciane Sgarbi S., *Territórios de professoras: o currículo escolar e as práticas de escola nos diários de classe do Colégio Farroupilha de Porto Alegre – década de 1970*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 129-139.
869. Greaves Cecilia L., *La búsqueda de la modernidad*, in *Historia mínima*, pp. 188-216.
870. Green Jennifer R., *Military Education and the Emerging Middle Class in the Old South*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 300.
871. Green S.J.D., Horder Peregrine, *All Souls and the Wider World. Statesmen, Scholars, and Adventurers c. 1850-1950*, Oxford, Oxford University Press, 2011, pp. 326.
872. Grendler Paul, F., *Italian Universities and War, 1494-1630*, in *Le Università e le guerre*, pp. 23-36.
873. Grevet René, *Dieu ou la République? La naissance d'une école primaire laïque (1792-1802)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 315-327.
874. Grevet René, *La Formation religieuse des enseignants au début du XIX^e siècle: une évidence "réactionnaire"?*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 73-87.
875. Griemert André, *Bürgerliche Bildung für Frankfurter Juden? Das frühe Philanthropin in der Kontroverse um die jüdische Emanzipation*, Marburg, Tectum Verlag, 2010, pp. 208.
876. Grieve Nicole, Rousset Grenon Madeleine, *Langues anciennes*, in *Enseignement secondaire*, pp. 323-329.

877. Grimm Gerald, *Fra tradizione e innovazione. La discussione sulla riforma del reclutamento e della preparazione dei docenti ginnasiali in Austria dopo la soppressione della Compagnia di Gesù (1773-1777)*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. 19-44.
878. Grinchenko G.G., *Prinuditel'nyj trud v nacistkoj Germanii v ustnykh istoriyakh byvshikh detej ostarbajterov* [Forced labour in Nazi Germany in Oral histories of Former Ost-arbeiters' Children], in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 103-146.
879. Grishina E.A., Majorova-Shcheglova S.N., *Vizual'nyj obraz Rodiny: opyt sociologicheskogo sravneniya illyustracy uchebnikov i detskikh risunkov* [The visual image of the Fatherland: attempt of a sociological comparison of the illustration of the textbooks and of the children drawings], in *Na fone Pushkina*, pp. 163-173.
880. Groppe Carola, *History of Education in Germany: Historic Development – Results – Raison d'être*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 179-193.
881. Groves Tamar, *Las escuelas de verano: Una reforma educativa desde abajo*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 145-154.
882. Gubin Eliane, *Politics and Anticlericalism: Belgium*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 121-132.
883. Guedj Muriel, Kahn Pierre, *L'enseignement scientifique primaire dans les années 1950: une difficile mutation*, in *En attendant la réforme*, pp. 183-198.
884. Guereña Jean-Louis, Berrío Julio Ruiz, Ferrer Alejandro Tiana (edd.), *Nueva miradas historiográficas sobre la educación en la España des los siglos XIX y XX*, Madrid, Ministerio de Educación, IFIIE, 2010, pp. 449.
885. Guerrini Maria Teresa, *Il lungo esilio. Forme di convivenza e integrazione nella società bolognese dei gesuiti espulsi*, in *La presenza in Italia*, pp. 157-183.
886. Guerrini Maria Teresa, *Studiare altrove: la formazione dei letrados sardi nelle università spagnole e italiane in età moderna*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. II, pp. 243-253.
887. Guichot Reina Virginia, Rueda Andrades Juan Diego, *Artistas de la enseñanza en el séptimo arte: Cómo trabajar el papel del profesorado en la educación española del siglo XX con el alumnado universitario a través del uso del cine*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 153-162.
888. Guichot Reina Virginia, *Una historia de recuerdos del magisterio español: La intrahistoria de la educación en España en las dos primeras décadas del régimen franquista*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 547-556.

889. Guignet Philippe, *D'Ignace de Loyola et de Jean-Baptiste de La Salle aux années 1870. Une formation des maîtres en adéquation avec l'idéal-type de l'éducateur chrétien, «avocat du vrai, de honnête et de la droite raison»*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 159-180.
890. Guimarães Henrique Manuel, *A Secção de Pedagogia na Gazeta de Matemática: o contributo de Bento de Jesus Caraça*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2325-2329.
891. Guislin Jean-Marc, *Le baccalauréat au prisme de l'enquête Ribot (1899)*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 151-167.
892. Gurgel Rita Diana de Freitas, *Os 102 anos de ensino profissional no Rio Grande do Norte: de Escola de aprendizes artífices a Instituto federal de Educação, Ciências e Tecnologia (1909-2011)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2331-2342.
893. Gurgo Maria Idria, *Dal Collegio Clementino all'odierno convitto*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 43-53.
894. Guzenkova Tamara S. (ed.), *Vtoroja mirovaya i Velikaya Otechestvennaya vojna v uchebnikak istorii stran SNG i ES: problemy, podchody, interpretacii. Materialy mezhdunarodnoj konferencii (Moskva, 8-9 aprilja 2010 goda) [WWII and the Great Patriotic War in the school books of the Union of Independent States and in the European Union: Problems approaches and interpretation. Materials of the international conference (Moscow, 8-9 april 2010)]*, Rossijsky Institut Strategicheskikh Issledovanij, Moskva, Congress, Mezhdunarodnaya konferencya, Moskva, RISI, 2010, pp. 471.
895. Gvirtz Silvina, Larrondo Marina, *El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje*, in *School Exercise Books*, 2010, Vol. I, pp. 11-22.
896. Hall Kathy, Horgan Mary, Ridgway Anna Murphy, Rosaleen Cuneen Maura, Cunningham Denice, *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*, London, Continuum International Publishing Group, 2010, pp. 208.
897. Hamdan Juliana Cesário, Carmo Xavier Maria do (edd.), *Clássicos da Educação Brasileira*, Belo Horizonte, MG. Mazza Edições, 2011, pp. 253.
898. Hanan Alexander, *Post Modernism Paradoxes: After Enlightenment – Jewish Education and the Paradoxes of Post Modernism*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. I, pp. 285-300.
899. Hansen Else, *The Uses and Abuses of Contemporary University History in Denmark*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 137-150.

900. Hansen Patricia, *Intelectuais e a escrita para crianças: algumas considerações sobre uma atividade «anti-intelectualizada»*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 967-973.
901. Hansen Patricia, *O didático e outros usos da literatura infantil no início do século XX. Interpretar os livros destinados às crianças para além dos textos*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 719-728.
902. Hansen-Schaberg Inge, *Hugo Gaudig und die Mädchenbildung*, in *Hugo Gaudig*, pp. 55-72.
903. Harde Roxanne, «*One way to get an education*»: *Elizabeth Stuart Phelps and the borders between working and other children in nineteenth-Century American children's literature*, in *The Sands of Time*, pp. 11-24.
904. Hardwick Julie, *The State*, in *A Cultural History (in the Early Modern Age)*, pp. 135-151.
905. Harford Judit, Rush Claire (edd.), *Have Women made a Difference*, Bern, Peter Lang, 2010, pp. 226.
906. Harlow Mary, *Family Relations*, in *A Cultural History (in Antiquity)*, pp. 13-29.
907. Harlow Mary, Ray Laurence (edd.), *A Cultural History of Childhood and Family. 1. A Cultural History of Childhood and Family in Antiquity*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 249.
908. Harlow Mary, Ray Laurence, *Introduction*, in *A Cultural History (in Antiquity)*, pp. 1-11.
909. Harlow Mary, Ray Laurence, *World Contexts*, in *A Cultural History (in Antiquity)*, pp. 171-186.
910. Harney Klaus, *Max Weber und das Sozioökonomische Panel: Zur Bedeutung beruflicher Kontextualisierung*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 307-322.
911. Harris-Van Keuren Christine, *Influencing the Status of teaching in Central Asia*, in *Globalization on the Margins*, pp. 173-201.
912. Hartman Andrew, *Das Konzept der Arbeitsschule Hugo Gaudigs unter dem Aspekt der Selbsttätigkeit als Unterrichtsprinzip*, in *Hugo Gaudig*, pp. 73-100.
913. Hartman Andrew, *Education and the Cold War. The Battle for the American School*, New York, Palgrave, 2011, pp. 272.
914. Hartnett Richard A., *The Jixia Academy and the Birth of Higher Learning in China: A comparison of Fourth-Century B.C. Chinese Education with Ancien Greece*, Lewiston, Edwin Mellen Press, 2011, pp. 297.
915. Hassani-Idrissi Mostafa, *Les temps du Protectorat et de l'Indépendance dans les programmes et les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire au Maroc*, in *Pensar historicamente*, pp. 105-121.

916. Hatos Gyila, *Die Wandlungen des Begriffes «Behinderung» in Bezug auf die Population mit in intellektuellen Schwierigkeiten*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 97-109.
917. Haubfleisch Dietmar, Ritzi Christian, *Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung für die Historiographie des Erziehungs- und Bildungswesens*, in *Bibliothek und Forschung*, pp. 165-205.
918. Haue Harry, *History of education matters – if the past is present*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 121-135.
919. Hawes Joseph M., Hiner Ray N. (edd.), *A Cultural History of Childhood and Family. 6. A Cultural History of Childhood and Family in the Modern Age*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 280.
920. Hawes Joseph M., Hiner Ray N., *Introduction in A Cultural History (in the Modern Age)*, pp. 1-20.
921. Heather Murray, *Not in This Family: Gays and the Meaning of Kinship in Postwar America*, Philadelphia, University of Pennsylvania, 2012, pp. 312.
922. Hegarty Marilyn, *Victory Girls, Khaki-Wackies and patriotes: the Regulation of Female Sexuality during World War II*, New York, New York University Press, 2010, pp. 251.
923. Hegedus Judit, Kempf Katalin, Németh András (edd.), *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai Budapest: 11. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest, MTA Pedagógiai Bizottság, 2011, pp. 484.
924. Heid Helmut, *Aufstieg durch Bildung? Vernachlässigte Bedingungen der Realisierung*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 67-84.
925. Heinze Carsten, Horn Klaus-Peter, *Zwischen Primat der Politik und rassentheoretischer Fundierung – Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 319-340.
926. Hendry Petra Munro, *Engendering Curriculum History*, London-New York, Routledge, 2011, pp. 258.
927. Henriques Helder Manuel Guerra, *A Escola de Enfermagem de Castelo Branco (1948-1988): uma instituição de formação em análise*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2357-2361.
928. Henriques Helder Manuel Guerra, *A Escola oficial do Magistério promário de Castelo Branco: actores educativos, biblioteca e imprensa pedagógica (1972-1988)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2343-2351.
929. Henriques Raquel Pereira, *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar história (1947-1974)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2010, pp. 452.

930. Hentig Hartmut von, *Ist Bildung nützlich?*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 395-412.
931. Herman Frederik, Surmont Mélanie, Depaepe Marc, Van Gorp Angelo, Simon Frank, *Remembering the Schoolmaster's Blood-Red Pen: the Story of the Exercise Books and the Story of «the Children of the Time» (1950-1970)*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1401-1418.
932. Hernández Díaz José María (ed.), *Cien años de Pedagogía en España*, Salamanca, Castilla Ediciones, 2010, pp. 148.
933. Hernández Díaz José María (ed.), *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2011, pp. 344.
934. Hernández Díaz José María (ed.), *Influencias inglesas en la educación española e Iberoamericana (1810-2010)*, Salamanca, Hergar Ediciones Antema y Alexia Cachazo Vasallo, 2011, pp. 667.
935. Hernández Díaz José María (ed.), *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, Valladolid, Castilla Ediciones, 2011, pp. 247.
936. Hernández Díaz José María, Hernández Huerta José Luis, *Cuadernos escolares y técnicas Frein et en España durante la Guerra Civil (1936-1939)*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 669-792.
937. Hernández Díaz José María, *Las escuelas de la ciudad tienen nombre*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 85-97.
938. Hernández Díaz José María, Ramos Ruiz Isabel (edd.), *Historia de la Educación en América. Once estudios*, Salamanca, Globalia Artes Gráficas/Anthem, 2010, pp. 235.
939. Hernández Laille Margarita, *Profesores Darwin estas es la primeras lecciones de ciencias naturales de la Institución Libre de Enseñanza*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 155-161.
940. Hernández Laina Yovana, *La experiencia de transmitir la historia de la educación y el papel del maestro a través de la actividad museográfica*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 163-169.
941. Hery Evelyne, *Des cahiers aux curricula réels*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 23-37.
942. Hery Evelyne, *Les jeunes filles et le baccalauréat (1903-1939)*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 293-305.
943. Hevia Frarés Pilar, *Notas preliminares sobre la práctica docente de quienes atendían las escuelas primarias en Chile entre 1880 y 1920*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 345-352.
944. Heyneman Steven P., *A Comment on the Changes in Higher Education in the Post-Soviet Union*, in *Globalization on the Margins*, pp. 27-39.

945. Heyting Frieda, *Metamorphose der Welt*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 25-28.
946. Heyting Frieda, *Metamorphose des Menschen*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 425-426.
947. Heywood Colin, Heywood Colin (edd.), *A Cultural History of Childhood and Family. 5. A Cultural History of Childhood and Family in the Age of Empire*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 247.
948. Hiernard Jean, Turrel Denise, Delmas-Rigoutsos Yannis (edd.), *Les routes européennes du savoir: Vita peregrinatio, fin du Moyen Âge-XVII^e siècle*, Paris, Les Indes Savantes, 2011, pp. 343.
949. Hille Thomas R., *Modern Schools: A Century of Design for Education*, Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons Inc., 2011, pp. 525.
950. Hillel Margot, «*She faded and drooped as a flower*»: *Constructing the Child in the Child-rescue Literature of Late Victorian England*, in *The Child*, pp. 146-162.
951. Hillel Margot, Plaistow Jenny (edd.), *The Sands of Time: children's literature, culture, politics and identity*, Hertford, University of Hertfordshire Press, 2010, pp. 184.
952. Hillel Margot, Plaistow Jenny, *Introduction to the chapters*, in *The Sands of Time*, pp. 5-10.
953. Hillel Margot, *Welcoming Strangers: The politics of 'othering' in three Australian picture books*, in *The Sands of Time*, pp. 91-103.
954. Hing-to Tsang Augustine, *The Meaning and Importance of Matteo Ricci for Evangelization Today. His Spirituality of Truth Based on The true meaning of the Lord of Heaven*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 419-436.
955. Hiraux Françoise, *Former des professeurs d'humanités. Le cas de l'Université Catholique de Louvain. Le rôle de l'Institut supérieur de Philosophie (1890-1950)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 247-266.
956. Hoeller Solange Aparecida de Oliveira, *Método de ensino para escola primária: discursos na primeira conferência estadual do ensino primário (Santa Catarina, 1927)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2363-2373.
957. Hofstetter Rita, *Genève, creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle-première moitié du XX^e siècle)*, Genève, Droz, 2010, pp. 686.
958. Holborn Gray Hannah, *Searching for Utopia: Universities and Their Histories*, Berkeley, University of California Press, 2011, pp. 130.
959. Holden Charles J., *The New Southern University: Academic Freedom and Liberalism at UNC*, Lexington, University Press of Kentucky, 2012, pp. 224.

960. Holtz Barry W., *Bible: Teaching the Bible in Our Times*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. I, pp. 373-388.
961. Honorato Tony, Monarcha Carlos, *Escolas complementar e normal de Piracicaba como figuras civilizadoras*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2375-2386.
962. Hontañón Gonzáles Boria, Rico Gómez Maria, *La reforma educativa laica en el periodo constituyente de la Segunda República Española*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 163-173.
963. Hopfner Johanna, Németh András, Szabolcs Éva (edd.), *Kindheit-Schule-Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, pp. 334.
964. Hopfner Johanna, *Pädagogik der "Verwahrlosten" – Ein ige zeitgemässe Rückblicke*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 155-165.
965. Horn Klaus-Peter, «*Immer bleibt deshalb eine Kindheit im Faschismus eine Kindheit*» – *Erziehung in der frühen Kindheit*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 29-58.
966. Horn Klaus-Peter, Link Jörg-W. (edd.), *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 2011, pp. 399.
967. Horn Klaus-Peter, Link Jörg-W., *Einleitung, Vorwort der Herausgeber*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 7-12.
968. Horne Jackie C., *History and the construction of the child in early British children's literature*, Burlington, Ashgate, 2011, pp. 283.
969. Horne Julia, Sherington Geoffrey, *Sydney: the making of a public university*, Carlton, Melbourne University Publishing, 2012, pp. 356.
970. Hoti Vehbi, *Ethem Osmani: mësues i popullit [Ethem Osmani: people's teacher]*, Shkoder, Camaj-Pipa, 2012, pp. 211.
971. Hoxha Fiqiret, *Fletët e jetës. Histori pedagogjike ndër vite [Pages of life. History teaching over the years]*, Shkodër, Cama-Pipaj, 2010, pp. 365.
972. Humphrey Judith, *Subversion and resistance in the girls' school story*, in *The Sands of Time*, pp. 25-48.
973. Humphries Andrew F., «*From the Enchanted Garden to the Steps of My Father's House*»: *The Dissident Child in Early Twentieth-Century British Fiction*, in *The Child*, pp. 182-195.
974. Humphries Jane, *Childhood and child labour in the British Industrial Revolution*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 439.
975. Huscroft Richard, *The State*, in *A Cultural History (in the Middle Age)*, pp. 127-144.

976. Huth Matthias, «*Delight about the Homeland*»: *Comparison of School Exercise Books of the National Socialism, the Soviet Occupation Zone and the German Democratic Republic: Witnesses of Ideological and Political Control at School*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 377-385.
977. Iaria Simona, *Documenti per la storia dell'Università di Pavia nella seconda metà del '400*. Vol. III (1461-1463), Milano, Cisalpino, 2010, pp. 336.
978. Igayara-Souza Susanna Cecília, Paz Ana Luísa, *Trajetórias femininas memoráveis do século XX: uma perspectiva comparada do ensino especializado de música portugal-brasil*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2387-2397.
979. Igelmo Zaldívar Jon, *John Holt (1923-1985): De maestro de escuela a líder del Home Schooling*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 175-183.
980. Ilaltindinova E.Yu., «*Oficial'naya pedagogika*» i obshchestvenno-pedagogicheskaya iniciativa v istorii osvoenya i razrabotki nasledya A.S. Makarenko. Monografya [«*Official pedagogy*» and the socio-pedagogical initiative in the history of assimilation and elaboration of Makarenko's heritage], Nizhny Novgorod, NGPU, 2010, pp. 218.
981. Ilyukha O.P., «*Lishnie rty*» i «*kormil'cy*»: *detsky trud v karel'skoj sem'e i za ee predelam v konce XIX – nachale XX v.* [«*Extra mouths to feed*» and «*breadwinners*»: *children's labour in the Carelian family and outside and outside it in the late 19th and early 20th centuries*], in *Maloletnie poddannya*, pp. 357-381.
982. Ilyukha O.P., *Pogranichnyk i shpion v uchebno-vospitatel'nykh tekstakh dlja shkol'nikov: grani mifotvorchestva stalinskogo vremeni* [The frontier guard and the spy in the school textbooks for pupils of the Stalin's time], in «*Bukvar'- eto molot*», pp. 133-149.
983. Ilyukha O.P., Shikalov Yu.G., *Rebenok, sem'ja, rodina v finnojazychnykh uchebnykakh dlja nachal'noj shkoly Karelii: 1920-e-1940-e gody* [The child, the family and the native land in the textbooks in finnish language for the elementary school of the Karelia: years 1920-1940], in «*Bukvar'- eto molot*», pp. 80-112.
984. Imig Doug, Wright Frances, *Health and Science*, in *A Cultural History (in the Modern Age)*, pp. 179-194.
985. Ipsen Carl, *Life Style*, in *A Cultural History (in the Age of Empire)*, pp. 111-128.
986. Irvin Holt Marilyn, *Community*, in *A Cultural History (in the Age of Empire)*, pp. 19-54.
987. Israel Giorgio, *Il fascismo e la razza. La scienza italiana e le politiche razziali del regime*, Bologna, il Mulino, 2010, pp. 443.

988. Jablonka Ivan, *Les Enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 2010, pp. 301.
989. Jacobi Juliane, *The Influence of Confession and State: Germany and Austria*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 41-57.
990. Jacobmeyer Wolfgang, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*, Wien, Lit-Verlag, 2011, pp. 263.
991. Jacobmeyer Wolfgang, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945: die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Part: Bd. 1*, Berlin, Lit-Verl., 2011, pp. 263.
992. Jacobmeyer Wolfgang, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945: die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Part: Bd. 2: Dokumentation der Vorworte und Lehrbücher 1700-1870*, Berlin, Lit-Verl., 2011, pp. 673.
993. Jacobmeyer Wolfgang, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945: die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Part: Bd. 3: Dokumentation der Vorworte und Lehrbücher 1871-1945*, Berlin, Lit-Verl., 2011, pp. 1590.
994. Jacobs Benjamin M., Yona Shem-Tov, *History: Issues in the Teaching and Learning of Jewish History*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. I, pp. 441-460.
995. Jacobson Lisa, Rappaport Erika, *Economy*, in *A Cultural History (in the Modern Age)*, pp. 57-76, 217-219.
996. Jacques Alice Rigoni, *As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário de Porto Alegre/RS – 1948/1958*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 111-127.
997. Jacquet-Francillon François, D'Enfert Renaud Loeffel Laurence (edd.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIII^e -XX^e siècle*, Paris, Retz, 2010, pp. 1056.
998. Jakobsen Jonas, *Education, Recognition and the Sami People of Norway*, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 222-238.
999. Janeirinho Luisa, *O amor como amin ho: um encontro con o patrimônio escolar*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 171-176.
1000. Jehle May, Schluß Henning, *Der Mauerbau im Medium der Schola-Schallplatte und ihr Einsatz in einer aufgezeichneten Unterrichtsstunde, Der Mauerbau 1961*, pp. 129-160.
1001. Jellison Katherine, *Life Cycle*, in *A Cultural History (in the Modern Age)*, pp. 117-133.
1002. Jimenes Rémi, *Les caractères de civilité. Typographie et calligraphie sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions Atelier Perrousseaux, 2011, pp. 120.

1003. Jiménez Abadías Óscar A., *Apuntes sobre el discurso pedagógico en la España de la Transición (1975-1982)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 185-192.
1004. Jiménez Eguizábal Juan Alfredo, Fernández Pastor Sergio, *Los Centros de Colaboración Pedagógica republicanos como mecanismo de la difusión de la praxis escolar y de la sociabilidad de los maestros*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 353-360.
1005. Jiménez Trujillo José F., *El catedrático de Instituto, la imagen impresa de un corporativismo docente (1926-1931)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 361-369.
1006. Jing Giuseppe, *Il concetto di Tian e Dao ne Il vero significato del Signore del Cielo di Matteo Ricci e la sua possibilità di sviluppo teologico*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 387-403.
1007. Johnson Eric M., *Blaming the Context not the Culprit: Limitations on Student Control of teacher Corruption in Post-Soviet Kyrzysstan*, in *Globalization on the Margins*, pp. 233-258.
1008. Jonas Flöter, Christian Ritzi (edd.), *Hugo Gaudig – Schule im Dienst der freien geistigen Arbeit*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt Julius, 2012, pp. 339.
1009. Jones Andrew F., *Developmental Fairy Tales: Evolutionary Thinking and Modern Chinese Culture*, Cambridge, Harvard University Press, pp. 259.
1010. Jones Mark Alan, *Children As Treasures: Childhood and the Middle Class in Early Twentieth Century Japan*, Harvard, Harvard University Asia Center, 2010, pp. 407.
1011. Jones Peter D., *Education as Foreign Policy: The European Union in Central Asia*, in *Globalization on the Margins*, pp. 63-93.
1012. Jonker Gerdien, *Wer ist "wir"?: zur Darstellung des Christentums in den deutschen Schulbüchern (von 1700 bis 2010)*, in *Kulturkonflikte – Kulturbegegnungen*, pp. 152-168.
1013. Jovellanos Gaspar Melchor de, *Obras completas. XIII-XIV Escritos pedagógicos*, edición crítica, prólogo, estudio introductorio y notas de Olegario Negrín Fajardo, Asturias, Ayuntamiento de Gijón, Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII i KRK Ediciones, pp. 955.
1014. Jovellanos Gaspar Melchor de, *Antología de escritos pedagógicos, edición, estudio introductorio, orientaciones sobre el comentario de texto, selección de escritos y notas de Olegario Negrín Fajardo*, Madrid, Sanz y Torres, 2010, pp. 306.

1015. Kabasheva O.V., *Issledovanya rossyskikh bukvariej: bibliografichesky ukazatel'* [Researches on Russian primers: bibliographical index], in «Bukvar'- eto molot», pp. 347-367.
1016. Kabasheva O.V., Tsapenko A.M., *O baze dannykh «Azbuki, bukvari i knigi dlja chtenya»* [About a database «Primers, hornbooks and reading books»], in «Bukvar'- eto molot», pp. 212-216.
1017. Kaposi József, Katona András (edd.), *Fortiter et Constanter: A hetvenesztendős Závodszy Géza köszöntése*, Budapest, Tankönyvkiadó, 2010, pp. 288.
1018. Karady Victor, *Universities and Nation States*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 1-13.
1019. Karády Viktor, Nagy Péter Tibor, *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19-20. Századi magyarországon, Wesley János Lelkészképző Főiskola Theológus és Lelkész Szak, Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont* [Schooling, Intellectuals and Science in Hungary in the 19th and 20th Century; John Wesley Theological College, Faculty of Theology, Research Center for the Sociology of Church and Religion], Budapest, Szociológiai dolgozatok A Wesley Egyházés Vallásszociológiai Kutatóközpont sorozata 2012.
1020. *Karelian family and outside it in the late 19th and early 20th Centuries*], in *Maloletnie poddannye*, pp. 357-381.
1021. Karp Aleksandr, Vogeli Bruce R., *Russian Mathematics Education: History and World Significance*, Hackensack, N.J., World Scientific Publishing Company, 2010, pp. 400.
1022. Kaso Ilir, *Arsimi në Kolonjë 1882-2004* [Education in Kolonja 1882-2004], Tiranë, Vllamasi, 2010, pp. 332.
1023. Kaube Jürgen, *Zwei Arten der Bildung im Bildungsroman*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 51-58.
1024. Kaufmann Carolina, *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*, Buenos Aires, Prometeo, 2012, pp. 304.
1025. Keiner Edwin et al. (edd.), *Metamorphosen der Bildung. Historie. Empirie. Theorie*, Klinkhardt, Julius, 2011, pp. 429.
1026. Kellerhals Katharina, *Der Gute Schüler war auch früher ein Mädchen. Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835-1897*, Bern, Haupt Verlag, 2010, pp. 283.
1027. Kelly C., *Vlyanie novej identichnosti na kul'turu: «otkrytie detstva» v pozdneimperskoj Rossii* [The Cultural Leverage of the New Selves: The «Discovery of Childhood» and its Impact in Late Imperial Russia], in *Maloletnie poddannye*, pp. 89-117.

1028. Kemnitz Heidemarie, *Frank Tosch, Zwischen Indoktrination und Qualifikation-Höhere Schule im Nationalsozialismus*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 109-138.
1029. Kemper Michael, Motika Raoul, Reichmuth Stefan (edd.), *Islamic education in the Soviet Union and its Successor States*, London-New York, Routledge, 2010, pp. 366.
1030. Kéri Katalin, *The history of education of subnormal children in Spain*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 211-221.
1031. Kilde Jeanne Halgren, *Nature and Revelation: A history of Malcaester College*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2010, pp. 416.
1032. King Kelley M., *Call Her Citizen: Progressive-Era Activist and Educator Anna Pennybacker*, College Station, Texas A&M University Press, 2010, pp. 288.
1033. King Steven, *The State*, in *A Cultural History (in the Age of Enlightenment)*, pp. 129-146.
1034. Kirkendall Andrew J., *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2010, pp. 264.
1035. Klare Anke, *Nationalsozialistische Ausleseschulen – «Stätten konzentrierter und auserlesener Menschenformung»*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 137-162.
1036. Kleinau Elke, *Begegnungen mit 'Anderen'. Konstruktionen von Kultur und Nation in Autobiographien deutscher Lehrerinnen*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 139-153.
1037. Kline Daniel T., «*That child may doon to fadres reverence*»: *Children and Childhood in Middle English Literature*, in *The Child*, pp. 21-37.
1038. Klose Gunilla, Westberg Johannes, *Folkundervisningens finansiering före 1842 [The History of School Finance until the school act of 1842]*, Uppsala, Utbildningshistoriska Meddelanden 2, 2011, pp. 251.
1039. Kluchert Gerhard, *Vertraute Muster – neue Perspektiven – Die Verarbeitung des Mauerbaus an den Erweiterten Oberschulen in Potsdam*, in *Der Mauerbau 1961*, pp. 33-52.
1040. Knobloch Eberhard, *Galileo and German Thinkers: Leibniz*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 127-139.
1041. Knoll Dewey Michael, *Kilpatrick und "progressive" Erziehung*, Heilbrunn, Klinkhardt, Julius, 2011, pp. 372.
1042. Knowles Katie, *Shakespeare's "terrible infants"?: Children in Richard III, King John, and Macbeth*, in *The Child*, pp. 38-53.
1043. Kochan Katarzyna Barbara, *Elementarze szkolne w II Rzeczypospolitej [School primers in the Second Polish Republic]*, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012, pp. 392.

1044. Kochurina S.A., *Reforma pedagogicheskogo obrazovanya vremennogo pravitel'stva i osobennosti ee realizacii v Zapadnoj Sibirii 1917-1919 gg.* [The reform of pedagogical education of the Provisional Government and the specificity of her realization in West Siberia in the years 1917-1919], in *Pedagogicheskaya Nauka*, pp. 53-61.
1045. Kohlstedt Sally Gregory, *Teaching Children Science: Hands-On Nature Study in North America, 1890-1930*, Chicago, University Of Chicago Press, 2010, pp. 384.
1046. Kohlstedt Sally Gregory, *The Company He Keeps: A History of White College Fraternities*, Chicago, University of Chicago Press, 2010, pp. 384.
1047. Kola Bedri, *Arsimi në Tiranë në vitet 1912-1939* [Education in Tirana 1912-1939], Tiranë, Uegen, 2012, pp. 216.
1048. Kollmeier Kathrin, *Erziehungsziel "Volksgemeinschaft" – Kinder und Jugendliche in der Hitler-Jugend*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 59-78.
1049. Kondakov I.V., «Sovetskoe detstvo» kak global'nyj kul'turnyj i literaturnyj proekt [«The soviet childhood» as global cultural and literary project], in *I sprosila krokha*, pp. 7-20.
1050. Kondakov I.V., «Ubezishche-2»: "Detstkyia konkurs" sovetskoj literatury v 1930-e gody [«Shelters Number 2»: the Children concurse of the soviet literature on the 1930 years], in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 70-117.
1051. Kornetov Grigory B. (ed.), *Pedagogika Dzhona D'yui: uchebnoe posobie* [John Dewey's pedagogy: learning tool], Moskva, ASOU, 2010, pp. 234.
1052. Kornetov Grigory B., Astaf'eva E.N., Barannikova N.B., Salov A.I., *Zarubezhnaya i otechestvennaya pedagogika vtoroj poloviny XIX – serediny XX veka* [International and national pedagogy of the second half of the XIX Century-middle of the XX Century], Moskva, ASOU, 2012.
1053. Kornetov Grigory B., Boguslavksy N. (edd.), *M. Montessori. Pomogi mne sdelat' eto samomu* [M. Montessori. Help me to do it my self], Moskva, Karpuz, 2011.
1054. Kornetov Grigory B., *Ideologiya reformirovanya pedagogicheskogo obrazovanya v pervoe desyatiletie rossyskoj gosudarstvennosti* [The ideology of the reform of the pedagogical education in the first decade of the Russian State], in *Istoriya rossyskogo uchitelstva*, pp. 48-56.
1055. Kornetov Grigory B., *Istoriiko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tret'ego tysyacheletya: postizhenie pedagogicheskoy kul'tury chelovechestva: materialy Shestoj nacional'noj nauchnoj konferencii* [Historic

- and pedagogical knowledge at the beginning of the IIIrd Millennium: comprehension of the pedagogical culture of the humankind: materials of the Sixth national scientific conference*], Moskva, 11 noyabrya 2010 g., Moskva, ASOU, 2010.
1056. Kornetov Grigory B., *O razvitii istorii pedagogiki v sovremennoj Rossii, [About the development of the history of pedagogy in contemporary Russia]* in *Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tret'ego tysyacheletya*, pp. 67-97.
1057. Kornetov Grigory B., *Obrazovanie uchitelya: istorya, teorya, praktika [Education of teacher: history, theory and practice]*, Moskva, ASOU, 2010.
1058. Kornetov Grigory B., *Pedagogika pervoj treti XX veka. Monografya [Pedagogy of the first third of the XX Century]*, Moskva, ASOU, 2012, pp. 118.
1059. Kornetov Grigory B., *Stanovlenie demokraticheskoj pedagogiki na zapade (ot antichnoj epokhi do konca XIX veka) [The origin of the democratic pedagogy in the West (from the Ancient Age until the End of the XIX Century)]*, in *Tradicii i novacii v istorii pedagogicheskoy kul'tury. T.2.*
1060. Kornetov Grigory B., *Tradicii i novacii v istorii pedagogicheskoy kul'tury. T.1. Metodologiya i teorya istorii pedagogiki. Monografya [Traditions and innovation in the history of pedagogical culture. T. 1. Methodology and theory of the history of pedagogy. Monograph]*, Moskva, ASOU, 2011.
1061. Korte Hermann, Zimmer Ilonka, Jakob Hans-Joachim (edd.), *Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1871 bis 1918*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011, pp. 522.
1062. Kosheleva Olga E., *Istorya detstva: Filipp Ar'ès i Rossya [The history of childhood: Philippe Ariès and Russia]*, in *Maloletnie poddannye*, pp. 9-18.
1063. Kostina I.B., *Ideya narodnosti K.D. Ushchinskogo i nacional'nyj vospitatel'nyj ideal, [K.D. Ushchinsky's idea of narodnost' and the national educationa ideal]*, in *Estestvoznamie: issledovanie i obuchenie*, pp. 131-137.
1064. Kostyukhina M.S., *Dom Derzhavina i detsky patriotichesky tekst XIX v. [Derzhavin's house and children's patriotic text of the 19th Century]*, in *Maloletnie poddannye*, pp. 293-306.
1065. Kostyukhina M.S., *Shit'e i rukodelie v npravouchitel'nykh narrativakh dlja devic [Sewn and handicraft in narrations with moral contents for girls]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 17-36.

1066. Kozlova M.A., *Bud'te zdorovy? Obrazy bolezni i zdorov'ja v tekstovom i ilustrirovannom materiale uchebnogo literaturnogo chtenya dlja nachal'noj shkoly* [Be healthy? The image of the illness and healthiness in the text and illustration material of the reading textbooks for the elementary school], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 195-214.
1067. Kraas Andreas, «Den deutschen Menschen in seinen inneren Lebensbezirken ergreifen» – *Das Lager als Erziehungsform*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 295-318.
1068. Krasner Jonathan, *Historiography of American Jewish Education: A Case for Guarded Optimism*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. I, pp. 117-141.
1069. Krassimira Daskalova, *Nation-Building, Patriotism, and Women's Citizenship: Bulgaria in Southeastern Europe*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 149-164.
1070. Kraul Margret, *Diätetische Pädagogik*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 113-128.
1071. Krause Sabine, Kutter Judith, Graeff Alexander, *Bildung – A tale of serendipity?*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 215-226.
1072. Krausman Ben-Amos Ilana, *Community*, in *A Cultural History (in the Early Modern Age)*, pp. 33-48.
1073. Kremer Gabriele, *Die Sonderschule im Nationalsozialismus: das Beispiel Hilfsschule*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 163-186.
1074. Krestovskaya N.N., *Rebenok v kontekte pravovoj kul'tury srednevekovogo ukrainskogo obsheshtva* [A child in the context of the legal culture of medieval Ukrainian society], in *Maloletnie poddannye*, pp. 29-46.
1075. Kronhagel Kristian, *Otto Eberhard und Hugo Gaudig im Diskurs Die Bedeutung des Prinzips der «geistigen Arbeitspädagogik» für Eberhards Religionsdidaktik in der Zeit der Weimarer Republik*, in *Hugo Gaudig*, pp. 123-144.
1076. Krylova Yu.P., *Otcy i deti, ili O vospitanii vo Francii XIV v. [Fathers and sons, or About the education in France of the XIV Century]*, in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 440-455.
1077. Kucher K., *Razmyshleniya o podkhodakh k izucheniyu istorii detstva v Rossii XIX v. [Reflecting on the approaches to the study of history of childhood in Russia of the 19th Century]*, in *Maloletnie poddannye*, pp. 76-88.
1078. Kucherenko Olga, *Little Soldiers. How Soviet Children Went to War, 1941-1945*, Oxford, Oxford University Press, 2011, pp. 280.

1079. Kuhn Christian, *Generatiom als Grundbegriff einer historischen Geschichtkultur*, Göttingen, V&R Unipress, 2010, pp. 553.
1080. Kulesza Wojciech Andrzej, *Desarollo de los manuales pedagógicos en Brasil (1870-1940)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 557-566.
1081. Kunze Nádia Cuiabano, *A gênese da Escola industrial de Cuiabá*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2411-2423.
1082. *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza*, Málaga, Editorial Sarriá, 2011, pp. 221.
1083. Laats Adam, *Fundamentalism and Education in the Scopes Era: God, Darwin, and the Roots of America's Culture Wars*, New York, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 268.
1084. Laborda Xavier, *Cuadernos de la niña Sol Albizu en el tardofranquismo (1970-1974)*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 257-277.
1085. Lacaita Carlo, *La svolta unitaria negli studi superiori*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 35-52.
1086. Laes Christian, *Education*, in *A Cultural History (in Antiquity)*, pp. 79-95.
1087. Lage Ana Cristina Pereira, *Práticas educativa das Filhas de Caridade no Asilo da Ajuda, Lisboa, 1857-1862*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2425-2436.
1088. Lalouette Jacqueline, Boniface Xavier, Chanet Jean-François, Elliot Imelda (edd.), *Les religions à l'école. Europe et Amérique du Nord XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Letouzey et Ané, 2011, pp. 344.
1089. Lamb Edel, «*Children read for their Pleasantness*»: *Books for School-children in the Seventeenth Century*, in *The Child*, pp. 69-86.
1090. Lamoure Jean, *La revue Technique, Art, Science, 1944-1955: entre pédagogie et disciplines*, in *En attendant la réforme*, pp. 159-168.
1091. Langewiesche Dieter, *Bildung in der Universität als Einüben einer Lebensform. Konzepte und Wirkungshoffnungen im 19. und 20. Jahrhundert*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 181-190.
1092. Lansing Charles B., *From Nazism to Communism: German School-teachers Under Two Dictatorships*, Cambridge, Harvard University Press, 2010, pp. 307.
1093. Larsen Christian, Eckhardt Larsen Jesper, *Between «Freight-shippers» and Nordists – The political implications of educational historiography in Denmark*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 225-249.
1094. Larsson Anna B. (ed.), *Fostran i skola och utbildning: Historiska perspektiv*, Uppsala, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2010, pp. 199.

1095. Larsson Esbjörn, *On the Use and Abuse of History of education – Different uses of Education history in Sweden*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 105-119.
1096. Larsson Esbjörn, Westberg Johannes (edd.), *Utbildningens historia: en introduktion [History of Education: an introduction]*, Lun, Studentlitteratur, 2011, pp. 430.
1097. Larsson Esbjörn, Westberg Johannes (edd.), *Utbildningens sociala och kulturella historia: Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen [The social and cultural history of education]*, Uppsala, Utbildningshistoriska meddelanden 1 (Forskningsgruppen för utbildnings-och kultursociologi-SEC), Uppsala Universitet, 2010, pp. 322.
1098. Larsson Lovén Lena, Strömberg Agneta, *Economy*, in *A Cultural History (in Antiquity)*, pp. 45-60.
1099. Laspalas Javier, *Elogio del orador. Un contrapunto retórico para la educación posmoderna*, in *Ideales de formación*, pp. 41-67.
1100. Laudo Castillo Xavier, *Pedagogía líquida, Ivan Illich, y descolarización. Una hipótesis histórica*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 193- 201.
1101. Laurence Ray, Strömberg Agneta, *Families in the Greco-Roman world*, London, New York, Continuum, 2012, pp. 194.
1102. Lawrence Adrea, *Lessons of colonization: Uni- and Multi-directional Learning in Pueblo Indian Country*, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 148-170.
1103. Lawrence Andrea, *Lessons from an Indian Day School: Negotiating Colonization in Northern New Mexico, 1902-1907*, Lawrence, University Press of Kansas, 2011, pp. 309.
1104. Lázaro Martínez Ángel J., *Reivindicación de Alfred Bin et en el centenario de su fallecimiento*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 177-183.
1105. Le Cam Jean-Luc, *Persistance et renouveau de l'humanisme dans les écoles luthériennes allemandes au XVII^e siècle (Basse-Saxe et Brunswick)*, in *Enseignement secondaire*, pp. 103-123.
1106. Lebeaume Joël, *Á la recherche d'enseignements différenciateurs pour la scolarité prolongée: des travaux manuels éducatifs à la technologie*, in *Le temps des réformes*, pp. 75-98.
1107. Lebeaume Joël, *Une discipline nouvelle: Les travaux manuels éducatifs et l'enseignement ménager*, in *En attendant la réforme*, pp. 79-90.
1108. Lecureur Bertrand, *Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe*, Göttingen, V&R Unipress, 2012, pp. 256.

1109. Leduc Jean, *L'histoire à l'écrit du baccalauréat dans la seconde moitié du XIX^e siècle: l'épreuve*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 233-250.
1110. Leeman William P., *The Long Road to Annapolis: The Founding of the Naval Academy and the Emerging American Republic*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 2010, pp. 312.
1111. Legotina E.A., *Obraz sem'i v azbukakh i bukvarjakh 1960kh-2000kh gg.: chuvashky sled v obshcherossyskom landshafte [The family image in the primers and hornbooks of the years 1960-2000: Chuvash heritage in the all Russian landscape]*, in *I sprosila krokha*, pp. 250-266.
1112. Leitão Ana Rita, D. Tomás de Almeida (1706-1786), *director-general do estudos menores: o homen e a instituição face às novas demandas educativas*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2437-2451.
1113. Leka Ilmi, Allushi Kujtim, *95 vjet shkollë shqipe në Çermenikë: rrugë plot sakrificë për arsimin e brezave në vite [Albanian school in Çermenikë in 95 years: a path full of sacrifices for the education of the new generation over the years]*, Tiranë, ASD, 2011, pp. 118.
1114. Lelis Isabel Alice, *Isolamento e solidão entre professores de escolas privadas de setores populares*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 479-483.
1115. Lemêtre Claire, *Le «bac Théâtre»: une entrée en scène insolite*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 219-230.
1116. Lemos Daniel Cavalcanti de Albuquerque, *Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2453-2457.
1117. Leont'eva S.G., *Kak povjazhesh' galstuk... (ob odnoj detali garderoba sovetskogo rebenka) [How you knot the tie... (about a detail of the wardrobe of the Soviet child)]*, in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 259-282.
1118. Leuwyler Nathalie, *Histoire*, in *Enseignement secondaire*, pp. 364-369.
1119. Levell Louise, *Geography and Environment*, in *A Cultural History (in Antiquity)*, pp. 61-78.
1120. Levene Alysa, *Community*, in *A Cultural History (in the Age of Enlightenment)*, pp. 33-48.
1121. Lévêque Mathilde, *Écrire pour la jeunesse en France et en Allemagne dans l'entre-deux-guerres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011, pp. 335.
1122. Lima Da Silva Alexandra, *Uma vida para as letras: O leitor, o professor e o autor na trajetória de Rocha Pombo*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 395-400.

1123. Lima Sandra Cristina Fagundes de, *História do ensino rural no município de Uberlândia – MG, (1950 a 1979): escolas, professores e alunos*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2459-2470.
1124. Limeira Aline de Moraes, *Entrelaçamento de forças: a Igreja Católica e o Estado Imperial no processo de escolarização oitocentista*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 587-605.
1125. Limeira Aline de Moraes, Nascimento Fátima Aparecida do, *Abrindo caminhos às novas gerações: a publicidade como fonte para la história do Colégio Imaculada Conceição*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2471-2486.
1126. Linares María Cristina, *La homogeneización de los libros: Reglamento del Concurso, Estudio y Aprobación de textos, 1941*, in *Historia de la lectura*, pp. 401-433.
1127. Linares María Cristina, *Nacimiento y trayectia de una nueva generación de libros de lectura escolar: El nene (1895-1956)*, in *Historia de la lectura*, pp. 215-255.
1128. Lindeman Mary, *Health and Science*, in *A Cultural History (in the Age of Enlightenment)*, pp. 165-184.
1129. Lindenmeyer Kriste, Graham Jeanine, *The State*, in *A Cultural History (in the Modern Age)*, pp. 135-159.
1130. Lindmark Daniel, *Learning to Write the Right Learning: the Ideological Function of Copies in Writing Instruction in 19th Century Sweden*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1441-1450.
1131. Lines David A., *The University of the artists in Bologna, 1586-1713*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 141-153.
1132. Link Jörg W., «*Erziehungsstätte des deutschen Volkes*» – *Die Volksschule im Nationalsozialismus*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 79-108.
1133. Linné Agneta, *Lutheranism and Democracy: Scandinavia*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 133-147.
1134. Lischewski, Andreas, *Johann Amos Comenius und die Pädagogischen Hoffnungen der Gegenwart. Grundzüge einer mentalitätsgeschichtlichen Neuinterpretation seines Werkes*, Amsterdam-New York, Rodopi, 2010, pp. 184.
1135. List Günther, *Kann Pädagogik sich selber historisch werden? Notizen zum Verhältnis von Hermetik und Öffnung*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 381-394.
1136. Litovskaya M.A., *Uspeshnaya literatura dlja "novykh" chitatelej: «Dva capitana» V. Kaverina [The good literature for new readers: «Two Capitans» by V. Kavebin]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 37-48.

1137. Litvin A.L. (ed.), *Istorichesky istochnik i problemy rossyskoj istorii. Sbornik nauchnykh statej* [Historical Sources and Problems of Russian History], Kazan', Kazansky Universitet, 2011.
1138. Locatelli Andrea Maria, *Dal primo pensionato al «sistema dei collegi» (1926-1992)*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 165-208.
1139. Logutova M.G., *Foma Kempysky v vospominanyakh detstva i yunosti* [Foma Kemp in the recollections of childhood and youth], in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 404-418.
1140. Lombard François, *Biologie*, in *Enseignement secondaire*, pp. 395-402.
1141. Lombardi Luisa, *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in *Le origini delle materie*, pp. 166-190.
1142. Lombello Donatella (ed.), *La tigre è arrivata. Emilio Salgari a cento anni dalla sua scomparsa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012, pp. 292.
1143. Loparco Fabiana, *I bambini e la guerra. Il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, presentazione di Juri Meda, Firenze, Nerbini, 2011, pp. 204.
1144. Loparco Grazia, Spiga Maria Teresa, *Le figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2010). Donne nell'educazione*, Roma, LAS, 2011, pp. 592.
1145. Lopes Helena, Delgado Paulo, *O internamento de jovens delinquentes: história de uma instituição – Vila Ferdinando (1895-1962)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1453-1461.
1146. Lopes Silvana Fernandes, *A atuação discente nos departamentos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto no período de 1957 a 1964*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2487-2498.
1147. Lopes Sonia de Castro, *Quem ensina a ensinar? Um estudo sobre o corpo docente do Instituto de Educação di Rio de Janeiro nas décadas de 1950-60*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 505-516.
1148. López Bausela José Ramón, *La contra-revolución pedagógica en el franquismo de guerra. El Proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2011, pp. 326.
1149. López Bausela José Ramón, *Los programas escolares inedito de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*, Madrid, UNED, 2012, pp. 336.
1150. López Facal Ramón (ed.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago Compostela, 2011, pp. 247.
1151. López Martínez José Damián, Delgado Martínez Maria Ángeles, *Aurelio Rodríguez Charentón: La educación moral y cívica a través de su obra La moral en la vida*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 401-410.

1152. López-Ocón Cabrera Leoncio, Aragón Albillos Santiago, Pedrazeula Fuentes Mario (edd.), *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, Madrid, CEIMES/Doce Calles/Comunidad de Madrid, 2012, pp. 355.
1153. López-Ocón Cabrera Leoncio, *El desarrollo de una línea de investigación sobre el patrimonio histórico educativo de los institutos histórico de enseñanza secundaria de Madrid: balance del programa de I+D CEIMES y perspectivas de futuro*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 253-264.
1154. López-Ocón Cabrera Leoncio, Ossenbach Gabriela, *Introducción: una aproximación multidisciplinar a lugares de la memoria de la enseñanza secundaria desde el programa de I+D CEIMES*, in *Aulas con memoria*, pp. 13-34.
1155. Lorbeer Lukas, *Die Sterbe- und Ewigkeitslieder in deutschen lutherischen Gesangbüchern des 17. Jahrhunderts*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2012, pp. 738.
1156. Loré Michele, *Ebrei nella scuola fascista. Gli anni delle leggi razziali*, Roma, Monolite Editrice, 2012, pp. 152.
1157. Loss Christopher, P., *Between Citizens and the State: The Politics of American Higher Education in the 20th Century*, Princeton, Princeton University Press, 2011, pp. 344.
1158. Lottin Alain, «*Chronique mémorial des choses mémorables par Moy Pierre-Ignace Chavatte*» (1657-1693). *Le mémorial d'un humble tisserand lillois au Grand siècle*, Bruxelles, Commission Royale d'Histoire, 2010, pp. 512.
1159. Louis Jérôme, *Passer son bac sous la monarchie de Juillet*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 75-91.
1160. Lovett Bobby L., *America's Historically Black Colleges & Universities: A Narrative History, 1837-2009*, Macon, Mercer University Press, 2011, pp. 364.
1161. Lovison Filippo, *L'istruzione secondaria nella storia della Pontificia Università Gregoriana del Collegio Romano*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 23-42.
1162. Lovreiro Marilda Arantes, *Escola de Farmácia e Odontologia de Uberaba: gênese e desenvolvimento (1926-1936)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2499-2511.
1163. Lowe Sid, *Catholicism, War, and the Foundation of Francoism: The Juventud de Acción Popular in Spain, 1931-1939*, Eastbourne, Sussex Academic Press, 2010, pp. 332.
1164. Loyo Engracia, *La educación del pueblo*, in *Historia mínima*, 2010, pp. 154-187.

1165. Loyo Engracia, Staples Anne, *Fin del siglo y de un régimen*, in *Historia mínima*, pp. 127-153.
1166. Lucchese Salvatore, *Emancipazione delle masse e formazione delle élites nella pedagogia civile di Gaetano Salvemini*, in *Pedagogia civile*, pp. 129-211.
1167. Lucchese Salvatore, *Questione meridionale, federalismo ed educazione nella pedagogia in situazione di Gaetano Salvemini*, in *Pedagogia civile*, pp. 103-127.
1168. Luchkina, O.A., «O Tom, kak vredno chitat' v detstve vsjakiye knigi bez razboru....». *Otbor knig dlja detskogo chtenya (1830-1850gg.) [How it is harmful to read: lists of the recommended books for children in the middle of the 19th Century]*, in *Konstruiruya detstvie*, pp. 112-131.
1169. Luengo Navas Julián, Ritacco Real Maximiliano, *Los movimientos de Renovación Pedagógica y la educación compensatoria en la Transición democrática española en el barrio de la Curtuja de Granada*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 203-212.
1170. Lundgreen Peter, *Humboldts "Stoffe" der Bildung: Konzepte und Realitäten*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 171-180.
1171. Lupi Regina, *Francesco D'Anguirre. Riforme e resistenze nell'Italia del primo Settecento*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2011, pp. 212.
1172. Lupo Maurizio, *Il «sistema universitario» pubblico nel Mezzogiorno continentale prima e dopo l'Unità (1810-1876)*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 150-180.
1173. Lyarsky A.B., *Samoubystva uchasnikhsja v Rossii nachala XX v. i problemy vzaimootnoshenya pokoleny vnutri obrazovannogo klasa Rossii [Students' suicides in Russia of the early 20th Century and the issues of relationships between generations of the educated class in Russia]*, in *Maloletnie poddannye*, pp. 254-280.
1174. Lloyd Sarah, *Charity and poverty in England, c.1680-1820: wild and visionary schemes*, Manchester, Manchester University Press, 2010, pp. 352.
1175. MacLehose William F., *Health and Science*, in *A Cultural History (in the Middle Age)*, pp. 161-178.
1176. MacLeod Dewar, *Kids of the Black Hole: Punk Rock in Postsuburban California*, Norman, University of Oklahoma Press, 2012, pp. 240.
1177. MacSween Richard, *Children in conflict: the significance of children's literature in relation to war. An interview with Elizabeth Laird*, in *The Sands of Time*, pp. 117-127.
1178. Maddern Philippa, Tarbin Stephanie, *Life Cycle*, in *A Cultural History (in the Early Modern Age)*, pp. 113-133.

1179. Madeira Ana Isabel da Câmara, *A construção do saber comparado em educação: uma análise socio-histórica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2011, pp. 149.
1180. Madeira Ana Isabel da Câmara, *A pedagogia colonial no feminino: estratégias e práticas das professoras nas colónias africanas portuguesas (1890-1930)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 485-489.
1181. Madonna Michele, *La pastorale universitaria tra spiritualità e cultura: profili storici e istituzionali (1921-1978). Uno studio introduttivo*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 339-376.
1182. Magaldi Ana Maria Bandeira de Mello, David Juliana Vital Abreu, *Prevenido o “professor-problema”: o impresso como estratégia de divulgação da higiene mental e de formação do professor na sociedade brasileira (anos 1930)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 415-426.
1183. Magalhães Alves Marcelo Filipe, *Ensinar História na Escola Técnica: As práticas pedagógicas dos professores de História no ensino técnico durante o Estado Novo*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 25-33.
1184. Magalhães Justino, *Cultura escrita e município pedagógico: uma abordagem teórica*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 647-653.
1185. Magalhães Justino, *Da cadeira ao banco. Escola e Modernização (séculos XVIII-XX)*, Lisboa, Educa – Unidade I&D de Ciências da Educação, 2010, pp. 644.
1186. Magalhães Justino, *O Mural do tempo. Manuais escolares em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri, 2011, pp. 272.
1187. Magalhães Justino, *República e Regimentação Escolar: O Estatuto Fundante da I.ª Reforma Republicana do Ensino Primário*, in *O Homen vale*, pp. 11-24.
1188. Magalhães Marcelo Filipe Alves, *As meninas «do comercial»: perfil social e escolar das alunas do ensino comercial na cidade do Porto durante o Estado Novo (1948-1974)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2513-2527.
1189. Magnin Charles, Muller Christian Alain (edd.), *Enseignement secondaire, formation humaniste et société XVI^e-XXI^e siècle. Actes du colloque international et pluridisciplinaire tenu à l'occasion du 450^e anniversaire de la fondation du Collège de Genève par Calvin, Genève, 23-26 mars 2009*, Genève, Éditions Slatkine, 2012, pp. 438.
1190. Magsumov T.A., *Srednaya professional'naya shkola Kazani v konce XIX – nachale XX veka [The secondary professional school of Kazan' in the late XIX – beginning of the XX Century]*, Sankt Peterburg, Infoda, 2010, pp. 302.

1191. Mahamud Angulo Kira, *Labor docente y trabajo escolar bajo el nacionalcatolicismo franquista (1945-1959)*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 747-767.
1192. Maia Marilene Aves, *Inventário de uma experiência: o Conselho Diretor de Instrução Pública na Corte Imperial Brasileira*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2529-2537.
1193. Maiarelli Andrea, Merli Sonia (edd.), «*Super studio ordinare*». *L'Università di Perugia nelle riformanze del Comune. I: 1266-1389*, Perugia, Deputazione di storia patria per l'Umbria, 2010, pp. 389.
1194. Mainer Baqué Juan, Mateos Motero Julio, *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2011, pp. 226.
1195. Majorova-Shcheglova S.N., *Detstvo budushhego: konstruirovaniye obraza v proizvedenyakh sovremennykh pisatelej-fantastov* [The childhood in the future: Constructing the image in the works of the contemporary phantasy-writers], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 317-325.
1196. Majorova-Shcheglova S.N., Kolosova E.A., *Rol' uchebnikov v professional'noj socializacii mladshikh shkol'nikov* [The role of the school textbooks in the professional socialisation of the young pupils], in *Na fone Pushkina*, pp. 156-162.
1197. Makarevich G.V., Barannikova V.V., «*Bez sem'i i v partiyu*»: *malen'kie geroi v uchebnoj literature 1920-kh godov* [Without family and enrolling into the Party: the little heroes in the textbook literature of the 1920 years], in «*Bukvar'- eto molot*», pp. 120-124.
1198. Makarevich Galina V., Bezrogov Vitalj G., *Ideya modernizacii v detskikh vizual'nykh obrazakh: bukvari 1930-kh godov* [The idea of modernization in the children visual images: primers of the years 1930], in «*Bukvar'- eto molot*», pp. 125-132.
1199. Makarevich Galina V., *Illyustracya v uchebnoj knige: semantiko-pedagogichesky analiz (issledovatel'skaya matrica)* [The illustration in the textbook. Semantical and pedagogical analysis: tools], in *Na fone Pushkina*, pp. 193-284.
1200. Makarevich Galina V., *Obraz rebenka v postsovetском uchebnike po lityerturnomu chteniyu* [the image of the child in the post-soviet textbooks for literary reading], in *I sprosila krocha*, pp. 144-250.
1201. Malheiro Gutiérrez Xoxé M. (ed.), *Emigración e Educación (1900-1936). I Centenario das Escolas da União Hispano-Americana Valle Miñor (1909-2009)*, Nigràn, Instituto de Estudos Miñoranos, 2011, pp. 516.

1202. Malheiro Gutiérrez Xoxé M., *Nicolás Gutiérrez Campo, un maestro republicano que Galicia ganó para sí*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 691-700.
1203. Manique da Silva Carlos, *O Ensino Primário Superior em Sintra (1919-1926)*, in *O Homen vale*, pp. 63-80.
1204. Mannocchi Cintia, *La enseñanza de las primeras letras en tiempos de la dictadura*, in *Historia de la lectura*, pp. 547-571.
1205. Manujlova L.M., *Istoriya social'noj pedagogiki [History of the Social pedagogy]*, Omsk, Izd-vo OmGPU, 2010, Chast' 1, 2010, pp. 122.
1206. Manzon Maria (ed.) *Comparative Education: The Construction of a Field, Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre*, Hong Kong, Hong Kong University Press, 2011, pp. 395.
1207. Mapelli Barbara, *È tagliente o ben liscio lungo gli orli? La verità, vi prego, sull'amore*, in *Il primo amore*, pp. 195-235.
1208. Mar del Pozo Andrés María del, Ramos Zamora Sara, *Prácticas de escritura en los cuadernos escolares españoles (1920-1940)*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 823-845.
1209. Marangon Ana Carolina Rodrigues, *Escola portuguesa e educação: orientações para o ensino da leitura e da escrita, nos anos de 1930*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 697-703.
1210. Marçal Josiane Aparecida, Ribeiro Betânia de Oliveira Laterza, *A gênese do Grupo Escolar (1950-1960) nas Geraes do Município*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2539-2543.
1211. Marciano John, *Civic illiteracy and American history textbooks: the U.S.-Vietnam war*, in *Critical civic literacy*, pp. 319-342.
1212. Marchand Philippe (ed.), *Le baccalauréat: 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ? Actes du colloque Le baccalauréat et la certification des études secondaires: exception française ou pratique européenne? (1808-2008)*, Lille 14, 15 et 16 mai 2008, Paris, Revue du Nord-Institut National de Recherches Pédagogiques, 2010, pp. 443.
1213. Marchand Philippe, «*Tricher au jeu sans gagner et d'un sot*» (Voltaire). *La fraude au baccalauréat (1808-1940)*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 347-371.
1214. Marchand Philippe, *Deux cents ans de baccalauréat: Les grandes étapes*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 15-27.
1215. Marchand Philippe, *Hors de la France. Le devenir belge des établissements secondaires jésuites de la province de Champagne (1901-1914)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 461-478.
1216. Marchand Philippe, *Introduction*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 7-11.

1217. Marchand Philippe, *L'histoire des religions dans l'enseignement secondaire public masculine (1880-1914). Les combats et l'influence de Maurice Vernès*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 223-246.
1218. Marchena López Isabel, *Los manuales de textos de enseñanza primaria en en siglo XIX depositados en la Institución Colombina de Sevilla: Análisis de autores y materias*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 411-419.
1219. Marchiori Alexandre Freitas, *Uma história da educação infantil em Vitória, no Estado do Espírito Santo: no caminho o CMEI Darcy Vargas*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2545-2559.
1220. March-Russell Paul, *Baby Tuckoo among the Grown-Ups: Modernism and Childhood in the Interwar Period*, in *The Child*, pp. 196-211.
1221. Marescotti Elena, *Il quaderno di scuola da strumento a modello formativo: copertine dal «mondo della natura» per una storia dell'educazione ambientale*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 973-991.
1222. Margoni Sara, *Il sostegno alla formazione di giovani ricercatori: le borse di perfezionamento e gli assegni di studio (1924-1976)*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 630-649.
1223. Marin Eulalia Beschorner, Weschenfelder Noelei Valentina, Santiago Anna Rosa Fontella, *Juventude escolar: escolarização e normas – a sujeição dos corpos e a extinção da paixão*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2561-2572.
1224. Marin Francesco, *Die «deutsche Minerva» in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*, Köln, Sh-Verlag, 2010, pp. 410.
1225. Mariuzzo Andrea, *Scuole di responsabilità. I 'collegi nazionali' nella Normale gentiliana (1932-1944)*, Pisa, Edizioni della Normale, 2010, pp. 383.
1226. Marjorie Lehman, Kanarek Jane, *Talmud: Making a Case for Talmud Pedagogy – The Talmud as an Educational Model*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. I, pp. 581-596.
1227. Markarevich G.V., «Mama, otkuda berutsja deti»? : Voprosy pola v knige dlja chtenya 1970-1980kh godov [«Mama, where the babies come from»? : Questions of gender in the reading books of the 1970s-1980s], in *Rebenok v istorii i kul'tu*, pp. 472-493.
1228. Markarevich G.V., *Semantiko-pedagogichesky analiz tekstov knigi dlja chtenya v nachal'noj shkole: issledovatel'skaya matrica i rukovodstvo po sposobam ee primeneniya [The semantic and pedagogical analysis of the readings books texts in the primary school: investigation roots and guide about the way of their application]*, in «Pora chitat'», pp. 55-240.

1229. Markarova Tamara S., Bezrogov Vitaly G. (edd.), «Pora chitat'». *Bukvari i knigi dlja chtenya v predrevolyucionnoj Rossii 1900-1917gg. Sbornik nauchnyh trudov i materialov* [It's time to read. Primers and reading books in the prerevolutionary Russia 1900-1917. Collection of scientific works and materials], Moskva, Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2010, pp. 397.
1230. Markarova Tamara S., Bezrogov Vitaly G., *Predislovie* [Foreward], in «Bukvar'- eto molot», pp. 5-10.
1231. Markarova Tamara S., *Istoriya ruskogo jazyka i metody obuchenya gramote v Rossii nachala XX veka* [The history of the language and of the learning methods of the grammar in Russia at the beginning of the XX Century], in «Pora chitat'», pp. 41-54.
1232. Markarova Tamara S., *Razvitie ruskogo jazyka v poslerevolucionnoj Rossii (1917-nachalo 1960-ih gg.)* [The development of the Russian language in the post-revolutionary Russia (1917 – beginning of the 1960 years)], in «Bukvar'- eto molot», pp. 11-28.
1233. Marrella Luigi, *Fratelli d'Italia. Compagni di scuola. Quaderni scolastici e immaginario infantile tra Risorgimento e fascismo*, Manduria, Note a Margine, 2011, pp. 199.
1234. Marrella Luigi, *Il quaderno scolastico come medium nella costruzione dell'immaginario risorgimentale e patriottico fra Otto e Novecento*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 309-341.
1235. Marten James, *Family Relationships*, in *A Cultural History (in the Age of Empire)*, pp. 19-38.
1236. Martín Sánchez Miguel A., Alonso Díaz Laura, *Dos siglos de formación de maestros en Cáceres: De la escuela Normal al Plan Bolonia*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 567-574.
1237. Martinelli Nicola, *Strutture didattiche e biografiche accademiche del corpo docente (1921-1971). Prime analisi e note metodologiche*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 651-773.
1238. Martínez Agut Pilar, *Dedicada a educar: Historia de vida de una maestra de la comunidad valenciana en la segunda mitad del siglo XX*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 701-708.
1239. Martínez Martín Laura, *Emigrar para educar, educar para emigrar*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 803-821.
1240. Martínez Moreno, Luis Pedro, *Félix Martí Alpera (1875/1946): Un maestro y la escuela de su tiempo*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2010, pp. 95.

1241. Martínez Ruiz-Funes José, *Los catálogos materiel de enseñanza como fuente para el estudio de la cultura material: la recepción i difusión del Método Froebel en España*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 265-277.
1242. Martínez Ruiz-Funes José, Mahamud Angulo Kira, *Los archivos familiares como fuentes documentales en la investigación histórico-educativa: Un estudio de caso*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 709-717.
1243. Martinez Silvia Alicia, *Professores públicos pós-primários em Campos no final do século XIX*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 473-477.
1244. Martínez Valcárcel Nicolás, *La enseñanza de Historia de España de COU y Bachillerato: la mirada de profesores y alumnos*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 279-292.
1245. Martínez-Alemán Ana M., *Accountability, Pragmatic Aims, and the American University*, London-New York, Routledge, 2012, pp. 136.
1246. Martinho Miguel Henriques, García Sobreira, Enrique, *¿Qué hace que sea imposible cambiar la escuela?*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 185-190.
1247. Martins Arilson Aparecido, *O Seminário Episcopal da Conceição na gênese do ensino secundário na província de Mato Grosso (1858-1880)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2583-2594.
1248. Martins Catarina Silva, *A história do presente e a governamentalidade come plataformas teórico-metodológicas para operar a desnaturalização do génio: a possibilidade de outros devires na educação e no ensino artístico*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 911-914.
1249. Martins Ernesto, *Modelo educativo renovador na educação de menores: a Secção preparatoria da Escola Central de Reforma de Lisboa (1912-1921)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2573-2582.
1250. Maryks Robert A., *A Jesuit's Education in the Age of Fr. Matteo Ricci*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 103-111.
1251. Maslinskaya S.G. (Leont'eva), *«Zhizn' posle smerti»: pionery-geroi v sovremennoj mul'tiplikacii* [The life after the death: Pioneers-Heros in the contemporary multiplication], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 254-265.
1252. Maslinsky K.A., *Fol'klor i etnografya shkol'nogo skeleta* [Folklor and ethnography of the school skeleton], in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 160-170.
1253. Maslinsky K.A., *Pedsovet kak disciplinarnaya drama (na primere protokolov pedd.sovetov sel'skoj shkoly 1975-1977 gg.)* [The pedagogical soviet as disciplinary drame (as exemple of the protocols of the pedagogical soviets of the rural school, 1975-1977)], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 413-429.

1254. Masson Catherine, *Former des enseignants chrétiens: une des préoccupations des fondateurs de l'Université Catholique de Lille*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 267-283.
1255. Mastrangelo Gianfranco, Rosa Stefania, *Finanziamenti dello Stato alle università per stipendi e materiale (1861-1995)*, in *Le università del Mezzogiorno*, pp. 91-100.
1256. Matasci Damiano, *La réforme du baccalauréat entre France et Allemagne (1880-1902)*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 183-193.
1257. Mathieson Louisa Campbell, *A revista de ensino paulista e o método português de João de Deus*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 681-691.
1258. Mattei Anna, *Il Liceo «Ennio Quirino Visconti» dalla sua fondazione agli anni trenta*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 165-185.
1259. Matthes E., *Rebenok i megalopolis v diskurse reformatorskoj pedagogiki [The child and the megalopolis in the discourse of the pedagogy of the Reform]*, in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 172-186.
1260. Matthes Eva, *Der Mauerbau in Staatsbürgerkundebüchern der DDR*, in *Der Mauerbau 1961*, pp. 53-78.
1261. Mattioni Ilaria, *Da grande farò la santa. Modelli etici e valori religiosi nella stampa cattolica femminile per l'infanzia e la gioventù (1950-1979)*, Firenze, Nerbini, 2011, pp. 232.
1262. Mattioni Ilaria, *Inchiostro e incenso. Il giornalino: storia e valori educativi di un periodico cattolico per ragazzi (1924-1979)*, prefazione di Stefano Gorla, Firenze, Nerbini, 2012, pp. 222.
1263. Mattone Antonello (ed.), *Storia dell'Università di Sassari*, Nuoro, Ilisso Edizioni, 2010, 2 voll., pp. 801.
1264. Mattone Antonello, Ferrante Carla, *Il Collegio dei Nobili di Cagliari e la formazione della classe dirigente del Regno di Sardegna (XVIII-XIX secolo)*, in *Dai Collegi Medievali*, pp. 69-97.
1265. Mattone Antonello, *Gli studi giuridici e l'insegnamento del diritto (XVII-XX secolo)*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 205-235.
1266. Maurach F., *Skazki, igry, rolevoj obmen: detskoe osvoenie voennogo nasilya (1939-1945) [Fairy tales, Play and Role Swapping: Children's reactions to Violence of War (1939-1945)]*, in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 147- 176.
1267. Mayall Berry, Morrow Virginia, *You Can Help Your Country: English Children's Work during the Second World War*, London, Institut of Education, University of London, 2011, pp. 310.
1268. Mazzella Elisa, *Comari patentate. La scuola per levatrici nella Novara dell'Ottocento*, Milano, Unicopli, 2012, pp. 124.

1269. Mazzella Elisa, *Dall'abecedario alle «scienze sublimi». Scuola e istruzione nel Novarese napoleonico (1800-1814)*, Macerata, eum, 2010, pp. 329.
1270. Mazzotta Alessandro, *L'andamento delle iscrizioni: indicatori quantitativi di sin tesi (1921-2001)*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 715-743.
1271. McClelland Charles E., *American Examples for German Universities: Admitting Women before World War I*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 323-336.
1272. McCulloch Gary, *The Changing Rationales of the History of education: History, education and social science*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 25-38.
1273. McCulloch Gary, *The Struggle for the History of Education*, London-New York, Routledge, 2011, pp. 139.
1274. McDonald Robert M.S. (ed.), *Light and Liberty: Thomas Jefferson and the Power of Knowledge*, Charlottesville, University of Virginia Press, 2012, pp. 256.
1275. McGillis Roderick, *Irony and Performance: The Romantic Child*, in *The Child*, pp. 101-115.
1276. McRaney Lynn D., *Russick John, Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, Walnut Creek, Left Coast Press, 2010, pp. 333.
1277. Meckel Richard, *Health and Science*, in *A Cultural History (in the Age of Empire)*, pp. 167-187.
1278. Meda Juri, «Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico». *I controversi rapporti tra produttori di quaderni, insegnanti e cartolai e l'intervento del regime fascista*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 507-551.
1279. Meda Juri, *La «Histoira material de la escuela» como factor de desarrollo de la investigación histórico-educativa en Italia*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 17-32.
1280. Meda Juri, Montino Davide, Sani Roberto (edd.), *School Exercise Books. A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2010, 2 voll., pp. 1567.
1281. Meda Juri, *Nascita e sviluppo dell'Istituto nel periodo fascista (1929-1943)*, in *Dal Museo*, pp. 9-31.
1282. Meda Juri, *The Exercise Book as a Material Object*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. XXV-XXVIII.
1283. Medeiros Mário Lourenço de, Barros Eva Cristini Arruda Câmara, *Entre práticas culturais e formalidades: assim nasceu o «Grupo escolar*

- Capitão Mor Galvão» como forma escolar para una nascente modernidade urbana (Currais Novo – RN, 1918-1941)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1463-1475.
1284. Medina Camila Beltrão, *A busca por indícios que indiquem a presença de pressupostos das lições de coisas em prefácios ou pré-textos presentes em livros de leitura (1900-1940)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 705-716.
1285. Mejer M. (ed.), *Prepodavanie i izuchenie islama v Evrazii [Teaching and Studying Islam in Eurasia]*, Moskva, 2010, pp. 321.
1286. Melent'eva Yu.P., *Destkoe chtenie v Rossii i ego izuchenie: 1920-e gody [The children reading in Russia and his study: the 1920 years]*, in «*Bukvar'- eto molot*», pp. 113-119.
1287. Meloni Reginaldo Alberto, *O patrimônio escolar do ensino das ciências na escola secundária brasileira – 1870/1910*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 889-899.
1288. Ménager Bernard, *Tensions et conflits entre l'État et les communes du Départements du Nord lors des laïcisations d'écoles primaires publiques (1886-1900)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 391-406.
1289. Mencarelli Antonio, *Scuola e analfabetismo in Umbria nel Novecento*, Macerata, Simple, 2011, pp. 182.
1290. Mendelsson David, *Anglo-Jewish Education: Day Schools, State Fundinand Religious Education in State Schools*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. II, pp. 1105-1123.
1291. Mendes de Carvalho Maria, *Francisco Pompêo do Amaral: Professor de dietética e autor de Política Alimentar no Brazil (1945)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 213-219.
1292. Méndez Rodríguez F.J., *Influencia francesa en la arquitectura escolar española*, in *Francia en la educación de la España*, pp. 185-218.
1293. Mendonça Ana Valeska Pollo Campos, Soares Jefferson Costa, Goulart Ivone, *A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do Magistério Público Secundário no Brasil*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 459-471.
1294. Menegon Eugenio, *Memento mori. Prepararsi alla morte in Cina e in Europa, 1500-1700*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 311-323.
1295. Menezes Maria Cristina, *Patrimônio histórico escolar e museologia: a construção do espaço adequado*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 901-905.
1296. Mercanti Fabio, *Giovanni Ceva tra Pisa e la Lombardia*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 233-248.

1297. Merlin Pierpaolo, *Progettare una riforma. La rifondazione dell'Università di Cagliari (1755-1765)*, Cagliari, AIPSA, 2010, pp. 176.
1298. Merlo Giordana, *Galateo del bravo fanciullo*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1503-1518.
1299. Merlo Giordana, *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'età moderna al Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 336.
1300. Merrill Martha C., *Internationalizing Higher education in Central Asia: Definitions, Rationales, Scope, and Choices*, in *Globalization on the Margins*, pp. 145-169.
1301. Mertes S.I. Klaus P., *Tabus im Lehrberuf, oder: die Würde des Lehrberufs*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 413-424.
1302. Mesquita Ilka Miglio de, *Academia de Direito de São Paulo no séc. XIX: o formar-se doutor, o fazer-se intelectual, o tornar-se político do Império do Brasil*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2595-2607.
1303. Messerschmidt Astrid, *Intercultural Education in a post. National Socialist Society – Processes of remembrance in Dealing with Racism and Antisemitism*, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 74-94.
1304. Mesterházi Zsuzsa, *Ein Buchmanuskript über Heilpädagogik, jahrsehntenlag in der Schublade – eine mitteleuropäische Geschichte*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 87-96.
1305. Meyers Christine D., *University coeducation in the Victorian Era. Inclusion in the United States and the United Kingdom*, Hampshire, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 283.
1306. Mignot Ana Chrystina, *Entre prescripciones e interdicciones: la Casa Cruz en la producción de cuadernos escolares*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 571-583.
1307. Miguel Adriana de, *Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna*, in *Historia de la lectura*, pp. 133-169.
1308. Mikonya György, *Im «Schatten» der Schulpädagogik – religiöse Bewegungen, Psychogruppen und Erziehung*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 177-188.
1309. Milito Barone Cecilia Cristina, *La representación de los docentes en los manuales escolares y guías didácticas de la Ley General de Educación de 1970*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 221-228.
1310. Miller Helena, Grant Lisa D., Pomson Alex (edd.), *International Handbook of Jewish Education*, London-New York, Springer, 2011, 2 voll., pp. 1308.

1311. Miller Susan, *Abandoned: Foundlings in Nineteenth-Century New York City*, New York, New York University Press, 2008, pp. 317.
1312. Miller Thomas P., *The Evolution of College English: Literacy Studies from the Puritans to the Postmoderns*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 2011, pp. 344.
1313. Mineralova I.G. (ed.), *Mirovaya slovestnost' dlja detej i o detjakh [World Literature for Children and on Children]. Materialy Shestnadcatoj Vserossyskoj nauchnoj konferencii «Mirovaya slovestnost' dlja detej i o detjakh»*, Moskva, MPGU, 2012.
1314. Mirel Jeffrey E., *Patriotic Pluralism: Americanization Education and European Immigrants*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 2010, pp. 349.
1315. Miriam Davide (ed.), *Identità cittadine e aggregazioni sociali in Italia, secoli XI-XV. Convegno di studio, Trieste, 28-30 giugno 2010*, Trieste, Centro Europeo Ricerche Medievali, 2012, pp. 327.
1316. Mitchell Douglas E., Crowson Robert L., Shipps Dorothy (edd.), *Shaping Education Policy. Power and Process*, London-New York, Routledge, 2011, pp. 312.
1317. Mogarro Maria João, Cunha Maria Teresa Santos (edd.), *Rituals, Espaços & Património Escolares. Atas do IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 3220.
1318. Mogarro Maria João, *Profissão, experiência e engenho nos discursos de professoras*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 381-389.
1319. Mogarro Maria João, *República e Ensino Normal: Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova*, in *O Homen vale*, pp. 45-62.
1320. Molokova T.A. et al. (edd.), *Ocherki istorii universitetskogo obrazovanya [Aspects of the history of University education]*, Moskva, MGSU Izd.-vo ASV, 2010, pp. 128.
1321. Mondini Marco, *Generazioni intellettuali. Storia sociale degli allievi della Scuola normale Superiore di Pisa nel Novecento (1918-1946)*, Pisa, Edizioni della Normale, 2011, pp. 305.
1322. Moniz Gonçalo Canto, *A reforma de 57: em direção a um ensino universitário da Arquitetura*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 155-167.
1323. Montaldo Silvano, Novaria Paola (edd.), *Gli archivi della scienza: l'Università di Torino e altri casi italiani*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 237.

1324. Montecchi Luca, *La Scuola Rurale Faina. Un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*, Macerata, eum, 2012, pp. 219.
1325. Monteiro Ana Maria Reis de Goes, Pina Silvia Mikami Gonçalves, *Panorama sobre as Escolas de Arquitetura brasileiras: décadas de 1950 a 1970*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 143-153.
1326. Montero Julio Mateos, *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del intorno*, Barcelona, Octaedro, 2011, pp. 184.
1327. Montero Pedrera Ana Ma, Blas J. Zambrano, *maestro y pedagogo*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 719-725.
1328. Montes Arribas Beatriz C., *La institucionalización de la enseñanza musical en España: La recepción de la ópera italiana en la fundación del Real Conservatorio de Madrid*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 575-583.
1329. Montes Morenos Soledad, Montero García Immaculada, *Voces y rostros de maestros y maestras andaluces*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 727-734.
1330. Montevecchi Luisa, *Il Liceo «Torquato Tasso»*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 187-198.
1331. Montgomery Heather, *An Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's Lives*, Malden, Wiley-Blackwell, 2011, pp. 296.
1332. Montino Davide, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1289-1303.
1333. Montino Davide, *La storia nei libri scolastici elementari del dopoguerra*, in *Le origini delle materie*, pp. 217-246.
1334. Montino Davide, *The Exercise Book as a Formal Object*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. XXIX-XXXIII.
1335. Mora Luna Antonia Maria, *Antología, canon e historia social. Educación literaria en manuales escolares españoles*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 421-428.
1336. Moraes Dislane Zerbinatti, *O romance de «ofício docente» e a «arte de ensinar»: fontes autobiográficas e ficcionais na pesquisa em História da Educação*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 191-200.
1337. Morais Christianni Cardoso, *Circulação de livros de uso escolar e publicação do Dicionário português-latino para uso das escolas do Reino Lusitano (1759-1771)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 761-773.
1338. Morais Teresa Maria AlvesTorrinhas, *O ensino superior e médio das Engenharias e profissões auxiliares entre 1911 e 1976*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2609-2617.

1339. Morali Ilaria, «Egli ha da essere come io et io come egli». *Il libro Dell'amicizia di P. Matteo Ricci: spunti per l'oggi*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 365-385.
1340. Morandini Maria Cristina, *I manuali per l'educazione dei sordomuti: i testi di lingua e di istruzione religiosa*, in *Le origini delle materie*, pp. 139-165.
1341. Morandini Maria Cristina, *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2011, pp. 197.
1342. Morandini Maria Cristina, *Punti e virgole, pesi e misure. Libri, maestri e scolari tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2011, pp. 127.
1343. Moreau Ángel C., Prats Enric (edd.), *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2010, pp. 490.
1344. Morell Gregori Joan R., *Solidaritat a Oliva. 1936-1939*, Valencia, CEIC Alfons el Vell-Ajuntament d'Oliva, 2011, pp. 119.
1345. Morelli Patrizia, *L'insegnamento del latino nell'Italia post-unitaria (1860-1900)*, in *Le origini delle materie*, pp. 47-66.
1346. Moreno Andrea, Fernandes Gyna Ávila, Morais Ramona Mendes Fontoura de, *Educação do corpo e formação de professoras: um percurso de pesquisa*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2619-2631.
1347. Moreno Martínez Pedro Luís, *Relatos autobiográficos de un maestro de escuela: Félix Martí Alpera*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 735-745.
1348. Moreno Martínez Pedro Luis, Vicente Ana Sebastián (edd.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) – Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012, pp. 651.
1349. Moreno Martínez Pedro Luis, Vicente Ana Sebastián, *Los catálogos de material de enseñanza y la cultura materiel de la escuela. La colección del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 293-309.
1350. Moreno Martínez Pedro Luis, Vicente Ana Sebastián, *Presentación*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 13-16.
1351. Moretti Mauro, Porciani Ilaria, *Da un frammento a un testo. Estate 1959, la discussione preparatoria sulla legge Casati*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 15-34.
1352. Moreu Ángel C. (ed.), *Les fons orals i audiovisuals en la Història de l'Educació. Innovació i recerca en la docència universitària*, Barcelona, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2010, pp. 123.

1353. Morosini Stefano, *Nonostante tutto a fianco della patria. La chimica italiana a servizio delle due guerre mondiali: il caso di Mario Giacomo Levi*, in *Le Università e le guerre*, pp. 281-289.
1354. Morrison Hugh, Paterson Lachy, Knowles Brett, Rae Murray (edd.), *Mana Māori and Christianity*, Wellington, Huia Publishers, 2012, pp. 327.
1355. Morrison Hugh, *Representations of Māori in Presbyterian Children's Missionary Literature, 1909-1939*, in *Mana Māori and Christianity*, pp. 159-178.
1356. Moser Vera, *Heterogenität als bildungspolitische Orientierung sonderpädagogischer Professionsentwicklung: Historische Hypothesen und aktuelle Ambivalenzen*, in *Pädagogische Professionalität*, pp. 105-115.
1357. Moser Vera, *Perfektibilität – Verbesorgung – Förderung – Teilhabe/ Inklusion. Eine Paradigmengeschichte der Behindertenpädagogik*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 75-86.
1358. Moss Hilary J., *Schooling Citizens: The Struggle for African American Education in Antebellum America*, Chicago, University of Chicago Press, 2010, pp. 296.
1359. Motto Francesco (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1873-1910). Atti del Congresso internazionale di studi su don Rua (Roma, Salesianum, 29-31 ottobre 2010)*, Roma, LAS, 2011, pp. 861.
1360. Motto Francesco, *Salesiani di Don Bosco in Italia*, Roma, LAS, 2011, pp. 512.
1361. Moulin Dan, *Leo Tolstoy*, London, Continuum International Publishing Group, 2011, pp. 195.
1362. Moulinier Pierrein, *La clé de la forteresse: le baccalauréat comme instrument de régulation des cursus étudiants dans les facultés parisiennes au XIX^e siècle*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 95-108.
1363. Mucientes Manso Juan Carlos, *Entre la "Catedral de papel" y el "Rueda": Los manuales de los maestros vallisoletanos (1780-1845)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 429-435.
1364. Muchin M.I., *Tendencii razvitya vospitanyia v sovetskoj shkole [Tendencies of development of the education in the soviet school]*, Moskva, 2011, pp. 58.
1365. Muller Christian Alain, *Des Humanités à la culture générale: la reconversion de la formation secondaire de l'«élite» à Genève au XIX^e siècle*, in *Enseignement secondaire*, pp. 125-140.

1366. Muller Christian Alain, Extermann Blaise, Magnin Charles, *Enseignant-e-s, disciplines scolaires et formation humaniste au collège de Genève, aujourd'hui*, in *Enseignement secondaire*, pp. 403-409.
1367. Muller Christian Alain, *Le valeur socioprofessionnelle de la maturité gymnasiale à Genève à l'ère de la «démocratisation des études»*, in *Enseignement secondaire*, pp. 205-224.
1368. Muller Christian Alain, Magnin Charles, Blaise Extermann, *Avant-propos*, in *Enseignement secondaire*, pp. 11-15.
1369. Muller Christian Alain, Magnin Charles, *Introduction. Des Humanités à la culture générale: cinq siècles de métamorphoses et de continuités*, in *Enseignement secondaire*, pp. 19-35.
1370. Muller Christian Alain, Werffeli Anne, *Culture scolaire et élévation du niveau moyen de formation: les pratiques de l'enseignement de la composition à l'école primaire à Genève de 1886 à 1969*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1085-1101.
1371. Munro Hendry Petra, *Engendering Curriculum History*, New York, Routledge, 2011, pp. 258.
1372. Muños Francisco Imbernón *et al.*, *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*, Barcelona, Graó, 2010, pp. 240.
1373. Mura Eloisa, *Storia della Facoltà di Scienze Politiche (1970-2009)*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 375-379.
1374. Muroni Alessia, «*Un gentile e poetico episodio di vita claustrale*»: *passione, desiderio e furor d'amore lesbico nelle stanze del collegio*, in *Il primo amore*, pp. 101-134.
1375. Murua Cartón Hilario, Garmendia Larrañaga José F., *La Escuela del Magisterio de la Iglesia La Salle – Nuestra Señora del Juncal de Irun (1948-1970)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 391-399.
1376. Musial Gilvanice Barbosa da Silva, Rosa Walquiría Miranda, Santos Lucília Rodrigues, *Representações sobre a educação das populações rurais em Minas Gerais, Brasil: os debates no Congresso Mineiro (1889-1892)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2633-2643.
1377. Musteață Sergiu, *Educația istorică-între discursul politic și identitar în Republica Moldova*, Chișinău, Pontos, 2010, pp. 364.
1378. *Musul'manskoe obrazovanie v Tatarstane: istoriya, sovremennoe sostojanie i innovacionnye processy (Cikl statej) [Islamic Education in the Republic of Tatarstan: History, Current Situation and Innovative Processes]*, Kazan', Imam, Musul'manskoe obr., 2012, pp. 120.
1379. Mutuale Augustin, Weigand Gabriele, *Les grandes figures de la pédagogie*, Paris, Pétra, 2011, pp. 365.

1380. Myagkov G.P., Nabiev R.A., Chiglintsev E.A. (edd.), *Istoricheskaya nauka i obrazovanie v uslovjakh sovremennykh vyzovov. Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [History and Education in the Framework of Contemporary Challenges]*, Kazan', 22-23 nojabrja, Kazan', Izdate'stvo Kazanskogo Universiteta, 2012.
1381. Nadenina K.E., *Ideya grazhdanskogo vospitanyia v nasledii P.F. Kaptereva [The idea of the civic education in P.F. Kapterev's heritage]*, in *Sovremennye problemy nauki*, pp. 63-67.
1382. Nadezhdina E.V., *Detskie obrazy v sovremennoj rossyskoj reklame: strukturno-semiotichesky analiz [The child image in the Russian contemporary advertisement: structural and semiotical analysis]*, in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 30-40.
1383. Nagy Melinda (ed.), *Társadalmi jelenségek és változások. A Selye János Egyetem II. Tudományos Konferenciájának kötete*, Komárom, Selye János Egyetem, 2010, pp. 682.
1384. Nagy Péter Tibor, *A növekvő állam árnyékában. Oktatás, politika 1867-1945 [In the Shadow of the Growing State. Schooling and Politics, 1867-1945]*, Gondolat kiadó, Budapest, Neveléstudomány történeti tanulmányok, 2011, pp. 494.
1385. Nagy Péter Tibor, *Dinamikus, prszonalizált kategóriák ized categorie [The case of the Study of the Education of National Minorities in the Dual Monarchy]*, in *Kié az oktatáskutatás?*, pp. 75-85.
1386. Nagy Péter Tibor, *Educated elites and the Transsylvanian University (1872-1918); Tudásjavak áramlása a közép-kelet-európai régióban a rendszerváltást követően*, in *Magyar Szociológiai Társaság*, pp. 75-85.
1387. Nagy Péter Tibor, *Fiatal diplomások a rendszerváltás előtt és után [Young Graduates of Higher Education before and after the Change of Regime]*, in *A társas szociológus*, pp. 222-236.
1388. Nagy Péter Tibor, *Religious Education and Childhood in Hungary (1949-1960)*, in *Kindheit-Schule-Erziehungswissenschaft*, pp. 33-46.
1389. Nagy Péter Tibor, *The Level of Education and its Factors of the Hungarian Handicapped in the Second Half of the Twentieth Century*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 125-136.
1390. Nagy Péter Tibor, *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon [Ways up. Schooling and Social Mobility in Hungary in the 19th and 20th Century]*. (Társadalom és oktatás; 35.), Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum, 2010, pp. 209.
1391. Naidoo Beverley, *Ghosts have a way of rising: Writing the past, the present and crossing the fence*, in *The Sands of Time*, pp. 75-90.

1392. Nascimento Luciana, *Universidade de Coimbra no século XVI (1523-1559): análise da reforma*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2645-2656.
1393. Nazarchenko A.V., *Razvitie nauchnogo napravleniya sravnitel'noj pedagogiki v processe formirovaniya novoj bolgarskoj shkoly vo utroroj polovine XIX-nach. XX vv.* [Development of the scientific orientation of the comparative pedagogy in the process of the formation of the new bulgarian school in the second half of the XIX Century – beginning of the XX Century], in *Innovacii i tradicii sovremennoj shkoly*, pp. 127-135.
1394. Neěmec Mirek, *Erziehung zum Staatsbürger? Deutsche Sekundarschulen in der Tschechoslowakei 1918-1938. Staatsbürgerliche Erziehung an den deutschen Mittelschulen in der Ersten Tschechoslowakischen Republik*, Essen, Klartext-Verlag, 2010, pp. 434.
1395. Negrín Fajardo Olegario, *Historia de la Educaci3n Española. Autores, textos y documentos*, Madrid, UNED, 2011, pp. 676.
1396. Negrín Fajardo Olegario, *Memoria histórica y educaci3n en Canarias (1936-1942). Depuraci3n y represión del Magisterio en la provincia de Las Palmas*, Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Ediciones de la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico y Cultural del Cabildo de Gran Canaria, 2010, pp. 477.
1397. Negruzzo Simona, *Collegi della Riforma cattolica: il caso pavese*, in *Dai collegi Medievali*, pp. 43-54.
1398. Nelson Adam R., Rudolph John L., *Education and the culture of print in modern America*, Madison, The University of Wisconsin Press, 2010, pp. 225.
1399. Németh András (ed.), *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai: Tudományos arculat, kutatási eredmények*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2012, pp. 212.
1400. Németh András, *A History of Teacher Training in Hungary from 1775 to 1945*, in *The Development of Teacher Education*, pp. 10-11.
1401. Németh András, *A magyar népiskolai tanítók és a középiskolai tanárok képzésének és szaktudásának alakulása a XIX. század közepéig*, in *Fortiter et Constanter*, pp. 170-188.
1402. Németh András, *A magyar neveléstörténet és historiográfiájának fejlődése az 1920-as évek végéig*, in *Kutatás és képzés*, pp. 65-82.
1403. Németh András, *A pedagógiatörténet funkcióváltozása és annak megjelenése a hazai kutatásokban*, in *Neveléstudomány – reflexió – innováció*, pp. 149-187.

1404. Németh András, *A pedagógiatörténet mintázatai: A szakmai önlegitimációtól az interdiszciplináris "új" kulturtörténet nézőpontjáiig*, in *Társadalmi jelenségek*, pp. 389-419.
1405. Németh András, *A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolata*, in *Perspektívák az új évezredben a táncművészetben*, pp. 29-39.
1406. Németh András, *Die Konstruktionsprozesse des "normales" Fachwissens von Volksschulehrem in Ungarn am Beispiel der Enzyklopädie des Volksschulunterrichts um 1913-1915*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 13-26.
1407. Németh András, *Emberi idovilágok: Pedagógiai megközelítések*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2010, pp. 168.
1408. Németh András, *La pedagogia universitaria in Ungheria dalla seconda metà del XIX secolo al 1918*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. 211-228.
1409. Németh András, *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945: nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2012, pp. 112.
1410. Németh András, *Művészetpedagógia és életreform: Szimpózium összefoglaló*, in *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány*, pp. 96-97.
1411. Németh András, *Népi kultúra, életreform és nevelés*, in *A hagyományos táncművészet metamorfózisa*, pp. 128-155.
1412. Németh András, Pirka Veronika (edd.), *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der K.U.K. Monarchie II: eine Sammlung aus den Beiträgen der internationalen Konferenz, 24.-25. April 2009, Fürstenfeld (Internationale Konferenz Pädagogische und kulturelle Strömungen in der K.U.K. Monarchie II (24.-25 April 2009 Fürstenfeld)*, Székesfehérvár, Kodolányi János Hochschule, 2010, pp. 161.
1413. Németh András, Skiera Ehrenhard (edd.), *Lehrerbildung in Europa: Geschichte, Struktur und Reform*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2012, pp. 340.
1414. Németh András, Szabolcs Éva, Vincze Beatrix, *Lehrerbildung in Ungarn: Von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur politischen Wende um 1990*, in *Lehrerbildung in Europa*, pp. 21-40.
1415. Németh András, *The historical models of the Hungarian teacher's profession and professional knowledge*, in *Internationalization in Education*, pp. 23-46.
1416. Németh Regina, *Lebensformen und Normalität am Beispiel der Kleidungsreform*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 189-197.
1417. Nemeth-Jajić Jadranka, *Jezikoslovna obilježja hrvatskih početnica u 20. stoljeću [Linguistic characteristics of Croatian primers in the 20th Century]*, in *Redefiniranje tradicije*, pp. 337-352.

1418. Nesi Gabriella, Santi Raffaella, *La collezione del Museo patologico dell'Università degli Studi di Firenze: patrimonio storico e strumento didattico-scientifico*, in *La formazione del medico*, pp. 103-106.
1419. Neto Manoel, *Jornal das Moças (1926-1932): educadoras em manchete*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1145-1150.
1420. Neto Wenceslau Gonçalves, *O surgimento da instrução republicana em Paracatu: o debate na Câmara Municipal vocacionada para o sexo feminino*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 641-646.
1421. Neto Wenceslau Gonçalves, Pereira Laila Caroline, *Igreja, política e educação: o Padre Camillo Velloso em Ouro Preto, Minas Gerais (1892-1894)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 561-571.
1422. Neumann Karl, Sauerbrey Ulf, Winkler Michael (edd.), *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, erziehung und soziales handeln*, Jena, Verlag IKS Garamond, 2010, pp. 300.
1423. Nevo Nava, *Hebrew Language in Israel and the Diaspora*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. I, pp. 419-440.
1424. Nguyen Thuy Phong, *Le baccalauréat français au Vietnam, Cambodge et Laos dans les années 1954 et 1955: étude sociologique, docimologique et linguistique*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 309-332.
1425. Nicollier Béatrice, *Le projet de formation du collège de Genève au XVI^e siècle et sa mise en œuvre*, in *Enseignement secondaire*, pp. 69-83.
1426. Nicoud Marilyn, *Tra Università e corte: formazione e carriera dei medici della corte visconteo-sforzesca (XIV-XV secc.)*, in *Formare alle professioni*, pp. 78-104.
1427. Niedrig Heike, *Multicultural Education and Apartheid – educational Discourses in South Africa*, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 289-315.
1428. Niedrig Heike, Ydesen Christian (edd.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011, pp. 317.
1429. Niedrig Heike, Ydesen Christian, *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education – A Introduction*, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 9-26.
1430. Nigrin Tomáš, «Antifaschistische Grenzmaßnahmen» – Mauerbau in den tschechoslowakischen und polnischen Lehrbüchern vor 1989, in *Der Mauerbau 1961*, pp. 115-128.
1431. Nigrisoli Wärnhjelm Vera, *Medicina e medici di corte in Svezia in età Moderna: luoghi ed itinerari formativi*, in *La formazione del medico*, pp. 51-76.

1432. Nikolova Maja, *Exercise Books in the History of Education in Serbia*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1145-1162.
1433. Nishino Ryôta, *Changing histories: Japanese and South African textbooks in comparison (1945-1995)*, Göttingen, V & R Unipress, 2011, pp. 222.
1434. Niyozov Sarfaroz, *Revisiting Teaching as Professionalism Discourse Through Teachers' Professional Lives in Post-Soviet Tajikistan*, in *Globalization on the Margins*, pp. 287-311.
1435. Nóbik Attila, *Abnormal children in the Hungarian historiography of education*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 49-57.
1436. Nóbik Attila, Pukánszky Béla (edd.), *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, pp. 269.
1437. Nóbik Attila, Pukánszky Béla, *Ein leitendes zu Normalität und Devianz – Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 9-10.
1438. Nogueira Vera Lúcia, *A escola primária noturna do estado de Minas Gerais (Brasil) na perspectiva dos inspetores escolares (1892-1920)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2657-2667.
1439. Nolzen Armin, Schlüter Marnie, *Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung im nationalsozialistischen Herrschaftssystem*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit*, pp. 341- 355.
1440. Norlander Eliasson Sabrina, *Il buon gusto in convento: notizie intorno alle educande nella Roma del Settecento*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 137-148.
1441. Novarese Daniela (ed.), *Accademie e scuole. Istituzioni, luoghi, personaggi, immagini della cultura e del potere*, Milano, Giuffré, 2011, pp. 628.
1442. Novarese Daniela, *Potere politico, relazioni personali e cultura scientifica: i "galileiani" a Messina*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 249-261.
1443. Núñez Gil Marina, Rebollo Espinosa Maria José, *Ciencia, libertad y educación: José Sánchez Rosa, un obrero de la Pedagogía*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 437-446.
1444. Nunes Iran de Maria Leitão, *A identidade feminina da proposta educativa marista*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2669-2681.
1445. Nunn David, *Britannia calls: Nottingham schools and the push for Great War victory, Great Britain*, London, Knowle Hill Publishing, 2010, pp. 200.

1446. Nurkova V.V., *Vojna i mir: voennoe izmerenie v vospominanyakh o detstve* [The War and the peace: Childhood Memories of WWII survivors], in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 177-209.
1447. Nutton Vivian, *Lectio magistralis. The Puschmann legacy: medical history and the history of medical education*, in *La formazione del medico*, pp. 15-28.
1448. O'Connor Maura, *The Development of Infant Education in Ireland, 1838-1948: epochs and eras*, Bern, Peter Lang, 2010, pp. 301.
1449. O'Donoghue Tom, *Catholic Teaching Brothers: Their Life in the English-speaking World, 1891-1965*, New York, Palgrave Macmillan, 2012, pp. 215.
1450. O'Malley Andrew, *Cruso's Children: Robinson Crusoe and the Culture of Childhood in the Eighteenth Century*, in *The Child*, pp. 87-100.
1451. Obinu Francesco, *I professori dell'Università di Sassari. Repertorio 1612-2009*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. II, pp. 323-413.
1452. Obinu Francesco, *La popolazione studentesca dell'Università di Sassari. Dalle origini a oggi*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. II, pp. 255-271.
1453. Obukhov A.S. (ed.), *Rebenok v kul'ture* [The child in the culture], Moskva, Isledovatel', 2010, pp. 515.
1454. Obukhov A.S., Bezrogov V.G., *Predislovie* [Foreward], in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 5-8.
1455. Obukhov A.S., *Ot detstva k vzroslosti cherez sociokul'turnoe eksperimentirovanie: podrostkovyie i molodezhnyie subkul'tury v Moskve* [From childhood to adulthood through the socio-cultural experimentation: teenagers and youth subcultures in Moscow], in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 187-213.
1456. Odysheva A.S., *Detsky tekst i sociokul'turnyj kontekst: fenomen Garri Pottera* [The child text and sociocultural context: Harry Potter Phenomen], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 542-548.
1457. *Ofnica del VIII Centenario, La Universidad de Salamanca en el siglo XIII*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2011, pp. 101.
1458. Okol'skaya L.A., *Tema truda v illyustracyakh i tekstakh uchebnika dlja nachal'noj shkoly: 1980e-2000e gody* [The theme of labour activities in the illustrations and texts of the textbooks for the elementary school of the years 1980-2000], in *Na fone Pushkina*, pp. 34-155.
1459. Olich J.M., *Novyj vzgljad na tovarishkha Krukskuyu* [A new view to comrade Krupskaya], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 78-94.

1460. Oliveira Milton Ramon Pires de, Alves Bruno Geraldo, Garcia Angela Maria, *Escola primária rural no Brasil: debate e proposta na década de 1940*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2683-2687.
1461. Olmi Antonio, *Ragione naturale e ragione sapienziale nel pensiero di P. Matteo Ricci*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 259-287.
1462. Omoeva Carina, *Active Learning Instructional Methods in Mathematics and Science: A Comparative Analysis of Post-Soviet Countries Using TIMSS 2007 data*, in *Globalization on the Margins*, pp. 313-344.
1463. Oria Segura Maria Rosa, *Educación, inmigración y multiculturalidad. Políticas europeas en el último cuarto del siglo XX y su influencia en las acciones presentes*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 229-238.
1464. Oriani Angélica Pall, *Expansão da Escola primária isolada em São Paulo – Brasil (1907-1943)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2689-2699.
1465. Orlando Evelyn de Almeida, Mogarro Maria João, *Fôrmas e sentidos de educar: escola nova católica a formação docente em dois projetos de educação nacional*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 427-437.
1466. Ortega Castillo Fátima, *Los recuerdos escolares como núcleo de un proyecto docente en Historia de la Educación*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 495-504.
1467. Ortiz Fernanda Ros, *Uma agência na educação de mocas campograndenses: em Estudo o Colégio Nossa Sebhora Auxiliadora*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2701-2709.
1468. Ossenbach Gabriela (ed.), *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*, Madrid, UNED, 2011, pp. 314.
1469. Ossenbach Gabriela, García Alonso María, Viñuales Inés (edd.), *Rafael Altamira en Argentina. Vínculos sociales e intelectuales entre España y Argentina en tiempos del primer centenario de la Independencia*, Madrid, UNED – Centro de Estudios de Migraciones y Exilios – Fundación Ortega y Gasset Argentina, 2013, pp. 115.
1470. Ossenbach Gabriela, *Influencias alemanas en la consolidación de los sistemas educativos en América Latina (1870-1914)*, in *La pedagogía alemana en España*, pp. 115-133.
1471. Ossenbach Gabriela, *Los docentes como autores y usuarios de manuales escolares*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 281-287.
1472. Ossenbach Gabriela, *Prólogo*, in *Formación de nación y educación*, pp. 9-13.

1473. Ossenbach Gabriela, Somoza Miguel, *La Biblioteca Virtual Padre-MANES de textos escolares europeos y latinoamericanos*, in *Los otros en los manuales escolares*, pp. 155-181.
1474. Ossenbach Gabriela, Somoza Miguel, *Los museos pedagógicos virtuales y la enseñanza de la Historia de la Educación. Posibilidades y desafíos*, in *El patrimonio histórico-educativo*, pp. 295-320.
1475. Ossian Lisa L., *The Forgotten Generation: American Children and World War II*, Columbia, University of Missouri Press, 2011, pp. 174.
1476. Otero Urtaza Eugenio, *Las visitas de Alexys Sluys a las escuelas españolas*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 401-409.
1477. Ottavi Dominique, *Des savoirs privés de sens?*, in *Enseignement secondaire*, pp. 175-195.
1478. Ozhiganova A.A., *Rozhdenie «novogo cheloveka»: utopichesky proekt dvizheniya za estestvennyye rody [The birth of the «new man»: utopical project of the movement for the natural childbirth]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 444-459.
1479. Paci Francesca, *Franca Viola e tutte le altre*, in *Il primo amore*, pp. 171-194.
1480. Paciulli Bryan Newton Antonio, Escolano Benito Agustín, Suárez Henar Herrero (edd.), *Educação e conhecimento para un futuro sustentável*, Campinas, Alínea, 2011, pp. 250.
1481. Paddock Tory R.E., *Creating the Russian peril: education, the public sphere, and national identity in imperial Germany, 1890-1914*, Rochester (NY), Camden House, 2010, pp. 263.
1482. Padrós Gómez Anna, Núria Carrillo Isabel, Collelldemont Eulàlia, *Futuro i pasado en la imagen presente*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 453-463.
1483. Paes Ademilson Batista, *A escola primária rural mato-grossense no período republicano (1889-1942)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1477-1488.
1484. Paes Ademilson Batista, *Escolas católicas e protestantes em Mato Grosso (1894-1963)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 217-226.
1485. Pagano Emanuele, Giovanni Vigo, *Introduzione*, in *Maestri e professori*, pp. 7-9.
1486. Pagano Emanuele, *I professori di Liceo nel primo Ottocento. Nascita di una professione moderna*, in *Maestri e professori*, pp. 125-190.
1487. Pagano Emanuele, Vigo Giovanni (edd.), *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*, Milano, Edizioni Unicopli, 2010, pp. 196.

1488. Pahl Jon, *Faith and Religion*, in *A Cultural History (in the Modern Age)*, pp. 161-177.
1489. Paindorge Martine, *Quels professeurs pour un nouvel enseignement: la technologie?*, in *Le temps des réformes*, pp. 165-178.
1490. Palazzolo Maria Iolanda, *La pernicioso lettura. La Chiesa e la libertà di stampa nell'Italia liberale*, Roma, Viella, 2010, pp. 181.
1491. Palka Beata Maria, *Circoli culturali e Massoneria in Polonia: I lavori preparatori del testo costituzionale del 1791*, in *Accademie e Scuole*, pp. 145-162.
1492. Palmerino Carla Rita, *La fortuna della scienza galileiana nelle province Unite*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 61-69.
1493. Palustri Simona, *L'Università Fascista di Bologna: un modello di accademia per il regime?* in *Accademie e Scuole*, pp. 379-395.
1494. Palustri Simona, *Un ateneo in camicia nera. L'Università di Bologna negli anni del fascismo*, Roma, Carocci, 2010, pp. 253.
1495. Papadopoulos Cátia Regina, *Arthur Ramos e a infância como idade de ouro para a higiene mental escolar*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2711-2722.
1496. Parkin Tim, *Life Cycle*, in *A Cultural History (in Antiquity)*, pp. 97-114.
1497. Pasini Rodolfo, *Nel centenario della nascita di Margherita Zoebeli*, in *Intervento sociale e azione educativa*, pp. VII-VIII.
1498. Passador Cláudia Souza, Nalle Junior Claudionei, Passador João Luiz, *História da educação no campo no Brasil: heranças e avanços em debate*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1489-1501.
1499. Pasternack Peer, *Mündigkeit als Managementaufgabe? Die Unmöglichkeit und die Möglichkeiten von Qualitätsmanagement in der Hochschullehre*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 293-306.
1500. Patel Kiran Klaus, *Die «Volkserziehungsschule» – Der Arbeitsdienst für Männer und Frauen...*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 187-204.
1501. *Patriotizm v dialoge pokoleny. Sbornik naukhnykh statej [Patriotism in the Dialogue of Generations]*, Sankt Peterburg, Izd.vo Politechnicheskogo Instituta, 2012.
1502. Patrizi Elisabetta, «*Del congiungere le gemme de' gentili con la sapientia de' cristiani*». *La biblioteca del card. Silvio Antoniano tra studia humanitatis e cultura ecclesiastica*, Firenze, Leo S. Olschki, 2011, pp. 345.
1503. Patrizi Elisabetta, *Silvio Antoniano un umanista ed educatore dell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, Macerata, eum, 2010, 3 voll., pp. 1463.

1504. Paulino Raquel Geada, *ESBAP/FAUP. Uma ruptura não desejada. O processo da integração do curso de Arquitetura da Escola superior de Belas Artes do Porto na Universidade di Porto*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 191-201.
1505. Paulus Stefan, *Vorbild USA? Amerikanisierung von Universität und Wissenschaft in Westdeutschland 1945-1976*, München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2010, pp. 617.
1506. Pavlova L.V., *Likvidacya negramotnosti vzroslogo naselenya, 1897-1939 gg. [The elimination of illiteracy of the adult population, in the years 1897-1939]*, Orenburg, Izd.vo OGPU, 2011, pp. 207.
1507. Payeras Coll Pedro, Miguel Porcel y Riera, *maestro y editor escolar: Modernizador de la manualística en el primer tercio del siglo XX*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 447-457.
1508. Paz Ana Luísa, *Ler 20 teses de doutoramento para escrever 1 em história da educação (1998-2012): um olhar sobre a mimesis e a inventividade*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1067-1076.
1509. *Pedagogicheskie tradicii i novacii v istorii pedagogicheskoy kul'tury [Pedagogical traditions and innovation in the history of pedagogical culture]*, Moskva, ASOU, 2010, pp. 343.
1510. Pehnke Andreas, *Die Pädagogik Hugo Gaudigs im Kontext der Reformpädagogik um 1900*, in *Hugo Gaudig*, pp. 15-34.
1511. Pehnke Andreas, *Schoolbooks Made by Pupils: Practices of a Progressive Experimental School of the 1920s*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1115-1129.
1512. Pellerrey Roberto, *A quadretti, a righe o tutto bianco?*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 553-560.
1513. Pelleriti Enza, *1818-1945: l'Accademia Peloritana dei Pericolanti fra le due guerre*, in *Accademie e Scuole*, pp. 497-511.
1514. Peña Saavedra Vicente, *Relatos y representaciones de la escuela en la primera prensa escolar in fantil de Galicia*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 505-522.
1515. Peña Saavedra Vicente, *Una cartilla escolar precursora (1889) para mitigar el desarraigo sociocultural y fraguar la identidad étnica de los gallegos de cuba*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 459-468.
1516. Penim Lígia, *A alma e o engenho do currículo. História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2011, pp. 493.
1517. Penim Lígia, *O currículo de desenho enquanto construtor de sujeitos: tecnologias do corpo e da visão (de meados do século XIX à década*

- de 70 do século XX), in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1503-1510.
1518. Penim Lígia, *Um rasto do Brasil nos livros de leitura do ensino secundário português (de Oitocentos à década de 1970)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 795-799.
1519. Penteado Ana Elisa de Arruda, *A gestão participativa como um traço de identidade: a possibilidade e a necessidade da participação em uma escola comunitária*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2723-2734.
1520. Pepe Luigi (ed.), *Galileo e la scuola galileiana nelle Università del Seicento*, Bologna, Clueb, 2011, pp. 420.
1521. Pepe Luigi, *Esperienze internazionali di matematici e fisici italiani prima dell'Unità*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 321-331.
1522. Pepe Luigi, *I matematici italiani e la Grande guerra*, in *Le Università e le guerre dal Medioevo*, pp. 253-267.
1523. Pepe Luigi, *James Gregory e i matematici inglesi in Italia*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 107-126.
1524. Peres Selma Martines, *Exaltação do urbano como símbolo civilizacional e de integração à nação: análise de periódicos goianos (1917-1944)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 387-398.
1525. Peretti Alessandra (ed.), *Storie di donne non comuni. Le prime laureate in Medicina dell'Università di Pisa*, Pisa, Edizioni Plus, 2010, pp. 153.
1526. Pérez Martín Antonio, *Peculiaridades del Collegio de España en Bonna*, in *Dai Collegi Medievali*, pp. 25-34.
1527. Pérez Mayordomo, Agulló Diaz Alejandro, Carmen Maria del, Frasquet Gabriel Garcia (edd.), *El patrimoni històric educatiu valencià – V jornades d'història de l'educació valenciana (Gandia, 30 i 31 d'octubre de 2009, Universitat de Valencia)*, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació Dept. D'Educació Comparada i Història de l'Educació, CEIC Alfons el Vell, Ajuntament de Gandia, 2011, pp. 308.
1528. Perez Tatiane Tanaka, *Os métodos de ensino nos manuais de formação de professores no final do século XIX*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 669-680.
1529. Pericacho Gómez Francisco Javier, *El Fondo Romero Marín del Museo «Manuel B. Cossío». Documentos sobre las prácticas escolares: la labor pedagógica de la ciudad de los muchachos de Vallecas*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 311-322.
1530. Pessanha Eurize Caldas, Assis Wanderlice da Silva, Oliveira Stella, *Cruzamento de fontes para a escrita da história de instituições escolares:*

- documentos, fotografias, objetos e memorialistas*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 205-215.
1531. Pessanha Eurize Caldas, Gatti Junior Décio (edd.), *Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares"*, Uberlândia, EDUFU, 2012, pp. 298.
1532. Pessanha Eurize Caldas, Silva Fabiany de Cássia Tavares, *História de uma instituição escolar: democratização du elitização do ensino secundário (1939-1971)?*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 59-69.
1533. Peterson Andrea, «*Knowledge, more than anything else, can overcome oppression*»: *Subjectivity and autonomy in the characterisation of Charlotte Armstrong-Barnes and Maggie Dundas in Theresa Breslin's Remembrance*, in *The Sands of Time*, pp. 174-181.
1534. Peterson Paul E., *Saving Schools: From Horace Mann to Virtual Learning*, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 2010, pp. 336.
1535. Petric' Bojana, «*The Last Morning in my Hometown...*»: *Children's Descriptive Writing in 1917*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1479-1493.
1536. Petrova Nina K. (ed.), *Vojna glazami detej. Svidetel'stva ochevidcev [The war through children's eyes. Witnesses's evidences]*, Moskva, Veche, 2011, pp. 384.
1537. Petrova Nina K., *Deti Velikoj Otechestvennoj vojny [Children of the Great Patriotic War]*, in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 210-228.
1538. Picciotto Joanna, *Labors of Innocence in Early Modern England*, Cambridge, Harvard University Press, 2010, pp. 863.
1539. Pignot Manon, *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*, Paris, Éd. du Seuil, 2012, pp. 439.
1540. Pimienta Rocha Heloísa Helena, *El arte de enseñar Higiene: Los profesores y la producción de manuales escolares para la infancia brasileña*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 469-477.
1541. Pine Lisa, *Education in Nazi Germany*, Oxford-New York, Berg, 2010, pp. 168.
1542. Pineau Pablo, *Denuncias y resistencias: las marcas de la política educativa dictatorial en los cuadernos de clase (Argentina, 1976-1983)*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 440-448.
1543. Pineau Pablo, *Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el período de entreguerras*, in *Historia de la lectura*, pp. 297-327.
1544. Pinho Ana Sueli Teixeira de, Souza Elizeu Clementino de, *Narrativas (auto)biográficas e organização do tempo escolar nas classes multisseri-*

- adas de Ilma de Maré*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1511-1521.
1545. Pinna Walter, *Gli studi veterinari: dal Regio Istituto Superiore alla Facoltà di Medicina Veterinaria*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 307-311.
1546. Pinsent Pat, *The Post-War Child: Childhood in British Literature in the Wake of World War II*, in *The Child*, pp. 212-224.
1547. Pintassilgo Joaquim (ed.), *Escolas de Formação de Professores em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri, 2012, pp. 464.
1548. Pintassilgo Joaquim, Dias Isabel Cristina, Beato Carlos, Teixeira Anabela, *A História das disciplinas escolares de Matemática e de Ciências: contributos para um campo de pesquisa*, Lisboa, Escolar Editora, 2010, pp. 148.
1549. Pintassilgo Joaquim, *Em torno da arte de ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 201-208.
1550. Pintassilgo Joaquim, *Igreja, Estado e Família no debate sobre o ensino particular em Portugal (meados do século XX)*, in *Estado, Igreja e Educação*, pp. 181-198.
1551. Pintassilgo Joaquim, Mogarro Maria João, Henriques, Raquel Pereira, *A formação de professores em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri, 2010, pp. 147.
1552. Pintassilgo Joaquim, Pedro Lénia, *Rituais escolares e construção identitária (Portugal na transição do século XIX para o século XX)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 363-373.
1553. Pintassilgo Joaquim, *Reformismo Republicano e Inovação Pedagógica: A Difusão do «Ensino Intuitivo»*, in *O Homen vale*, pp. 81-98.
1554. Pinto Adriana Aparecida, *Annunciando a modernidade pedagógica: instituições escolares e imprensa periódica de Mato Grosso (1880-1900)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 227-239.
1555. Pinto Inára de Almeida Garcia, *A modernidade escolar e a circulação de ideias: os batalhões escolares nas cidade do Rio de Janeiro, Lisboa e Porto (1890-1930)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1181-1193.
1556. Pinto Teresa, *Género e ensino industrial (1884-1910). Uma perspectiva de história relacional*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1121-1131.
1557. Pio Alessandra, *O lugar da pedagogia no Colégio Pedro II (1946 a 2011)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2735-2747.

1558. Pio Berardo, *La peregrinatio academica nell'età dello scisma: studenti di diritto canonico a Bologna fra XIV e XV secolo*, in *Identità cittadine*, pp. 103-104.
1559. Piovan Francesco, *Una lunga sospensione? Lo Studio di Padova e la guerra di Cambrai (1509-1517)*, in *Le Università e le guerre*, pp. 37-47.
1560. Pires Carlos Mandel Pimento, *A Sociedade de Geografia de Lisboa e a Escola Superior Colonial: as instituições que educavam os colonizadores portugueses*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2749-2760.
1561. Pires Natividade, Balça Ângela, Magalhães Olga, *Narrativas para jovens no Estado Novo: a colecção «Grandes Portuguesas»*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 753-757.
1562. Pirka Veronika, *Die reformpädagogischen Zeitschriften und das "normale" Kinderbild an der Jahrhundertwende*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 247-254.
1563. Pirka Veronika, Németh András (edd.), *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie II*, Székesfehérvár, Kodolányi János Foiskola, 2010, pp. 161.
1564. Pironi Tiziana, *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, PISA, ETS, 2010, pp. 189.
1565. Plácido Reginaldo Leandro, Vieira Cesar Romero Amaral, Santos Aline, *Visibilidade pedagógica do Colégio Piracicabano nos prospectos de divulgação*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2761-2771.
1566. Plaistow Jenny, *Introduction to The Sands of Time*, in *The Sands of Time*, pp. 1-4.
1567. Platonova A.A., *Podgotovka specialistov doshkol'nogo vospitanyia v vysshikh uchebnikh zavedenyakh Rossii v 20-e gody XX veka [The education of specialists of the preschool education in the high school of Russia in the '20s of the XX Century]*, in *Rebenok doshkol'nogo vozrasta*, pp. 157-165.
1568. Platt D.B., *Nauchit'sja zhit' s Pushkinym. Russky nacional'nyj poet i sovetskaya literaturnaya pedagogika v 1917-1941 gg. [Learning to live with Pushkin. Russian National poet and the soviet literature pedagogy in the years 1917-1941]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 168-194.
1569. Plaza Plaza Antonio, *Rafael Martínez López, maestro y propagandista obrero (1872-1940)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 747-754.
1570. Pobol Nikolaj L., Poljan Pavel Markovich, *Okkupirovannoe detstvo. Vospominanya tekhn, kto v gody vojny eshche ne umel pisat' [Occu-*

- ped childhood: Memoirs of those, who during the war years could not write*], Moskva, Rosspen, pp. 381.
1571. Poirel Dominique (ed.), *L'École de Saint-Victor de Paris. Influence et rayonnement du Moyen Âge à l'époque moderne. Colloque international du C.N.R.S. pour le neuvième centenaire de la fondation (1108-2008) tenu au Collège des Bernardins à Paris les 24-27 septembre 2008*, Turnhout, Brepols, 2010, pp. 719.
1572. Polenghi Simonetta (ed.), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, SEI, 2012, pp. 300.
1573. Polenghi Simonetta, *Die Lehrerbildung in Italien*, in *Lehrerbildung in Europa*, pp. 139-155.
1574. Polenghi Simonetta, *Il collegio femminile Marianum dalle origini alla contestazione (1936-1970). Appendice statistica a cura di Valentina Chierichetti*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 265-338.
1575. Polenghi Simonetta, *Introduzione*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. VI-XVI.
1576. Polenghi Simonetta, *Krüppelkinder-Erziehung zwieschen Medizin und Pädagogik. Die Main länder Krüppelanstalt vom Positivismus bis zum Fasicismus (1874-1937)*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 223-233.
1577. Polenghi Simonetta, *La formazione dei maestri nella Lombardia Austriaca*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. 45-89.
1578. Pollastro Vanessa, *I direttori dei collegi Augustinianum e Marianum (1926-1986). Note biografiche*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 607-629.
1579. Polyakova M.A., *Razrabotka Martinom Lyuterom pedagogicheskoy programmy reformacionnogo dvizheniya v Germanii: istoricheskie predposylki, sodержanie, prakticheskaya realizacya* [Martin Luther's elaboration of the pedagogical program for the reformation movement in Germany: historical premices, content and practical realization], Moskva, ASOU, 2010.
1580. Pomante Luigiaurelio (ed.), *L'Università di Macerata nell'Italia unita (1861-1966). Un secolo di storia dell'ateneo maceratese attraverso le relazioni inaugurali dei rettori e altre fonti archivistiche e a stampa*, Macerata, eum, 2012, pp. 807.
1581. Pomfret David, *World Context*, in *A Cultural History (in the Age of Empire)*, pp. 189-211.

1582. Porciani Ilaria, Lutz Raphael (edd.), *Atlas of European Historiography. The Making of a Profession 1800-2005*, Basinstoke, Palgrave MacMillan, 2010, pp. 187.
1583. Porto Ucha Ángel Serafín, *Condicionamientos de la práctica escolar en las reformas políticas de la escuela republicana. En Nomenclátor de las escuelas nacionales de la provincia de Pontevedra (1934)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 249-256.
1584. Porto Ucha Ángel Serafín, Vásquez Ramil Raquel, *Un espacio escolar centenario: la escuelas Labaca de A Coruña, del pasado manjonian al presente modelo público*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 113-126.
1585. Português Ernesto Pedreira Rodrigues, *Colégio de Regeneração (Braga) – 1869-1931 em torno do modelo pedagógico de uma instituição singular*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2773-2785.
1586. Potemkina M.N., *Otrazhenie vojny v pamjati evakuirovannykh detej [The Reflection of the War in the evacuee children's Memory]*, in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 229-247.
1587. Potts David B., *Liberal Education for a Land of Colleges: Yale's Reports of 1828*, New York, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 262.
1588. Poucet Bruno, *Négotiations publiques et négociations secrètes au cœur des tensions scolaires entre enseignement public et enseignement privé (1950-1970)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 509-550.
1589. Pouly Marie-Pierre, *La définition pratique des langues vivantes dans la réforme du baccalauréat de 1902*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 265-277.
1590. Poveda Sanz María, *Historia oficial versus in trahistoria real: Profesoras en el Instituto «Cardenal Cisneros» de Madrid (1928-1933)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 755-762.
1591. Poveda Sanz María, Rabazas Romero Teresa, *El Fondo Romero Marín del Museo «Manuel B. Cossío». Análisis de las memorias de las prácticas de Pedagogía*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 323-336.
1592. Prange Klaus, *Erziehung oder Bildung oder einfach nur Unterricht?*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 59-66.
1593. Prates Ferndanda Ramos Oliveira, *Grupo Escolar Lauro Muller: pedagogia moderna e escola nova condundem-se em seus registros fotográfico (1946-1947)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2787-2801.
1594. Praz Anne-Françoise, *Institutional constraints and intra-family in equalities in access to education. Swiss federalism and the gendered well-being of siblings (Switzerland 1880-1930)*, in *Gender Inequalities*, pp. 197-217.

1595. *Preemstvennost' i perspektivnost' v razvitii otechestvennoj metodiki russkogo yazyka XIX-XXI vekov [Continuity and perspective in the development of the national methods of the Russian language during the XIX-XX Century]*, Armavir, RIO AGPA, 2011, pp. 319.
1596. Prengel Annedore, Schmitt Hanno, *Bildung als Medium persönlicher Beziehungen um 1800*, in *Metamorphosen der Bildung*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 153-170.
1597. Privitera Gianfranca, Scognamilgio Marisa, *Il Liceo statale «Terenzio Mamiani»: la scuola del ministro*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 199-212.
1598. Prost Antoine, *Baccalauréat et élitisme républicain*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 415-418.
1599. Protner Edvard, *Herbartianismus zwischen Normalität und Exzess am Beispiel des Unterrichtsbildes der "Katze"*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 59-71.
1600. Protner Edvard, *La formazione degli insegnanti in Slovenia e l'applicazione «ragionevole» dell'herbartismo*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. 241-263.
1601. Protner Edvard, Medveš Zdenko, Batinič Štefka, Miovska Spaseva, Suzana Radeka, Igor Spasenović, Vera, Šušnjara Snježana, Zorić Vučina Vujisić, Živković Nataša, *The development of teacher training in the states of former Yugoslavia*, in *Lehrerbildung in Europa: Geschichte, Struktur und Reform*, pp. 237-265.
1602. Protner Edvard, *Razvoj zakonskega urejanja zasebnega šolstva v obdobju habsburške monarhije in Avstro-Ogrske [Development of private education regulation in the period of Habsburg Monarchy and Austria-Hungary]*, in *Zasebno šolstvo v Sloveniji*, pp. 9-34.
1603. Protner Edvard, *Volksschullesebuch als Mittel der Etablierung der herbartianistischen Pädagogik in Slowenien*, in *Pädagogische und kulturelle Strömungen*, pp. 134-143.
1604. Provenzo Eugene F. Jr., Shaver Annis N., Bello Manuel (edd.), *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks*, New York, Routledge, 2011, pp. 345.
1605. Prüfer Sebastian, *Hugo Gaudig – Anmerkungen zur Biographie*, in *Hugo Gaudig*, pp. 157-177.
1606. Pruneri Fabio, *L'istruzione in Sardegna 1720-1848*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 531.
1607. Puaca Brian M., *Learning Democracy, Education Reform in West Germany, 1945-1965*, New York, Berghahn Books, 2009, pp. 236.

1608. Pukánszky Béla, *Inherent contradictions in the concept of the child in 19th Century Hungarian pedagogic manuals*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 255-264.
1609. Pukánszky Béla, *Professionalizzazione dei maestri e immagine del bambino nella scuola elementare ungherese del XIX secolo*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. 229-239.
1610. Puztai Gabriella, Rébay Magdolna (edd.), *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*, Debrecen, Csokonai Könyvkiadó, 2010, pp. 268.
1611. Quiroga Uceda Patricia, Reyes Ruiz de Peralta Natalia, *¿Juegas, Señor?: Importancia del juego en el arte de enseñar*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. Pp. 209-215.
1612. Rabazas Romero Teresa, Poveda Sanz María, Mar del Pozo Andrés Maria del, *La construcción disciplin ar de la Teoría de la Educación en España*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 585-592.
1613. Raftery Deirdre, Valiulis Maryann (edd.), *Gender Balance and Gender Bias in Education. International Perspectives*, London New York, Routledge, 2010, pp. 104.
1614. Ragazzini Dario, *La Legge Casati da protocodice a programma nazionale*, in *I sentieri della scienza*, pp. 241-253.
1615. Rahe Marta Banducci, *Uma cidade, uma escola e seus docentes: quando as histórias se entrelaçam*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2803-2813.
1616. Raleiras Mônica, «*Cartas a um jovem artista*»: o problema da inventividade e da formação na escrita epistolar de artistas portugueses no século XX, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1089-1093.
1617. Ramírez Tulio, *El texto escolar en Venezuela. Políticas públicas y representaciones sociales*, Saarbrücken, Editorial Académica Española, 2012, pp. 352.
1618. Ramiro Salgueiro Pereira Maria de, *Técnicas de educação. Freinet na escola moderna. Necessidade e urgência de uma pedagogia moderna*, in *Patrimônio y Etnografía*, pp. 553-567.
1619. Ramos do Ó Jorge, *Antinomias do ler e do escrever no modelo escolar moderno: o contributo da crítica pós-estruturalista*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1061-1065.
1620. Ramos Geovanna de Lourdes Alves, *Nas trilhas e histórias do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro: dimensões de uma cultura escolar na cidade de Uberlândia/M.G. Brasil – 1945-1971*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2815-2827.

1621. Ramos Hernando Carmen, *Ser maestro: Recordando la vida profesional de un maestro/a jubilado/a*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 209-215.
1622. Ramos Zamora Sara, *Augusto L. Martínez de Castro. Vida maestra y ejemplo de vocación*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 763-772.
1623. Ramos Zamora Sara, *Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social a través de las memorias del Fondo «Romero Marín» del Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío»*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 337-354.
1624. Ramsey Paul J. (ed.), *The Bilingual School in the United States. A Documentary History*, Charlotte NC, Eastern Michigan University, 2012, pp. 226.
1625. Rang Brita, Rang Adalbert, *Eine ehemalige europäische Bildung' – Lord Chesterfields Briefe an seinen Sohn (1774)*, in *Metamorphosen der Bildung*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 129-152.
1626. Rantala Jukka, *History of education threatened by extinction in Finnish educational sciences*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 55-71.
1627. Rao Anna Maria, *L'Università degli Studi di Napoli «Federico II»*, in *Le università del Mezzogiorno*, pp. 229-236.
1628. Ravitch Diane, *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choise are Undermining Education*, New York, Basic Books, 2010, pp. 334.
1629. Rawn James Jr., *Root and Branch: Charles Hamilton Houston, Thurgood Marshall, and the Struggle to End Segregation*, New York, Bloomsbury Press, 2010, pp. 276.
1630. Ray Laurence, *Community*, in *A Cultural History (in Antiquity)*, pp. 31-44.
1631. *Razvitie pedagogicheskogo znanya v nauke i obrazovanii (Materialy XXVII ses. Nauch. Soveta po problemam istorii obrazovanya i ped. Nauki Ros. Akad. Obrazovanya)*, Ross. Akademya obrazovanya (Moskva), *In-t teorii i istorii pedagogiki RAO (Moskva)*, *Nauch. Sovet po problemam istorii obrazovanya i ped. Nauki, Lab. Metodologii ist.-ped. issled. [The development of the pedagogical knowledge in the science and in education: Materials of the XXVII session of the Scientific Council about the problems of the history education and of the pedagogical science of the Academy of Science]*, Moskva, Tver', Nauchnaya Kniga, 2011, pp. 431.
1632. Real Apolo Carmelo, Calderón España Maria Consolación, *Experiencia y acción educativa en el contexto rural extremeño: Las instructoras rurales*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 773-781.

1633. Rebah Abderrhamane, *Le baccalauréat algérien (1852-2008). Un parcours heuré et inachevé*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 333-344.
1634. *Rebenok v istorii i kul'ture. Sbornik statej. Trudy seminar «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki»*, Vyp. 4 [Child in the history and culture. Collection of articles. Works of the seminar «Culture of childhood: norms, values and practices», Issue 4], Moskva, Azimut, 2010, pp. 515.
1635. Rebordinos Hernando Francisco José, *La cátedra de Gramática de Benavente (1589-1845)*, Benavente, Ayuntamiento de Benavente (Concejalía de Cultura), 2010, pp. 188.
1636. Rebrova I.V., *Svjaz' pokoleny: Velikaya Otechestvennaya vojna glazami «detej vojny» i ee vospryatie sovremennoj molodez'yu* [Relations Between Generations: the great Patriotic War in the Perception of «Children of War» and Modern Youth], in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 248-263.
1637. Reçica Muhamet, *Mësuesi i shekujve: portreti i mësuesit Shaban Sfishta* [Teacher of the Century: Shaban Sfishta teacher's portrait], Prishtinë, Faik Konica, 2010, pp. 184.
1638. Redaelli Margherita, *La trasmissione dei classici in Cina negli scritti morali di Matteo Ricci*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 241-257.
1639. Redins Carlos Alberto, *Escola de medicina da Universidade Federal de Espirito Santo. 50 anos de história*, Vitória, Edufes, 2011, pp. 277.
1640. Redondo Benito, Del Valle Carmen, *Cuaderno de preparación de lecciones: Una alternativa al libro de texto*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 479-486.
1641. Redondo Castro Cristina, *Las mujeres y la escuela. Relatos de tres generaciones: abuelas, madre e hijas*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 523-535.
1642. Redondo García Eva, *Entre políticos y enseñantes. Nombres propios de la Fundación benéfico-docente «Gonzáles Allende» de Toro*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 109-116.
1643. Reese William J., *America's public schools: from the common school to «No Child Left Behind»*, Baltimore, John Hopkins University Press, 2011, pp. 384.
1644. Reese William J., *Education*, in *A Cultural History (in the Modern Age)*, pp. 99-116.
1645. Regoli Domenico, *L'Almo Collegio Capranica nella prima parte del XIX secolo*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 73-84.
1646. Reimers Bettina Irina, *Der Nachlass von Hugo Gaudig*, in *Hugo Gaudig*, pp. 145-156.

1647. Renaud d'Enfert, Kahn Pierre, *Introduction*, in *Le temps des réformes*, pp. 7-19.
1648. Resnik Julia, *Le programme du baccalauréat international et la formation (humaniste?) des élites internationales de demain*, in *Enseignement secondaire*, pp. 253-268.
1649. Revelli Luisa, *Tra il detto e il taciuto: omissioni ed emendamenti linguistici negli scritti infantili d'inizio Novecento. Il caso della Valle d'Aosta*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1165-1177.
1650. Reyes Ruiz De Peralta, Natalia, *Ludoteca «La Guineu»: una propuesta escolar*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 127-135.
1651. Rhiney-Kehrberg Pamela, *Environment*, in *A Cultural History (in the Modern Age)*, pp. 76-97.
1652. Ribeiro Cláudia Pinto, *Os heróis que a guerra invalidou... Reeducar o soldado no Instituto de Mutilados de Santa Isabel*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2829-2840.
1653. Ribeiro Cláudia Pinto, *Os outros... A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2841-2851.
1654. Ribeiro Solange Andrade, *Revisitando a história do ensino secundário non sul do Mato Grosso: o habitus estudantil no Maria Constança Barros Machado*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2853-2863.
1655. Ribeiro Vânia Mondego, *A elite intelectual e o Liceu Maranhense*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2865-2876.
1656. Richardson John G., Powell Justin J.W., *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*, Stanford, Stanford University Press, 2011, pp. 380.
1657. Richardson Malcolm, *Middle-class writing in late medieval London*, London, Pickering & Chatto Publishers, 2011, pp. 243.
1658. Riché Pierre, *Être enfant au Moyen Age. Anthologie de textes consacrés à la vie de l'enfant du V^e au XV^e siècle*, Paris, Éditions Fabert, 2010, pp. 230.
1659. Richter Johannes, *«Gute Kinder schlechter Ertern». Familienleben, Jugendfürsorge und Sorgerechtsensug in Hamburg 1884-1914*, Stuttgart, Koch, Neff & Oetinger, 2011, pp. 666.
1660. Riello Giorgio, *Geography and the Environment*, in *A Cultural History (in the Age of Enlightenment)*, 2010, pp. 69-87.
1661. Rietveld van Win Gerden, Marjoke Tijsselin G. Corrie, *Intplooiing door communicate: Geschiedenis van het onderrwijs aan doven en slechthorenden in Nederland [Unfolding trough communication: History*

- of education for deaf and hearing-impaired people in the Netherlands], Antwerop, Garant, 2010, pp. 270.
1662. Rigo Gaetana Silvia, *Directions for torture doctors in treatises and manuals from the Seventeenth Century to the Nineteenth Century. Scientific or moral problems?*, in *La formazione del medico*, pp. 83-90.
1663. Risueño Jurado Virginia, *Mujeres docentes en las imágenes de los manuales escolares: España (1901-1940)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 487-496.
1664. Rita Giovanni, *La Biblioteca Alessandrina di Roma (1658-1988). Contributo alla storia della «Sapienza»*, Bologna, Clueb, 2012, pp. 209.
1665. Rito Marcelo, *Psicopedagogia, formação de bioidentidades e normalização na emergência da moderna pedagogia brasileira*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 929-939.
1666. Ritzi Christian, *Entdeckung der Freiheit? Zur Rezeption des Mauerbaus in bundesrepublikanischen und West-Berliner Schülerzeitungen des Jahres 1961*, in *Der Mauerbau 1961*, pp. 211-246.
1667. Ritzi Christian, Wiegmann Ulrich, *Vorwort*, in *Der Mauerbau 1961*, pp. 7-12.
1668. Riva Maria Grazia, *Il primo amore: una dimensione costante dell'esistenza*, in *Il primo amore*, pp. 237-283.
1669. Robert André D., *L'École en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010, pp. 312.
1670. Robert André D., *La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré: le changement sans réforme*, in *En attendant la réforme*, pp. 17-36.
1671. Robinson Pamela Rosemary, *Teaching writing, learning to write: proceedings of the XVI colloquium of the Comité International de Paléographie Latine*, London, King's College London, Centre for Late Antique & Medieval Studies, 2010, pp. 380.
1672. Robles Sanjuán Victoria, *La escuela soñada. Relatos pedagógicos en transición*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 537-552.
1673. Robotova A.S., Romanenchuk K.V., *Pedagogika kak sud'ba: ocherki zhizni i deyatel'nosti R.G. Lemberg: dok. Vospominanya, publicistika i ped. proizvedeniya [The pedagogy as fate: Outlines of R.G. Lemberg's life and activity: reports, recollections, publications and pedagogical works]*, Sankt Peterburg, Izd.vo RGPU, 2010, pp. 291.
1674. Rocciolo Domenico, *I documenti dell'Archivio storico del Vicariato di Roma nella scuola secondaria*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 85-94.

1675. Rocha Inês de Almeida, *A arte de combinar o som com o tempo: Manuais escolares de Música nas décadas de 1930 a 1950*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 497-505.
1676. Rocha Julia Siqueira da, Valle Ione Ribeiro, *Violências na escola: (des)encontros com as instâncias judiciais*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1523-1533.
1677. Rocher Philippe, *Une reconquête éducative catholique par le livre: l'Action populaire et les éditions SPES (1922-1960)*, in *Éducation, religion, laïcité*, pp. 479-507.
1678. Rockwell Elsie, *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, Universidad Nacional de Rosario, 2011, pp. 224.
1679. Rodchanin E.G. et al., *Gumanist. Myslitel'. Pedagogog: ob idealakh V.A. Sukhomlinskogo [Humanist. Thinker. Pedagogue: about V.A. Sukhomlinsky's ideals]*, Rostov na Donu, Al'tair, 2011, pp. 156.
1680. Rodrigues Armanda M., Lopes António Manuel, *O contributo da Escola Superior de Saúde do Alcoitão na história da fisioterapia e da formação de fisioterapeutas em Portugal*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2889-2901.
1681. Rodrigues Manuel Ferreira, *Francisco A. Silva Rocha, 1864-1957: o professor e o homen*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2877-2887.
1682. Rodrigues Maria Manuela, *A Escola Normal/Magistério Primario de Lisboa*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 241-257.
1683. Rodrigues Maria Manuela, *As festividades na Escola Normal/Magistério Primário de Lisboa*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 323-338.
1684. Rodríguez Alcántara Carmen Maria, Sánchez Galán Macarena, *La pedagogía académica en la formación de los maestros de educación infantil*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 593-600.
1685. Rodríguez Álvarez María de los Ángeles (ed.), *Sendas y matices en la obra pedagógica de Gregorio Torres Quintero*, Mexico y Colima, Universidad de Colima y UNAM, 2012, pp. 239.
1686. Rodríguez Cruz Águeda, *El magisterio salmantin o de Francisco de Vitoria en la Universidad de Salamanca y sus innovaciones didácticas*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 601-607.
1687. Rodríguez Martha Eugenia, *La historia de la medicina: asignatura impartida en la Universidad Nacional Autónoma de México a partir de 1956 – orígenes y objetivo*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2903-2906.

1688. Rodríguez Méndez Javier F., *Plan de construcciones escolares de 1922 para Madrid: el caso del grupo «Menéndez Pelayo»*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 137-153.
1689. Rodríguez Pérez Juan Félix, *Los educadores y la Sociedad Protectora de los Niños (1878-1936)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 411-420.
1690. Rodríguez Rodríguez Martha S., Ramos Peña Francisco V., Gonzáles Padilla Rusbelina, *Los archivos históricos de las Escuelas Normales: Un espacio para historiales de vida*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 783-788.
1691. Roero Clara Silvia (ed.), *Peano e la sua scuola fra matematica, logica e interlingua. Atti del congresso internazionale di studi (Torino, 6-7 ottobre 2008)*, Torino, Deputazione subalpina di Storia patria, 2010, pp. 676.
1692. Roero Clara Silvia, *Galileo e la sua scuola in Piemonte*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 347-371.
1693. Rogers Rebecca, «L'éducation des filles» et «La mixité» in *Une histoire de l'école*, pp. 165-179.
1694. Rogers Rebecca, *Culture and Catholicism: France*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 25-39.
1695. Rogers Rebecca, *Des Jeunes filles privées de tout enseignement humaniste? Sur la formation secondaire des jeunes filles au XIX^e siècle: une perspective internationale et comparative*, in *Enseignement secondaire*, pp. 141-152.
1696. Rogers Rebecca, *La place de la religion dans la formation des enseignantes religieuses et laïques en France avant les années 1880*, in *Education, religion, Laïcité*, pp. 89-105.
1697. Rogers Rebecca, Thébaud Françoise, *La fabrique des filles. L'éducation des filles, de Jules Ferry à la pilule*, Paris, Textuel, 2010, pp. 160.
1698. Rohden Josiane Brolo, Sá Elizabeth Figueiredo de, *De Sinop-MT: história, memórias e práticas (1973-1979)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2907-2919.
1699. Rohstock Anne, *Von der «Ordinarienuiversität» zur «Revolutionszentrale»? Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen 1957-1976*, München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2010, pp. 462.
1700. Rosa Daniel Augusto Melo, *As escolas técnicas profissionais (industriais e comerciais) na oferta educativa do Município de Lisboa no início do século XX*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2921-2930.
1701. Rosa Walquiria Miranda, Musial Gilvanice Barbosa da Silva, Costa Esdras Batista, *História da educação das populações rurais: um levanta-*

- mento da produção acadêmica, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1535-1545.
1702. Rose Elizabeth, *The Promise of Preschool: From Head Start to Universal Pre-Kindergarten*, Oxford, Oxford University Press, 2010, pp. 288.
1703. Rossi Cassottana Olga, «Alla ricerca della scuola perduta»: i quaderni e gli elaborati degli alunni della Rinnovata-Pizzigoni di Milano negli anni Trenta, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1021-1047.
1704. Rosso Graziela Pavei Peruch, *Finalmente... Temo una escola normal!: saberes e práticas na Escola Normal Madre Teresa Michel (Criciúma – SC/Brasil, 1958-1973)*, pp. 2931-2943.
1705. Rosso Paolo, *Studio e poteri. Università, istituzioni e cultura a Vercelli fra XIII e XIV secolo*, Torino, Zamorani, 2010, pp. 315.
1706. Rota Arisi Arianna, *La gioventù delle università come avanguardia politica: per una fenomenologia dello studente patriota*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 281-290.
1707. Rozenblyum O.M., «Uchit' uchitelja»: podgotovka k reabilitacionnoj i adaptacionnoj obrazovatel'noj dejatel'nosti [«Teaching the teachers»: preparation for the rehabilitation and adaptation of the educational activity], in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 325-342.
1708. Rozhkov A.Yu. (ed.), *Vtoraya mirovaya vojna v detskikh «ramkach pamjati»*. *Sbornik nauchnykh statej [The Second World War in the children's «frame of remembrance». Collection of scientific works*, Krasnodar, Ekoinvest (Krasnodarsky Gosudarstvennyj Universitet Kul'tury i iskusstv), Rossysky gumanitarnyj nauchnyj Fond, 2010, pp. 378.
1709. Rozhkov A.Yu., «Vmesto syayushchego budushchego – uchast' rabyni»: reprezentacya perezhivany v period okkupacii v narrativakh Krasnodarskikh shkol'nykov (1945 god) [«The Fate of Slave Instead of Beaming Future»: in the Perception of «Children of War» and Modern Youth], in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 264-316.
1710. Rozhkov A.Yu., *Neformal'nye soobshestva shkol'nikov: unikal'noe i tipicheskoe v obretenii kollektivnoj identichnosti v 1920-e gody [Informal association of pupils: unique and typical acquisitions of the collective identity in the 1920s]*, in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 344-369.
1711. Rozov N.Ch. (ed.), *Lomonosov: patriot, tvorec, prosvetitel'/MGU im. M.V. Lomonosova [Lomonosov: patriot, creator, Enlightener/MGU «M.V. Lomonosov»]*, Moskva, Izd.vo Mosk. Instituta, 2011, pp. 203.
1712. Rubia Alejos Xavier (ed.), *A Unión Mugardeza de Instrucción (1910-2010)*, A Coruña, Deputación de A Coruña, 2010, pp. 231.

1713. Rubio Mayoral Juan Luís, *Aproximación al estudio del oficio y el arte de enseñar en la «Memoria Universitaria»*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 609-618.
1714. Rudenko I.V. (ed.), *Pedagogicheskie paradoksy Innokentya Zhukova [Innokentij Zhukov's pedagogical paradoxes]*, Tol'yatti, TGU, 2010, pp. 160.
1715. Rüegg Walter (ed.), *Geschichte der Universität in Europa. Bd. 4: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, München, Beck, 2010, pp. 559.
1716. Rüegg Walter, *A History of University in Europe. IV. Universities since 1945*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 635.
1717. Rugge Fabio, «*Scienze dello Stato» e state building in Italia nei decenni attorno all'Unità*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 181-188.
1718. Ruiz Berrío Julio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva – Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío», 2010, pp. 368.
1719. Ruiz Berrío Julio, *Del oficio de enseñar al arte de educar en la España del primer tercio del siglo XX. Obsoletismos y acelerones*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 619-626.
1720. Ruiz Berrío Julio, *La primera colección española de manuales escolares. El largo camin o hacia una cultura materiel de la escuela*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 355-368.
1721. Ruiz Eugenio Laura, Siles Molina Gregor, *Historias de vida: La experiencia pedagógica de las mujeres del movimiento libertario 1931-1939*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 789-797.
1722. Rury John L., *Education and Social Change: Contours in the History of American Schooling*, 4th Edition, London-New York, Routledge, 2012, pp. 284.
1723. Rury John L., Hill Shirley A., *The African American Struggle for Secondary Schooling, 1940-1980: Closing the Graduation Gap*, New York, Teacher College Press, 2012, pp. 264.
1724. Rusakov A.S. (ed.), *Detsky sad. Debyut v Rossii: kniga o tom, kem, kakim obrazom i na kakikh osnovakh bylo sozdano ros. doshk. vospitanie: iz rabot osnovatelej rus. det. sada i vpechatleny sovremennikov o delakh Egora Gugelya, Vladimira Odoevskogo, Sof'i Lyugebil'* [*The children garden. The beginning in Russia: book about what, whom, which basis was founded the Russian preschool education: from the works of the Russian founders of the children gardens and impressions of the contemorary about Egor Gugel', Vladimir Odoevsky and Sofija Ljugebil*], Sankt Peterburg, Likapress, 2011, pp. 203.

1725. Rushanin V.Ya., Yusupov M.R., *Vneshkol'noe obrazovanie na Urale (Vtoraya polovina XIX-nachalo XX veka)*. Monografya [The extracurricular education in Ural (second half of the XIX Century – beginning of the XX Century)], Chelyabinsk, Chelyabinsk. God. Akad. Kul'tury i isskustv, 2011, pp. 330.
1726. Ryôta Nishino, *Changing Histories. Japanese and South African Textbooks in Comparison (1945 -1995)*, Göttingen, V&R Unipress, 2011, pp. 222.
1727. Sadowski Dirk, *Haskala und Lebenswelt. Herz Homberg und die jüdischen deutschen Schulen in Galizien 1782-1806*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2010, pp. 437.
1728. Sagliocco Cristina, *L'abolizione delle Facoltà teologiche nelle Università di Stato*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 53-63.
1729. Sahadeo Jeff, *Regional Histories, Critical Thought, and the University of Central Asia: Between the Global and Local, North and South*, in *Globalization on the Margins*, pp. 95-115.
1730. Sakiestewa Gilbert Matthew, *Education beyond the Mesas: Hopi Students at Sherman Institute, 1902-1929*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2010, pp. 272.
1731. Salimi Valeria, Procacci Giovanna, «Per la difesa della razza». *L'applicazione delle leggi antiebraiche nelle università italiane*, Milano, Unicopli, 2010, pp. 235.
1732. Salmerón Nieto Antonio, Montero García Immaculada, *Los órganos de participación en la programación general de la enseñanza no universitaria en España*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 249-256.
1733. Salnikova Alla A. (ed.), *Detstvo v nauchnykh, obrazovatel'nykh i khudozhestvennykh tekstakh. Opyt prochtenya i interpretacii. Sbornik nauchnykh statej i soobshcheny [Childhood in the Research, Educational and Fiction Texts: Reading and Interpretation Experience]*, Kazan, Kazansky Universitet, 2011.
1734. Salnikova Alla A., «Blestjashchy vospitatel'»: elochnaya igrushka kak instrument nadelenya «sovetskost'ju» [«A brilliant educator»: The first toy as instrument of the sovietness attribution], in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 370-402.
1735. Salnikova Alla A., «Izjashchaya Bezdelushka»? Ob Osobennostjakh prochtenya i interpretacii sovetsky elochnoj igrushki kak vizual'noo [«Graceful Trifle»? On the Specificity of Reading and Interpreting of the Soviet Christmas Decoration as a Visual Text], in *Ejdos: Al'manakh teorii*, pp. 433-457.
1736. Salnikova Alla A., «Kofta, fufajka, galoshi...»: mir detskoj odezhdi na stranicakh tatarskogo nacional'nogo bukvarja “Alifba” (konec 1980-kh

- godov) [«Jacket, Lersey, Galosh...»: Children Clothes Universe on the Pages of the Tatar National Primer «Alifba» (the late 1980s)], in *Nafone Pushkina*, pp. 7-16.
1737. Salnikova Alla A., «Muzej detstva» i ego specifika [«Children's Museum» and Its Specificity], in «Proshloe ne greet, ono učit», pp. 23-29.
1738. Salnikova Alla A., «Svoi» i «chuzhie», vzroslye i deti v vizual'nom rjade tatarskogo nacional'nogo bukvarja «Alifba» (konec 1980-kh – 1990-e gg.) [«The Ours» and «the Others» in the Tatar National Primer «Alifba» Visual Component (End of the 1980s – the 1990s)], in *Dialog so vremenem*, pp. 403-417.
1739. Salnikova Alla A., «Svoi» i «drugie»... Rebenok i ego okruzhnye v tatarskom nacional'nom bukvarje «Alifba»: konec 1980-kh-2000-e gody [«The Ours» and «the Others»... The child and his relatives in the national tatar primer «Alifba»: end of the years 1980s until 2000s], in *Isprosila krokha*, pp. 266-316.
1740. Salnikova Alla A., Istoricheskoe obrazovanie kak sfera mezhkul'turnogo vzaimodejstvia v mul'tietnichnom prostranstve: Tatarstan, 1990-e – 2000-e gg. [Education in History as a Sphere of Intercultural Relations in the Multiethnic Space: Tatarstan, 1990s-2000s], in *Istoricheskaya nauka*, pp. 91-93.
1741. Salnikova Alla A., Transformations in Russian Children's Texts during the First Years of the Bolshevik Rule: Internalizing "Sovietness"?, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 387-402.
1742. Salnikova Alla A., Nemeckaya "weihnachtsbaumschmuck" na russkoj novogodnej elke: k probleme kul'turnogo vzaimodejstvia, Rossya, Pol'sha i Germanya v evropejskoj politike: istorichesky opyt vzaimodejstvia i imperativy sotrudnichestva [German "weihnachtsbaumschmuck" on the Russian Christmas Tree: On the Problem of Cultural Interaction, in Russia, Poland, and Germany in the European Politics: Interaction Experience and Cooperation Imperatives], in *Sbornik statej...*, pp. 265-276.
1743. Salnikova Alla A., «Detskoe pi'smo» i ego specifika [«Children's Writing» and Its Specificity] in *Detstvo v nauchnykh*, pp. 116-123.
1744. Salnikova Alla A., «Detskoe pi'smo» kak ponyatie i kak yavlenie kul'tury [«Children's Writing» as a Notion and as a Cultural Phenomenon], in *Ejdos: Al'manakh teorii*, pp. 271-288.
1745. Salnikova Alla A., Sovetskaya elochnaya igrushka kak neverbal'nyj tekst [Soviet Christmas Decoration as Non-verbal Text], in *Istoricheskyy istochnik*, pp. 146-154.
1746. Salotti Barbara, *Il fondo «Maria Maltoni»*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 73-88.

1747. Salova Yu.G., *Ekskursya kak faktor socializacii detej v 1920-e gody* [*Excursion as factor of children socialisation in the Twenties*], in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 308-324.
1748. Salustri Simona, *Un ateneo in camicia nera. L'Università di Bologna negli anni del fascismo*, Roma, Carocci, pp. 253.
1749. San Víctor Hugo de, *Didascalicon de Studio Legendi (afán por el estudio)*, introducción, estudio preliminar, traducción y notas de C. Muños Gamero y Maria L. Arribas, Madrid, Bac-Uned, 2011, pp. 812.
1750. Sanches Tatiana, *Bibliotecas universitárias na modernidade: contributo para a compreensao de uma identidade educativa*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 2945-2955.
1751. Sánchez Barea Rafael Fermín, *El oficio docente y los perfiles psicossomáticos en los Colegios de jesuitas*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 421-428.
1752. Sánchez Galán Macarena, Rodríguez Alcántara Carmen M^a, *Las prácticas docentes fuera del aula. Utilización didáctica del Museo Pedagógico del C.E.I.P. Bergamín*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 429-436.
1753. Sánchez Jiménez Encarnación, *La resolución de problemas: Aportaciones de Aurelio Rodríguez Charenton*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 507-516.
1754. Sánchez Pascua Felicidad, *Peculiaridades de los textos escolares: Ejemplos*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 517-523.
1755. Sánchez Villanueva Juan Luís, *Biografías de par en par. Conflictos con la Junta Local jerezana de Instrucción Pública*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 799-805.
1756. Sanchidrián Blanco Carmen, Arias Gómez Bárbara, *La labor del maestro*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 225-234.
1757. Sanchidrián Blanco Carmen, Ruiz Berrio Julio (edd.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Graó, 2010, pp. 431.
1758. Sandin Bengt, *Children and the Swedish Welfare State: From Different to Similiar*, in *Reinventing Childhood After World War II*, pp. 110-138.
1759. Sandin Bengt, *Education*, in *A Cultural History (in the Age of Empire)*, pp. 91-110.
1760. Sandin Bengt, Runcis Maija, *Neither Fish nor Fowl: Educational Broadcasting in Sweden 1930-2000*, Falun, Nordic Academic Press, 2010, pp. 208.
1761. Sandin Bengt, Sparrman Anna, Sjöberg Johanna (edd.), *Situating Child Consumption, Rethinking values and notions of children, childhood and consumption*, Falun, Nordic Academic Press, 2012, pp. 277.

1762. Sandroni Francesco, *Dall'agronomia alla scienza economica. Orazio Valeriani, economista nelle Marche pontificie*, in *Dalle Accademie Agrarie all'Università*, pp. 413-452.
1763. Sandroni Francesco, *Il discorso economico nell'istruzione agraria. Cattedre ambulanti e scuole pratiche di agricoltura nelle Marche meridionali*, in *Dalle accademie Agrarie all'Università*, pp. 163-197.
1764. Sandroni Francesco, *L'oikonomia aristocratica. La diffusione del pensiero economico nell'Accademia Agraria di Fermo*, in *Dalle Accademie Agrarie all'Università*, pp. 137-161.
1765. Sands-O'Connor Karen, *Shackled by Past and Presents: The Child in British Children's Literature after 1970*, in *The Child*, pp. 225-237.
1766. Sanfeliu Gimeno Maria Luz, *Amalia y Ana Carvia Bernal, maestras laicas u educadoras cívicas*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 807-816.
1767. Sani Roberto, *A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. XV-XXIV.
1768. Sani Roberto, *Introduzione*, in *La formazione del medico*, pp. 9-14.
1769. Sani Roberto, *L'opera di P. Matteo Ricci nel quadro dello slancio missionario della Chiesa post-tridentina*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 69-102.
1770. Sani Roberto, *Le esperienze pastorali di don Lorenzo Milani nella Chiesa e nella società del suo tempo*, in *Don Lorenzo Milani*, pp. 17-54.
1771. Sani Roberto, Simeone Domenico (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, Macerata, eum, 2011, pp. 306.
1772. Sani Roberto, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, pp. 686.
1773. Sani Roberto, *The Jesuits' missionary experience in the Far East between the XVI and the XVII Centuries*, in *La formazione del medico*, pp. 293-324.
1774. Sani Roberto, *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 Editore, 2010, pp. 192.
1775. Sani Roberto, Zurlini Fabiola (edd.), *La formazione del medico in età moderna (secc. XVII-XVIII)*, Macerata, eum, 2012, pp. 357.
1776. Sanna Piero, *L'assolutismo sabaudo e l'Università di Sassari. Il rinnovamento degli studi*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 81-97.
1777. Sant'Ana Andréa Márcia, *A educação secundária na fronteira entre o público e o privado – Ribeirão Preto/SP (1948-1959)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1547-1561.

1778. Santamaita Saverio, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Bruno Mondadori, 2010, pp. 235.
1779. Santana Josineide Siqueira, Souza Verônica dos Reis Mariano, «*Ensino científico e ponto de marca*»: uma escola para meninas órfãs e desvalidas em São Cristóvão – se no início do século XX, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2957-2969.
1780. Santiago Zilsa Maria Pinto, *As escolas públicas primárias cearenses em finais do século XIX e início do século XX: métodos de ensino x configuração espacial*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2971-2984.
1781. Santoni Rugiu Antonio, Santamaita Saverio, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2011, pp. 207.
1782. Santos Ademir Valdir dos, Vechia Ariclê, *Escolas alemãs no sul do Brasil e a constituição da identidade étnica*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2985-2996.
1783. Santos Cunha Maria Teresa, *A Série de la leitura graduada «Pedrinho» de Loureço Filho: O Brasil em lições (décadas de 50-70 do século XX)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 525-530.
1784. Santos Maria Cristina Ferreira dos, Spiguel Juliana, Selles Sandra Escovedo, *Professores autores e a produção da disciplina escolar no Brasil nas décadas de 1930-40: a «Biologia Geral» de Cândido de Mello Leitão*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 2997-3008.
1785. Santos Maria Teresa C.G.S. dos, *Alice Pestana: a presença portuguesa na institución libre de enseñanza*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 993-996.
1786. Santos Maria Teresa C.G.S. dos, *Prioridades formativas. A publicação de periódico escolar da Escola do Magistério de Évora*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 3009-3020.
1787. Santos Puerto José, *La escuela mutua de Santa Cruz de La Palma: disputas entre el maestro Lorenzo y el cura Díaz*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 627-634.
1788. Saresella Daniela, *Don Lorenzo Milani e la cultura cattolica tra gli anni Cinquanta e Settanta*, in *Don Lorenzo Milani*, pp. 101-120.
1789. Sarracino Vincenzo, *La lunga lotta contro l'analfabetismo. Il contributo dei maestri alla costruzione dell'Unità d'Italia*, in *I sentieri della scienza*, pp. 94-107.
1790. Sáska Géza, *Normal und abnormal. Scientific foundations of 1950s Soviet-style socialist education science*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 39-48.

1791. Satyukov S., «*Nezakonorozhdennye!*»: *deti krasno-armejcev i nemeckikh zhenshchin posle 1945* [*«Illegitimate!»: Children of the Red Army and German Women Since 1945*], in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 317-338.
1792. Savatan Pierre, *L'Enseignement des sciences naturelles dans les années 1960: entre réformes, révolution et reconnaissance*, in *Le temps des réformes*, pp. 121-139.
1793. Savatan Pierre, *L'enseignement secondaire des sciences naturelles dans les années 1950: un nouvel enseignement moderne*, in *En attendant la réforme*, pp. 101-114.
1794. Saviani Dermeval (ed.), *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*, Vitória, Edufes, 2011, pp. 376.
1795. Savoie Philippe, *La question du travail personnel des élèves dans le secondaire*, in *Evaluation du travail des élèves*, pp. 37-47.
1796. Savoie Philippe, *L'enseignement secondaire*, in *Une histoire*, pp. 149-155.
1797. Savoie Philippe, *Le secondaire du peuple*, in *Une histoire*, pp. 157-163.
1798. Savoye Antoine, *Réforme pédagogique, réforme disciplinaire: l'expérience des Classes nouvelles dans l'enseignement du second degré (1945-1952)*, in *En attendant la réforme*, pp. 51-64.
1799. Scharagrodsky Pablo (ed.), *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Buenos Aires, Prometeo, 2011, pp. 528.
1800. Schelbauer Analete Regina, *Escola primárias no meio rural paranaense entre as décadas de 1930 e 1960: projetos e organização do ensino*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 3021-3032.
1801. Schiffler Horst, *Exercise Books as Historical Resources: the Collection of Exercise Books in the School Museum of the Saarland*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 187-193.
1802. Schlkosse Hans, *L'Università ducale bavarese di Ingolstadt. Propugnatrice della ricattolizzazione e baluardo della controriforma cattolica durante la Guerra dei Trent'anni*, in *Le Università e le guerre*, pp. 59-68.
1803. Schlosser Hans, *Libertà di ricerca scientifica e d'insegnamento e Università. Radici storiche, contenuti, ambiti*, in *Accademie e Scuole*, pp. 15-27.
1804. Schlumbohm Jürgen, *Il difficile ingresso nella professione: un uomo come ostetrico nel tardo Settecento*, in *Formare alle professioni*, pp. 171-184.
1805. Schmidt James D., *Industrial Violence and the Legal Origins of Child Labor*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 279.

1806. Schmidt Maria Auxiliadora, Barca Isabel, Martins Estevão de Rezende (edd.), *Jörn Rüsen e o ensino de história*, Curitiba, Ed. UFPR, 2010, pp. 150.
1807. Schneck Andrea Cristina Baum, *Memórias pintadas de Flávio Scholles: evocadores de narrativas e história de vida*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1563-1574.
1808. Schneiders Torsten Gerald (ed.), *Islamfeindlichkeit: wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*, Wiesbaden VS, Verl. Für Socialwissenschaften, 2010, pp. 498.
1809. Schnurr Stefan, Steinacker Sven, *Soziale Arbeit im Nationalsozialismus – Auslese und Ausmerze im Dienste der Volkspflege*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 253-274.
1810. Schofield Phillip, *Economy*, in *A Cultural History (in the Middle Age)*, pp. 57-72.
1811. Schreiner Martin (ed.), *Aufwachsen in Würde. Die Hildesheimer Barbara-Schadeberg-Vorlesungen*, Münster, Waxmann, 2012, pp. 152.
1812. Schriewer Jürgen, «Bildung» und ihr Anderes. *Öffentliche Inszenierung und ästhetische Überwältigung in Phasen revolutionärer Neuordnung von Staat und Gesellschaft*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 227-252.
1813. Schuitema Karian, *The possibility of an intercultural children's theatre in Britain*, in *The Sands of Time*, pp. 49-62.
1814. Schultz A., *Zhelanie, deti, dolg: gendernaya i semejnaya ideologiya v klassicheskom gollivudskom kinematografe [The desire, children, and duty: gender and family ideology in the classical Hollywood films]*, in *Konstruiruyaya destkoe*, pp. 343-357.
1815. Schumann Dirk, *Raising Citizens in the Century of the Child: The United States and German Central Europe in Comparative Perspective*, New York-Oxford, Berghahn, 2011, pp. 280.
1816. Schütze Sylvia, *Die Darstellung des Mauerbaus und der Mauer in Sozialkundebüchern der Bundesrepublik Deutschland*, in *Der Mauerbau 1961*, pp. 79-114.
1817. Schütze Yvonne, *Weibliche Bildungskarrieren: zwischen Persönlichkeitsentfaltung und Broterwerb*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 269-276.
1818. Schwartz Robert, *Deans of Men and the Shaping of Modern College Culture*, New York, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 223.
1819. Schwebel Sara L., *Child-Sized History: Fictions of the Past in U.S. Classrooms*, Nashville (Tennessee), Vanderbilt University Press, 2011, pp. 272.

1820. Schwemmer Oswald, *Naturgesetze und Determinismus. Über ein Argument im Disput über die menschliche Freiheit*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 43-50.
1821. Scolart Deborah, *La Madrasa, luogo del sapere religioso e giuridico*, in *Accademie e Scuole*, pp. 55-80.
1822. Scott David C., Murphy Brendan, *Boy scouts of America: A Centennial History*, Dallas, Red Honor Press, 2010, pp. 285.
1823. Scott David C., Murphy Brendan, *The scouting Party: pioneering and Preservation, Progressivims and Preparadeness in making the Boy Scout of America*, Dallas, Texas, Red Honor Press, 2010, pp. 285.
1824. Sefa Die Geaorge J., *Post-Colonial Education in West Africa, the Relevance of Local Cultural teachings for Understanding School, Community, and Society Interface*, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 268-288.
1825. Seitter Wolfgang, *Verdrängung, Eingliederung, Aufwertung – Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 275-294.
1826. Seju E.Yu., *Voennoe ministerstvo Rossii i vospitanie molodezhi v nachale XX v.: programmy podgotovki "poteshnykh" [The military ministry and young people's education in the early 20th Century: to "toy army" training schemes]*, in *Maloletnie poddannye*, pp. 281-289.
1827. Selvafolta Ornella, *Gli studi di ingegneria civile e di architettura al Politecnico di Milano: territorio, costruzioni, architetture*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 255-269.
1828. Sen'kina A.A., «*Vasja ros vseobshchim lyubimicem v dome...*». *Narrativy o detstve velikikh lyudej v knigakh dlja chtenya: istorya i sovremenost'* [«*Vasja grew up as a favourite for all at home*». *Narrations about the childhood of the famous persons in the readings books: history and contemporaneity*], in *I sprosila krokha*, pp. 38-51.
1829. Sen'kina A.A., *K istorii uchebnoj knigi dlja detej: Pervye russkie knigi dlja chtenya i ikh evropejskie obrazcy [Toward the history of the school books of children: First Russian books for readings and their European models]*, in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 41-69.
1830. Sen'kina A.A., *Knigi dlja literaturnogo chtenya i khrestomatii dlja nachal'noj shkoly, izdannye na russkom jazyke v SSSR i Rossii s 1933 po 2006 [Basal readers, published in Russia in Soviet Union and in Russia from 1933 until 2006]*, in *I sprosila krokha*, pp. 321-347.
1831. Sen'kina A.A., *Krylov v shkol'nom chtenii [Krylov's fables in the history of school reading]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 132-149.
1832. Sen'kina A.A., *Materialy k ukazatel'yu kartin russkikh khudozbnikov, ispol'zovavshikhsja v kachestve illyustracy v knigakh dlja chtenya v*

- konce XIX-nachale XX vv. [Materials for the index of the paintings of the Russia painters used for the illustrations in the readings books in the late XIX Century – beginning of the XX Century], in «Bukvar'- eto molot», pp. 178-211.
1833. Sengupta Parna, *Pedagogy for Religion. Missionary Education and the Fashioning of Hindus and Muslims in Bengal*, West Sussex, John Wiley & Sons Limited, 2011, pp. 211.
1834. Sepulveda Luís Dário, *O processo de criação e implementação do Gabinete de Física experimental non ensino secundário na cidade de Curitiba (Brasil) entre os anos de 1846 e 1906*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 3033-3045.
1835. Serangeli Sandro, *I docenti dell'antica Università di Macerata (1540-1824)*, Torino, Giappichelli, 2010, pp. 239.
1836. Sergienko I.A. (Antipova), «Kiplingovsky sled» v shkole romanov Dzh. K. Rouling o Garri Potter [«The Kipling's heritage» in the school of the romans by D.K. Rouling about Harry Potter], in *Konstruiruya destkoe*, pp. 95-111.
1837. Serpe Brunella, *Scuola e formazione nel Mezzogiorno nell'immediato secondo dopoguerra*, in *Ricerca storico-educativa*, pp. 121-133.
1838. Sevilla Merino Diego, *Políticas y profesorado. Algunas notas del periodo de la Transición*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 257-262.
1839. Shalyapina I.V., *K istorii razvitya srednego pedagogicheskogo obrazovanya Kemerovskoj oblasti v seredine 1970-kh-1980-kh gg.* [For the history of the development of the secondary pedagogical education in the Kemerov region in the middle of the 1970-1908 years], in *Sovremennij mir*, pp. 447-460.
1840. Shamova T.I., *Shkol'nye reformy i stanovlenie upravleniya shkoloj v pervoj polovine XX veka* [The school reforms and the origin of the school management in the first half of the XX Century], in *Povyshenie professional'noj kompetentnosti*, pp. 135-140.
1841. Shamova T.I., *Sistema shkolnogo obrazovanya v Rossii i trebovanya k professional'noj deyatel'nosti direktora shkoly v XVII-XIX vv.* [The system of school education in Russia and the needs of the professional activity of the director of school in XVII-XIX Century], in *Provyshenie profesional'noj kompetentnosti*, pp. 131-134.
1842. Shatri Bajram, *Arsimi shqip në Kosovë 1990-1999: shtëpitë-shkolla: sfidat, arritjet dhe aspiratat* [Albanian education in Kosova 1990-1999: houses-school, challenges, achievements and aspirations], Prishtinë, Libri Shkollor, 2010, pp. 704.
1843. Shaver Annis N., *The discourse of Americanization textbooks: 1914-1924*, in *The textbook as discourse*, pp. 55-73.

1844. Shcherbin P.P., *Detskaya povsednevnost' v evropejskikh gosudarstvakh v period Pervoj mirovoj vojny 1914-1918 gg.* [Everyday life of children in European states during the First World War of 1914-1918], in *Maloletnie poddannye*, pp. 197-210.
1845. Shelton Jo-Ann, *The State*, in *A Cultural History (in Antiquity)*, pp. 115-131.
1846. Shemeteva E.Yu., *Kadrovoe obespechenie sistemy doskol'nogo vospitaniya na Murmane (1925-1940gg.)* [The cadre completion for the system of the preschool education in Murman (1925-1940)], in *VII Ushakovskie chtenya*, pp. 167-171.
1847. Sherer Mathes Valerie, *Divinely Guided: The California Work of the Women's National Indian Association*, Lubbock, Texas Tech University Press, 2012, pp. 392.
1848. Shimaj Kujtim, *Historiku i arsimit në zonën e Bushatit* [History of education in Bushat area], Tiranë, Pakti, 2012, pp. 398.
1849. Shire Michael J., *Spirituality: The Spiritual Child and Jewish Childhood*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. I, pp. 301-318.
1850. Shustrova I. Yu., *Ot rozhdeniya do krestin: rebenok v russkoj krest'janskoj sem'e XIX- nachala XX veka* [From birth to baptism: the child in the Russian peasant family in the XIX – beginning of the XX Century], in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 119-136.
1851. Shustrova I. Yu., *Trudovoe vospitanie detej v russkoj krest'janskoj sem'e Verkhnego Povolzh'ja v konce XIX – nachale XX v.* [Children's labour education in Russian peasant families in the Upper Volga river basin in the late 19th and early 20th Centuries], in *Maloletnie poddannye*, pp. 341-356.
1852. Shuttleworth Sally, *The Mind of the Child: Child Development in Literature, Science, and Medicine, 1840-1900*, Oxford, Oxford University Press, pp. 512.
1853. Siciliani De Cumis Nicola, *Antonio Labriola e il Museo d'istruzione e di educazione*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 219- 232.
1854. Sido Xavier, 1968, *Le BEP: un nouveau diplôme, de nouvelles ambitions pour les mathématiques dans l'enseignement technique court*, in *Le temps des réformes*, pp. 153-164.
1855. Siebert Irmgard (ed.), *Bibliothek und Forschung. Die Bedeutung von Sammlungen für die Wissenschaft*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 2011, pp. 253.
1856. Sierra Blas Verónica, Mar del Pozo Andrés María del, *Desde el "paraíso" soviético. Cultura escrita, educación y propaganda en Las Casas de*

- Niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil española*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 211-236.
1857. Sierra Vásquez Modesto, López Esteban Carmen, *Análisis de contenido de la Aritmética y el Álgebra del Manual completo de instrucción primaria, elemental y superior, de Avendaño*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 635-646.
1858. Signorelli Alfio, *L'Accademia Gioenia e i percorsi di formazione delle élites catanesi nell'età della Restaurazione*, in *Accademie e scuole*, pp. 469-496.
1859. Signori Elisa, *Gli studenti dopo l'Unità: patriottismo, protesta corporativa e impegno politico*, in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 291-308.
1860. Signori Elisa, *Tra Minerva e Marte: università e guerra in epoca fascista*, in *Le Università e le guerre*, pp. 153-172.
1861. Silletti Erasmo Claudio, *Due Statuti per un sodalizio: dall'Accademia palermitana del Buon Gusto all'Accademia di Scienze e Belle Lettere*, in *Accademie e Scuole*, pp. 569-578.
1862. Silova Iveta, *Introduction: education and Postsocialist Transformations in Central Asia – Exploring Margins and Marginalities*, in *Globalization on the Margins*, pp. 1-23.
1863. Silva Alexandra Lima da, *Um andarilho da instrução: olhares, instituições e encontros na viagem de Rocha Pombo ao Norte do Brasil*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1575-1585.
1864. Silva Carlos Eduardo Martins da, *Velhos/novos atores na cena universitária: fazer-se docente e a Asduerj*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 3047-3059.
1865. Silva Carlos Mantique da, *A glorificação dos valores da natureza e da vida rural na revista Escola Portuguesa: interpretando imagens fotográficas*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 399-410.
1866. Silva Carlos Mantique da, *O tema do «modos de ensino» nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1229-1239.
1867. Silva Elisabeth Monteiro da, *O internato do Imperial Colégio de Pedro II: marcas de sociabilidade na educação secundária brasileira*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1587-1595.
1868. Silva Eva Cristina Leite da, Pinheiro José Eduardo Moreirinhas, *Património educativo: o arquivo escolar, organização e inventário documental*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 883-887.
1869. Silva Francinaide de Lima, Morais Maria Arisnete Câmara de, *Pedagogia do Grupo Escolar Augusto Severo (Natal/RN Brasil, 1908-1920)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 3061-3071.

1870. Silva Ivanilson Bezerra, Maldonado Érica, *Intelectuais maçons e protestantes na cidade de Sorocaba entre o fim do Império e o início da República (1870-1900)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 3073-3083.
1871. Silva José Cláudio Sooma, Schueler Alessandro Frota Martinez de, *Obrigatoriedade escolar no Rio de Janeiro no século XIX: governamentalidade moderna e educação da infância*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 3085-3095.
1872. Silva Junior Alcides Caetano da, *As escolas elementares da Vila de São Vicente e a febre amarela no Porto de Santos durante a década de 1870*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1443-1452.
1873. Silva Leonor Matos, *O ensino de Arquitetura em Lisboa no período de 1974 a 1986: integração na universidade*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 169-178.
1874. Silva Marcelo Gomes da, *Pelo espírito de coesão: relações, espaços e sociabilidades dos signatários do manifesto ao professorado de Minas (1900)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1597-1609.
1875. Silva Márcia Cabral de, *A arte de educar meninas e moças pela leitura de romances em coleções (1930-1960)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 801-810.
1876. Silva Maria da Guia Sousa, Paiva Marlúcia Menezes de, *Práticas educativas do cotidiano da Escola industrial de Natal (1942-1968)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1611-1625.
1877. Silva Paula, *Gênero e educação física no sistema educativo português: disciplinando (pel) o corpo*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1133-1144.
1878. Silveira Daiane de Lima Soarez, *Mulheres migrantes e escolarização no Pontal Mineiro (Ituiutaba – 1950/1960)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1627-1638.
1879. Silveira Rosa Maria Hessel, Kaercher Gládis da Silva, *Crianças brasileiras lêem sobre alteridade: representações de negro em livros de anos 1950 e 1960*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 855-866.
1880. Silveira Zuleide Simas da, *Celso Suckow da Fonseca: da Escola técnica vocacional a Escola técnica federal Guanabara – Alguns elementos da vida e da obra do engenheiro, educador e historiador*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 3097-3105.
1881. Silverman Marc, *Janush Korczak's Life and Legacy for Jewish Education*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. I, pp. 143-161.
1882. Silvestri Andrea, *I saperi dell'ingegneria al Politecnico di Milano*, in *L'Università e l'Unità d'Italia*, pp. 271-280.

1883. Silvestri Andrea, *Il Politecnico di Milano e la Grande Guerra: due generazioni, due ingegneri, due esperienze a confronto*, in *Le Università e le guerre*, pp. 269-279.
1884. Šimenc Marjan, Tašner Veronika, Fištravec Andrej (edd.), *Zasebno šolstvo v Sloveniji*, Ljubljana, Pedagoški inštitut, 2011, pp. 180.
1885. Simili Raffaella, *Sotto falso nome. Scienziate italiane ebee (1938-1945)*, Bologna, Pendragon, 2010, pp. 158.
1886. Simó Gil Núria, Soler Mata Joan, *Renovación pedagógica y reforma política en el ideario educativo de Marta Mata Garriga (1926-2006)*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 263-272.
1887. Simões Regina Helena Silva, Gondra José Gonçalves (edd.), *Invenções, tradições e escritas da história da educação*, Vitória, EDUFES, 2012, pp. 366.
1888. Simonetto Michele, *Opinione pubblica e rivoluzione, La Società di Pubblica istruzione di Venezia nel 1797*, in *Accademie e Scuole*, pp. 305-349.
1889. Simontone Deborah, *Economy*, in *A Cultural History (in the Age of Enlightenment)*, pp. 48-68.
1890. Simpson Julianne, *A Library for the Profession: The Medical Society of London and its Library*, in *La formazione del medico*, pp. 91-96.
1891. Sinitsyn O.V. (ed.), «*Proshloe ne greet, ono učit*»: 2012 – god pamjati Sinicynoj Klary Romanovy. *Sbornik nauchnik statej [«Past Doesn't Warm up, it Teaches»: In Memory of Klara Sinitsyna. Collection of articles]*, Kazan', Astorya i K., 2012.
1892. Sinna Ana Victoria, *L'herbartismo in Transilvania nella seconda metà dell'Ottocento*, in *La scuola degli Asburgo*, pp. 265-285.
1893. Sirignano Fabrizio Manuel, *Istruzione tecnica, analfabetismo ed educazione popolare nel pensiero meridionalistico di Francesco Saverio Nitti*, in *Pedagogia civile*, pp. 45-101.
1894. Sirignano Fabrizio Manuel, Lucchese Salvatore, *Pedagogia civile e questione meridionale. L'impegno di Francesco Saverio Nitti e Gaetano Salvemini*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012, pp. 218.
1895. Sirignano Fabrizio Manuel, *Questione meridionale e pedagogia civile nell'opera di Francesco Saverio Nitti*, in *Pedagogia civile*, pp. 19-43.
1896. Sirignano Fabrizio Manuel, Salvatore Lucchese, *Introduzione*, in *Pedagogia civile*, pp. 13-17.
1897. Skiera Ehrenhard, Németh András, *Zur Einführung: Lehrerbildung in Europa – Konsens im Grundsatzlichen, Divergenz in der Praxis*, in *Lehrerbildung in Europa*, pp. 7-20.

1898. Skinner Quentin (ed.), *Families and States in Western Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011, pp. 2011.
1899. Slaton Amy E., *Race, Rigor, and Selectivity in U.S. Engineering: The History of an Occupational Color Line*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 2010, pp. 281.
1900. Smirnov V.I., *Istoriya obrazovanya i pedagogicheskoy mysli. Chast' 1. Istoriya zarubezhnogo obrazovanya i pedagogiki [The history of education and of pedagogical thought. First Part. History of foreign education and pedagogy]*, 2012, pp. 453.
1901. Smirnov V.I., *Istoriya otechestvennogo obrazovanya i pedagogiki [The history of the national education and pedagogy]*, 2012, pp. 421.
1902. Smolii V. (ed.), *Ejdos. Al'manakh teorii ta istorii istorichnoi nauki [Eydos: Anthology of Historical Theory and History]*, Kiev, Institute of History of the Ukraine National Academy of Sciences, 2012.
1903. Soares Gabriella Pellegrino, *A circulação de livros para crianças no Brasil e na Argentina na primeira metade do século XX*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 747-751.
1904. Soares Thais Gonsales, Plácido Reginaldo Leandro, *Imprensa e educação protestante em Piracicaba (1886-1889)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1639-1651.
1905. Socías Muños Estela, *Esbozo de ideas o propuestas de desarrollaron la educación en Chile*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 273-277.
1906. Sokolov A.B., *Shkol'nyj uchebnik istorii v Soedinennykh Shtatakh Ameryki (XIX – vv.): monografija [History School textbook in the United States (XIX -XX Centuries): monograph]*, Jaroslavl', Izdat. JGPU, 2011, pp. 343.
1907. Solà Pere, *Educació i societat a Catalunya*, Vic, Eumo editorial, 2011, pp. 367.
1908. Solais Marinette, *Des Syndicats enseignants face aux réformes des années 1960*, in *Le temps des réformes*, pp. 179-189.
1909. Soldani Simonetta, *Chequered Routes to Secondary Education: Italy*, in *Girls' Secondary Education*, pp. 59-76.
1910. Soler Mata Joan, *Pedagogía contemporánea y teosofía en Cataluña durante el siglo XX: De los principios a la prácticas educativa*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 647-656.
1911. Solodyankina O.Yu., *Detstvo s guvernernantkami (rossyskie dvorjane v konce XVIII- pervoj polovin e XIX v.) [Childhood with resident tutors and governesses' (Russian nobility and gentry in the late 18th and the first half of the 19th Centuries)]*, in *Maloletnie poddannye*, pp. 318-340.

1912. Somoza Rodríguez Miguel, Badanelli Rubio Ana Maria, *Maestros, inspectores y manuales escolares durante la posguerra*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 531-539.
1913. Somoza Rodríguez Miguel, *Los saberes letrados en la sociedad de la in formación. Lectura, soportes y ritmos sociales*, in *Historia de la lectura*, pp. 573-414.
1914. Sorokov D.G., *Russkaya uchitel'nica. Semejnye istorii i metod nauchnoj pedagogiki Julii Fausek [The russian teacher, Family history and method of Julij Fausek's scientific pedagogue]*, Moskva, Forum, 2010, pp. 381.
1915. Sota Jani, *Zhvillimet arsimore në rrethin e Fierit: (1945-1963) [Educational development in Fier District: (1945-1963)]*, Tiranë, Extra, 2012, pp. 520.
1916. Soto Arango Diana Elvira, *La universidad en el período colonial. Educadores criollos neogranadinos*, Tomo II, Shela-Hosula, Dirección de Investigaciones. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011, pp. 268.
1917. Soto Arango Diana Elvira, Paniagua Jesús, Lima Jardilino José Rubens, Vera De Flachs María Cristina, *Educadores Latinoamericanos y del Caribe. De la colonia al siglo XIX y XX*, Tomo III, Shela-Hosula, Dirección de Investigaciones. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011, pp. 384.
1918. Soto Arango Diana, Paniagua Jesús, Lima Jardilino José Rubens, Vera De Flash María Cristina, *Educadores latinoamericanos y del Caribe del siglo XX al XXI*, Tomo IV, Shela-Hosula, Dirección de Investigaciones. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011, pp. 389.
1919. Sousa Isabel Rodrigues Figueira de, *Colonialismo e alteridade non manuais de língua e literatura portuguesa dos Liceus (Portugal 1950-1974)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 837-853.
1920. Sousa Pedro Rodrigues, *A evolução da função educativa do Instituto Industrial e Comercial do Porto: da instrução popular a especialização industrial e comercial (1852-1919)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 3107-3118.
1921. Sousa Rodrigo Sanchez de, *Optimismo, pessimismo e realidade da educação brasileira durante a Nova República nos relatórios apresentados às conferências internacionais do BIE/UNESCO (1986-2008)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1221-1225.
1922. Souza Maria Zélia Maia de, Lima Solyane Silveira, *A Companhia de aprendizes e marinheiros (se) e o Instituto profissional João Alfredo (RJ): educação e instrução para crianças e jovens desamparados*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 3119-3131.

1923. Souza Rosa Fátima de, *A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária non manuais de pedagogia (Brasil e Portugal, 1870-1920)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1247-1257.
1924. Spalletti Stefano, *Piero Giuliani tra istruzione e divulgazione economica in Dalle Accademie Agrarie all'Università*, pp. 259-295.
1925. Spregelburd Roberta Paula, *¿Qué sepuede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)*, in *Historia de la lectura*, pp. 171-214.
1926. Spregelburd Roberta Paula, *De los Apenin os a los Andes: las lecturas de Corazón en la escuela argentina*, in *Historia de la lectura*, pp. 257-295.
1927. Spregelburd Roberta Paula, *Escenas de lectura en el contexto de expansión de la cultura escrita en la segunda mitad del siglo XX*, in *Historia de la lectura*, pp. 371-399.
1928. Squadroni Mario, *I quaderni degli allievi delle scuole elementari miste della Montesca e di Rovigliano di Città di Castello*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 99-108.
1929. Standaert Nicolas, *Matteo Ricci Shaped by the Chinese*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 149-166.
1930. Standaert Nicolas, *The Christian Community and Matteo Ricci's Funeral*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 325-334.
1931. Staples Anne, *El entusiasmo por la independencia*, in *Historia mínima*, pp. 99-126.
1932. Steffes Tracy L., *School, Society, and State: A New Education to Govern Modern America, 1890-1940*, Chicago, University of Chicago Press, 2012, pp. 304.
1933. Steiner Ghamsi Gita, Teleshaliyev Nurbek, Sheripkanova-MacLeod Gulzhamal, Moldokmatova Ainura, *Ten-Plus-One Ways of Coping With teacher Shortage: A School Level Analysis of Teacher Shortage in Kyrzyzstan*, in *Globalization on the Margins*, pp. 203-232.
1934. Stepanova L.A., *Razvitie gumanisticheskikh osnov soderzhanya i organizacii pedagogicheskogo obrazovanya v Rossii (pervaya polovina XX veka): monografya [The development of the humanistic basis of the content and of the organization of the pedagogical education in Russia]*, Moskva, Vash poligr. Parter, 2010, pp. 148.
1935. Stepenoff Bonnie, *The Dead End Kids of St. Louis: Homeless Boys and the People Who Tried to Save Them Columbia*, Missouri, University of Missouri Press, 2010, pp. 192.

1936. Stogdon Philip, *Torments in the Himalayas: Isolation and identity in Maurice Sendak's The Sign on Rosie's Door and Christina Stead's The Man Who Loved Children*, in *The Sands of Time*, pp. 160-173.
1937. Stone Susy, Lawrence Jean, Goldstein Maichael, *Three lives in education: reflections of an Anglo-Jewish family*, Southampton, Clio Publishing, 2011, pp. 265.
1938. Strang Bernadete de Lourdes Streisky, *A escola guatemala e as memórias de uma experiência educacional de vanguardia*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 3133-3142.
1939. Strekalova E.N., *Lakuny istoricheskoy pamjati: detstvo voennogo vremeni 1941-1945 godov po ustnym vospominanya [Lacunas of Historical Memory: the Childhood in Wartime of 1941-1945 by Verbal Remembrances]*, in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 339-363.
1940. Strum Philippa, *Mendez v. Westminster: School Desegregation and Mexican-American Rights*, Lawrence, University Press of Kansas, 2010, pp. 186.
1941. Susina Ja., *Vozmozhnosti globalizacya detstva putem ispol'zovanya novyh tekhnology [Possibilities for globalizing childhood through children's new media]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 497-517.
1942. Šuštar Branko, *Exercise Books in Slovenia between Children's Writing and Editorial Product from the Mid-19th to the Mid-20th Century*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 561-570.
1943. Swain Shurlee, Hillel Margot (edd.), *Child, nation, race and empire: Child rescue discourse. England, Canada and Australia, 1850-1915*, Manchester, Manchester University Press, 2010, pp. 196.
1944. Syrotat Jean-Marie, *Une session de baccalauréat: la session 2007 dans l'académie de Lille*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 29-37.
1945. Szabolcs Éva (ed.), *Neveléstudomány – reflexió – innováció*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2011, pp. 290.
1946. Szabolcs Éva, Hegedüs Judit, *Construction normal/abnormal children in educational journals in Hungary 1868-1914*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 237-246.
1947. Tamberlini Angela Rabello Maciel de Barros, Moraes Carmen Sylvia Vidigal, Zaia Iomar Barbosa, *Os Ginásio vocacionais di Estado de São Paulo: reconstruindo a história por meio de fontes primárias e secundárias que se complementam*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1023-1033.
1948. Tamm Ditlev, *Law at University of Copenhagen: from Studium Generale to protestant University*, in *Accademie e Scuole*, pp. 131-143.

1949. Tancini Francesca, *Fiabe illustrate sui banchi di scuola: le copertine dei quaderni tra dittatura e ricostruzione*, in *School Exercise Books*, pp. 585-601.
1950. Tanck de Estrada Dorothy (ed.), *Historia mínima: la educación en México*, México, Colegio de México, Seminario de historia de la educación en México, 2010, pp. 261.
1951. Tanzilli Francesco, *La funzione sociale dello studio. Padre Gemelli e il sostegno agli studenti dell'Università Cattolica*, in *Storia dell'Università Cattolica*, pp. 437-490.
1952. Targhetta Fabio, *La campagna per la propaganda igienica nei quaderni di scuola*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 343-359.
1953. Targhetta Fabio, *Tra sussidi didattici e libri di testo: gli atlanti storici dall'Unità al fascismo*, in *Le origini delle materie*, pp. 95-110.
1954. Tarozzi Fiorenza, *L'Università di Bologna nel passaggio dal regime pontificio al regno d'Italia. Le figure di Antonio Lontanari e Cesare Albicini* in *Le Università e l'Unità d'Italia*, pp. 119-127.
1955. Tavares Mauricio Antunes, *O projeto civilizador educação rural no período 1933-1942: o caso da Escola rural modelo em Recife*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1653-1664.
1956. Taylor Clarence, *Reds at the Blackboard: Communism, Civil Rights, and the New York City Teachers Union*, New York, Columbia University Press, 2011, pp. 384.
1957. Taylor Tony, Guyver Robert (edd.), *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*, Charlotte NC, IAP-Information Age Publishing, Inc., 2012, pp. 228.
1958. Teichgraber Richard F., *Building Culture: Studies in the Intellectual History of Industrializing America, 1867-1910*, Columbia, University of South Carolina Press, 2010, pp. 184.
1959. Teixeira Mariana Marques, *Escola Piollin: práticas educativas de um cotidiano não escolar (1981-1984)*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1665-1678.
1960. Telhaug Alfred Oftedal, *From descriptive to theory-oriented research: Norwegian historical-educational research in a historical perspective*, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, pp. 195-224.
1961. Tendrjakova M.V., Bezrogov V.G. (edd.), «*Na fone Pushkina vospitanoe detstvo*»: pedagogika vizual'nogo v uchebnike i na kartine. Sbornik nauchnykh trudov i materialov. Trudy Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara «*Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki*», Vyp. 8 [On Pushkin background educated childhood: visual pedagogy in the textbook and on the picture. Collection of scientific works and mate-

- rials. Works of the international research seminar «Childhood culture: Norms, Values and Practices», Issue 8], Moskva, Azimut, 2011, pp. 288.
1962. Tendrjakova M.V., *Detstvo na "perekrestke" gosudarstvennykh interesov i semejnykh cennostej: k voprosu o detskikh zhalobakh i donosakh [The childhood in the crossway of the state interests and family values: for the questions of children's complaints and secret accusations]*, in *Konstruiruyaya destkoe*, pp. 430-443.
1963. Teobaldo Mirta, Nicoletti María Andrea, *Entre Centauros y Santos: los indígenas de la Patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncurá*, in *Los otros en los manuales escolares*, pp. 67-106.
1964. Teodoro Manuela, *O ensino militar naval oitocentista: a Escola Naval (1845-1910)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 3143-3153.
1965. Terhart Ewald, *Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 277-293.
1966. Terrón Bañuelos Aida, *¿Para qué nos sirven los maestros mandan de Madrid?*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 437-447.
1967. Terron Bañuelos Aida, *Circulación de las prácticas de enseñanza entre los docentes. Modos y círculos de sociabilidad profesional de los profesores*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 257-266.
1968. Testa Benedetto, *La vita spirituale di P. Matteo Ricci*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 289-310.
1969. Tétard Françoise, Barriolade Denise, Brousselle Valérie, Egret Jean-Paul (edd.), *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*, Paris, La Documentation Française, 2010, pp. 230.
1970. Thelin John R., *A History of American Higher Education*, Baltimore (Maryland), John Hopkins University Press, 2011, pp. 504.
1971. Thiel Liz, *Degenerate "Innocents": Childhood, Deviance, and Criminality in Nineteenth-Century Texts*, in *The Child*, pp. 131-145.
1972. Thiel Ulf, *Historische Bildung in Sachsen 1830 bis 1933: ein Längsschnitt zur Genese des sächsischen Geschichtsunterrichts vor dem Hintergrund der Entwicklung von Schulstrukturen und Geschichtslehrerbildung*, Hamburg, Kovač, 2012, pp. 521.
1973. Thomas Marcel, *Au collègue en Basse-Bretagne. Formation, déformation, insoumission. Lesneven 1951-1958 avec les écoles de Plabennec et de Lannilis*, Rennes, Editions Goater, 2010, pp. 347.

1974. Thomas-Olalde Oscar, Velho Astride, *Othering and its Effects – Exploring the Concept*, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 27-51.
1975. Tiana Ferre Alejandro, *Los profesores y la reformas políticas de la educación*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 17-23.
1976. Tietjens Laura, *Hoezo lastige puber?! Nieuwe inzichten voor ouders*, Schiedam, Scriptum publishers, 2011, pp. 287.
1977. Tieve Gladys Mary Ghizoni, *In situ et de visu: A formação de professores em Santa Catarina em tempos de hegemonia do método*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 117-123.
1978. Tikoff Valentina K., *Education*, in *A Cultural History (in the Age of Enlightenment)*, pp. 89-109.
1979. Titus Jill Oglie, *Brown's Battleground: Students, Segregationists, & the Struggle for Justice in Prince Edward County*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2012, pp. 279.
1980. Tobar Maria Luisa, *Academias españolas en los siglos de Oro. La Academia de los Ocios de Nápoles*, in *Accademie e Scuole*, pp. 95-130.
1981. Tognotti Eugenia, *Dai Libri ai corpi. Lo studio dell'Anatomia nel Settecento*, in *Storia dell'Università di Sassari*, vol. I, pp. 259-261.
1982. Tognotti Eugenia, *Le scuole mediche, chirurgiche, farmaceutiche*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 237-257.
1983. Tognotti, Eugenia, *Università, ospedale e cliniche*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 263-271.
1984. Tomassini Luigi, *Per una scienza "nazionale". L'organizzazione della ricerca scientifica in Italia (1915-1924)*, in *Le Università e le guerre*, pp. 227-246.
1985. Tomusk Voldemar, *The Geography and Geometry of the Bologna Process: Central Asian Higher Education in the New Global Periphery*, in *Globalization on the Margins*, pp. 41-62.
1986. Torrini Maurizio, *Galileo a Napoli*, in *Galileo e la scuola galileiana*, pp. 373-380.
1987. Tosch Frank, *Die «allgemeine Volksschule» im Spiegel zweier Buchauflagen (1917 und 1922) – Hugo Gaudigs «Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit»*, in *Hugo Gaudig*, pp. 101-122.
1988. Tosi Carolina Luciana, *El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005)*, in *Historia de la lectura*, pp. 507-545.
1989. Traetta Luigi, *Dalle Accademie all'Ateneo. Storia dell'Università degli Studi di Foggia*, in *Le Università del Mezzogiorno*, pp. 215-224.

1990. Trattner Agnes, *Die Wiederbelebung der Todessymbolik in der (Jugend) kultur- Von der Randerscheinung zum Massenphänomen*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 167-176.
1991. Travis Madelyn, *Building a new world: Gender and modernism in E. Nesbit's The Magic City*, in *The Sands of Time*, pp. 131-141.
1992. Trebisacce Giuseppe, *Il «meridionalismo educativo» di Ernesto Bosna*, in *Ricerca storico-educativa*, pp. 11-25.
1993. Trebisacce Nicola, *L'assistenza all'infanzia abbandonata a Cosenza nell'Ottocento*, in *Ricerca storico-educativa*, pp. 155-162.
1994. Trentanove Marcello, *Il movimento dell'educazione attiva nell'Italia del secondo dopoguerra*, in *Intervento sociale e azione educativa*, pp. 83-97.
1995. Trevizan Marcio Bogaz, Brazil Maria do Carmo, *Grupo Escolar Mendes Gonçalves: vicissitudes no processo de escolarização republicana na fronteira Brasil-Paraguai*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 3155-3166.
1996. Trigari Marisa, *La documentazione che fa la differenza: densità semantica, massa critica e integrazione virtuale nella Rete documentaria nazionale FISQED*, in *School Exercise Books*, Vol. I, 41-62.
1997. Troger Vincent, *Modernisation économique et réforme pédagogique. La rencontre des partisans de l'éducation nouvelle et des économistes au début de la Cinquième République*, in *Le temps des réformes*, pp. 21-27.
1998. Tröhler Daniel, Popkewitz Thomas S., Labaree David F. (edd.), *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth Century*, New York, Routledge, 2011, pp. 328.
1999. Trova Assunta, *Dal primo Ottocento alla legge Casati*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 99-111.
2000. Tsapenko A.M., *Budet li bukvar' budushchego knigoy v nashem ponimanii? [The primer of the future will be a book for our comprehension?]*, in «Bukvar'- eto molot», pp. 150-155.
2001. Turner James, *Religion Enters the Academy: The Origins of the Scholarly Study of Religion in America*, Athens, University of Georgia Press, 2011, pp. 132.
2002. Turtas Raimondo, *La laboriosa formazione dell'Università di Sassari (secoli XVI-XVII)*, in *Storia dell'Università di Sassari*, 1, pp. 51-63.
2003. Tuttle Carolyn, *Economy*, in *A Cultural History (in the Age of Empire)*, pp. 55-72, 215-216.
2004. Ubritzky Savoia Andrea, *Funzione degli orti botanici nella scuola medica dal XVI al XVIII secolo in Italia*, in *La formazione del medico*, pp. 37-50.

2005. Urban Wayne J., *More than Science and Sputnik: The National Defense Education Act of 1958*, Tuscaloosa, The University of Alabama Press, 2010, pp. 264.
2006. Usanov V.E., Zemlyanaya T.B., Pavlycheva O.N., *Gosudarstvennoe i pravovoe regulirovanie obrazovaniya v istorii Rossii [The state and juridical regulation of education in the history of Russia]*, Moskva, INIM RAO, 2010, pp. 446.
2007. Vagliani Pompeo, Pizzigoni Francesca, *La collezione di quaderni del Museo della scuola e del libro per l'infanzia di Torino*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 115-126.
2008. Vakshau N.E., *Deti Stalingrada i pamjat' o vojne [Children of Stalingrad and Memory about the War]*, in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 66-76.
2009. Val Gisela Maria do, *A ordem do discurso jornalístico brasileiro ne «Decada da Educação»*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 941-951.
2010. Valdamarin Vera Teresa, *A função social da escola e a constituição da forma escolar (Brasil e em Portugal 1870-1932)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1273-1277.
2011. Valdamarin Vera Teresa, *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*, São Paulo, Cortez Editor, 2010, pp. 219.
2012. Valdir dos Santos Ademir, Vechia Ariclê, *I quaderni di scuola come mezzo di trasmissione dell'ideologia nazionalista*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 471-483.
2013. Vallera Tomás, *A polícia de todos e de cada um: a Casa Pia de Lisboa e o devir escolarizante do governo da vida (1780-1834)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 915-927.
2014. Vallory Eduard, *L'Escoltisme mondiale*, Barcelona, Proa/Institut d'Estudis Catalans, 2010, pp. 239.
2015. Varshaver, O.A., *Razmyshleniya o nekotorykh kul'turologicheskikh aspektakh perevoda detskoj literatury [Reflexions about some cultural aspects of children's literature translation]*, in *Konstruiruya destkoe*, pp. 266-282.
2016. Vasil'ev P.V., *Razvitie predstavlenij o sub'ektakh pedagogicheskogo processa v otechestvennoj pedagogike v pervoj treti XX v. pod vlyaniem izmeneniy v celi vospitaniya. Monografya [The development of representations of the subjects of the pedagogical process in the national pedagogy in the first three decades of the XX Century under the influence of change with education aims. Monograph]*, Syktykvar, Komi Gos. Ped. Inst-t, 2010, pp. 272.

2017. Vázquez Astorga Mónica, *La recepción de teorías pedagógicas en las escuelas de instrucción primaria pública de Zaragoza en el primer tercio del siglo XX*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 235-244.
2018. Vázquez Ramil Raquel, *La pedagogía en la Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936): Teoría y práctica*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 657-665.
2019. Vázquez Ramil Raquel, *Mujeres y educación en la España contemporánea. La institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*, Madrid, AKAL, 2012, pp. 491.
2020. Vázquez Soto Parejo, Pérez Chaves R. y Pantoja, *Catálogo para el estudio de la Educación Primaria en la provincia de Badajoz durante la segunda mitad del siglo XIX (1857-1900)*, Badajoz, Diputación de Badajoz, 2010, pp. 425.
2021. Vechia Ariclê, Lorenz Karl Michael, *O Imperial Colégio de Pedro II, propagador de ideias educacionais francesas para seus congêneres em todo o Brasil*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 31-42.
2022. Vechia Jordana Stella Botelho della, *O lugar dos jardins de infância paranaenses nas ações governamentais entre 1950 e 1963 no Estado do Paraná*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 1679-1683.
2023. Veivers Nick, Allison Pete, *Kurt Hahn: inspirational, visionary, outdoor and experiential educator*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, pp. 143.
2024. Veiga Cynthia Greive, *O professor como símbolo de progresso da nação: Brasil, século XIX*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 357-379.
2025. Veiga Feliciano H., *Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma Republicana do Ensino e na Escola Atual*, in *O Homen vale*, pp. 99-110.
2026. Venzo Ida Manola, *Introduzione*, in *Scuola e itinerari formativi*, pp. 13-22.
2027. Venzo Ida Manola, *Quando il primo amore è fatale: Domenico e Carolina*, in *Il primo amore*, pp. 81-100.
2028. Vera Cazorla Maria Jesús, *La Réal Sociedad Económica de Amigos del País de Gran Canaria y la enseñanza de las primeras letras en el siglo XIX*, Madrid, La Factoría de Ediciones, 2010, pp. 196.
2029. Vergara Ciordia Javier, *La educación política en la Edad Media: el Tractatus de Morali Principis Institutione de Vicente de Beauvais (1262-1263). Una apuesta prehumanista de la política*, Pamplona, Eunsa, pp. 140.

2030. Vergara Ciordia Javier, Sánchez Barea Fermin, Comella Gutiérrez Beatriz, *Ideales de Formación en la Historia de la Educación*, Madrid, Dykinson, 2011, pp. 833.
2031. Verzella Emanuela, *Dagli ordinamenti spagnoli al Regolamento del 1765*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 159-163.
2032. Verzella Emanuela, *La riforma boginiana e il Settecento*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 65-79.
2033. Vicente Maria Eugenia, *Trayectorias profesionales: Historias de vida de profesores en Ciencias de la Educación*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 817-823.
2034. Vicente y Guerrero Guillermo (ed.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón. Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón, celebrado en el I.E.S. Goya de Zaragoza del 30 de marzo al 2 de abril de 2009*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2011, pp. 783.
2035. Victorien Sophie, *Jeunesses malheureuses, jeunesses dangereuses. L'éducation spécialisée en Seine-Maritime depuis 1975*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011, pp. 317.
2036. Vidal Diana Gonçalves, Schwartz Cleonara Maria (edd.), *História das Culturas Escolares no Brasil*, Vitória, Edufes, 2011, pp. 446.
2037. Vidigal Luis, *Périssables et transmissibles: typologie des produits de la culture des enfants, selon les collections portugaises*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 195-199.
2038. Viegas Brás José G., Leal Gonçalves Maria Neves, *Os professores como obreiros da razão pública*, in *Arte y Oficio*, Vol. II, pp. 541-550.
2039. Vieh Pfarrrers, *Ein ganz privates Nachwort*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 427-429.
2040. Vieira Cesar Romero Amaral, *Arquivos, memórias e representações de um colégio americano no interior paulista*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 3181-3191.
2041. Vieira Elisa, *Sobre as relações entre educação e espaço urbano na escrita dos utopistas*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 1077-1088.
2042. Vigo Giovanni, *Il maestro elementare*, in *Maestri e professori*, pp. 11-124.
2043. Vilanou Rorrano Conrad, *De la Pedagogía General a la Teoría de la Educación: El caso de la Universidad de Barcelona (1930-1960)*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 667-676.
2044. Vilela Claudia Oliveira Cury, Oliveira Thaís Cistina de, Lima Valéria Aparecida de, *Escola noturna «Machado de Assis»: primeira instituição*

- municipal de ensino primário noturno da cidade de Ituiutaba, MG*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 3167-3180.
2045. Villa Fernández Nuria, *Pedro Díaz Muños, un profesor y su obra: História de la Pedagogía*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 677-685.
2046. Villalta Luiz Carlos, *Os livros para a instrução e as praticas de leitura*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 787-791.
2047. Villani Simon, *Il disegno di riforma della scuola secondaria superiore nella «Relazione Biasini», 12 novembre 1971*, in *I sentieri della scienza*, pp. 177-186.
2048. Villeggia Nemo, *Autoritarismo e propaganda nei quaderni della raccolta Lombardo Radice*, in *School Exercise books*, Vol. I, pp. 403-415.
2049. Villeneuve Jean-Luc (ed.), *Evaluation du travail des élèves. Actes du colloque de l'Iréa du 10 juin 2009*, Paris, Le Manuscrit, 2010, pp. 139.
2050. Viñao Frago Antonio, *El MUVHE y el CEME como pretexto: reflexiones sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 639-651.
2051. Viñao Frago Antonio, *Los enseñantes y la pedagogía académica*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 467-476.
2052. Viñao Frago Antonio, Martínez Ruiz-Funes Ma José, *Los cuadernos escolares y el arte de enseñar: El fondo del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEIME) de la Universidad de Murcia*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 245-254.
2053. Viollet Cathérine, *Obrazovanie glazami detej: neizdannye russkie dnevniki nachala XIX v. [Education through children's eyes: unpublished Russian diaries in the early 19th Century]*, in *Maloletnie poddannye*, pp. 307-317.
2054. Virtuoso Tatiane dos Santos, *Entre o público e o privado: o acesso ao ensino primário no sul catarinense (1900-1915)*, in *Educação Escolar e Justiça Social*, pp. 173-197.
2055. Vismara Paola, *Il cattolicesimo nel mondo moderno e l'espansione della Chiesa*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 48-68.
2056. Vitenko N.P., *Podkhody k formirovaniyu grazhdanskoj i etnonacional'noj identichnosti v obrazovatel'nykh proektakh XVIII-XIX vv. [Approaches for the education of the civic and ethnic identity in the educational projects of the XVIII-XIX Centuries]*, Rostov na Donu, IPO PI YUFU, 2012, pp. 141.
2057. Vittoria Albertina, *Dal Guf al movimento studentesco*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. II, pp. 277-291.
2058. Vlasova T.S., *Reprezentacya nacional'noj kul'tury v sovremennykh russkikh u udmurtskikh bukvarjakh [Representations of ethnic culture*

- in the contemporary Russian and Udmurt primers*], in *Na fone Pushkina*, pp. 16-33.
2059. *Vlyanie sistemy Otto Salomona na razvitie trudovogo obucheniya i politechnicheskogo obrazovaniya v mire* [Otto Salomon's influence on the development of the labour training and politechnical education in the world], Moskva, Izd. MGIU, 2010, pp. 304.
2060. Voevodina Yu.S., *Deti Stalingrada i pamjat' o vojne* [Memory of Children about the Great Patriotic War in Altai region by Oral Historical Sources], in *Vtoraya mirovaya vojna*, pp. 77-92.
2061. Volpicelli Ignazio, *Scuola, libertà e Stato nel pensiero di Mariano Maresca*, in *I sentieri della scienza*, pp. 254-266.
2062. Vuilleumier Bernard, *Physique et applications des mathématiques*, in *Enseignement secondaire*, pp. 389-394.
2063. Vuolanto Ville, *Faith and Religion*, in *A Cultural History (in Antiquity)*, pp. 133-151.
2064. Wahle Manfred, *Berufsausbildung – Zum Widerspruch zwischen nationalsozialistischer Gesinnungsschulung und moderner Ausbildungspraxis*, in *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*, pp. 231-252.
2065. Wall Sharon, *The Nurture of Nature: Childhood, Antimodernism, and Ontario Summer Camps, 1920-55*, Vancouver, University of British Columbia, 2010, pp. 392.
2066. Wally Penenito, *What's Māori About Māori Education?: The Struggle for a Meaningful Context*, 2010, Wellington, Victoria University Press, pp. 320.
2067. Walton Whitney, *Internationalism, National Identities, and Study Abroad: France and the United States, 1890-1970*, Stanford, Stanford University Press, 2010, pp. 258.
2068. Ward Geoff K., *The Black Child-Savers: Racial Democracy and Juvenile Justice*, Chicago, The University of Chicago Press, 2012, pp. 336.
2069. Ward Jennifer C., *Community*, in *A Cultural History (in the Middle Age)*, pp. 41-55.
2070. Warren Kim Cary, *The Quest for Citizenship: African American and Native American Education in Kansas, 1880-1935*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2010, pp. 248.
2071. Weber Camilla, *Camillo Cavour in den Schulbüchern des liberalen Italiens: nationale Selbstdarstellung im Geschichtsunterricht zwischen Risorgimento und Faschismus*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, pp. 427.

2072. Weiner Melissa F., *Power, Protest and the Public Schools: Jewish and African American Struggles in New York City*, New York, Rutgers University Press, 2010, pp. 240.
2073. Weiping Fang, Xia Zhao, *Students' Exercises in Mass Media: a Brief Introduction to «Students' Magazine»*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1495-1501.
2074. Wertheimer Jack, *American-Jewish Education in an Age of Choice and Pluralism*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. II, pp. 1087-1104.
2075. Westberg Johannes (ed.), *Förskolans aktörer: stat, kår och individ i förskolans historia*, Opuscula historica Upsaliensia, 44, Uppsala, Swedish Sience Press, 2011, pp. 243.
2076. Westberg Johannes, «Freedom for all! Injustice for none!»: *The Peasant Estate and the funding of public elementary schools in rural Sweden, 1840-41*, in *Erziehung und Bildung in ländlichen Regionen*, pp. 219-229.
2077. Westberg Johannes, «The distribution of government grants in Sweden, 1865-1900», in *History of Schooling*, pp. 15-37.
2078. Westberg Johannes, *Den svenska importen av Fröbel. Om kindergartenedagogikens mottagande i Sverige*, in *Kulturtransfer och kulturpolitik*, pp. 17-37.
2079. Westberg Johannes, *Det uppfostrande rummet. Om liberala och disciplinära styrningsrationalitetens materiella kultur i svenska förskolor under första hälften av 1900-talet*, in *Fostran i skola och utbildning*, pp. 60-80.
2080. Westberg Johannes, *En introduktion till folkundervisningens finansiering*, in *Folkundervisningens finansiering*, pp. 11-35.
2081. Westberg Johannes, *Förskolans historia. En introduktion till ett växande forskningsfält*, in *Förskolans aktörer*, pp. 5-22.
2082. Westberg Johannes, *Konstruktionen av utbildningshistoriens hjältar. Om systrarna Mobergs upphöjelse till pionjärer i den svenska förskolans historia*, in *Förskolans aktörer*, pp. 197-222.
2083. Westberg Johannes, *The Making of Froebelian Heroes: Ellen and Maria Moberg in the history of Swedish kindergartens*, in *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne*, pp. 133-145.
2084. Whaley Deborah Elizabeth, *Disciplining Women: Alpha Kappa Alpha, Black Counterpublics, and the Cultural Politics of Black Sororities*, Albany, State University of New York, 2010, pp. 206.
2085. Wheeler Kenneth H., *Cultivating Regionalism: Higher Education and the Making of the American Midwest, DeKalb County, Northern Illinois*, Northern Illinois University Press, 2011, pp. 166.

2086. Wiegand Wayne A., *Main Street Public Library: Community Places and Reading Spaces in the Rural Heartland, 1876-1956*, Iowa City, University of Iowa Press, 2011, pp. 284.
2087. Wiegmann Ulrich, *Zum Wandel der Bedeutung des Mauerbaus in Historischer Bildungsforschung, Erziehungs- und Geschichtswissenschaft*, in *Der Mauerbau 1961*, pp. 13-32.
2088. Wilkie Laurie, *The Lost Boys of Zeta Psi: A Historical Archaeology of Masculinity at a University Fraternity*, Berkeley, University of California Press, 2010, pp. 360.
2089. Wilkinson Louise J. (ed.), *A Cultural History of Childhood and Family. 2. A Cultural History of Childhood and Family in the Middle Age*, Oxford, New York, Berg, 2010, pp. 250.
2090. Wilkinson Louise J., *Education*, in *A Cultural History (in the Middle Age)*, pp. 91-108.
2091. Wilkinson Louise J., *Introduction*, in *A Cultural History (in the Middle Age)*, pp. 1-19.
2092. Willeke Los, *Historia Magistra Civis: citizenship education and notions of republicanism in Dutch history textbooks around 1800*, in *Schooling and the making of citizens*, pp. 262-281.
2093. Wilson John P., *The Routledge Encyclopaedia of UK Education, Training and Employment. From the earliest statutes to the present day*, London New York, Routledge, 2010, pp. 369.
2094. Woocher Jonathan S., *Planning for Jewish Education in the Twenty-First Century: Toward a New Praxis*, in *International Handbook of Jewish Education*, Vol. I, pp. 247-265.
2095. Wood Naomi, *Angelic, Atavistic, Human: The Child of the Victorian Period*, in *The Child*, pp. 116-130.
2096. Woodin Tom, *Let the Children Write! Student's Written Books in 1970s and 1980s London*, in *School Exercise Books*, Vol. II, pp. 1419-1440.
2097. Wüst Wolfgang (ed.), *Schwaben und Italien: zwei europäische Kulturlandschaften zwischen Antike und Moderne. Aufsätze zur Bayerischen Landesausstellung 2010 «Bayern-Italien» in Füssen und Augsburg*, Augsburg, Wissner, 2010, pp. 445.
2098. Xavier Libania, *O individual e o coletivo no estudo de trajetórias profissionais de professores*, in *Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares*, pp. 493-497.
2099. Xavier Libania, Tambara Elomar, Ferreira Pinheiro Antônio Carlos (edd.), *História da educação no Brasil: Matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI*, Vitória, Edufes, 2011, pp. 377.

2100. Xavier Libania, *Trajetórias profissionais e produção intelectual na configuração de uma história da educação luso-brasileira*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 987-991.
2101. Xerri Eliana Gasparini, *Da Universidade da Serra á Universidade de Caxias do Sul/RS – Brasil (1950-2002) o pensar e o construir da Universidade na Serra Gaúcha*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 3193-3205.
2102. Yamana Jun, *Reformpädagogik als Metamorphose der Schulen durch die Dynamik des «Re-entry»: Zur Selbstkritik der Analyse Deutscher Landerziehungsheime*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 369-380.
2103. Yanes Cabrera Cristina, *Intereses y olvidos en los orígenes del proceso de profesionalización de los docentes de Educación Secundaria en la España Contemporánea*, in *La Educación Revisitada*, pp. 221-240.
2104. Yanes Cabrera Cristina, *Kindheit Und Jugend Von Ausländischen Und Eingewanderten Kinder Im Andalusien: Ausbildung Und Integration*, in *Migration Und Sprachliche Integration*, pp. 43-70.
2105. Yanes Cabrera Cristina, *La Infancia Inmigrante y extranjera en la realidad andaluza: Educación e Integración*, in *Y para muestra...*, pp. 135-166.
2106. Yanes Cabrera Cristina, Somoza Rodriguez Miguel, *Museos Escolares: El Patrimonio Material E Inmaterial De La Educación Como Conciencia Crítica*, in *El patrimoni històric educatiu valencià*, pp. 97-119.
2107. Yanes Cabrera Cristina, Trigueros Gordillo Guadalupe, *El oficio de enseñar. Docentes sevillanos en el ámbito de la Segunda Enseñanza y la Universidad durante el siglo XIX*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 449-457.
2108. Ydesen Christian, *Education Greenlanders and Germans – Minority education in Danish Commonwealth, 1945-1970*, in *Writing Postcolonial Histories*, pp. 239-267.
2109. Ydesen Christian, *The Rise of High-Stakes Educational testing in Denmark (1920-1970)*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011, pp. 270.
2110. Youenn Michel, *Épreuve «symbolique» ou «payante» ? Les langues régionales au bac dans la seconde moitié du XX^e siècle*, in *Le baccalauréat: 1808-2008*, pp. 279-290.
2111. Youngs Deborah, *Life Cycle*, in *A Cultural History (in the Middle Age)*, pp. 109-126.
2112. Zacharias Mariana Rocha, *Constituição material do Ginásio paranaense (1892 a 1949)*, in *Rituais, Espaços & Património Escolares*, pp. 3207-3220.
2113. Zago Giuseppe, *I testi di storia della pedagogia*, in *Le origini delle materie*, pp. 67-94.

2114. Zahra Tara, *The Lost Children: Reconstructing Europe's Families after World War II*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 2011, pp. 308.
2115. Zajceva M.A., *Shkola i komsomol'skaya organizatsiya kak glavnye instituty vospitaniya social'noj aktivnosti strasheklassnikov v 50-80-e gody* [The school and the Komsomol organization as main institutes of education of the social activity of the pupils of last classes in the 50-80 years], in *Podgotovka kadrov v uslovyakh modernizatsii obrazovaniya* [The cadres' education in the conditions of the modernization of education], Yaroslavl', 2010, Chast. 1, pp. 74-80.
2116. Zamperlin Patrizia, *Il fondo di quaderni ed elaborati didattici conservato nel Museo dell'Educazione dell'Università di Padova*, in *School Exercise Books*, Vol. I, pp. 89-94.
2117. Zander Hartwig, *Prätheoretische Anschauung – Bereitstellungen und Erwägungen*, in *Metamorphosen der Bildung*, pp. 85-102.
2118. Zanova Tatiana V., *La Russia medievale e imperiale: formazione dei quadri diplomatici*, in *Accademie e Scuole*, pp. 81-94.
2119. Zanten Agnès van, *Nouvelles formes de "parrain age" et nouvelles "chartes" de formation: Les évolutions des modèles nationaux de fabrication des élites*, in *Enseignement secondaire*, pp. 269-277.
2120. Zászkaliczky Péter, *Zum Begriff der Normalität in der ungarischen Tradition der allgemein en Heilpädagogik*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz*, pp. 109-115.
2121. Zavaley N.A., *Zhenskoe i muzhskoe vospitanie v pedagogike A.S. Makarenko (1888-1939 g.) v svete statij «Polovoe vospitanie»* [Gendered education in A.S. Makarenko's pedagogy on the basis of the article «Sexual education»], in *Obrazovanie vzroslykh*, pp. 79-82.
2122. Zavgorodnaya O.N. Ocharkov A.A., *Ot seminarii k kolledzhu: vekhi istorii* [From the seminar to the college: Centuries of history], Vologda, Tot'ma MAN «Intel'ekt budushchego», 2011, pp. 245.
2123. Zepeda Ontiveros Rosa Elizabeth, Ezquerro Astengo Nora Beatriz, *La biografia, un recurso didáctico en la enseñanza de la Historia*, in *Arte y Oficio*, Vol. I, pp. 459-463.
2124. Zhijie Kang, *Fr. Matteo Ricci and Rural Society in China*, in *Scienza Ragione Fede*, pp. 137-146.
2125. Zichi Giuseppe, *Gli studi teologici*, in *Storia dell'Università di Sassari*, Vol. I, pp. 191-203.
2126. Ziegler Edith M., *Schools in the Landscape: Localism, Cultural Tradition, and the Development of Alabama's Public Education System, 1865-1915*, Tuscaloosa, University of Alabama Press, 2010, pp. 232.

2127. Zizioli Elena, *Armando Armando. Un pedagista editore*, Roma, Anicia, 2011, pp. 277.
2128. Zolotukhina M.V., *Deti i roditeli v sovremennykh SSHA [Children and parents in the contemporary United States]*, in *Rebenok v istorii i kul'ture*, pp. 137-159.
2129. Zoraida Vásquez, *Renovación y crisis*, in *Historia mínima*, pp. 217-243.
2130. Zotova L.M., *Iz istorii osnovaniya pedagogicheskoi akademii v Sankt Peterburge (nachala XX veka) [From the history of the foundation of the pedagogical Academy in Sankt Peterburg (beginning of the XX Century)]*, in *Pedagogicheskoe obrazovanie: sovremennye problemy*, pp. 88-96.
2131. Zubkov I.V., *Rossyskoe uchitel'stvo: pousednevnyaya zhizn' prepodavatelej zemskikh shkol, gimnazy i real'nykh uchilichsh, 1870-1916 [Russian teachers: every-day life of the teachers of the zemstvo school, Gymnasium and real schools, 1870-1916]*, Moskva, Novyj khronograf, 2010, ppp. 511.
2132. Zuccolin Gabriella, *I chirurghi nel Trecento: formazione dottrinale e professionale*, in *Formare alle professioni*, pp. 58-77.
2133. Zúñiga Francisco Martín, *Los inicios de la escuela graduada en Málaga (1913-1931): El Grupo Escolar «Bergamín»*, in *Patrimonio y Etnografía*, pp. 99-111.
2134. Zurlini Fabiola, *Cesare Macchiati al seguito della Regina Cristina di Svezia: viaggio, formazione ed esperienza professionale di un medico di corte nell'Europa del Seicento*, in *La formazione del medico*, pp. 275-292.

Peer-review policy / Referaggio

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous Italian and foreign referees (double-blind peer review), which are chosen by the Editor on the base of their expertise. For further information see the website:

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, italiani e stranieri, selezionati dal Direttore sulla base delle competenze e interessi di ricerca. Ulteriori informazioni sul sito:

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

Referees for the year / Revisori per l'anno 2013

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); Agustin 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); Robert Hampel (University of Delaware, USA); Elemér Kelemen (Hungarian Academy of Sciences,

Hungary); Pigga 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); Merja Paksuniemi (Institute of Migration, Finland); 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); Erika Sarivaara (Sámi University, Norway); Marika Savukoski (Municipality of Pyhäranta, Finland); Angelo Sindoni (Università degli Studi di Messina, Italy); Miguel Somoza Rodriguez (Uned, Spain); Bernat Sureda García (Universitat de les Illes Balears, Spain); Ariclê Vechia (Universidade Tuiuti do Paraná-Curitiba, Brazil); Paola Vismara (Università degli Studi di Milano, Italy); Patrizia Zamperlin (Università degli Studi di Padova, Italy).

Databases / Banche Dati

Hecl is indexed in the following databases:

Hecl è indicizzata nelle seguenti banche dati:

ACNP-Catalogo Italiano dei Periodici; BSN-Bibliografia Storica Nazionale; EBSCO-Historical Abstracts; SCOPUS-Elsevier; EIO-Editoria Italiana On line; ERIC-Education Resources Information Center; ESPER-Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; GENAMICS-Genamics JournalSeek; 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.

