

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE
VII/2 2012

eum

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

half-yearly journal / rivista semestrale
Vol. VII, n. 2, 2012

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2012 eum edizioni università di macerata,
Italy

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

Editor-in-Chief / Direttore

Roberto Sani

Editorial Manager / Redattori Capo

Marta Brunelli, Luigiaurelio Pomante, 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 mem-
bers of an International Referees' Committee.
The Editor of the journal is in charge of the en-
tire process, and Dr. Luigiaurelio Pomante is in
charge of the peer review activities.

Referaggio articoli

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono
sottoposti a referaggio anonimo da parte di due
esperti, selezionati – sulla base delle loro compe-
tenze – nell'ambito di un Comitato Internaziona-
le di *Referee*. Il Direttore della rivista è responsa-
bile del processo, e il dott. Luigiaurelio Pomante
è responsabile delle attività di referaggio.

Abbonamenti / Subscriptions

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

Fees per year

Euro countries: € 108,00 (VAT included);

other countries: € 139,00 (VAT included);
Hecl Online (2006-): € 90,00 (VAT included);
Hecl Online from IP (2006-): € 96,00 (VAT in-
cluded).

Single issues

Current issue: € 56 (VAT included);

back issue: € 69 (VAT included).

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

Abbonamenti

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

Quote annuali

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

altri paesi: € 139,00 (Iva inclusa);

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

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

Fascicoli singoli

Fascicolo corrente: € 56 (Iva inclusa);

fascicolo arretrato: € 69 (Iva inclusa).

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

Publisher-Distributor / Editore-Distributore

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

Orders/ordini: ceum.riviste@unimc.it

Design / Progetto grafico

+ studio crocevia

Printing / Stampa

Globalprint, Gorgonzola (MI)

Cover Picture / Immagine di copertina

Letizia Geminiani

Finito di stampare nel mese di dicembre 2012
ISBN 978-88-6056-334-7

Contents

Indice

Essays and Researches Saggi e Ricerche

- 11 Javier Laspalas
Primary schools in eighteenth-century Spain: assessment and research perspectives
- 33 Leyla Almazova
Muslim educational revival in modern Tatarstan in the course of millennial historical development
- 49 Florindo Palladino
Biase Zurlo e l'istruzione secondaria in Molise tra Decennio francese e restaurazione dei Borboni (1810-1820)
- 79 Roberto Sani
«Refining the masses to build the Nation». National schooling and education in the first four decades post-unification
- 97 Benedetta Quadrio
La *Storia* del De Sanctis e il progetto di educazione nazionale
- 113 Margot Hillel
«Help make the world a better place to live in». Young people as redemptive conscience in Australian books for young adults

- 127 Patrizia Savio
L'immagine dei Savoia nei manuali di «Storia Patria» per le scuole primarie tra Otto e primo Novecento
- 149 Marco Rovinello
One nation, two worlds? Prolegomena to new research on nation-building in Italian schools and the military (1861-1914)
- 173 Andrea Marrone
Giuseppe Allievo e la libertà di insegnamento
- 193 Anna Ascenzi
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»
- 221 Martine Gilsoul
Hélène Lubienska de Lenval (1895-1972): Montessori et l'audace de l'intuition
- 241 Maria Cristina Morandini
Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino
- 259 Kira Mahamud
Mother Nature at the service of the fatherland. Scientific knowledge in primary education reading books during the Franco dictatorship (1939-1959)
- 287 Davide Montino †
Società, infanzia e narrazioni realistiche nella letteratura giovanile dell'Italia del secondo dopoguerra (1946-1962)
- 319 Teresa González Pérez
El valor de la ética cívica o la configuración ideológica de una materia curricular. La educación para la ciudadanía
- 341 Ana Maria Badanelli Rubio, Miguel Somoza Rodríguez
The CEIMES project: recovering the scientific heritage of the historic secondary schools of Madrid

Sources and Documents
Fonti e Documenti

- 359 Elisabetta 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*
- 401 Luigiaurelio Pomante
 «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)

Critical Reviews and Bibliography

Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

- 471 Dorena Caroli
 Leafing primers and readings books. Recent trends in the
 history of school books in Russia
- 477 Roberto Sani
 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
- 497 Anna Ascenzi
 Children’s literature as a “source” for the history of cultural
 and educational processes

Forum / Discussioni

- 517 Ilaria Mattioni
 La testimonianza religiosa ed educativa di don Lorenzo
 Milani in un recente volume
- 523 Luigiaurelio Pomante
 Academic Institutions and “1968”. An important
 international study seminar

Notices / Recensioni

- 531 Julio Mateos Montero, *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno* (María Engracia Martín Valdunciel)
- 534 Elisabetta Patrizi, «*Del congiungere le gemme de' gentili con la sapienza de' cristiani*». *La biblioteca del card. Silvio Antoniano tra studia humanitatis e cultura ecclesiastica* (Inge Botteri)
- 534 Elisabetta Patrizi, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)* (Inge Botteri)
- 536 Mariella Colin, “*Les enfants de Mussolini*”. *Littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse sous le fascisme. De la Grande Guerre à la chute du régime* (Dorena Caroli)
- 540 *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*. Hrsg. Gert Geissler, Wendelin Sroka, Joanna Wojdon (Dorena Caroli)
- 542 Cathy A. Frierson, Semyon S. Vilensky (edd.), *Children of the Gulag* (Dorena Caroli)
- 544 Antonio Mencarelli, *Scuola e analfabetismo in Umbria nel Novecento* (Luca Montecchi)
- 544 Felice Pozzo, *Nella giungla di carta: itinerari toscani di Emilio Salgari* (Fabiana Loparco)
- 547 Ilaria Mattioni, *Da grande farò la santa. Modelli etici e valori religiosi nella stampa cattolica femminile per l'infanzia e la gioventù (1950-1979)* (Fabiana Loparco)
- 550 Giuseppe Caramuscio, Francesco De Paola, *Filoi Logoi. Studi in memoria di Ottorino Specchia a vent'anni dalla scomparsa (1990-2010)* (Fabiana Loparco)
- 551 Siphis Bouzakis (ed.), *Panorama Historias tis Ekpaidefsis. Opseis kai Apopseis* [Panorama of History of Education. Aspects and views]
- 552 Wolfgang Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale* (Valentina Chierichetti)

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

- 557 Francesca Davida Pizzigoni
The pedagogic museums as a tool for historiographical
research. A database for analysis through their presence
on the Internet
- 579 Erica Moretti
Century of the Child: Growing by Design, 1900-2000
- 583 International Referees' Committee (2012)

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

Primary schools in eighteenth-century Spain: assessment and research perspectives

Javier Lasपालas
Department of Education,
University of Navarra,
Pamplona (Spain)
jlasपालas@unav.es

ABSTRACT: The article summarizes the most recent research findings on primary education in late eighteenth-century Spain, from a social-historical perspective. Based on data extracted from the main sources for the period – such as the Godoy Census (1797), the Ensenada Land Registry (1751) and other archival sources – evidence is provided on the numbers and geographical distribution of the schools in order to explain the factors that affected the schooling process, the social background of the pupils, their age and sex (boys' and girls' schools) and the economic barriers to school access as well as population density and school location in rural areas compared to urban and semi-urban schools. A map of the distribution of primary schools in Spain is provided, with important differences between boys' and girls' schools.

EET/TEE KEYWORDS: Primary Education; School Distribution; Spain; Eighteenth Century.

Until recent years, we had a limited understanding of the primary education landscape in Ancien Régime Spain. In fact, given the scarcity of information, those who attempted to provide a rough sketch of this landscape were limited to putting forward hypotheses that were more or less focused in the right direction¹.

¹ G.N. Desdevises du Dezert, *L'Espagne de l'Ancien Régime. La richesse et la civilisation*, Paris, Société Française d'Imprimerie et de Librairie, 1904; Spanish version: *La España del Antiguo Régimen*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1989; R.L. Kagan, *Students and Society in Early Modern Spain*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1974; Spanish version: *Universidad y Sociedad en la España Moderna*, Madrid, Tecnos, 1981, pp. 51-66; J. García Lasaosa, *La enseñanza*, in J. Andrés-Gallego, C.E. Corona Baratech, J.A. Armillas Vicente (edd.), *Historia general de España y América: La España de las reformas*, Madrid, Rialp, 1983,

The situation has changed notably over the last two decades, and many studies on the subject of interest to us have been published. However, despite the existence of relevant contributions², there is no work that takes into consideration the most recent research. With this essay we hope to fill that void, albeit partially and provisionally.

Furthermore, herein we aim to deal with the topic from a social history perspective. Our goal is to summarise what we know about the size and distribution of the primary school network in the eighteenth century, although we shall also take into account some studies on the period of the Ancien Régime crisis. We will also attempt to explain as much as is possible who attended primary schools and why they did so, that is to say, what role these schools played in society.

1. *The sources and how to glean information from them*

However, before we begin discussing the topic, we shall explain some considerations regarding the type of sources that can be used to study this issue and the different types of information they provide. This is a highly relevant issue, since a failure to use all available sources runs the risk of providing a particularly fragmented image of the situation that has been studied.

Firstly, we must make reference to *statistical sources*, even though they are few in number³. The most accessible is the Godoy Census (1797), which

vol. I, pp. 55-61; F. Aguilar Piñal, *La política docente*, in *Historia de España. La época de la Ilustración. El estado y la cultura (1759-1808)*, Madrid, Espasa-Calpe, 1987, pp. 437-451.

² J. Saignieux, *Alphabétisation et enseignement élémentaire dans l'Espagne du XVIIIe siècle*, in Id., *Les mots et les livres. Études d'histoire culturelle*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1986, pp. 113-165 and 181-218; A. Viñao Frago, *Alfabetización e Ilustración. Difusión y usos de la cultura escrita*, «Revista de Educación», special number, 1988, pp. 275-302; J. Ruiz Berrio, *La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados*, «Revista de Educación», special number, 1988, pp. 163-191; B. Bartolomé Martínez, *Las escuelas de primeras letras*, in B. Delgado Criado (ed.), *Historia de la educación en España y América. La educación en la España moderna (Siglos XVI-XVIII)*, Madrid, Fundación Santa María / Ediciones SM-Ediciones Morata, pp. 175-194 and 498-504; A. Viñao Frago, *Alfabetización y escolarización*, in B. Delgado Criado (ed.), *Historia de la educación en España y América. La educación en la España moderna (Siglos XVI-XVIII)*, cit., pp. 159-170, 483-490 and 777-786; B. Bartolomé Martínez, *Las escuelas de primeras letras*, in Id. (ed.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. Edades Antigua, Media y Moderna*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, pp. 612-620; A. Viñao Frago, *Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones*, in A. Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 149-192; F.M. Gimeno Blay, *Aprender a escribir en el Antiguo Régimen*, in Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, cit., pp. 291-314.

³ J.-L. Guereña, A. Viñao Frago, *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona,

included the first recorded count of primary schools in Spain, although as we shall see later on, the validity of this statistic can be brought into question. Another relevant source is the Ensenada Land Registry (1751) which, as is common knowledge, given its fiscal purpose, was only performed in the territories of the Crown of Castile, except for Navarre and the Basque and Canary Island provinces. It provides a lot of information regarding the school network and teachers' salaries. A summary of towns with a school, drawn up using the provincial summaries, was published by Labrador Herráiz⁴, although data from some territories are missing. Furthermore, it has been possible to access this important source from the following webpage: <<http://pares.mcu.es/Catastro/>>. In addition, the responses from around 100 towns were published between 1990 and 1996 in the collection entitled *Alcabala del Viento*, which was sponsored by the Land Registry Management and Taxation Cooperation Centre of the Ministry of Economy and Finance. Finally, there is a plethora of research on the schools from a specific area, but there is no study that summarises the data they provide.

Despite all of this, information regarding teaching from the Ensenada Land Registry has yet to be gleaned to a great extent, even though significant regional research has been based on it or taking it into account⁵. Neither should we forget that provincial surveys have been found or may appear, whose data is of particular relevance, as some publications have shown.

1996.

⁴ M.C. Labrador Herráiz, *La escuela en el Catastro de la Ensenada: los maestros de primeras letras en el Catastro de Ensenada (provincia de Guadalajara): datos para la historia escolar de España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

⁵ See M.C. Labrador Herráiz, *Los maestros de primeras letras en el Catastro del Marqués de la Ensenada*, in *II Simposio sobre el Padre Feijoo y su siglo*, 2 vols., Oviedo, Centro de Estudios del Siglo XVIII, 1983, vol. II, pp. 159-181; Id., *La escuela en el Catastro de la Ensenada*, cit.; A.N. Gonzalo Moreno, F. Moreno Calahorrano, *Notas para la historia del magisterio riojano (1750-1850)*, «Berceo», n. 108-109, 1985, pp. 135-151; M.C. Labrador Herráiz, M. Nieto Bedoya, *La escuela en el antiguo régimen: los maestros de primeras letras en la provincia de Palencia*, in *Actas del I Congreso de Historia de Palencia. Edad Moderna y Contemporánea*, Palencia, Diputación Provincial de Palencia, 1987, pp. 497-522; Id., *La escuela en el antiguo régimen: acciones benéfico-sociales y enseñanza en la provincia de Palencia*, in M.V. Calleja González (ed.), *Actas del II Congreso de Historia de Palencia. Historia del arte. Palencia en la historia de la lengua y literatura. Historia de la educación*, Palencia, Diputación Provincial de Palencia, 1990, pp. 691-702; J.P. Amalric, *Un réseau d'enseignement élémentaire au XVIII^e siècle: les maîtres d'écoles dans les campagnes de Burgos et Santander*, in *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne. XVI^e-XIX^e siècle*, Paris, Editions du CNRS, 1987, pp. 9-27; P. Ponsot, *Le système scolaire d'Andalousie occidentale entre Ensenada et Madoz (milieu XVIII^e siècle-milieu XIX^e siècle)*, in *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne. XVI^e-XIX^e siècle*, cit., pp. 141-159; F.J. Lorenzo Pinar, *La educación en Zamora y Toro durante la edad moderna: primeras letras y estudios de gramática*, Zamora, Semuret, 1997; C. Gutiérrez Gutiérrez, *Maestros de primeras letras en Cantabria a mediados del siglo XVIII*, in T.A. Mantecón Movellán (ed.), *De peñas al mar: sociedad e instituciones en la Cantabria moderna*, Santander, Ayuntamiento de Santander, 1999, pp. 81-94; C. Gutiérrez Gutiérrez, *Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria (1700-1860)*, Santander, Universidad de Cantabria, 2001; J.C. Vázquez Calvo, *Historia de la*

Even though statistics are extremely useful in attempting to sketch an outline of the school network, they were all performed in the second half of the eighteenth century and furthermore do not offer any information regarding how schools functioned. Thus, it is of vital importance that we seek out other types of documentation⁶.

Without a doubt, the easiest and most important type of documentation to locate is held in *municipal and provincial archives*. By studying our town halls' books of minutes or accounting records, such as its Public Proceedings departments, different types of information can be gleaned regarding primary schools. In this case, the information deals mainly with the creation of schools and the management thereof, with the teaching costs or the appointment of teachers and their salaries. However, it is also possible to come across documents of extraordinary interest, such as extensive enrolment lists, highly detailed school ordinances or teaching reports drawn up by teachers⁷.

There is no doubt that this has been the line of investigation that the majority of investigators have followed, and in general the results have been fairly encouraging. It would, however, be advisable to look at the bigger picture rather than interpreting the documentation from a local and anecdotal perspective, even when it is hard to do so, because, among other factors, there is no work that summarises the findings from the various pieces of research. A practical way of compensating of said lack of information is to consult the bibliographies of countries such as France or Italy, whose history is relatively similar to ours. However, we must bear in mind that we only have this type of documents for

educación pública de Extremadura en el Antiguo Régimen (siglos XVI, XVII y XVIII), Mérida, Junta de Extremadura, Secretaría General de Educación, 2004; F. Ventajas Dote, *Educación y alfabetización en Málaga durante el reinado de Fernando VI (1746-1759): la enseñanza de primeras letras*, Málaga, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga, 2005.

⁶ M.P. Serna Miguel, *La instrucción pública en Navarra de 1780 a 1833*, Pamplona, Author Edition, 1990; J. de Benito Pascual, *La enseñanza de primeras letras en Gipuzkoa (1800-1825)*, San Sebastián, Diputación Foral de Guipúzcoa, Departamento de Cultura y Turismo, 1994; Lorenzo Pinar, *La educación en Zamora y Toro*, cit; J. de Benito Pascual, *Mujer e instrucción pública. Origen del magisterio femenino en Guipúzcoa (1800-1833)*, San Sebastián, Author Edition, 1999; M.J. Vera Cazorla, *Las escuelas de primeras letras en la isla de Gran Canaria en 1804: informe de los párrocos de la isla dirigido a la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas de Gran Canaria*, «Boletín Millares Carlo», n. 18, 1999, pp. 433-442; M.R. Domínguez Cabrejas, *La enseñanza de las primeras letras en Aragón: hacia la configuración de un espacio y un tiempo escolares (1677-1812)*, Zaragoza, Mira Editores, 1999; Vázquez Calvo, *Historia de la educación pública de Extremadura*, cit; J. Santos Puerto, A. Vega Navarro, *Estado de la educación de Tenerife a finales del siglo XVIII*, «Revista de Educación», n. 339, 2006, pp. 661-691.

⁷ J. Laspalas, *El ciclo escolar de la enseñanza elemental en Pamplona a principios del siglo XIX*, «Historia de la educación», n. 12-13, 1993-1994, pp. 327-340; L. Esteban Mateo, *Un manuscrito inédito en torno a las constituciones para el preceptor de gramática y maestros de primeras letras de la ciudad de Lorca de 1800*, «Historia de la educación», n. 16, 1997, pp. 411-427; M.R. Domínguez Cabrejas, *Un método de lectura para enseñar a niños en seis meses: Experimentado en la ciudad de Zaragoza entre 1781-1787 por el bachiller en artes y medicina, Domingo Francisco Salas*, «Historia de la educación», n. 16, 1997, pp. 429-473.

urban and semi-urban areas, while in smaller villages, where a large majority of the population lived, these sources either never existed or have been lost. If we only consider this type of sources, we obviously run the risk of ignoring the rural world or reaching incorrect conclusions regarding it.

To overcome this hurdle, we must make use of *judicial sources*, which enable an understanding of the situation in some rural schools. In fact, there is evidence that many processes linked to primary schools and teachers existed, specifically in Navarre⁸. Via judicial sources we are able to find lots of information about the school network, the cost of teaching and teachers' salaries. We are also able to discover how the teaching centres were managed and funded, or find documents of significant value, such as extensive school ordinances. Through the <<http://pares.mcu.es>> and <<http://www.snae.org/badator.es.php>> websites we have been able to ascertain that in the court funds in the Kingdom of Castile there are several lawsuits of a similar nature, and it would be logical that the same took place in the Crown of Aragon. The main problem we encounter when attempting to capitalise on this type of source is the complete lack or poor cataloguing of this type of documentation, which greatly complicates the search for information.

This very issue, which is certainly even further pronounced here, has prevented up until now the extended use of *notarial sources*. We must keep in mind that the large majority of town halls and teachers signed contracts before a notary in which the commitments they were agreeing to were stated. We can use these contracts to discover the enrolment costs and the different types of school funding, which teachers and for how long they worked in the different towns, and the professional careers of the teachers.

As can be seen, there is no shortage of sources and this explain the existence of good studies on the situation of primary schools in the eighteenth century. Below we shall summarise the key parts of theses.

2. Number and geographic distribution of the schools

Until recent years it was common in historiography to state that there were few schools in Ancien Régime Spain. Aside from the almost complete lack of

⁸ J. Laspalas, *Ilustración y educación popular en la Navarra del siglo XVIII: las ideas de los ayuntamientos en torno a la enseñanza elemental*, in *III Congreso General de Historia de Navarra*. Pamplona, Gobierno de Navarra, 1998, pp. 1-22 (CD-rom Edition); Id., *La legislación sobre Escuelas de Primeras Letras y su administración en Navarra durante la segunda mitad del siglo XVIII*, «Educación XX1», n. 5, 2002, pp. 199-226; Id., *Clasismo y escolarización elemental en la España ilustrada: el ejemplo de Navarra en la segunda mitad del siglo XVIII*, in J.-L. Guereña (ed.), *Famille et éducation en Espagne et en Amérique latine*, Tours, Publications de l'Université François Rebelais, 2003, pp. 27-37.

research on the topic, there are various factors that explain why said proposition carried so much weight. A vision of Spain as a country that was centuries behind the most advanced European countries prevailed. Furthermore, with regard to education, one might think that the constant complaints made by the enlightened and the liberals regarding the school system's terrible situation were justified. There was also a prevailing idea that it was impossible for an extensive network of educational institutions to exist if the State was not involved in creating and maintaining it, something that only took place in the contemporary era. Currently, however, we have access to data, albeit only from some areas in Spain, that brings this pessimistic view into question.

For example, according to our calculations⁹, in accordance with the Godoy Census, 35.8% of villages had children's schools. Comparing this data with that available for other European nations would be of interest. However, it is not the most appropriate indicator, given that there were enormous differences between one province and another, and even within the provinces themselves. Furthermore, it depends heavily on the population distribution; thus the territories with the largest villages take priority and the opposite is true for those with smaller populations.

It seems to be more logical to estimate the percentage of the population that resided in villages with a school, but such calculations have not been made for most of the research at our disposal. We have this information for Extremadura, where according to the data from the Ensenada Land Registry, 84.4% of the population lived in communities where there was a children's school. However, according to data from a survey performed in 1790, this figure could have been as low as 72.2%¹⁰. Thanks to a report from 1788, we also know that almost 69% of Barcelona District (*corregimiento*) population lived in the 17 communities with school¹¹. Furthermore, in Navarre, between 1780 and 1820, we have been able to attest to the existence of children's school in a third of the villages, where almost a 75% of the population lived¹².

Despite the relative validity of the aforementioned indicator, we have calculated, based on the data published by Labrador Herráiz¹³, the percentage of *villages* with a school for 17 provinces, and we have compared the findings with those obtained from the Godoy Census. The data can be found below.

⁹ We have divided the number of schools by the total number of communities, without taking the abandoned villages into account.

¹⁰ Vázquez Calvo, *Historia de la educación pública de Extremadura*, cit.

¹¹ C. Lloret Carbó, *Escola i infància a Catalunya a finals del segle XVIII*, Unpublished Doctoral Dissertation in Education (Director: Miquel Siguan Soler), Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1990.

¹² J. Laspalas, *Las escuelas de primeras letras en Navarra a finales del Antiguo Régimen (1780-1820)*, in *Primer Encuentro sobre Historia de la Educación en Navarra*, Pamplona, Sociedad de Estudios Históricos de Navarra-Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra, 2001, pp. 85-98.

¹³ Labrador Herráiz, *La escuela en el Catastro de la Ensenada*, cit.

Tab. 1. *Percentage of villages with a children's school in some of the Spanish provinces*¹⁴

Ensenada Land Registry				Godoy Census			
<i>Province</i>	<i>Villages</i>	<i>Schools</i>	<i>Villages with school</i>	<i>Province</i>	<i>Villages</i>	<i>Schools</i>	<i>Villages with school</i>
Burgos	1844	507	27,5%	Burgos	1884	924	49,0%
Extremadura	380	210	55,3%	Extremadura	363	308	84,8%
Galicia	2842	143	5,0%	Galicia	2712	561	20,7%
Granada	399	132	33,1%	Granada	382	326	85,3%
Guadalajara	320	112	35,0%	Guadalajara	315	241	76,5%
Jaén	74	50	67,6%	Jaén	87	96	110,3%
La Mancha	98	59	60,2%	La Mancha	660	114	17,3%
León	1376	64	4,7%	León	1288	400	31,1%
Madrid	98	45	45,9%	Madrid	98	120	122,4%
Murcia	66	60	90,9%	Murcia	96	121	126,0%
Palencia	358	109	30,4%	Palencia	327	198	60,6%
Salamanca	1067	40	3,8 %	Salamanca	1116	237	21,2%
Segovia	414	175	42,3%	Segovia	502	290	57,8%
Sevilla	234	131	56,0%	Sevilla	293	431	147,1%
Toro	370	66	17,8%	Toro	325	178	54,8%
Valladolid	620	112	18,1%	Valladolid	481	167	34,7%
Zamora	352	17	4,8%	Zamora	336	79	23,5%
<i>Total</i>	10912	2032	18,6%	<i>Total</i>	11265	4791	42,5%

Two extremes immediately become apparent when viewing this table. Firstly, as we have already stated, the provinces with fewer communities obtain the best results, while the provinces with many villages have the lowest results. Thus, the results are better in the south of Spain than the north. Later on, however, we shall see that the situation is reversed when dividing the number of children of

¹⁴ In order to adequately estimate the data coming from the Ensenada Land Registry, the following considerations should be taken into account. Data from the Kingdom of Galicia seem to be incomplete, since those from one of its provinces, Orense, are missing. In a considerable number of cases (Extremadura, Galicia, Jaén, León, Murcia, Segovia, Sevilla, Toro) the count includes grammar tutors, and yet we know, from the count of the rest of provinces which did register their number, that they were very few. Besides, it would be most convenient to check the information against the registers from which the count was summed up. Lastly, the regional studies to which we shall refer later on- are based on such registers, and yet their results do not match those on this table.

school age by the number of educational centres, which is a more appropriate indicator of the density of the school network.

Secondly, it highlights the fact that the results from the Godoy Census are a lot better. This could be due to an actual improvement in the school network, although it could also be due to errors or gaps in the information we have looked at. Given its fiscal purpose, the Ensenada Land Registry did not ask whether there were schools, therefore the information we have from it is indirect. We know they existed because many town halls reported payment of teachers' salaries. One may question whether this led to the school network being underestimated. With regard to the Godoy Census, as we shall explain further on, there are also doubts regarding the trustworthiness of the school count that formed part of the census.

In another table we shall present the percentage of towns with a school in some areas of Spain, according to the research performed by various authors. Furthermore, where possible, we shall provide equivalent data calculated based on the Godoy Census, which shall enable us to prove the validity of the data to a certain point.

Tab. 2. *Percentage of villages with a children's school in some areas of Spain*¹⁵

	<i>Villages with school</i>	<i>Villages with school (1797)</i>
Burgos y Santander (1751-1753)	21,9%	49,04%
Santander (1751)	31,7%	

¹⁵ See Amalric, *Un réseau d'enseignement élémentaire au XVIII^e siècle*, cit.; Gutiérrez Gutiérrez, *Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria*, cit.; Ponsot, *Le système scolaire d'Andalousie occidentale entre Ensenada et Madoz*, cit.; Labrador Herráiz, *La escuela en el Catastro de la Ensenada*, cit.; Vázquez Calvo, *Historia de la educación pública de Extremadura*, cit.; M. Nieto Bedoya, *La escuela en el medio rural. Provincia de Palencia a mediados del siglo XVIII (1752)*, Unpublished Doctoral Dissertation in Education (Director: Carmen Labrador), Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1988; Lorenzo Pinar, *La educación en Zamora y Toro durante la edad moderna*, cit.; Gonzalo Moreno, Moreno Calahorrano, *Notas para la historia del magisterio riojano*, cit.; Lloret Carbó, *Escola i infància a Catalunya a finals del segle XVIII*, cit.; J.M. Santana Pérez, M.E. Muñoz Perdomo, *Instrucción femenina en Canarias durante el reinado de Carlos III*, in *Coloquio Internacional "Carlos III y su Siglo"*, 2 vols., Madrid, Universidad Complutense, Departamento de Historia Moderna, 1988, vol. II, pp. 737-754; D. González Cruz, *Familia y educación en la Huelva del siglo XVIII*, Huelva, Universidad de Huelva, 1996; F. Fuentes Pascual, *La enseñanza primaria en Tudela y su merindad a fines del siglo XVIII*, «Príncipe de Viana», n. 31, 1948, pp. 207-210; Domínguez Cabrejas, *La enseñanza de las primeras letras en Aragón*, cit.; Vera Cazorla, *Las escuelas de primeras letras en la isla de Gran Canaria en 1804*, cit.; de Benito Pascual, *La enseñanza de primeras letras en Gipuzkoa (1800-1825)*, cit. We have estimated the rate for La Rioja by dividing the number of teachers by the number of responses in the Ensenada Land Registry according to the website: <<http://pares.mcu.es/Catastro/>>. With regard to Tenerife, the province of Huelva and the District of Tudela, given that researchers have not done so, we have calculated the percentage dividing the number of children's schools by the number of villages that existed according to the Floridablanca Census (1767), since this data is not reflected in the Godoy Census.

Andalucía (1751)	49,0%	112,14%
Guadalajara (1751)	34,8%	76,51%
Extremadura (1751-1755)	58,1%	84,85%
Palencia (1751)	39,3%	60,55%
Zamora (1751)	11,2%	23,51%
La Rioja (1751)	57,5%	
Barcelona (<i>corregimiento</i>) (1788)	42,5%	
Zamora (1790)	30,1%	23,51%
Tenerife (isle) (1790)	77,4%	
Huelva (1790)	44,8%	
Extremadura (1791)	60,2%	84,85%
Tudela (<i>Merindad</i> , Navarra) (1792)	66,6%	
Aragón (1802)	55,6%	49,42%
Gran Canaria (isle) (1804)	62,2%	
Guipúzcoa (1807-1820)	79,5%	75,51%

Aside from the significant differences among territories, once again what becomes most apparent in this table is the lack of correspondence in certain cases between the data from the Godoy Census and that from other sources. Santos Puerto and Vega Navarro¹⁶ have recently brought this discrepancy to light. It is therefore advisable, when looking at this census, to proceed with caution, since the interviews upon which it was based have not been kept, have not been found or have not been studied, thus making it hard to prove their trustworthiness. In fact, one may question whether the data provided reflected the truth, or whether certain school-less municipalities stated they had a teacher to please the authorities. Therefore, we would need to track down and analyse the records upon which the summary of the census, published in 1801, was based. We would also need to compare its data with information to be obtained for each province from other kind of sources and to take into consideration the level of literacy estimated in recent years, based on signature counts.

Another method that can be used to estimate the density of the school network is linked to the population that could be schooled, by dividing the number of children between the ages of 7 and 12 by the number of educational centres. This can be achieved using the data from the Godoy Census (1797) and has the advantage that, as opposed to what happened with the percentages of villages with schools, the findings coincide to some extent with the geographic distribution of literacy in Spain according to the 1860 Census, which appears to indicate a certain level of reliability. In both cases, the best results are from

¹⁶ Santos Puerto, Vega Navarro, *Estado de la educación de Tenerife a finales del siglo XVIII*, cit.

Castile and Leon, the Basque Country, Aragon and Navarre¹⁷.

Furthermore, using the lists published by Labrador Herráiz¹⁸ we have divided the estimated school age population, based on the Floridablanca Census (1787)¹⁹, by the number of schools found in the Ensenada Land Registry. In addition, in the following table we compare the aforementioned information with that provided by the Godoy Census:

Tab. 3. *Comparison between the school-age population and the number of schools in some of Spain's provinces*

Province	Ensenada Land Registry			Godoy Census		
	Population 7-12 years	Number of Schools	Ratio	Population 7-12 years	Number of Schools	Ratio
Burgos	37782	507	74,52	37081	924	40,13
Extremadura*	35905	210	170,98	34076	308	110,64
Galicia	104588	143	731,38	79439	561	141,60
Granada	54415	132	412,23	49962	326	153,26
Guadalajara	9387	112	83,81	9564	241	39,68
Jáén	17729	50	354,58	15822	96	164,81
La Mancha	18045	59	305,84	15812	114	138,70
León	20518	64	320,59	18532	400	46,33
Madrid	12308	45	273,52	13506	120	112,55
Murcia	26877	60	447,96	28605	121	236,40
Palencia	9257	109	84,93	9415	198	47,55
Salamanca	17742	40	443,54	16589	237	70,00
Segovia	14095	175	80,54	12913	290	44,53
Sevilla	54448	131	415,63	53183	431	123,39
Toro	7634	66	115,67	7629	178	42,86
Valladolid	16136	112	144,07	13356	167	79,98
Zamora	6369	17	374,63	5595	79	70,82

* Based on data from the Ensenada Land Registry, Vázquez Calvo, *Historia de la educación pública de Extremadura*, cit., estimates that, in mid eighteenth century, there were 285 teachers in Extremadura for a total amount of 386.949 persons, that is, one teacher for every 1.358 inhabitants. In 1791, according to a legal questioning carried out at the Court, there were 252 teachers for 461.407 inhabitants, that is, one for every 1.831 persons. These data do not quite match those we offer, which, once again, bring up the issue of reliability of school counts.

¹⁷ Laspalas, *La escolarización elemental en España según el Censo de Godoy (1797)*, cit.; J.F. Brotel, *L'aptitude à communiquer: Alphabétisation et scolarisation en Espagne de 1860 a 1920*, in *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne*, cit., pp. 105-140.

¹⁸ Labrador Herráiz, *La escuela en el Catastro de la Ensenada*, cit.

¹⁹ We resort to the Godoy Census because we have not been able to access the population statistics from the Ensenada Land Registry, and also because it is the most reliable source.

Once again the comparison highlights that the results from the Godoy Census are better, and in many cases a lot better than those from the Ensenada Land Registry. This may indicate a spectacular expansion of the school network. However, in light of the huge discrepancies that can be seen, we must be cautious and it would be wise to perform regional studies to confirm the reliability of both sources. Moreover, in both counts, the best results are to be found in the north of Spain, specifically in certain provinces of Castile, that is to say, quite the opposite of the results if we use the percentage of villages with schools as an indicator of the school network's density.

In light of the data we have presented, it would not be too daring to suggest that primary schools were an educational institution that had a significant presence in Spanish society towards the end of the Ancien Régime. Several villages were certainly without teachers, but many communities did in fact have them, and there was a relatively extensive primary school network, mainly based on local initiatives.

Conversely, with regard to the girls' school network, the outlook was considerably bleaker. In the responses to the Floridablanca Census that have been studied so far, girls' schools have a purely token presence: there is only record of 3 in the province of Palencia²⁰. Furthermore, in some regional surveys taken at the end of eighteenth century such institutions stand out due to their absence. However, according to the Godoy Census, education was available to girls in 10.6% of Spanish villages, and there is some research that confirms the existence of a weak girls' school network at the end of the eighteenth century, as can be seen in the following table.

Tab. 4. *Percentage of towns with girls' school in some areas of Spain*²¹

	Villages with school	Villages with school (1797)
Barcelona (corregimiento) (1788)*	32,5%	
Tenerife (isla) (1790)	54,8% **	
Extremadura (1791)	11,2%	39,7%
Tudela (<i>Merindad</i> , Navarra) (1792)	23,1%	
Calatayud, Borja y Teruel (<i>partidos</i>) (1807)	12,2%	

²⁰ Nieto Bedoya, *La escuela en el medio rural*, cit.

²¹ See Lloret Carbó, *Escola i infància a Catalunya a finals del segle XVIII*, cit.; Santana Pérez, Muñoz Perdomo, *Instrucción femenina en Canarias durante el reinado de Carlos III*, cit.; Vázquez Calvo, *Historia de la educación pública de Extremadura*, cit.; Fuentes Pascual, *La enseñanza primaria en Tudela y su merindad a fines del siglo XVIII*, cit., Domínguez Cabrejas, *La enseñanza de las primeras letras en Aragón*, cit.; de Benito Pascual, *Mujer e instrucción pública*, cit. In order to obtain data relative to the districts of Calatayud, Borja and Teruel, we have divided the number of schools by the number of villages in said areas in 1802. In order to calculate the rate for Guipuzcoa we have divided the number of schools by the number of communities in said province according to the Godoy Census.

Guipúzcoa (1807)	11,2%	35,7%
Guipúzcoa (1820-1822)	17,3%	35,7%

* The real percentage of communities that did have schools would undoubtedly be quite smaller, since all evidence leads to infer that *amigas* and other women who taught young girls to sew were included in the count.

** In this case we must bear in mind that only 4 of the female teachers got a salary from the communities where they taught. Therefore, only 12,9 % of villages would have a municipal girls' school. The rest of schools may have been run by *amigas*, and perhaps reading and writing would not be learnt in them.

Furthermore, we have been able to demonstrate that in Navarre there was a girls' school in 7.2% of the villages between 1780 and 1820, in which an estimated 45% of the school-age population resided²².

As we can see, the percentage of villages with a girls' school is much lower than communities with a boys' school, and significantly worse than the percentage calculated using the Godoy Census, which once again brings the census' validity into question. Perhaps the disparity stems from the fact that at the time of the census another type of education was considered girls' schools: *las amigas* (women who would teach girls about religion, household chores, reading and writing, etc.), learning about housework, professional workshop schools or attending co-educational schools. In fact, there is evidence that this latter form of education was not unusual²³, despite it in theory being banned, probably because it was a cheaper alternative to dividing children by gender.

If we estimate the density of the girls' school network by dividing the number of girls between the age of 5 and 12 by the number of female teachers in each province according to the Godoy Census, the result is quite surprising²⁴. The geographic distribution does not correspond to that of boys' schools and does not seem to bear any relation to higher or lower population density.

In addition, with regard to Navarre, we know that the creation of girls' schools had a lot to do with pressure from political powers. We also know that the creation of this second school network began around 1780. It was then that, as required by Law 41 of the Courts of Navarre, some municipalities that for long had had boys' schools, decided to create other schools for girls. We also have evidence that in some villages many families refused to send their daughters to school²⁵.

²² Laspalas, *Las escuelas de primeras letras en Navarra a finales del Antiguo Régimen (1780-1820)*, cit.

²³ de Benito Pascual, *Mujer e instrucción pública*, cit.; Vázquez Calvo, *Historia de la educación pública de Extremadura*, cit.

²⁴ Laspalas, *La escolarización elemental en España según el Censo de Godoy (1797)*, cit.

²⁵ Laspalas, *Las escuelas de primeras letras en Navarra a finales del Antiguo Régimen (1780-1820)*, cit.; Id., *La escolarización elemental en Navarra (1780-1800)*, «Príncipe de Viana», special number, 1993, pp. 199-209.

In short, it is obvious that at the end of the eighteenth century girls' schools had a little presence in Spanish society. A feasible hypothesis, which we are yet to investigate, could be that said institutions had only just been created and were promoted above all by the elite classes that were linked to the Enlightenment. In this regard, they had little in common with the boys' school network, which met parents' educational demands and, at least in some regions²⁶, must have had for long the support of the town halls and parishes.

3. *Factors explaining the distribution of schools*

At least as important as determining how many schools there were in Spain under the Ancien Régime is understanding how they were distributed, not only because there were significant differences between one zone and another, or even within the same province, but also because their distribution would enable us to understand the factors that fostered or discouraged attending school. It would also enable an understanding, to a certain point, of where the school network was most dense and where its presence was weakest.

It is clear that in the big cities the supply of education was extensive²⁷, even though it still may have been insufficient if we take into consideration the potential number of students. In the big cities parents were often able to choose between schools run by the town halls, individual classes, the large Piarist colleges, whose enrolment figures were particularly high²⁸ and also those of the Jesuits or other religious orders' convents, which sometimes had primary school classrooms. With regard to girls' schools, there were fewer alternatives, but there may have coexisted town schools and individual female teachers in

²⁶ J. Laspalas, *La enseñanza de primeras letras en Navarra (1550-1650): balance provisional de una investigación en curso*, in A. Redondo (ed.), *La formation de l'enfant en Espagne aux XVIe et XVIIe siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne Nouvelle, 1996, pp. 147-159; M.R. Gárriz Yagüe, *Las escuelas de primeras letras en Navarra (1575-1625)*, in *Primer Encuentro sobre Historia de la Educación en Navarra*, cit., pp. 67-83.

²⁷ J. Ruiz Berrio, *Política escolar de España en el siglo XIX (180-1833)*, Madrid, CSIC, Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", 1970; D. Tanck de Estrada, *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*, México, El Colegio de México, 1984; Lloret Carbó, *Escola i infància a Catalunya a finals del segle XVIII*, cit.; R. Román Guerrero, *La enseñanza en Cádiz en el siglo XVIII*, Cádiz, Unicaja, 1991; Domínguez Cabrejas, *La enseñanza de las primeras letras en Aragón*, cit.; D. Tanck de Estrada, *El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano*, «Revista mexicana de investigación educativa», n. 15, 2002, pp. 257-178; J. Ruiz Berrio, *Maestros y escuelas de Madrid en el Antiguo Régimen*, «Cuadernos de Historia Moderna», special number, 2004, pp. 113-135; Ventajas Dote, *Educación y alfabetización en Málaga durante el reinado de Fernando VI (1746-1759)*, cit.

²⁸ J. Lecea, *Las escuelas pías de Aragón en el siglo XVIII*, Madrid, Publicaciones ICCE, 1972; V. Faubell Zapata, *Acción educativa de los escolapios en España, 1733-1845*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, Instituto Universitario "Domingo Lázaro", 1987.

parallel with institutions dependent on religious congregations, such as the Company of Mary or the Dominican Sisters. There were also the teachers who worked at the institutions for orphans and poor children, as well as at the centres run by some Economic Societies of Friends of the Country.

Incidentally, as we have previously seen, a determining factor in all the statistics and counts available to us is the degree of population density. It is likely, after systematically studying the many local monographs, that we would come to the conclusion that it was odd for important towns to not have one or many school teachers.

However, a simpler way of proving this hypothesis would be to cross-check the data from the school counts with those from the population censuses. This would enable us to determine, with a certain amount of precision, how many inhabitants a village would likely need for it to be likely to have a school. Nevertheless, very few researchers have attempted to calculate this figure.

We have, however, very good information about Navarre in this regard²⁹. In said territory, there is record that between 1780 and 1820 there was a boys' school at some point in almost all large villages with more than 400 inhabitants, but it was unlikely that small villages with less than 125 inhabitants, had a school. Furthermore, approximately half the villages with between 125 and 400 inhabitants had a boys' school. We also know that, at the end of the eighteenth century, the presence of a teacher in the communities of Extremadura that had more than 200 inhabitants was almost certain, but extremely rare in the case of those with had less than 50 inhabitants. However, the majority of the small villages that had more than 50 inhabitants but fewer than 200 did have schools³⁰. Finally, in 1788 only 1 of the 13 small villages in the District of Barcelona that had less than 400 inhabitants had a school, and 40% of the large villages that had between 400 and 800 inhabitants had a school. However, there was a teacher in almost all the small towns with more than 800 inhabitants³¹.

As we have seen, there were fewer girls' schools, therefore the communities that created them were much bigger in size. In the District of Barcelona, according to a 1788 survey, in only 1 of the 13 small villages with a population of fewer than 400 was someone employed to teach girls. However, in 40%

²⁹ Laspalas, *Las escuelas de primeras letras en Navarra a finales del Antiguo Régimen (1780-1820)*, cit.

³⁰ Vázquez Calvo, *Historia de la educación pública de Extremadura*, cit., provides a lot of data regarding the populations of villages that either had or did not have a school at the end of the eighteenth century, but he does not count the number of inhabitants but rather the number of houses (*vecinos*). Furthermore, he does not classify schools depending on the size of their communities. Given that said author calculates that for every *vecino* there was in fact 3.84 inhabitants, our impression is that there is no great discrepancy between that data and that published by M. Rodríguez Cancho, *Caracteres educativos en Extremadura a finales del siglo XVIII*, in *Homenaje a Pedro Sainz Rodríguez. Estudios históricos*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1986, pp. 577-589.

³¹ Lloret Carbó, *Escola i infància a Catalunya a finals del segle XVIII*, cit.

of the large villages with between 400 and 800 inhabitants some form of education was offered to girls, and in 83% of the bigger communities someone was employed to teach them³². We must once again bear in mind that many of these schools may have been run by *amigas*, which would remove any possibility of literacy being taught at these institutions. We also have access to data regarding Navarre, where there is record that, during the transition from the eighteenth to the nineteenth century, there was a girls' school in almost all the small towns that had more than 1000 inhabitants. In small villages with fewer than 400 inhabitants, said institutions rarely existed (3 schools out of a total of 709 towns). The outlook was also poor in villages with between 400 and 550 inhabitants: only 16% had a school. Conversely, almost 38% of the large villages with between 550 and 1000 inhabitants had a school³³.

In light of this, we could make the following hypothesis, which must be backed up with further research. Boys' schools were a particularly deep-rooted institution, even in the majority of rural areas. However, a girls' school was a luxury only available in urban and semi-urban areas.

Meanwhile, the close relationship between the population density level and the presence of teachers, or a scattered population and the absence thereof, was ultimately not what affected the distribution of the school network. Instead, we must think that said relationship disguised the effect of other social and economic factors.

In fact, various researchers³⁴ have highlighted, with reason, the fact that population concentration was closely linked to economic factors, specifically extensive agriculture, the foundation of the Ancien Régime economy. Therefore, in many mountainous areas, where extensive agriculture could not be practised, as well as in some flat areas where the land was not particularly workable, population levels were low and said inhabitants tended to spread throughout the area. Population concentration was also viable if livestock farming and forestry had reached a sufficient level of development. Finally, another relevant fact may be the existence of proper communication channels, without which trade and craftsmanship could not thrive³⁵.

However, the combined effect of the aforementioned demographic and economic factors does not explain why in many southern areas of Spain, where the population was particularly concentrated, there were so few children's

³² *Ibid.*

³³ Laspalas, *Las escuelas de primeras letras en Navarra a finales del Antiguo Régimen (1780-1820)*, cit.

³⁴ M. Nieto Bedoya, *Maestros y escuelas de primeras letras en la provincia de Palencia a mediados del siglo XVIII*, «Tabanque», n. 4, 1988, pp. 121-130; Amalric, *Un réseau d'enseignement élémentaire au XVIII^e siècle*, cit.; *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne. XVI^e-XIX^e siècle*, cit.; Laspalas, *La enseñanza de primeras letras en Navarra (1550-1650)*, cit.

³⁵ *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne. XVI^e-XIX^e siècle*, cit.; Laspalas, *La enseñanza de primeras letras en Navarra (1550-1650)*, cit.

schools. With regard to Andalusia, Ponsot³⁶ has highlighted the importance of the professions of those who lived in the towns. In towns where the large majority of the inhabitants were labourers or small-scale farmers, where the usefulness of teaching was lost on the inhabitants, there did not tend to be a school. Conversely, when a significant section of the inhabitants were landowners, rentiers and government officials, it was these inhabitants who required a school for their children.

In this regard, we could consider the incidence of a factor that is difficult to calculate, such as the demand for schools, which would also be linked to the socio-economic structure. Given that in the southern Spain the latifundium system prevailed, the majority of workers were labourers who did not even consider sending their children to school. However, in many northern areas of the country land was divided up more fairly in comparison, and therefore there was an abundance of small rural land owners who wanted to send their children to school. This may possibly explain the school network's superiority in the provinces of Castile and Leon, the Basque Country, Navarre and Aragon. One way of proving said hypothesis would be to link the information that the Ensenada Land Registry provides about the professions of its inhabitants with the presence of a school or lack thereof in the towns.

Another factor whose relevance has been highlighted³⁷ is the municipal government system. In the large settlements in the south of Spain, the local political institutions were entirely controlled by the noble and ecclesiastical elite who owned and managed the lands. The elite were more interested in establishing grammar schools which served to guarantee their social perpetuation, than in creating primary schools. Conversely, a fairer distribution of the land and greater dispersion of the population generated in the north of the country a smaller concentration of the economic and political power, which facilitated the formation of local oligarchies arising from minor nobility and farm workers, whose interests were certainly closer to those shared by the inhabitants of an area. It is likely that the creation of primary schools was a topic that caused them more concern, since their children were going to be in need of them.

Finally, population concentration, combined with the weak demand for schooling and the municipal government system may have had a perverse effect on certain regions. As we have seen, it appears that the majority of towns and large villages in the south of Spain had teachers, but it is also true that, if we divide the number of potential students by the number of schools, the ratio is a lot higher than in the north. Therefore, it would be reasonable to state that the big towns in the south were limited to creating one or two schools, when in fact many more were needed. On the other hand, however, it is possible that scattered distribution of the population and the pressure of the inhabitants

³⁶ Ponsot, *Le système scolaire d'Andalousie occidentale entre Ensenada et Madoz*, cit.

³⁷ *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne. XVI^e-XIX^e siècle*, cit.

forced the small villages in the north to create schools however they could, even when the number of potential students was limited, in order to avoid children not receiving education or having to move to other communities.

Obviously, we have to a large extent put forward hypotheses that are more or less feasible, which will need to be proved or refuted via regional studies. We would also need to investigate the forces that conspired against the schooling of girls, which was lagging far behind the schooling of boys. It is more than likely that the main reason was that families did not consider it appropriate.

4. *Social extraction of the students and schooling rates*

Quantifying primary school attendance under the Ancien Régime is not easy³⁸. Firstly, the lack of sources and the few statistics that we have access to are not always reliable. Secondly, it only makes sense to calculate the schooling rate when there is a standard school entrance and leaving age. However, not all families respected the theoretical schooling age before the State made it compulsory to attend primary school. We know that between 1800 and 1805 83% of the students attending a boys' school in Pamplona were of the age, between 7 and 12, that Law 41 of the Court of Navarre established. We see the same thing in 1799, with 71% of the girl students that attended the only girls' school in the city³⁹. Furthermore, the data from other research also points in this direction⁴⁰.

So, supposing that the average school attendance met this pattern, it is possible to estimate the schooling rate for boys in the country as a whole was 39% based on the Godoy Census. If we agree that said census underestimates the population, said rate descends to 36%. It is also worthy of note that the best schooling rates correspond to Castile and Leon, the Basque Country, Aragon and Navarre, which coincides with the estimates of school network density and with other subsequent data regarding literacy. If we calculate the female schooling rate, the outlook is once again a lot worse, given that only 11.9% of girls attended school. The rate descends to 10.9% if we take into account the underestimation of the population. Furthermore, the distribution of female schooling rates does not coincide with the school network distribution, which tends to be concentrated in the south of Spain⁴¹, perhaps bringing into question the validity of this figure.

³⁸ Laspalas, *La escolarización elemental en España según el Censo de Godoy (1797)*, cit.

³⁹ Id., *El ciclo escolar de la enseñanza elemental*, cit.

⁴⁰ Faubell Zapata, *Acción educativa de los escolapios en España, 1733-1845*, cit.; Nieto Bedoya, *Maestros y escuelas de primeras letras en la provincia de Palencia*, cit.; P. Pernil Alarcón, *Carlos III y la creación de escuelas gratuitas en Madrid*, Madrid, UNED, 1989.

⁴¹ Laspalas, *Las escuelas de primeras letras en Navarra a finales del Antiguo Régimen (1780-*

Also, it would be wise to take into consideration the fact that, according to the 1860 Census, only 31% of Spanish men were literate, whilst 4% knew only how to read. With regard to women, 9% could read and write, and 4.9% could only read⁴². This brings the validity of the data from Godoy Census into question, although one may also propose, as some researchers have done, the hypothesis of a stagnation or regression in literacy levels⁴³. This is plausible in light of the terrible outlook during the first half of the nineteenth century, marked by wars, political instability and confiscation of property, which took capital from the main champions of primary schools: the town halls and parishes.

Another way of estimating the schooling rate is to link the demographic indexes with the student figures that appear in the plethora of local documents. Few researchers have done so, but we have some data, the reliability of which is, however, not easy to check. Thus, if we believe the student count that was performed, in 1788 41% of children in Barcelona attended school⁴⁴. In Pamplona, for the period between 1799 and 1808, after a strong campaign by municipal authorities in favour of primary education, the annual schooling rate has been calculated at between 60 and 77%, that is to say, much higher than the rate calculated based on the Godoy Census: 39%⁴⁵. With regard to Cadiz, the schooling rate has been calculated at 46 % in 1786 and 47.5 % in 1801⁴⁶. When comparing the number of students that attended schools in the city of Mexico with the percentage of the school-age population we get a similar result: in 1802 almost 47% of the children attended school and in 1820 48% did so⁴⁷. However, according to the data from the Godoy Census, only 10% of children from Gerona received primary education⁴⁸. This figure is rather surprising, since we can be sure that the level of literacy, measured via the number of signatures, was in fact rather high in Gerona at the end of the eighteenth century⁴⁹.

1820), cit.

⁴² Guereña, Viñao Frago, *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, cit.

⁴³ *Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime*, cit.; B. Bennassar, *Las resistencias mentales*, in Id., *Orígenes del atraso económico español*, Barcelona, Crítica, 1985, pp. 145-204; A. Viñao Frago, *Del analfabetismo a la alfabetización: análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II)*, «Historia de la educación», n. 4, 1985, pp. 209-226; Guereña, Viñao Frago, *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, cit.

⁴⁴ Lloret Carbó, *Escola i infància a Catalunya a finals del segle XVIII*, cit.

⁴⁵ Laspalas, *El ciclo escolar de la enseñanza elemental en Pamplona a principios del siglo XIX*, cit.

⁴⁶ Román, *La enseñanza en Cádiz en el siglo XVIII*, cit. Since the Ancien Régime censuses tended to underestimate the population, the author of the book from which we take this figure maintains that the actual schooling rate was significantly lower.

⁴⁷ Tanck de Estrada, *La educación ilustrada, 1786-1836*, cit.

⁴⁸ S. Marquès i Sureda, *L'ensenyament a Girona al segle XVIII*, Girona, Col.legi Universitari, 1981.

⁴⁹ J. Antón Pelayo, *La herencia cultural: alfabetización y lectura en la ciudad de Girona*

It is not surprising that a significant percentage of children who lived in cities attended school. More surprising still is that in some villages we have records of schooling rates that are equal to or even higher than in the cities. For example, the schooling rate that can be calculated for a district of Navarre (*Merindad de Tudela*) based on the student count performed in 1792 are particularly disparate⁵⁰. We must disregard those that are close to 100% or exceed it by far, but the rates we are left with fall between 80% and 25% with the most common rates tending to be between 40% and 60%. The outlook is similar if we analyse the data from the Godoy Census using the same methodology. The Godoy Census' documentation has been conserved for the communities of the above mentioned district.

Some authors have published data about the number of children attending school in various regions and about the number of their inhabitants, but have not compared these figures. Making this comparison is simple if we take into consideration the fact that the number of children between the age of 7 and 12 at the end of the eighteenth century tended to be between 8 and 9 % of the total population. According to this premise, the schooling rates for some villages in Extremadura in 1791 would be very low, in general ranging from 10 to 20%, although in some communities it could be up to 40 or 50%⁵¹. Conversely, in Guipuzkoa the situation was significantly better in 1822. In the majority of villages the enrolment figures ranged between 40 and 50% of the school-age population, although there were communities that comfortably exceeded 70% or even 100%, but in this case we would have to question the reliability of the data⁵².

Female schooling rates are generally overwhelmingly lower than the male ones. In Pamplona, according to the Godoy Census, 17.8% of girls attended school, a figure almost identical to the 18% calculated using a count performed in 1799⁵³. The schooling rates that one can calculate for the District of Tudela in 1792 are similar or lower, although in two villages 67% and 85% of girls went to school. However, if we analyse the results from the Godoy Census for said territory, the outlook improves slightly: in many communities the schooling rate was close to or exceeded 30% and in two cases comfortably exceeded 60%⁵⁴. We also have two extremely high estimates of the female schooling rate: in Cadiz, in 1801 it could have been as high as 52% and in Mexico it could have been as high as 53.5%⁵⁵. The authors that calculated this estimate,

(1747-1807), Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 1988.

⁵⁰ Lasपालas, *La escolarización elemental en Navarra (1780-1800)*, cit.

⁵¹ Vázquez Calvo, *Historia de la educación pública de Extremadura*, cit.

⁵² de Benito Pascual, *La enseñanza de primeras letras en Gipuzkoa (1800-1825)*, cit.

⁵³ Lasपालas, *El ciclo escolar de la enseñanza elemental en Pamplona a principios del siglo XIX*, cit.

⁵⁴ Id., *La 'reinención' de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la Edad Moderna*, Pamplona, EUNSA, 1993.

⁵⁵ Román, *La enseñanza en Cádiz en el siglo XVIII*, cit.

however, question the reliability of the data upon which the estimates were based, and therefore include in the calculation the girl students who attended *escuelas de amiga*, institutions where old women would teach and where they often only learned how to sew. With regard to Mexico, we must also take into consideration that, according to a more trustworthy count performed subsequently, the figure would be significantly lower⁵⁶.

Furthermore, thanks to a survey performed in Guipuzcoa in 1822 we know how many girls went to school in different villages and we can compare these figures with their respective populations. As we did for boys, we shall begin with the assumption that between 8 and 9% of the population were girls between the ages of 7 and 12. If this was the case, female schooling rates would have been between 15 and 30% in the majority of villages, although in some communities they could have reached 60 or even 80%. We also have access to a count from 1832 performed in the same province that indicates that the number of schools had increased, but despite this the distribution of schooling rates per village does not appear to be very different⁵⁷.

We believe that, in general, the local schooling rates that we have surveyed are compatible with those that the Godoy Census provides. In fact, they appear to confirm the main conclusions that can be expounded from the Godoy Census: a) a significant distribution of male schooling (in many villages the rate would range between 40 and 50% and in some it would be even higher); b) scarce level of female schooling (provided in few communities and would range in the majority of cases from 15 and 30%); and c) the superiority of the northern regions over its southern counterparts.

Furthermore, both the existence of many educational centres and the relatively high schooling rates indicate that many parents considered it wise for their children to attend primary school and attempted to meet that need. In light of the school system's size, it is obvious that primary school students did not just come from the upper classes or the best-educated sectors of Ancien Régime society. Rather, everything points towards primary schools being attended by the children of middle class families (civil servants, traders, craftsmen with a certain level of qualification, farm workers and small land owners) and perhaps some disciples of lower social extraction, sons of craftsman with little to no qualifications, servants, labourers and shepherds. Otherwise it would have been impossible to reach the number of students attending primary school that appears to have existed.

It is far from easy to prove this hypothesis, given that we seldom come across primary school enrolment lists, and when they do appear they do not tend to indicate the parents' professions. We know that in some Jesuit colleges in

⁵⁶ Tanck de Estrada, *La educación ilustrada, 1786-1836*, cit.

⁵⁷ de Benito Pascual, *La enseñanza de primeras letras en Gipuzkoa (1800-1825)*, cit.; Id., *Mujer e instrucción pública. Origen del magisterio femenino en Guipúzcoa (1800-1833)*, cit.

France a high percentage of students came from the middle classes⁵⁸, thus it would not seem out of place to state that the phenomenon would repeat itself in primary schools. Incidentally, we could ask if there were good reasons for parents to refuse to send their children to school even when it existed. The three main reasons why they did so are the following: a) they believed the education they would receive would not be much use to their children, b) they could not pay the enrolment fee, or c) they could not do without the money their children would earn working.

With regard to the first issue, there is evidence to suggest that good primary school education had a clear impact on employment under the Ancien Régime. In fact, primary schools taught calligraphy and bookkeeping, two very useful skills in the public administration and trade spheres, and thus most useful for carrying out a great number professional activities⁵⁹. It was without doubt in the interest of those parents who aspired for their children to work in an office as clerks or keeping accounts to send their children to primary school. Furthermore, what the children learned there would be useful to them in any type of position that required maintaining correspondence, managing contracts or keeping basic accounts. This is a topic that would certainly benefit from being looked at more closely, as has been done with regard to New England in the eighteenth century⁶⁰.

In terms of the economic barriers that prevented schooling from flourishing, it is common knowledge that parents paid a monthly amount per child that they sent to school⁶¹. It is not easy to estimate whether the fees that teachers charged were affordable for the majority of families, and there has also been little research that has looked at this systematically. However, there are some indications that primary school enrolment fees were reasonable⁶². There was also free education for poor members of society, whose specific weight is not easy to determine. On the negative side, it is not easy to calculate to what extent child labour restrained schooling. This factor, alongside the slight relevance of

⁵⁸ F. de Dainville, *L'éducation des jésuites*, Paris, Editions de Minuit, 1978; D. Julia, W. Frijhoff, *École et société dans la France d'Ancien Régime: quatre exemples: Auch, Avallon, Condom et Gisors*, Paris, Armand Colin, 1975.

⁵⁹ Lecea, *Las escuelas pías de Aragón en el siglo XVIII*, cit.; Faubell Zapata, *Acción educativa de los escolapios en España, 1733-1845*, cit.; Laspalas, *La 'reinención' de la escuela*, cit.; J.M. Imízcoz Beunza, *El patrocinio familiar: Parentela, educación y promoción de las élites vasconavarras en la monarquía borbónica*, in *Familias, poderosos y oligarquías. Seminario "Familia y élite de poder en el reino de Murcia. Siglos XV-XIX"*, Murcia, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2001, pp. 93-130.

⁶⁰ W.J. Gilmore, *Reading becomes a necessity of life: material and cultural life in rural New England, 1780-1835*, Knoxville, University of Tennessee Press, 1989.

⁶¹ Amalric, *Un réseau d'enseignement élémentaire au XVIII^e siècle*, cit.; Labrador Herráiz, *La escuela en el Catastro de la Ensenada*, cit.; Nieto Bedoya, *La escuela en el medio rural*, cit.; Vázquez Calvo, *Historia de la educación pública de Extremadura*, cit.

⁶² Laspalas, *Clasismo y escolarización elemental en la España ilustrada*, cit.

primary school education for everyday life, may very well have been one of the main factors that dissuaded parents from sending their children to school.

* * *

This brings to an end the historical account we set out to perform. We hope to have satisfactorily answered the questions we proposed at the start of this essay. We believe we have adequately summarised what we know about the position and function that primary school education had in Spanish society at the end of the eighteenth century. We are also confident that, besides providing relevant information, we have also been able to provide methodological guidelines to help the study of existing sources in the best possible way. We are convinced that this will facilitate reconstructing most precisely a historical reality, until recently neglected.

Muslim educational revival in modern Tatarstan in the course of millennial historical development

Leyla Almazova
Center of Ethnocultural Education,
Kazan Federal University
Department of the History of Social
Thought and Islamic Studies, Institute
of History named after Sh. Marjani,
Tatarstan Academy of Sciences (Russia)
leila_almazova@mail.ru

ABSTRACT: The article analyses the different forces involved in the processes of reform of the Islamic educational system. Some of its distinctive features go back to previous periods of the development of Tatar Islamic society, while others related to the contemporary socio-politic situation in the Russian Federation and throughout the world. The current determining factor is growing control from governmental and state structures on Islamic society and especially Islamic education. This state control is implemented in two main ways: 1) through police surveillance of some foreign graduates and preventing them from teaching in local madrassas and 2) through indirect financing of Islamic educational reforms in the spirit of the Hanafi-madhab historically approved traditions. The article also provides some data and statistics on current madrasas in Tatarstan, student numbers, subject taught and the number of hours devoted to different courses.

EET/TEE KEYWORDS: Muslim Society; Islamic Education; Tatarstan; Islamic Educational Centre; Religious revival.

Introduction

In the past decades, all social layers in Russia have displayed increasing interest to religion, due to decline of atheistic propaganda. The Volga-Ural region has long been peacefully housing two religions – Orthodoxy and Islam. However, their social role, development prospects and impact upon society are being actively discussed by both the believers and secular part of the society. The

scale of this discussion is still more remarkable when regarding the international confrontation between Western (Christian) and Eastern (Muslim) cultures, as well as the problems in the Northern Caucasus region within Russian borders. The impact of these problems can be perceived even in the tolerant Tatarstan.

One of the much-discussed questions is the prospect of Muslim education development. Several conferences have been dedicated to this topic¹. The problem is indeed acute, while uncontrolled development of this social sphere can engender numerous problems, as it has been seen in the scandalous case of “Yoldyz” medrese in Naberezhnie Chelny².

Specialists in Islamic studies, pedagogues, Muslim leaders, mudarrises and mullahs offer their own vision of Muslim education. Several trends can be observed. Thus, official clergy, mostly represented by MSA structures³, want Muslim education to be orientated upon traditional system, based on Khanafi mazhab⁴. Secular specialists in Islamic studies imply that in modern Muslim education «Islam studies must be represented in reformative modernized appearance»⁵. The third trend, gradually declining due to state administrative efforts, is to import the system of religious education from abroad. Its adherents try not to display their views in public, while officially they are not welcomed⁶.

The system of Muslim education still continuing its development, the society still has to see which trend overcomes the others. However, some introduction to the history of the problem along with the analysis of its current state, being the object of the actual paper, can make the situation and its development prospects less obscure.

¹ «Muslim religious education system by Tatars: history, problems, and prospects», Institute of History of Tatarstan Academy of Sciences, 13 October 2004 r., Kazan; «Vectors of Tolerance: Religion and Education», Council on religious affairs by Tatarstan Cabinet of Ministers, 22 May 2005 r., Kazan. «Innovations in Islamic religious education system in Russia», Institute of History of Tatarstan Academy of Sciences, 14 November 2006 Kazan; «Problems of modern religious education» Academy of social education (Kazan social-juristic institute, 19 December 2006 r. «Muslim Religious Education in Russia and Abroad» Tatar State University of the Humanities and pedagogy, 28 September, 2009, Round Table “Actual Problems of Institutionalization of Islamic Studies and Muslim Theological Education” Kazan Federal University, 2 December 2011 etc.

² It is known that shakirds of these medrese were accused of blowing up a gas pipe in December 1999, taking part in military action with Talibs against the USA, as well as in Chechnya against Russia.

³ MSA (DUM) – Muslim Spiritual Administration of the Republic of Tatarstan, established in 1992.

⁴ V. Yakupov, *Tatarstanda rasmi bulmagan islam: harakatlar, agmnar, sektalar. Neoficial'nyj islam v Tatarstane: dvizhenija, techenija, sekty*, Kazan', Iman, 2003, p. 34; D.V. Muhetdinov, *Hanafitskij mazhab – istorija i problemy razvitija. Islam v sovremennom mire: vnutrigosudarstvennyj i mezhdunarodno-politicheskij aspekty*, Medina, Nizhnij Novgorod, 2007, pp. 70-78.

⁵ T.K. Ibragim, *O sodержanii sovremenno go religiozno go obrazovanija. Vektory tolerantnosti: religija i obrazovanie*, Kazan, Magarif, 2006, p. 77.

⁶ Sometimes those with strict salafi views have problems with finding work in religious sphere.

The establishment of Muslim education system in the Volga-Ural region

Islam came to the Volga region long before the 10th century thank to active caravan trade with Central Asian countries (the Bulgar choice of Khanafi Islam was not accidental). However, it was officially accepted only in 922 while an embassy from al-Muktadir, a Baghdad caliph, was visiting Bulgaria. The history of the journey was given in detail by Akhmad ibn-Fadlan, a secretary. The embassy came on invitation of Almush (already a Muslim), who asked «about sending to him somebody who would instruct him in belief, teach him the laws of Islam, build a mosque for him»⁷. Since then, Islam has become an indispensable part of the people's self-conscience, where ethnic and religious components are mixed together despite the eventful and somewhat tragic history of the Tatars.

Unlike pagan beliefs, Islam possessed a highly-developed philosophic and literary tradition. The absorption of these treasures required a high level of written culture, which was unimaginable without the educational system. This latter, according to indirect evidence, began to form almost simultaneously with the distribution of Islam. In early 10th century a Persian traveler Ibn Ruste wrote: «most part of Bolgars practice Islam, and in their settlements there are mosques and primary schools with Muezzins and Imams»⁸. The geographer emphasized that the schools were primary, i.e. taught reading and writing skills on the basis of Arabic alphabet, as well as some rules of the Arabic language necessary for reading Koran, Hadith and religious books⁹.

Medium-stage and higher educational establishments appeared only in big centers of Muslim countries. Unfortunately, history does not possess too much data regarding the program, form of education, subjects included into the medrese curriculum etc. Obviously, they were much the same as their counterparts in Muslim countries, studying theology by means of Tafseer and Hadith, along with secular subjects, such as Math, Geography, History, Astronomy, and Medicine. This can be stated by the names of worldwide-known scientists, astronomers, doctors, poets and faqihs coming from Bulgar medreses, such as qadi Yakub ibn Nugman (mid 11th cent), faqih Khodja Ahmad Bulgari (11th cent), physician Khodja Bulgari (12th cent), poet Kul Gali (second half 12th cent.-1230s), pharmacologist Tadjaddin al-Bulgari (second half 12th cent.-1230s), astronomer Masgud al-Bulgari (14th cent.)¹⁰. It was typical for the scientists of that epoch to start education in the native district and then

⁷ B.L. Hamidullina, *Iz glubiny stoletij/Sost., vstupitel'nye stat'i i komm*, Kazan', Tatar, Kn. Izd-vo, 2000, p. 69.

⁸ D.A. Hvol'son, *Izvestija o hazarah, burtasah, mad'jarah, slavjanah i russah Abu Ali Ahmeda Ben-Omar Ibn-Dasta*. – Saint-Petersburg, 1869, p. 23.

⁹ G. Davletshin, *Ocherki po istorii duhovnoj kul'tury predkov tatarskogo naroda*, Kazan', Tat. kn.izd-vo, 2004, p. 249.

¹⁰ *Ibid.*

continue it in the largest Muslim centers of the East: Bukhara, Samarqand, Nishapur, Balkh, Baghdad, Merv, Gazni etc.

Along with official Islam and the traditional system of Muslim education, Sufi doctrine also came to the Volga region from Central Asia. The most prominent representative of the Turkic Sufi branch was khodja Ahmad Yasavi (d. 1166). Sufi brethren, such as yasaviya and, later on, nakshbandiya, played an important role in the formation of a specific “sheikh-murid” educational system inherent in Muslim socio-cultural area.

Next stage of Tatar people’s education started in 1236 and was connected with the Mongol invasion. The Golden Hoard capital, Saray in the Lower Volga region, became the center of cultural life gathering most prominent scientists and poets from all parts of Djuchi Ulus. In Uzbek-khan’s times (1312-1342) Islam became the Empire’s state religion. Uzbek built in Saray «medreses for science, [as] he was very dedicated to science and its people»¹¹. Some Middle Volga cities, such as Bulgar (others were left in ruins like Bilyar, Suvar etc) retained former majesty in a century after the conquest. A stone Khan mosque was built in Golden Hoard times. The now-existing cult buildings of that epoch give marginal evidence of former Muslim educational traditions being then continued.

The role of Kazan in the Middle Volga region increased with Golden Hoard collapse in 15th century. Thus, Shihabuddin Marjani wrote: «Because of numerous discord and troubles coming upon Bulgaria its former benevolence started to decline, and gradually it was transferred upon Kazan, which inherited the former majesty of Bulgars». Court life of Kazan khans was really eventful (1445-1552). As poet Muhammadjar wrote, «Oh wonder! There is no place for us in Kazan free of poets». Khan court administration required the clerks possessing high-style writing skill, as well as great knowledge in history, language and calligraphy. They were taught these by professionals specially invited from Central Asia, Crimea and Middle East. Khan court possessed a huge library¹². Spheres of greatest scientific interest were then represented by philology, Muslim law, poetry, state service, and teaching. Natural scientists are mentioned neither in written sources nor in tombstone inscriptions praising their work. This paradigm change correlates with spiritual processes all over the Muslim East. As it is known, Muslim countries gave no scientist of worldwide scale after Ibn Khaldoun, a historian and sociologist. Using his methodology, we can represent eventful and complicated Kazan Khanate epoch as a logical conclusion of three-stage society development. The decline stage, coming after the period of integration and flourish, is characterized by moral deterioration,

¹¹ B.F. Sultanbekov, *Istorija Tatarstana. Nauch. Red, Kazan'*, TaRIH, 2001, p. 67.

¹² Davletshin, *Ocherki po istorii duhovnoj kul'tury predkov tatarskogo naroda*, cit., pp. 92-93.

aspiration to luxury, and bureaucracy expansion¹³. As regards spiritual culture, eulogy was flourishing instead of practically valuable sciences.

This period of Muslim education ended in 1552, when Ivan the Terrible conquered Kazan. In the course of Tatar cities and settlements abolishment, mosques appeared to be main objects of aggression. Tatars were forced to live 30 km far from big cities, away from the rivers, in a very inconvenient districts. Loss of statehood ended traditional educational system. From the multi-stage enlightenment system, only the primary stage was left, where children were taught alphabet, main prayers and religious canons. Some schools were functioning in Tatar settlements, but education was in constant struggle for survival due to frequent missionary campaigns¹⁴. Sufi elements were on remarkable increase in literature:

Sufism, formerly fulfilling social and ideological function of a counterbalance to official religion and canonic theology as a [...] folk variation of Islam, after the abolition of all Muslim statehood institutions remained the only ideologically organized force in Muslim environment, capable of confronting Orthodox missionary. That is why social ideology and literature of Turk-Muslims display the increase of Sufi ideas, expansion of their social functions in the Muslim community life¹⁵.

This obviously had an impact to educational sphere as well.

In 16-18th centuries, educational functions were fulfilled by abyzes, who kept Islamic tradition when Islam had no official statute in the Russian state. Abyzes connected the clergy of Kazan Khanate times with that of Catherine the Great's reformation period¹⁶. Analysis of scientists' nisbas implies that educated people came here after having studied in Northern Caucasus, namely in Dagestan. That region was then famous for its scientists. In Dagestan, medrese curriculum included History, Muslim Law, Arabic Grammar, Tafseer, Poetry, Ethics, Logics, Math and Medicine¹⁷. The first teachers of Kargalinskaya¹⁸ (1845) medrese graduated from Dagestan medreses (Muhammad b. Gali ad-Dagestani); however, some of them had studied in Khorezm (Ishniyaz b. Shirniyaz al-Khorezmi) and Baghdad (Waliaddin b. Khasan al-Bagdadi). There were no such economic relations with Caucasus as existed with Bukhara; that is why Caucasus model was weaker than Bukhara one¹⁹.

¹³ See Ibn Khaldun, Mukaddima in the book of S.N. Grigorjan, *Iz istorii filosofii Srednej Azii i Irana*, Moscva, Nauka, 1960.

¹⁴ F.G. Islaev, *Pravoslavnye missionery v Povolzh'e*, Kazan', Tat. kn. izd-vo, 1999.

¹⁵ *Ocherki istorii tatarskoj obvestvennoj mysli*, Kazan', Tat. kn. Izd-vo, 2000, p. 86.

¹⁶ *Islam na Evropejskom Vostoke*, Kazan', Magarif, 2004, p. 6.

¹⁷ A. Jarlykapov, *Islamskoe obrazovanie na Severnom Kavkaze*, «Vestnik Evrazii», n. 3, 2003, p. 9.

¹⁸ Kargalinskoye medrese appeared in 1746 near Orenburg. Muslims were first in Russian Imperial history allowed to build mosques and open confessional schools provided that Tatars supported economic and political interests of Russia in Kazakh steppes and in Central Asia.

¹⁹ A. Habutdinov, *Religioznoe obrazovanie musul'man Orenburgskogo Magometanskogo*

The case of Islamic enlightenment started to change only in late 18th century, when Catherine the Great altered her policy from mere force after a series of rebellions where Muslim population took part. The decree of 1788 about opening Ufa Mohammedan law meeting, permission on building mosques and opening schools started a new chapter in Muslim education development in Volga-Ural region.

Muslim education system in 19-20th centuries

The foundation of Muslim spiritual meeting had two goals: firstly, controlling Muslim clergy and secondly, using Islamic institutions for performing Russian policy among Muslim population of Central Asia and Kazakhstan. Tatars had wide powers to build trade and political relations with Maverannahr.

In late 18th century, Bukhara, Hiva and Samarqand were centers of scholastic Muslim education. So consequently, while forming religious education system Tatar medreses copied Central Asian models, which remained largely unchanged since 14th century²⁰.

Meanwhile, material aspect greatly varied from that in Central Asia. While imperial government did not want the “foreigners” to develop spiritually, it would not finance the organization of educational process among the Tatars (even though they paid greater taxes than Orthodox population). Thus, financial problems were always acute. First medreses were mostly built on patrons’ money, later ones relied upon luck. So medreses were usually a poor sight to see:

Medrese building was altogether not a well-organized one... Shakirds lived very close, with small windows; it was damp, stuffy and cold. Rich people scarce gave any money on running the medreses, as it was not regarded as zakyat²¹ [...]. When a shakird boy returned home, he was more like a skeleton than a living human²².

As regards Tatar educational establishments, there existed primary schools (*mektebs*), and secondary schools (*medreses*), with the aim of preparing future clergy²³.

Duhovnogo sobraniya. Vektory tolerantnosti: religija i obrazovanie, Kazan’, Magarif, 2006, p. 60.

²⁰ G. Idijatullina, *Abu-n-Nasr Kursavi*, Kazan’, Fan, 2005, p. 66.

²¹ Zakyat is a compulsory tax aimed at helping poor Muslims.

²² Dzh. Validov, *Ocherk istorii obrazovannosti i literatury tatar*, Kazan’, Iman, 1998, pp. 30-32.

²³ D.S. Muhametjanova, *Celi i sodержanie religioznogo obrazovanija u tatar-musul’man*, in Id., *Sistema musul’manskogo religioznogo obrazovanija u tatar: istorija, problemy, perspektivy*, Kazan’, 2005, p. 71.

Mektebs usually existed by each mosque, and each mullah along with his assistant from the old shakirds, *khal'fa*, was a teacher as well. Children of all ages were educated in one room. The first things to study were main principles of religion, Yaseen surah, and then Haftiyak – one seventh part of the Koran. Later on, other parts of Koran were studied, as well as didactic books about history of Prophets and Islam. Pupils from 5-6 to 14-15 of age studied in mektebs during 4 (up to 7-8) years. Almost all books were in Arabic. Children would sit on the floor and write on low stools, which made their spine resemble Arabic letter “nun” by the end of studies (to put it simply, it spoiled their posture).

As regards organization, medreses resembled mektebs, except for giving more particular spheres of Islamic knowledge. Subjects were divided into three groups: ‘*arabiyat* (*sarf* – Arabic morphology, *nahw* – grammar), ‘*aqliyat* (*mantiq* – logics, *haqiqat* – philosophy), *naqliyat* (*qalam* – scholastic philosophy based on rational attaining of religious principles; *usul-al-fiqh* – theory of Muslim law; *fiqh* – Muslim juristic principles). Course specific feature was that shakirds studied Koran (*Tafseer*) and Hadith on the latest stage of education, while applied sciences, such as *qalam*, were studied in the first years, without any serious knowledge of religious principles on which they were based.

Methods of teaching included lectures, when damellah²⁴ explained the text in detail when one of the shakirds had read it. Disputes (*munazara*) were also widespread, where all shakirds (and even guests) took part. The study could take from 8 to 15 years, depending on student’s ability. Some shakirds graduated about 25-30 of age. In 1860 Tatars had 1,482 mektebs and medreses (in 12 governorates)²⁵.

It was considered most prestigious to continue education in Central Asian Muslim centers, where shakirds from the Volga region got both traditional Muslim and Sufi education, becoming murids of famous sheikhs. Thus, Abu-n-Nasr Kursawi studied in Bukhara, including four years by sheikh Niyazkuli at-Turkmani²⁶, the same as Abd-ar-Rahim Utyz-Imyani by sheikh Faizhan al-Kabuli, imam of Mogan mosque²⁷. Sh. Marjani studied in Bukhara and then in “Shirdar” medrese in Samarqand²⁸.

This system of education with its advantages and disadvantages existed unchanged almost up to late 19th century. Then, developing capitalism made society see the necessity of confessional school principal reformation.

²⁴ Damellah – the most respected clergyman, usually head of mosque and medrese, who had graduated from Central Asian medrese.

²⁵ D.M. Iskhakov, *Fenomen tatarskogo dzhadidizma: vvedenie k sociokul'turnomu osmysleniju*, Kazan', Iman, 1997, p. 26.

²⁶ Idijatullina, *Abu-n-Nasr Kursavi*, cit., p. 84.

²⁷ A. Uzeyev, *Tatarskaja filosofskaja mysl' konca XVIII–XIX vv.*, Kazan', Tat.kn.izd-vo, 2001, p. 90.

²⁸ *Ibid.*, p. 105.

It was a problem that the state did not allow secular Muslim schools, as imperial rulers were afraid of “foreign” population intensive development. Meanwhile, economic system required a new type of education, which the former system was unsuitable for. So, advanced Tatar intelligence followed Ismail-bey Gasprinsky (Gaspraly) and started founding new medreses, where natural sciences, history and mathematical sciences, the Russian language and sports were taught along with traditional Koran studies. Essentially, the reform returned Muslims some medieval sciences on a new level. This process of educational reformation got the name of Jadidism – from sound method of alphabet studying “*usul jadid*” – a new method. Unreformed medreses got the name of *qadim* – from the Arabic word “old”.

One of the first new-method medreses was “*Muhammadiya*” (1882), founded by Galimjan Barudi, who studied in Bukhara medrese for 7 years. New method was introduced in 1891. The medrese was an exemplary one for all the rest of such kind. Its program included 16 years of study – one preparatory year, 6 years of primary school (*ibtidai*), 6 years of secondary school (*rushdiya*), 3 years of high school (*galiya*). Each stage was concluded by annual exams. Curriculum included Koran and Hadith studies, the Arabic Language and Literature (necessary for understanding Koran), Geography, Math, History and Biology, the Tatar and Russian Languages²⁹. Lessons were given in Kazan dialect of the Tatar language, which was also the language of course books³⁰. There were separate classes with desks and blackboards. According to statistics, the number of mektebs and medreses in Kazan governorate increased from 405 in 1864 to 1,091 in 1913³¹.

Imperial government supported *qadim* medreses and put pressure upon new-method ones, as the former were seen as a potential source of national revival. New-method medreses were accused of pan-Turkism, searched and sometimes closed (with accusations and denunciations by *qadim* medreses), as Ij-Bubi medrese (1911).

However, historians claim that, despite all counteraction, new-method schools prevailed by Tatars in 1910. Thus, in Ufa governorate 61,5% of all confessional schools comprising 73% of students were new-method by 1914³². In spite of old-method opposition to feminine education («[...] teaching girls to write is forbidden, and we must leave this action, as it may lead to pernicious actions»)³³ girl medreses started to open by early 20th century. Before that girls were usually taught basic principles of belief by mullah’s wife.

²⁹ M. Jusupov, *Gilimzhan Barudi*, Kazan’, Tat. kn. Izd-vo, 2003, p. 156.

³⁰ *Obzor uchebnikov, prinjatyh k upotrebleniju v tatarskih konfessional’nyh shkolah (mektebah i medresah)*, Kazan’, Iman, 2002.

³¹ D.M. Iskhakov, *Fenomen tatarskogo dzhadidizma: vvedenie k sociokul’turnomu osmysleniju*, Kazan’, Iman, 1997, p. 26.

³² *Ibid.*, p. 71.

³³ *Giladzbutdin al-Kazani*, Kazan’, Iman, 2004, p. 56.

The most eminent new-method high medrese was “Galiya” in Ufa, headed by Ziyaaddin Kamali, who had graduated from al-Azkhar and was a disciple of prominent religious reformer Muhammad Abdo. Only 28% of time was given to religious subjects, the rest was given to secular disciplines. Among the graduates were writers Naki Isanbet and Galimjan Ibragimov, composer Sultan Gabashi, poet Shaekhzada Babich. In late 19th-early 20th centuries Tatar shakirds completed their education not only in Central Asia, but also in progressive centers of Turkey and Egypt. Thus, Musa Bigiev, a prominent Tatar theologian and journalist, studied in Central Asia (Bukhara), Turkey, India, Syria and Egypt³⁴, while Zakir Kadyiri, an ulem, mudarris and journalist, stayed at educational centers of Bukhara, Medina and Cairo³⁵.

Confessional education was abolished after the revolution of 1917 (decree “About the separation of church from the state”, 1918). Largest medreses served as a base for other educational institutions – Khusainovs’ Teachers’ Institute was established instead of “Khusaniya” medrese in Orenburg, Tatar grammar school instead of “Galiya” in Ufa etc. Special decree of 1923 permitted studies in religious schools:

in Tatar, Bashkir, and Crimea autonomous republics, as well as in other parts of the USSR with Muslim population, and the organization group confession teaching outside of schools and courses (in mosques and private houses) in free time for people who came of age by Shari’a canons and having 3 classes of primary education³⁶.

This led to the increase of the amount of religious schools up to 684 with 17,498 pupils in year 1926. Soviet government was troubled by this fact, so a decree was issued in 1926 permitting teaching only in days off studies and only for shakirds older than 14, already studying in some secular school. The subjects allowed included only the basics of belief (igtiqad) and reading Koran. History of Islam, Muslim ethics and other subjects recommended by CMSA³⁷ were forbidden for teaching. CMSA, in its turn, developed a system of requirements (21 items³⁸) necessary for practicing teachers. However, the Eastern department of State security service was opposed to these processes, and in 1928 all confessional teaching activity was officially prohibited. Besides, by late 1920s the rural collectivization campaign led to gradual abolishment

³⁴ A. Hajrutdinov, *Musa Dzharrullah Bigiev*, Kazan’, Fan, 2005, p. 16.

³⁵ *Islam na Evropejskom Vostoke*, Kazan’, Magarif, 2004, p. 155.

³⁶ I.R. Minullin, *Sud’ba musul’manskogo obrazovanija v Sovetskom Tatarstane*, in Id., *Islam v sovetskom i postsovetskom prostranstve: istorija i metodologicheskie aspekty issledovanija*, Kazan’ 2004, pp. 149-163.

³⁷ CMSA – Central Muslim Spiritual administration of Inner Russia, Siberia and Kazakhstan.

³⁸ Allow creating special buildings for religious schools, open medreses for preparing mullahs, annihilate decrees opposed to religion, return mosques’ and medreses’ possessions etc. D. Arapov, *Islam i musul’mane po materialam Vostochnogo otdela OGPU. 1926 g.*, Nizhnij Novgorod, Medina, 2007, pp. 86-87.

of clergy as a class, as clergymen usually possessed large amount of lands. The repressions of 1930s almost totally eradicated the former class of educated clergy.

Since 1946, the only Muslim educational establishment in the USSR was Mir-Arab medrese in Bukhara. Latter in 1972 Islamic Institute named after Imam Bukhari in Tashkent was opened. From 1955 to 1980 very few shakirds from Tatarstan studied there. Thus, the impossibility of clergy recruiting led to the loss of Islamic traditions among the Tatar, engendering numerous difficulties regarding Islamic institutions revival in post-Soviet period.

Islamic education in Tatarstan in late 20-early 21st centuries

As a result of atheistic propaganda, Islam remained among the Tatars only in the form of some customs, particularly burial cults. Indeed, many clergymen who had graduated from Bukhara and Tashkent educational establishments had quite poor religious knowledge themselves. It was caused by Soviet government's unwillingness for highly-educated Muslim clergy to be formed. Consequently, Bukhara medrese presented only disciplines necessary for cult performing, such as Koran reciting and fiqh customs concerning religious rituals. Thus, religious education in early 1990s displayed two trends: clergymen and youngsters studied in foreign Islamic centers, along with that, local educational establishments were opened. As regards the first trend, most respected are graduates from Saudi Arabia (Er-Riyadh, Medina, and Mecca), Egypt, Turkey, Malaysia, Jordan, Libya and Tunis³⁹. However, the quality of this kind of education is dubious, as many pursued only a part of university course, or even preparatory department. In mid 1990s, about 150 Tatarstan shakirds were studying abroad⁴⁰. Among the graduates having returned, only Damir (Said) Shagaviev, Russian Islamic university teacher, is a MA.

The graduates having returned, a very specific problem aroused. For example, former Saudi Arabian student, starting their work at mosques, actively propagated principles irrelevant to Khanafi mazhab⁴¹ (inclusion of action into the definition of true belief, special motions and some verbal differences in performing daily praying (namaaz), understanding God's corporeal attributes

³⁹ Thus, ex mufti Gusman-khazrat Ishakov graduated from Mir-Arab medrese in Bukhara, and then from Shari'a department of the University of Libya. G.G. Zakirov, *Stanovlenie vysshego religiozno-svetskogo obrazovaniya v Tatarstane: opyt Rossijskogo islamskogo universiteta*, in Id., *Sbornik nauchnyh statej prepodavatelej i sotrudnikov Rossijskogo islamskogo universiteta*, Kazan, 2005, p. 27.

⁴⁰ From the interview of Rafik Muhametshin, head of RIU, 10.01.2008 (taken by the author).

⁴¹ From the interview of first Vice-Mufti of Tatarstan MSA Valiulla-khazrat Yakupov, 08.01.2008 (taken by the author).

in literal sense etc.)⁴². Besides, young Imams of foreign education suppose Islam to be above national borders and want khoutbas to be read in Russian, as some people don't understand Tatar. Thus, old Tatar traditions are to a great extent replaced by innovations. Young clergymen are also opposed to holding majlis on 3rd, 7th and 40th day of a person's death. Older generation can not accept that, as in Soviet times it was almost the only tradition connecting them with Islam. One the whole, clergymen with foreign education try to apply models of countries with Islam being a leading religion with the according social basis. Multi religious environment of Tatarstan can not accept that. Consequently, religious circles understood the necessity of local initial religious education, with the possibility of continuing it abroad (preferably in Khanafi mazhab countries).

The second trend was displayed in massive revival of traditional Muslim education. The first Muslim educational establishments were opened in late 1980s on the basis of mosques. Pre-revolution mosques were restored all over Tatarstan, and new ones were built almost in every Tatar settlement. Nowadays, Tatarstan MSA⁴³ counts 1,175 mosques in the republic.

Courses were opened at mosques for all those willing to get primary knowledge on Islam. Groups included people of both sexes and all ages. Subjects included The bases of Islam⁴⁴, and Koran recitation (tajweed), most gifted pupils getting individual lessons. Lessons, led by professional clergymen or retired people who had graduated from medrese, take place once or twice a week, at weekend or in the evenings. Courses are aimed at forming the younger generation's morality⁴⁵, as well as giving primary education to ethnic Muslims devoid of it in Soviet times. Study duration equals to 1-4 years. Attending all lectures is not compulsory; students can be absent for some time, and then continue their studies. This can be explained by teachers' unwillingness to avert people from religion, so they tend to be in no way too strict.

The leading position is occupied by "Faruq" medrese at "Bulgar" mosque in a densely populated Kazan district. Its aim is to prepare not professional clergymen, but religiously educated Muslims⁴⁶. Each teacher (muallim) creates his own group; convenient time of studies is distributed between the teachers, so groups gathering from 10 to 40 people study almost every day of the week. Study duration equals to 4 years.

⁴² The author came across these postulates during the expertise of works by some Islamic educational establishments' teachers. Some ideological points correlate with so-called "Wahhabism credo" found out in Dagestan in 1999. Knysh Alexander, *Contextualizing the Salafi-Sufi Conflict (from the Northern Caucasus to Hadramwt)*, «Middle Eastern Studies», n. 4, July 2007, pp. 503.

⁴³ MSA Web-site: <<http://www.e-islam.ru>> (last access: 10th February 2012).

⁴⁴ Course content includes Prophets' history, Islamic history, Belief Bases ('Aqida), pray customs (ibadat) and ethics (ahlaq).

⁴⁵ V. Yakupov, *Moselman magariye*, Kazan', Iman, 2003, p. 24.

⁴⁶ Id., *Islam asylyna kajtu*, Kazan', Iman, 2006, p. 311.

The next stage of Muslim education is presented by secondary educational establishments, namely medreses.

The first medrese in Tatarstan was founded in Chistopol by Gabdulhak Samatov, imam-khatyb of Chistopol mosque. In 1990 it gathered 20 shakirds. A year later, medrese moved to Kazan after its founder, getting the name of medrese by Zakabannaya mosque. In 1993 it was officially registered as Kazan high Muslim medrese (KHMM) in the name of 1000th anniversary of Islam adoption⁴⁷.

In 1990s many medreses were opened, there were soon about 20 of them⁴⁸, but not all of them survived. “Nuretdin”, “Aiyub” and “Yoldyz” medreses in Naberezhnye Chelny were closed, as well as “Ishmuhamet” medrese in Elabuga. Legally registered higher educational institutions “Ramazan” and “Muhammadiya” Kazan Islamic University did not start operating.

In the same years, various foreign religious funds and organizations were operating all over Russia, sponsoring the creation and functioning of many medreses (for example, Saudi Arabian fund Ibragim bin Abdulaziz al-Ibragim issuing a lot of translated literature on Shari’a sciences studying, as well as Dar-ul-Hadith, Dar-ul-Fikr, Dar-ul-Magrifa from Egypt, Syria, Jordan and Lebanon). Help, however, was provided on condition that the organizations could define the curriculum, influence course literature and send their own teachers. In late 1990s, most of international funds activities were prohibited in Russia because of some Kazan medrese shakirds and graduates taking part in unlawful acts, as well as due to increasing struggle with Wahhabism and extremism.

Loss of foreign support led to substantial financial problems. While church is separated from the state in Russia and the state structures could not finance religious educational institutions⁴⁹. Many medreses were closed, others were forced to survive. They could rely upon small income from waqf possessions (if available), sponsor help, citizens’ donations, their own commercial activity, occasional state support, and very insubstantial support from foreign organizations. As a result, currently there are only 7 medreses left giving secondary religious education. These exist: medrese of R. Fakhretdin in Al’metevsk (opened in 1998, study duration 3 years, specialties: imam-khatyb and imam-muallim; 150 full-time students, 100 distance learning students), “Risala” medrese in Nijnekamsk (opened in 2000, study duration 2 years, specialties: imam-khatyb, muezzin, teacher of Islamic sciences), “Ak mechet” medrese in Naberezhnie Chelny (opened in 1992, study duration 3 years, specialties: imam-khatyb and muallim; 7 full-time students, 33 distance

⁴⁷ Id., *Musul'manskoye obrazovanie*, Kazan, Iman, 2002, p. 4.

⁴⁸ M.R. Muratov, *Sistema religioznogo obrazovanija kak jetnokonsolidirujuwij faktor musul'man RT. Islam i problema identichnosti tatar*, Kazan', Iman, 2002, p. 106.

⁴⁹ Constitution of Russian Federation. Section 1, Chapter 1, Article 14, point 1: Russian Federation is a secular state. No religion can be stated as a state or compulsory one. Point 2: Religious establishments are separated from the state and equal in front of the law.

learning students 76 part-time students), Nurlatskoe Muslim medrese (opened in 1996, study duration 2 years, specialties: imam-khatyb, the Arabic language teacher, beekeeper, 29 shakirds), Buinskoe medrese (opened in 1997, study duration 3 years, specialties imam-khatyb, the Arabic language teacher; 32 full-time students), Kazan Islamic college (opened in 2003, study duration 4 years, specialties: imam-khatyb and the Arabic language teacher, 50 full-time students)⁵⁰, medrese Fanis in Urussu (opened in 2007, study duration 2 years, specialties Imam-khatyb, the Arabic language teacher, bus and car driver and electric welder for men and the Arabic language teacher and cook for women; 25 full-time students, 46 distance learning students, 47 part-time students⁵¹).

Proportion of religious subjects to secular ones is approximately 60% to 40%. Religious courses include: The Sacred Koran (128 hours, Koran), Tafseer (Ibn Kassir, "Tafseer"), Hadith (120 hours, Rizaeddin Fakhretdin, "Comments on the compilation of the Prophet's sayings"), 'Aqyda (Ali at-Tantavi, "General acquaintance with Islam"), Nagyim Yaseen, "Iman"), Sirah (Ibn Hisham, "The Prophet's life description"), Fiqh (128 hours, Muhammad Ashik, "Necessary relief to Quduri's questions") Fiqh-ud-Da'va (44 hours, Hamam Sagid, "The Rules of Call to Allah"), Muslim's Morality (64 hours, Muhammad al-Gazali, "Muslim's Character"), Imam's Duties (32 hours, course book by the same name with no author). The main secular subjects are the Arabic language along with the Tatar and English languages, History of Russia and Tatarstan, Logics, Psychology, and Sports⁵². Medrese graduates tend to work as Imams and mudarrises in village mosques, while former shakirds have difficulties finding jobs. Tatarstan communities (mahallas) are structurally disorganized, and cannot finance the running of mosque and mekteb buildings, clergymen salaries etc. Therefore, young Imams often prefer commercial activity. An exceptional case is Vysokogorsky region Imam, who uses farming activity as a source of financing the mosque⁵³.

Higher Muslim education in Tatarstan is represented by three establishments: Kazan higher Muslim medrese (KHMM) (founded in 1990, study duration 5 years, professions – Islamic studies specialist, the Arabic language teacher, imam-khatyb, beekeeper, 36 full-time students; 38 distance learning students; 97 part-time students), "Muhammadiya" medrese⁵⁴ (reopened in 1993, study duration

⁵⁰ *Certification on Tatarstan religious educational establishments. Vektory tolerantnosti: religija i obrazovanie*, Kazan', Magarif, 2006, pp. 220-234.

⁵¹ Data on the number of students is given according to field research held by Robert Shangaraev (fall, 2008).

⁵² *Study program for secondary Muslim medreses Tatarstan MSA. Yakupov Valiulla, Musul'manskoye obrazovanie*, Kazan, Iman, 2002, pp. 64-93.

⁵³ R.M. Muhametshin, *Sistema musul'manskogo obrazovaniya v postsovetskom Tatarstane. Sistema musul'manskogo religioznogo obrazovaniya u tatar: istoriya, problemy, perspektivy*, Kazan', 2005, p. 87.

⁵⁴ "Muhammadiya" medrese Web-site: <http://www.muhammadiya.ru> (last access: 28th July 2012).

5 years, professions – the Arabic language teacher, imam-khatyb, religion bases teacher, the directions of Islamic Shari'a and the Arabic language, 130 full-time students, 698 distance learning students, 170 part-time students), and Russian Islamic University (RIU), established by Institute of History of Tatarstan Academy of Sciences, Tatarstan MSA, Russian Mufti Council in 1998⁵⁵ (study duration 5 years, directions: preparatory department, Hafiz preparation center, Islamic Sciences department, Theology department; specialties: imam-khatyb, Islamic studies specialist, Islamic Sciences teacher, theologian, the Arabic language teacher⁵⁶, in recent years the specialty economist with profound knowledge of Islamic economics was added, 224⁵⁷ full-time students, 652 distance learning students, 45 part-time students).

Among the main problems, mentioned by MSA Educational department head Gabdrashid khazrat Zaripov⁵⁸, is the lack of qualified teachers. In 1990s, much respected were Bukhara graduates from Mir-Arab medrese. Currently, most required are graduates of foreign universities. Two out of 4 KHMM teachers completed their education in Tunis. Among 26 RIU teachers, 7 have pursued full university course abroad (5 in al-Azkhar, 1 in Jordan, 1 in Malaysia), the rest graduated either from one of the three local Islamic higher educational establishments mentioned, or from secular universities (among them one doctors of science – R.M. Muhametshin).

Another problem mentioned by the head of RIU is that our bachelor students can not enter even first course of bachelor studies in foreign universities (except for Turkey). So Kazan graduates are forced to pursue the whole course, including preparatory level. However, many students want to study abroad. Thus, MSA data states that 30 Almetevsk shakirds went to Saudi Arabia in 2007. However, all of them went privately, which is troubling official structures, as expansion of Wahhabism is connected with this country. MSA, in its turn, organizes short work trips (up to a year long) to Egypt or Jordan for its employees and Tatarstan mullahs, mukhtasibs and imams.

The problem of methodical literature and course books is also acute. Existing traditions were lost in Soviet times. Currently, there are two main trends: usage of translated course books offered by Islamic funds (especially Saudi fund Ibragim bin Abdulaziz al Ibragim), and re-issuing of pre-revolution literature. (course books by Ahmad Hadi Maqsudi “Mogallim Awwal”, “Mogallim Sani” on the Arabic language, “Gyibadate Islamiya” on Belief Bases, “Sharigat’ hokemnare” (Canons of Shari’a), works of Rizaaddin Fakhretdin “Jawamigul kalim sharhe” (Comments on Prophet’s sayings) etc.).

⁵⁵ RIU Web site: <http://www.e-riu.ru> (last access: 28th July 2012).

⁵⁶ From the interview of Studies Vice-rector Marat Gil'manov, 07.17.2007.

⁵⁷ Data about the number of students was given by Rim Kamalov, lecturer at the Russian Islamic University (01.30.2011).

⁵⁸ Interview taken by the author on July 17, 2007.

Both trends had their disadvantages. Thus, foreign course books were aimed at some uncustomary Islamic principles, while the language of pre-revolution ones was too archaic. Recently, lots of books have been issued by Umma, Badr, Medina, Iman, but the problem is still acute.

Another problem is the legal separation of church from the state and higher education always being secular. The state does give license on educational activity, but does not accredit it as is necessary for diploma validity. As a result, shakird's diploma is recognized only by religious organizations and some foreign educational centers, but not the state. Most gifted RIU shakirds could enter some state universities⁵⁹ and continue distant education at Eastern Languages departments, getting the specialty of the Arabic language teacher. However, it was a major problem for the rest of shakirds, as only 3-5 out of 15-20 graduates choose religious profession⁶⁰. Others take up commercial activity connected with the Islamic countries, or teaching, or tend to get some secular specialty in other educational establishments.

The programs of Muslim higher educational establishments have been greatly altered in past 7-8 years. Programs issued in 2002 included 19 subjects⁶¹, with 4 secular ones. Meanwhile, programs developed and adopted by Russian Mufti Council and Tatarstan MSA fully accord to the state standard. The program includes 4 big parts: general humanitarian and socio-economic disciplines (1,950 hours; Philosophy, Sociology, General History, Pedagogy, Psychology etc); general mathematical and natural sciences (550 hours; Informatics, Modern Natural Studies Conceptions etc), general professional disciplines (about 1,600 hours; Islamic Studies, Koran Studies, Hadith, Prophet's Life Description etc according to Sheri'a norms; more general ones, such as Religious Philosophy, History of Archaic Religions, Source Studies, Confession History, New Religious Trends etc according to general religious program); special disciplines (2,400 hours; depending on specialization, these can include Islamic Law, Bases of Islamic Law, Comparative Law, Applied Islamic Law etc in Shari'a, and Koran Studies, Koran Comments, History of Koran Translations, Methods of Koran Commenting etc in Koran Studies; по теологии: Confessional Belief, Sacred texts Language, Khoutba Gomiletics etc in Theology).

⁵⁹ Tatar state university for pedagogy and humanities.

⁶⁰ Student selection is great; about 40 students enter 1st course, only a half of them get diplomas.

⁶¹ Ethics and morality, Woman in Islam, Prophet's Life description (Sirah), Science about Koran, Science about Hadith, Inheritance, Islamic Belief ('Aqida), Islamic Law (Fiqh), Sacred Koran, Tafseer, Law Bases (Usul-al-Fiqh), Stories from Koran, Religions and Sects, Hidith, the Arabic language, Arabic Grammar, the Tatar language, History of Tatar spiritual culture. *Study program for higher Muslim medreses Tatarstan MSA. Yakupov Valiulla. Musul'manskoye obrazovanie*, Kazan, Iman, 2002, pp. 16-63.

Besides, a secular “Theology” specialization has been developed since 2002 by Russian authorities, aimed at creating educational standards in studying Judaism, Christianity and Islam.

The state comes to acknowledge the importance of this sphere. Starting from 2007 and up until now, the Russian government allocated a significant sum into higher Muslim education in several regions with dense Islamic population⁶². However, as church is separated from the state, the money was given not to Islamic educational establishments, but to state ones, in case of Tatarstan – to Tatar State University for Pedagogy and Humanity⁶³. In 2007, 2 groups (10 people each) were opened at the TSUPH: “Economics of Islamic Countries” and “The Arabic Language”, specialized in Islamic history and culture. In 2008 one group on “Islamic countries Law” and in 2011 one group on “Pedagogy” with profound knowledge of Islamic History and Culture. Among the points financed there also were course literature development⁶⁴, lectures by leading Russian specialists in Islamic studies, scientific publications, and the development of a communicational system allowing distant education at the leading Islamic studies centers⁶⁵. Modern Muslim education system is undergoing serious reformation. The main trend is giving content to new religious and secular specializations according to the standards developed.

Thus, we can make the following conclusions. Latest sociological questioning of the younger generation displays a rapid increase of religious moods among the students of secular universities aged 17-22⁶⁶. However, the processes currently going on in Islamic society are dubious. The development of religious education depends on whether a more secular or a more religious society will be formed in Tatarstan in the nearest future. The greatest task of both the Russian state and Islamic establishment is to create religious education capable of rivaling its foreign counterparts. The state is interested in that with a view to annihilate radical trends among contemporary Muslims. Muslim leaders, in their turn, aim at preparing highly educated theologians with a view to increasing the status of Islam among the secular majority and to enlarging the number of followers.

⁶² Moscow, Saint-Petersburg, Nijniy Novgorod, Kazan (Tatarstan), Ufa (Bashkortostan), Mahachkala (Dagestan), Grozny (Chechnya), Nalchik (Kabardino-Balkaria).

⁶³ Since 2011 Tatar State University of the Humanities became a part of Kazan Federal University.

⁶⁴ Only in Kazan (2007-2010) lecturers of Islamic educational institutions and scholars from different academic institutions created 604 works including teaching materials, syllabuses, textbooks, readers, different kinds of supplements etc. 39 books were published, for example, Islamic Family Law (2008), Introduction to Islamic Studies (2008), The Biography of the Prophet Muhammad (2008), Islamic Philosophy (2009), Islamic Rituals (Ibadat) (2009) etc.

⁶⁵ I. Alexyev, *Tradicii i novacii v prepodavanii Islama v universitetah Moscv i Sankt-Peterburga*. In Id., *Prepodavaniye Islama v Evrazii. Pod.red. M. Meiyera*, Moscv, Gumanitariy, 2010, pp. 24-25.

⁶⁶ G. Guzel'baeva, *Sociokul'turnye cennosti tatarskoj molodezhi v kontekste globalizacii*, Report made at conference “Islam: history, society, and culture”, 11th December 2007, Moscov.

Biase Zurlo e l'istruzione secondaria in Molise tra Decennio francese e restaurazione dei Borboni (1810-1820)

Florindo Palladino
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)
florindo.palladino@unimol.it

Biase Zurlo and Secondary Education in Molise, between the French Decade and the Bourbon Restoration (1810-1820)

ABSTRACT: This article focuses on the person and work of Biase Zurlo, and gives an overview of the origins and the development of secondary education in the Italian region of Molise. It links school practices and initiatives with the radical changes that were introduced in educational policy by the Bonaparte family. As a Commissioner, Zurlo participated actively and productively in the educational context shaped by the *Napoleonidi* (1806-1815) and pursued by the Bourbons during the Second Restoration (1815-1820). Although investment in education was limited by the disastrous state of the public finances, Zurlo did manage to establish the R. Collegio Sannitico (1812-1816), founded secondary schools in the field of the humanities in the whole province of Molise (1816-1820) and started the first agricultural technical colleges in the Kingdom (1817-1819).

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Secondary Education; Educational Policy; Italy; XIX Century.

La fondazione del Collegio Sannitico¹

All'indomani dell'approvazione del *Decreto organico per l'istruzione pubblica* (29 novembre 1811) il Ministero degli Interni promosse un censimento di «tutti

¹ Elenco delle abbreviazioni utilizzate: ASN = Archivio di Stato di Napoli; ASCb = Archivio di Stato di Campobasso; CGPI = Consiglio Generale della Pubblica Istruzione; CPI = Commissione

quegli stabilimenti tenuti da Preti Secolari, da Corporaz[i]oni soppresse, o non soppresse, o da tutt'altri» nelle provincie del Regno, per reperire informazioni «sul loro stato attuale tanto per l'insegnam[ent]o, che per la disciplina, e sulle loro risorse finanziarie», al fine di «rianimare» la pubblica istruzione². Nella Provincia di Molise risultò aperto il solo Collegio dei Padri Missionari nel comune di Lucito³, mentre delle sette Diocesi con sede vescovile nei comuni molisani solo quella di Larino poteva avvalersi del Seminario⁴.

In assenza del tradizionale canale ecclesiastico di formazione, venuto meno per la soppressione, tra il 1807 e il 1809, delle congregazioni e degli ordini religiosi che sul territorio molisano gestivano diversi istituti di istruzione⁵, e nel quadro della nuova politica scolastica inaugurata dai Napoleonidi, la fondazione di un collegio, considerata una priorità assoluta dall'intera classe

di Pubblica Istruzione; CLDAPI = *Collezione delle leggi, de' decreti e di atti riguardanti la pubblica istruzione promulgati nel già Reame di Napoli dall'anno 1806 in poi*, 3 voll., Napoli, Stamperie del Fibreno, 1861-1863.

² Circolare ministeriale, Napoli 4 gennaio 1812, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 990, f. 81.

³ «L'istituto [di Lucito] chiama i suoi sacerdoti al dovere della pubblica Istruz[ion]e ed a quella dell'educa[zion]e dei fanciulli. A quest'oggetto essi ànno una Chiesa pubblica, dove i P.P. predicano, amministrano i Sagram[en]ti e colla massima soddisfaz[ion]e imparano ai ragazzi la Dottrina Cristiana. Tengono una scuola, dove ogni fanciullo può entrarvi gratis due volte al giorno per imparare a leggere, scrivere, ed il Catechismo di Religione e dei doveri sociali, e dove s'insegnano la lingua Latina e Filosofia. Mantengono infine un collegio aperto, dove un alunno, pagando un annualità di £. 264, gode il vantaggio di profittare di tutto il sistema di buona educaz[ion]e che i PP fanno stare sempre in vigore. In c[otest]o Collegio, oltre alle lezioni comuni alla scuola pubblica, vi s'insegnano le matematiche, la Filosofia e la Teologia» (Rapporto, Arciprete G. de Rubertis al Giury d'esame della Provincia di Molise, Lucito 10 febbraio 1814, in ASN, CGPI, fs. 1488. Nel 1814, per le precarie condizioni dei locali e la mancanza di fondi, erano impiegati nelle scuole solo due sacerdoti e presenti 11 allievi per cui Matteo Galdi, capo della Direzione Generale della Pubblica Istruzione, consigliò al comune di versare gli avanzi di cassa in favore del Collegio, ma, per sopraggiunte calamità naturali, la municipalità aveva esaurito i fondi (ASN, CGPI, f. 1488). L'altra istituzione, retta dai Padri Missionari in Provincia, era il settecentesco collegio di Frosolone, andato distrutto col terremoto del 1805, in cui morirono docenti e allievi (Consiglio distrettuale di Isernia, seduta 17 aprile 1822, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 73, f. 65). I Padri Missionari appartenevano alla congregazione dei Padri Sacramentini fondata nel 1746 a Lucera da padre Vincenzo Mannarini, che, richiamandosi all'esperienza di Alfonso dei Liguori, volle unire alle missioni le scuole; cfr. N. D'Antonio, *Giuseppe Maria de Carlo: la voce del popolo*, Bojano, Parrocchia di S. Maria Assunta, Tipolito Matese, 2007, p. 10.

⁴ «Il comune di Larino ha da tempo antichissimo il diritto di mandar a sentir a' ragazzi le lezioni nel Seminario, senza esser impediti da' Superiori Ecclesiastici» (Consiglio distrettuale di Larino, seduta 25 settembre 1818, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 73, f. 62). I comuni molisani a partire dal 1811, anno dell'annessione territoriale del distretto di Larino, rientravano nelle Diocesi di Boiano, Isernia, Larino, Termoli, Trivento, Venafro, Guardialfiera, le ultime due soppresse a seguito del concordato del 1818.

⁵ Sugli ordini e congregazioni soppressi in provincia si veda D. Forte, *Il problema dei monasteri soppressi nel Molise nel secolo 19*, s.n., s.l., in *Atti della mostra documentaria: il Molise verso l'Unità*, a cura dell'Archivio di Stato di Campobasso; sulle conseguenze della soppressione dei conventi si rimanda a V. De Vitiis, *Il concordato del 1818 e la proprietà ecclesiastica: restituzione e ristrutturazione in Molise*, in G. Galasso, C. Russo (edd.), *Per la storia sociale e religiosa nel Mezzogiorno d'Italia*, 2 voll., Napoli, Guida, 1980, vol. I, pp. 531-577.

dirigente molisana, era sostenuta con forza nei consigli distrettuali⁶ e richiesta di continuo a 'Sua Maestà' nelle sessioni annuali del Consiglio Generale della Provincia⁷.

Per l'antico Contado di Molise, quasi corpo aggiunto alla Capitanata, il 'decennio francese' costituì l'avvio concomitante di quattro storici processi: la creazione della Provincia di Molise; l'abolizione del feudalesimo e degli ordini religiosi possidenti con conseguente spartizione delle terre demaniali; la nascita del ceto 'proprietario' e il riordino dell'istruzione.

Defeudalizzazione, abolizione degli ordini religiosi, spartizione del demanio rappresentarono per il 'ceto mezzano' l'occasione di una affermazione che trovò: nella qualifica di 'proprietario', la propria legittimazione sociale ed economica; nel codice napoleonico la propria tutela; nell'istituzione della Provincia di Molise l'occasione per divenire classe dirigente e nel nuovo sistema

⁶ «Si fa presente, che non solo il Distretto, ma la Provincia istessa è totalmente priva di Collegio, e di altre case di pubblica educazione. Che i giovani si perdono nell'ignoranza. Quindi il consiglio supplica S. M. ad accelerare l'istallazione di un Collegio nel Capoluogo della Provincia» (Consiglio distrettuale di Campobasso, seduta 5 ottobre 1810, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 73, f. 59).

⁷ Nella seduta dedicata all'istruzione il Consiglio, nel 1809, stigmatizzava: «Istruzione, è una voce incognita alla Provincia. Il Governo è stato frodato generalmente nelle sue speranze, ma molto più presso di noi» ed avanzava la prima ipotesi di sede e di dotazione: «Si disse nell'anno scorso, che in Provincia vi era bisogno di un Collegio. Due locali più adattati vi sono il Monistero de' Domenicani a Morcone piccolo, e quello a Cercemaggiore vasto. Qualunque di questi S.M. voglia prescegliere è giovevole pregarla di eseguirlo al più presto: i ragazzi della Provincia non hanno dove racchiudersi: questi son la speranza della sua miglior fonte, ma bisogna renderli saggi e costumati, perché riescano un giorno utili amatori della Patria – Sarebbe opportuno aggregare al mantenimento del Collegio i fondi de' soppressi Monisteri, siccome si è compiaciuta S.M. disporre le altre Provincie del Regno» (Consiglio Generale della Provincia di Molise, seduta 23 ottobre 1809, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 69, f. 48). Nel 1810 il Consiglio, presieduto da Vincenzo Cuoco e alla presenza dell'intendente Matteo Galdi, futuro direttore della Pubblica Istruzione, esprimeva il medesimo indirizzo: «Per l'istruzione [...] il Consiglio crede di urgentissima necessità lo stabilimento di un Collegio per gli uomini. I fondi de' Seminari e de' Monasteri soppressi potrebbero servire a tale oggetto» (Consiglio Generale della Provincia di Molise, seduta 29 settembre 1810, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 69, f. 48). Nella sessione del 1811, presieduto dal molisano Amodio Ricciardi, procuratore generale presso la Corte di Appello di Napoli, si articolava la proposta dell'anno precedente: «Lungi dall'averne novi Collegi, o licei, la gioventù provinciale è ancora priva del soccorso de' Seminari Diocesani, i quali sono tutti chiusi, o perché le sedi sono vacanti, o perché i Vescovi non gli curavano. Il consiglio propone ingiungersi ai Vescovi, ed ai Vicarj di riaprirli: ma non basta riaprirli senza correggerne i difetti. [...]. Il consiglio vede la necessità di un Collegio Provinciale, e per istabilirlo propone di assegnargli i fondi de' Seminarj Diocesani della Provincia: propone di situarlo nel Monistero de' Cappuccini di Campobasso sito in un ameno luogo, provveduto di fabbriche, ed un spazioso giardino, ove potrebbe ancora designarsi l'orto botanico» (Consiglio Generale della Provincia di Molise, seduta 1 ottobre 1811, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 69, f. 49). Per una visione generale sulle tematiche affrontate e sulle proposte avanzate dai Consigli provinciali si rimanda a R. Lalli, *I Consigli della Provincia di Molise*, 3 voll., Formia, Edizione Vitmar, 1997.

d'istruzione l'opportunità per garantirsi quel titolo di studio che, sostituendo sostanzialmente il titolo nobiliare, rappresentava lo strumento indispensabile per acquisire potere e prestigio.

I riordinamenti del settore secondario e universitario sotto le reggenze di Giuseppe Bonaparte e Gicchino Murat, con la *Legge n. 140 per lo stabilimento dei collegi* (1807)⁸, il *Decreto organico per l'istruzione pubblica* (1811)⁹ ed il *Regolamenti per la collocazione dei gradi dottorali* (1812)¹⁰, avevano assicurato al Regno di Napoli un 'sistema di pubblica istruzione': controllato e vigilato dallo Stato, amministrativamente centralizzato e verticalizzato, mirante alla formazione professionalizzante ancorata al titolo di studio mediante il meccanismo dei gradi accademici (baccellierato, licenza e laurea), in cui il Liceo ed il Collegio si ponevano come vertice del segmento secondario e base di quello superiore¹¹.

La presenza di un collegio o di un liceo nel Molise si rendeva ancor più indispensabile, ma il maggior ostacolo per la sua fondazione era rappresentato dalla costituzione di una rendita annua netta, fissata dalla Legge n. 140 del 30 maggio 1807 in 6.000 ducati annui (Titolo II, art. 3), la cd. 'dotazione', necessaria, per i $\frac{3}{4}$ a coprire il pagamento degli stipendi a docenti ed impiegati e a garantire il vitto agli alunni e al personale¹².

Lo Stato assicurò la costituzione della 'prima dotazione' dei collegi utilizzando parte del patrimonio delle congregazioni e degli ordini religiosi soppressi cui aggiunse uno stanziamento di fondi per l'istruzione pubblica derivanti dalla rendita del demanio, anch'esso in gran parte costituito dai beni delle case religiose soppresse¹³.

⁸ CLDAPI, vol. I, pp. 34-42.

⁹ *Ibid.*, pp. 230-239.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 239-258.

¹¹ Per un inquadramento storico delle politiche scolastiche nel Meridione durante l'Ottocento preunitario, in grado di fornire un approccio metodologicamente e criticamente rinnovato, si rimanda a M. Lupo, *Tra le provvide cure di Sua Maestà*, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 61 ss.; R. Sani, *Istruzione e scuola nel Meridione dalla Restaurazione all'Unità*, in H.A. Cavallera (ed.), *Marco Gatti e la riforma della scuola. Atti del Convegno internazionale di Manduria, 9-10 novembre 2000*, Manduria-Bari-Roma, Lacaita Editore, 2003, pp. 175-200. Una rassegna bibliografica è fornita da M. Lupo, *Istruzione, economia e società nel Mezzogiorno preunitario: note per una ricerca*, in I. Zilli (ed.), *Risorse umane e Mezzogiorno. Istruzione, recupero e utilizzo tra '700 e '800*, Napoli, ESI, 1999, pp. 1-6, note 1-6.

¹² Lo Stato, nella suddetta legge, si riservava di decidere, con ulteriori decreti attuativi, le modalità con cui costituire la prima dotazione (Titolo II, art. 5). Il governo borbonico, con la *Legge organica sull'amministrazione civile* n. 570 del 12 dicembre 1816, fece gravare sulla Provincia le spese dei collegi e dei licei, «escluse le spese di prima dotazione già stabilita» (Parte II, Titolo VI, art. 160, in *Collezione delle leggi e decreti del Regno delle due Sicilie*, Anno 1816, Il semestre, Napoli, Stamperia Reale, p. 470); cfr. G. Landi, *Istituzioni di diritto pubblico nel Regno delle Due Sicilie (1815-1816)*, Milano, Giuffrè, 1977, p. 642.

¹³ Cfr. G. Nisio, *Della Istruzione pubblica e privata in Napoli dal 1806 sino al 1871*, Napoli, Tipografia dei Fratelli Testa, 1871, p. 9. Secondo L. Bianchini lo Stato stanziò per l'istruzione, sino al 1 maggio 1808, 192.000 ducati; cfr. L. Bianchini, *Della storia delle finanze del Regno di Napoli*,

Benché la suddetta legge prevedesse l'istituzione di un collegio in ogni Provincia del Regno (Titolo I, art. 1), al Molise non vennero assegnati né fondi, né beni ecclesiastici a tale scopo, perché prevalse, da parte del governo centrale, la decisione di inserire la Provincia, di recente creazione (R.D. 11 dicembre 1806), all'interno del sistema infrastrutturale del Regno, progettando la realizzazione di due importanti strade di collegamento da finanziare, appunto, attraverso la gestione delle proprietà delle corporazioni religiose soppresse sul suo territorio¹⁴.

Soltanto la nomina di Biase Zurlo a Intendente della Provincia di Molise, nel 1810, consentì di porre le premesse per il rilancio della pubblica istruzione sul territorio e sostanziò la volontà politica della classe dirigente molisana in un progetto organico inquadrato nei nuovi indirizzi di politica scolastica posti in essere dai Napoleonidi¹⁵. L'istallazione, poi, nel giugno del 1812,

Palermo, Stamperia Francesco Lao, 1839, vol. II, pp. 574-586 (ristampa anastatica: Bologna, Arnaldo Forni editore, 1983).

¹⁴ Con R.D. 23 settembre 1807 iniziò la vendita dei beni delle soppresse corporazioni religiose per la costruzione della Pontelandolfo-Campobasso che avrebbe collegato il capoluogo molisano con Napoli, e della Sepino-Isernia. Con R.D. 22 febbraio 1811 le proprietà ecclesiastiche furono incamerate dalla Provincia di Molise che si impegnò a corrispondere 10.000 ducati in tre anni per la realizzazione delle suddette strade. Il valore complessivo dei beni fu calcolato in 20.000 ducati; cfr. L. Di Dedda, *Patrimonio e contenzioso del Real Collegio Sannitico Convitto Nazionale "M. Pagano" di Campobasso*, Campobasso, Editrice Lampo, pp. 19-20.

¹⁵ Nato a Baranello (Cb) il 12 dicembre 1855 (fratello di Giuseppe futuro ministro degli Interni durante il Decennio francese) si trasferì a Napoli per conseguire la laurea in Legge, e qui poté formarsi accanto agli uomini più rappresentativi dell'illuminismo napoletano: Pagano, Filangieri, Longano e Galanti, i cui progetti di riforma tentò di trasferire sul piano concreto delle iniziative di governo, sulla scia di quel riformismo meridionale inaugurato da G. Genovesi. La transizione post-rivoluzionaria segnò l'inizio della sua carriera politico-amministrativa: fu nominato Visitatore economico (1799-1801) del Contado del Molise e in tale ruolo descrisse e denunciò, nella *Relazione al Direttore delle Reali finanze*, le condizioni sociali ed economiche del territorio, proponendo, per far fronte ai numerosi problemi: la ristrutturazione del sistema fiscale, il decentramento amministrativo e l'autonomia del Contado. Cooptato nella classe dirigente, durante gli anni di governo francese, assunse numerose e importanti cariche pubbliche nella neonata Provincia di Molise: Consigliere d'Intendenza e Sottintendente del distretto di Campobasso, Direttore delle contribuzioni dirette, Commissario ripartitore delle terre demaniali per il Molise e la Capitanata, Presidente della Deputazione per le opere pubbliche, sino a raggiungere, nel 1810, succedendo a Matteo Galdi, l'apice dell'amministrazione provinciale quale Intendente del Molise, carica che mantenne ininterrottamente fino al 1820. Allo scoppio dei moti, il suo assolutismo illuminato lo rese invisibile ai costituzionalisti tanto da non trovare una collocazione nel nuovo scenario istituzionale. Dopo la parentesi rivoluzionaria, Zurlo venne reintegrato nell'amministrazione borbonica come intendente della Provincia di Capitanata (1821), dove tentò di attuare nuovi progetti tra i quali spiccano la fondazione della *cassa di sconto* e lo stabilimento di *colonie* nei latifondi. Nel 1824 approdò al Consiglio di Stato e partecipò, dal 1825, ai lavori della Commissione incaricata di affrontare l'annosa questione delle terre demaniali del Tavoliere delle Puglie. Morì a Napoli il 18 maggio 1835. Cfr. P. Albino, *Biografie e ritratti degli uomini illustri della Provincia di Molise*, 3 voll., Campobasso, 1864-1866, s.n., vol. I, sez. III, pp. 23-26; R. Lalli, *Politici, economisti, amministratori nel Molise. Biase Zurlo: un amministratore attento ai problemi dell'economia*, «Molise economico. Periodico della Camera di Com. Ind. Art. e Agr. di Campobasso», vol. 4, n. 1, 1977, pp. 43-50; Id., *Biase Zurlo*, «Archivio storico molisano»,

della Direzione Generale di Pubblica Istruzione, fornì a Zurlo il diretto canale amministrativo da utilizzare per la realizzazione della politica di governo locale, nel conseguimento di quel «sistema uniforme di insegnamento» indicato dal direttore Matteo Galdi¹⁶.

Per superare lo stallo in cui si venne a trovare la fondazione del collegio in Provincia, Zurlo, esponendo il suo programma dinanzi al Consiglio Generale della Provincia, nella seduta del 1812, asseriva:

Fissato questo miglioramento [le strade], almeno fino a questa Centrale [Campobasso], potrà pensarsi agli altri, di cui la Provincia manca. Il Collegio, ed il Liceo ne saranno i primi oggetti. Sono queste istituzioni degne delle premure le più grandi; ed esse da qualche tempo richiamano già tutte le mie vedute. Qual vantaggio la Provincia non ha a sperare nel ramo d'Istruzione, quando alle mie unite sono le cure di colui, che prima di me Amministratore del Sannio dirige oggi sì degnamente la pubblica Istruzione del Regno [Matteo Galdi]? Il Budget che io vi presento contiene questo articolo¹⁷.

In questi termini, per la prima volta, veniva inserito nel bilancio provinciale un capitolo per l'istruzione pubblica, fissando la relativa copertura finanziaria in £ 4.400 (circa 1.100 ducati) che il consiglio non solo approvò per l'anno 1812, ma ripeté anche nel bilancio di previsione del 1813, «perché questo Art[icol]o abbia sollecitamente il bramato effetto»¹⁸.

Nel 1813, però, l'intendente vide sottrarsi dal Ministero degli Affari Interni, retto dal fratello Giuseppe, i fondi previsti nel bilancio provinciale per quell'anno, perché destinati agli stabilimenti di istruzione di Napoli¹⁹. Contrariato per la decisione, Biase Zurlo scrisse, allora, al ministro rivendicando lo storno di fondi come un prestito da restituire l'anno successivo affinché, senza altre dilazioni, si potesse istituire il Collegio.

La risposta del ministro non si fece attendere e fu largamente motivata:

Niente di più giusto: le vostre vedute vanno perfettamente d'accordo con le mie circa il pronto stabilimento del Collegio, ed io procurerò di secondarle con tutt'i miei mezzi i progetti del Consiglio Generale: io prenderò tutte le occasioni per promuovere l'Istruzione pubblica nella provincia, e per ottenerle da S.M. i mezzi necessarj. Giova però prevenirvi, che le circostanze della provincia di Napoli non permettono che oltre le imposizioni, che soffrirà nel prossimo anno per accorrere essa sola a tutte le spese dell'Istruzione pubblica, possa ancora gravarsi di altra somma per rimborsare diverse provincie delle somme improntate. Altronde, Sig.r

n. 2, dicembre 1978, pp. 81-100; Id., *Profili e personaggi molisani*, Campobasso, Grafedit, 2001, pp. 41-54; N. Mignogna, *Per una biografia di Biase Zurlo*, «Annali cuochiani», n. 4, 2006, pp. 63-94; G. Zarrilli, *Il Molise agli inizi del Risorgimento*, «Samnium», vol. 36, n. 3-4, 1963, pp. 57-82 (contiene la trascrizione della *Relazione al direttore delle finanze*).

¹⁶ Lettera di insediamento del direttore M. Galdi all'intendente B. Zurlo, Napoli 24 giugno 1812, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 992, f. 88.

¹⁷ Consigli Generale della Provincia di Molise, seduta del 1 settembre 1812, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 69, f. 49.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ I fondi furono distratti nell'ottobre del 1813 e nell'aprile del 1814 (ASN, CGPI, fs. 403).

Intendente, conviene naturalmente riflettere, che la misura adottata, mentr'è stata dettata dal bisogno, parte dalla regolarità e dalla giustizia della stessa cosa. Nella Capitale si riuniscono tutti stabilimenti generali d'istruzione, che apportano de' vantaggi, e regolano amministrazione non solo della provincia ma di tutto il Regno. La gioventù non meno di Napoli, che della provincia è educata ed istruita nella capitale. Ogni ragione vuole che tutte le provincie sentano il peso per lo mantenimento di tali stabilimenti, ciascuna in proporzione delle circostanze, e de' mezzi attuali. Il collegio non è ancora istallato nella provincia di Molise: i fondi portati nel budget provinciale del 1813 per la istruzione pubblica sarebbero rimasti inutili. [...] L'istruzione pubblica deve riguardarsi come il primo bisogno di ogni provincia. Se le circostanze di quest'anno esigono che la provincia di Napoli impronti de' fondi dalle altre provincie; in altra occasione potrà quella di Napoli fare altrettanto in di loro vantaggio²⁰.

Replicando, B. Zurlo sottolineò come nella Provincia di Molise l'istallazione di un collegio costituisse il 'primo bisogno' in quanto, per favorire l'istruzione bisognava innanzitutto promuovere i nuovi istituti tra un ceto non ostile alle cure educative, ma ancora estraneo alle possibilità offerte dal recente ordinamento scolastico:

La dissipazione quasi universale della gioventù dallo studio, cui contribuiscono nelle epoche presenti tante cagioni, che sarebbe inutile di annoverare innanzi alle sublimi vedute di E.V., ed una certa alienazione del maggior numero de' padri di famiglia (conseguenza in parte delle loro poco felici circostanze) a volere spendere delle grandi somme in proporzione delle loro facoltà, per mantenere i loro figli negli studi della Capitale, sono due potenti ragioni pe' progressi dell'ignoranza, alle quali sarebbe d'uopo di presto ovviare. Alla prima io penso che il più efficace rimedio sarebbe l'emulazione, da cui i giovani si sentono tanto più intimamente penetrati quanto più da vicino ne sono tocchi: alla seconda il presentare ai padri di famiglia un mezzo di buona educazione de' loro figliuoli, che non li obbligasse a delle spese superiori alle loro presenti forze²¹.

Fiducioso nel rientro del capitale e certo del completo sostegno del ministro, Biase Zurlo avviò l'operazione economico-finanziaria in grado di garantire la dotazione del Collegio, affidandone l'esecuzione ad una deputazione provinciale creata *ad hoc*, composta dai cassieri del comune di Campobasso, Crescenzo Marsico ed Eugenio D'Alena²².

L'8 aprile del 1814 l'intendente spediva per l'approvazione, al direttore Galdi e al Ministro Zurlo, il progetto definitivo per una prima costituzione della dotazione, articolato nelle seguenti voci:

²⁰ Ministro G. Zurlo all'intendente B. Zurlo, Napoli 20 ottobre 1813, in ASN, CGPI, fs. 403.

²¹ Intendente B. Zurlo al ministro G. Zurlo, Campobasso, 30 ottobre 1813, ASN, CGPI, fs. 403.

²² Le dettagliate informazioni tecniche sul ruolo svolto dalla deputazione nelle operazioni sono documentate in ASN, CGPI, fs. 403.

£ 17.600 (fondi della provincia fissati nel Budget per gli anni 1812, 1813, 1814); £ 23.200 (fondi del comune di Campobasso fissato nel Budget per il 1814); il totale investito in cedole per acquistare i fondi demaniali dello stato, a favore del Collegio²³.

Le cedole, emesse dal governo francese per liquidare il debito pubblico ed ammesse per l'acquisto di beni demaniali, avevano un prezzo di molto inferiore al valore nominale²⁴; per cui l'acquisto dei beni dello Stato in favore del collegio molisano mediante le cedole, secondo i calcoli di Biase Zurlo, consentiva «un vantaggio di 2 a 1 pei beni che v'entrano» rispetto all'acquisto in contanti²⁵. La necessaria autorizzazione fu decretata il 24 maggio e contemporaneamente furono accreditati dal Tesoro anche i fondi provinciali in precedenza distratti dal ministero e, tre giorni dopo, B. Zurlo poté comunicare il buon esito dell'operazione a Galdi, il quale espresse un profondo e lodevole apprezzamento:

Il suo graditissimo foglio de' 27 dello spirato mese ha eccitato nel mio cuore una viva commozione [...]. La premura, lo zelo e l'entusiasmo, che Ella ha spiegato per la fondazione di d[ett]o Stabilimento è una lampante pruova oltre a tante altre, della sua sapienza nel governare, e della felicità, che godono i suoi amministrati, e che debbon sempre più sperare dal suo governo²⁶.

Il primo nucleo dei beni del Collegio Sannitico fu costituito dal fondo della Badia di S. Pietro a Pianisi nel Comune di Sant'Elia, a pochi chilometri dal capoluogo molisano, che assicurava una rendita annua di 1.125 ducati²⁷.

²³ Intendente B. Zurlo al direttore M. Galdi, Campobasso 8 aprile 1814, in ASN, CGPI, fs. 403. I fondi del comune di Campobasso erano già stati messi a disposizione dal sindaco Francesco Marsico a partire dal 1812. Precedentemente destinati «per le spese di caserma e cimitero» (sindaco F. Marsico al direttore M. Galdi, Campobasso 2 agosto 1812, in ASN, CGPI, fs. 403), poterono essere ridestinati in quanto la Provincia, nel 1811, incamerò le proprietà delle corporazioni religiose soppresse per far fronte anche a tali spese. Sulle fasi di fondazione del collegio fin qui descritte relazionò l'intendente nel discorso pronunciato nella seduta del Consiglio Generale della Provincia del 1 ottobre 1814, trascritto in Di Dedda, *Patrimonio e contenzioso del Real Collegio Sannitico Convitto Nazionale "M. Pagano" di Campobasso*, cit., pp. 24-26.

²⁴ Cfr. Bianchini, *Della storia delle finanze del Regno di Napoli*, cit., vol. II, pp. 574-586; N. Ostuni, *Appunti per una storia delle finanze del Mezzogiorno napoleonico*, in C. D'Elia, R. Salvemini (edd.), *Riforma e struttura. L'impatto della dominazione napoleonica nel Mezzogiorno fra breve e lungo periodo*, Napoli, Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2008, pp. 393-407.

²⁵ Intendente B. Zurlo al direttore M. Galdi, Campobasso 10 maggio 1814, in ASN, CGPI, fs. 403.

²⁶ Direttore M. Galdi all'intendente B. Zurlo, Napoli 1 giugno 1814, in ASN, CGPI, fs. 403.

²⁷ «Consistono essi in una vasta tenuta di tomoli 5066 di terreni colonici, su i quali si tira il decimo del rendimento annuale, ed in una casetta di sei membri, ed un orto dentro l'abitato. Il reddito di questi fondi immobili secondo l'attuale affitto è di d[ucat]i 1.125, 50. L'importo n'è stato di d[ucat]i 56.275 in cedole, oltre ducati in contante 844,12 per diritto di registratura, e di circa altri ducati (per spese minute) 200. Di tutte queste spese su fondi provinciali tirati dagli Stati discussi della Provincia del 1812, 1813, 1814 si sono impiegati d[ucat]i 4.000. Il resto è stato tutto fornito dal Comune di Campobasso, autorizzato ad invertirvi (oltre all'articolo proprio di sopra accennato di d[ucat]i 5272) dagli altri articoli dello stato discusso del 1814. Si perseguiteranno le compre di altri beni sia demaniali, sia di particolari, come meglio si giudicherà agli interessi dello

Esauriti i fondi disponibili, l'intendente, il 28 giugno 1814, chiese al ministero degli Interni un contributo per il compimento della dotazione, sostenuto «dalla stessa sacra Parola del Re, che nella sua benevolenza si degnò promettere una convenzione ancor più ampia, sull'oggetto alla Deputazione, che recò a piè del trono l'omaggio delle felicitazioni»²⁸. Ottenuto il dono sovrano, concreta conferma della condivisione del progetto, e con la dotazione ancora da completare, Zurlo approntò, nel 1814, l'ultima e definitiva parte dell'operazione, approvata dal Consiglio provinciale nella seduta del 1815: rivendicò l'eredità di Agostino Santellis, i cui beni erano siti per lo più in Campobasso, per un controvalore di 12.905 ducati ed una rendita annua calcolata in 500 ducati²⁹; fece cedere dalla Provincia a favore del collegio i beni appartenenti ai Monasteri soppressi dei Domenicani e di Santa Chiara d'Isernia, dei Conventuali e del Seminario abbandonato di Bojano, dei Conventuali e degli Agostiniani di Campobasso, non utilizzati per la costruzione delle strade ed assicuranti una rendita di 1.300 ducati annui³⁰; ricorse, infine, ad una tassa da applicare ai comuni della provincia, proporzionata alle capacità finanziarie, come rateizzo per la dotazione del Collegio, a fronte della quale i comuni avrebbero ricevuto in cambio posti gratuiti (piazze franche), o semi gratuiti (mezze piazze) nel collegio, da destinare ai propri studenti³¹.

Stabilimento» (Relazione, Intendente B. Zurlo al direttore M. Galdi, Campobasso 14 ottobre 1815, in ASN, CGPI, fs. 403).

²⁸ Intendente B. Zurlo al direttore M. Galdi, Campobasso 28 giugno 1814, in ASN, CGPI, fs. 403.

²⁹ Nel 1730, con lascito testamentario, A. Santellis dichiarò erede universale di tutti i suoi averi, calcolati in 70.000 ducati, il monastero di Santa Maria del Carmine da lui fondato in Campobasso. Il monastero non ottenne il reale riconoscimento, e, soppresso nel 1773, con il suo patrimonio ed utilizzandone i locali si fondò il Pio Monte dei Maritaggi. Quest'ultimo fu soppresso con R.D. 24 settembre 1810 e i locali utilizzati come asilo per i poveri del capoluogo; inoltre, mancando un carcere centrale, sin dal 1804 l'amministrazione provinciale utilizzò gran parte del fabbricato a carcere giudiziario. Il patrimonio del lascito, dai 70.000 del 1730 era sceso, nel 1816, a 12905 ducati e la rendita sui beni, per la maggior parte fondi urbani situati nel capoluogo, era costituita da canoni enfiteutici o censi bollari; cfr. Di Dedda, *Patrimonio e contenzioso del Real Collegio Sannitico Convitto Nazionale "M. Pagano" di Campobasso*, cit., pp. 38-39.

³⁰ Di Dedda, *Patrimonio e contenzioso del Real Collegio Sannitico Convitto Nazionale "M. Pagano" di Campobasso*, cit., p. 38: «I beni delle corporazioni religiose erano costituiti da capitali dati a interessi chiamati Censi Bollari, da Canonici riscossi su beni rustici e urbani dati in enfiteusi, le cui corrispondenze annue o erano in denaro o in natura (grano, orzo, mosto, ecc.) o in beni rustici dati a Colonie o in beni rustici urbani dati in fitto con corrisposta in contanti o in natura». I beni erano distribuiti in 34 comuni della provincia e in Napoli. L'ampia e spezzettata proprietà non apportò un reale beneficio al collegio perché, da una parte, l'istituto dovette sostenere numerose cause per vedersi riconosciuti innanzitutto i titoli di proprietà, a volte perduti dalla soppressione del 1807 all'incameramento nel 1816; dall'altra, in quanto risultò difficoltoso riscuotere la rendita dalla miriade di piccoli affittuari che coltivavano i terreni: nel 1859 erano iscritti nel registro delle cause ben 211 vertenze giudiziarie; cfr. Di Dedda, *Patrimonio e contenzioso del Real Collegio Sannitico Convitto Nazionale "M. Pagano" di Campobasso*, cit., pp. 209-211.

³¹ I comuni, sgravati dal «Donativo» e dal «supplemento di Budget provinciale», secondo l'intendente, potevano disporre di fondi da destinare al collegio. Per una verifica sulle quote

Il ritorno dei Borboni, alla fine del 1815, non interruppe le iniziative intraprese dall'intendente, in quanto la politica scolastica nel ramo secondario, espressa legislativamente con il *Regolamento per la collocazione de' gradi accademici* (1815)³² e gli *Statuti pei reali licei, collegi e scuole secondarie* (1816)³³, rappresentò un momento di continuità col periodo precedente. Del resto, la stessa classe dirigente murattiana fu cooptata nella gestione del potere: Zurlo fu riconfermato quale intendente e Galdi fu nominato membro della *Commissione di Pubblica Istruzione* presieduta da Ludovico Loffredo Principe di Cardito: organismo che sostituì la *Direzione generale di Pubblica Istruzione*.

Ormai tutto era pronto per veder decretata la fondazione del Collegio e, per l'occasione, l'intendente faceva presente al presidente della CPI:

Io ambirei di dare a questo nascente stabilimento di Pubblica Istruzione, dal quale il Sannio spera il suo risorgimento in fatto di coltura di talenti, sin dalla prima inaugurazione una buona fama tanto per la scelta di dotti e morali Maestri, pel loro insegnamento, pel regime e governo interno, pel trattamento e comodi, e pel tutt'altro, che possa contribuire allo stesso interessante scopo, che ottenuto dapprima può aprire la strada ad una celebrità preziosa sotto diversi aspetti

e dopo aver ricordato il grave peso sopportato dai comuni per garantirne la dotazione, aggiungeva:

Io sono nell'intenzione di portare la Dotazione al di là della somma fissata nella prevista Legge, [...] pel far così, che la pensione degli alunni, che non potranno goder della piazza franca, sia costituita più bassa di quella che i regolamenti esigono³⁴.

Le proposte del consiglio provinciale ebbero la 'sovrana approvazione': il 12 marzo 1816 fu firmato il decreto n. 299 «portante lo stabilimento del Collegio Sannitico per l'istruzione pubblica della Provincia di Molise» con cui «volendo secondare il voto del Consiglio Generale della Provincia di Molise e gli sforzi fatti dai Comuni e dagli abitanti della Stessa Provincia di Molise per la dotazione del Collegio Sannitico da stabilirsi in Campobasso» si fissava la sua apertura per il novembre dell'anno successivo (art. 1), con una dotazione composta: dai residui beni dei monasteri soppressi (art. 2, comma I); dal lascito

versate da ciascun comune si rimanda a R. Gragnaniello, *L'istruzione superiore nell'Ottocento preunitario: i collegi di Campobasso, Avellino e Benevento*, «Rivista Storica del Sannio», n. 7, 1997, p. 97.

³² CLDAPI, vol. I, pp. 341-359.

³³ *Ibid.*, pp. 365-420.

³⁴ Intendente B. Zurlo al presidente L. Loffredo, Campobasso 16 luglio 1816, in ASN, CGPI, fs. 403. Secondo un calcolo dettagliato di B. Zurlo, per l'intero corso collegiale la formazione sarebbe costata, tra libri, mobilio, iscrizione, all'incirca 1.400 ducati, calcolando una permanenza di 8 anni ed una tassa di iscrizione di 96 ducati annui: «troppo notevole somma per le famiglie non troppo agiate» (minuta, B. Zurlo al Principe di Cardito, Campobasso 1 novembre 1817, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 989, f. 77).

Santellis (art. 2, com. II); dai beni acquistati con i fondi comunali e dai futuri acquisti che il medesimo decreto già autorizzava (com. III); dal rateizzo dei comuni, fino al completamento della dotazione (comma IV)³⁵.

Ben presto, con i nuovi introiti si poté acquistare, nel giugno 1817, la vasta tenuta detta di 'Cantalupo', all'incirca 450 ettari, nel territorio del comune di Rotello, per la maggior parte a intensità boschiva, che assicurava una rendita annua di 600 ducati.

Ad un mese dall'inaugurazione, avvenuta il 16 novembre del 1817, le entrate del Collegio, derivanti dai cespiti della sua dotazione e dagli introiti provenienti dalle tasse scolastiche, risultavano così costituite:

Stato discusso approvato dalla Commissione di Pubblica Istruzione per l'anno 1818

Titolo 1° Introito – Capitolo 1° Rendita ordinaria – art. 1° - Beni fondi		
Affitto sessennale della tenuta di S. Pietro nel comune di Santelia a Pianise	duc.	1.400
Tenuta di Cantalupo nel comune di Rotello		600
Beni esistenti in Campobasso, Isernia, Bojano [beni dei Monasteri soppressi]		1200
Rendita eredità Santellis		800,63
	Tot.	4000,63
Cap. 2° - Rendita ordinaria Art. 2° - Pensioni degli alunni		
5 alunni a pagamento		480
18 alunni a mezza pizza franca		864
6 alunni a 1/3 di piazza franca		384
	Tot.	1728
Art. 3° - Fondi provinciali		
Fondi provinciali per supplemento di dotazione		1500
Art. 4°		
Dal ratizzo dei comuni della Provincia per supplemento provvisorio di rendita		1000
	Tot.	8.228,63

Commissione della Pubblica istruzione, Napoli 13 dicembre 1817³⁶.

³⁵ CLDAPI, vol. I, pp. 443-445.

³⁶ ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 70, f. 51. Il secondo titolo dello «stato discusso», ovvero del bilancio preventivo, riportava le uscite, suddivise in: «Stipendiati» (rettore, vicerettore, 6 docenti interni, 5 docenti esterni, un prefetto d'ordine, due prefetti di camerata, 1 contabile, 2 camerieri, due facchini per le camerate, 1 cuoco, 1 facchino di cucina, 1 dispensiere, 1 portinaio), per un totale di 3.684 ducati; «Spese di infermeria» (medico, chirurgo, salassatore, infermiere,

B. Zurlo, finalmente, vide realizzato il suo progetto e la correttezza finanziaria ed economica delle operazioni effettuate per la costituzione della rendita si fece subito apprezzare già negli anni successivi all'apertura del Collegio, tanto che: nel 1820 fu possibile sospendere il finanziamento provinciale³⁷ e, nel 1822, quello a carico dei comuni³⁸. Non solo, ma gli introiti in esubero furono investiti in altre operazioni: tra il 1818 e il 1820 si acquistò una parte dei beni dell'ex commenda di Malta³⁹; nel 1819 il Collegio prestò 15.350 ducati, al tasso del 6%, alla Provincia e diverse somme ad alcuni comuni e persino a privati⁴⁰; l'ultimo acquisto di beni avvenne nel 1828, con l'incameramento dei terreni siti nel comune di Campochiaro. Addirittura, a partire dal 1829, l'amministrazione del collegio era in grado di investire in acquisti di rendita sul Debito pubblico⁴¹,

e medicinali), per un totale di 163 ducati; «Spese di vitto» per 44 «bocche» (29 alunni e 15 tra impiegati e servienti), per un totale di 3.533 ducati. Il totale complessivo ammontava a d. 7.420, 20. Ad essi andavano aggiunti 42 ducati per la cera e le ostie e 12 per la gratificazione ai confessori; 500 ducati per «Spese varie» (olio per lumi, carbone, lavanderia, acquisto di libri e macchine, attrezzi da cucina e rimpiazzo di cristalli, manutenzione dei fondi produttivi e spese legali); venivano poi conteggiati 266 ducati per le «Spese impreviste» con l'annotazione: «da non spendersi senza l'approvazione del Presidente della Comm[issio]ne della Pubblica Istruz[io]ne». Il totale corrispondeva alle entrate: d. 8.228, 63. I bilanci del collegio erano inizialmente esaminati ed approvati dalla CPI. Nella seduta del 19 ottobre 1819, il Consiglio Generale della Provincia richiese di esaminare esso stesso i conti morali del collegio e sottoporre i conti materiali all'esame del Consiglio d'Intendenza, sulla base della constatazione che il Collegio era uno stabilimento dipendente dalla Provincia, per cui bisognava uniformarsi al sistema già in uso per le altre opere provinciali (Consiglio Generale della Provincia, seduta 19 settembre 1818, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 70, f. 50.). La proposta fu accolta dal Consiglio di Stato ed estesa a tutti i collegi del regno.

³⁷ «La provincia non è nello stato di continuare a pagare la tassa per la dotazione del Collegio Sannitico, fondo principale convertito a quell'opera. Il collegio può sussistere decentemente coi fondi acquisiti, come la Deputazione farà conoscere al Parlamento» (Progetto di opere pubbliche, 18 novembre 1820, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 70, f. 52).

³⁸ La tassa comunale in favore del collegio venne sospesa con rescritto 19 gennaio 1822 (cfr. Rapporto dell'Ispettore Dioniso Orofino, Napoli 17 maggio 1822, in ASN, CGPI, fs. 405).

³⁹ Un fondo rustico di 262 ettari, acquistato al prezzo di 6.672 ducati, «sito in luogo piano» nel comune di Boiano, con rendita «in parte in grano, e in parte in denaro» per un totale di ducati 531,45 (Consiglio Generale della Provincia, seduta 19 ottobre 1819 in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 70, f. 50).

⁴⁰ Il Capitale prestato alla Provincia servì per la costruzione del Carcere e del Tribunale nel Capoluogo; tale prestito apparentemente atipico, è delucidato nel meccanismo dallo stesso Ministro degli Interni: «Non ho taciuto però a S. M. che la quistione sulla misura di detti interessi è tutta oziosa, perché si fonda su una finzione di diritto, colla quale si suppone che il Collegio Sannitico dia, e la provincia prenda a prestanza, mentre in verità sotto il nome di questi due Corpi morali vengono indicati unicamente i Comuni della provincia, che colle tasse annuali hanno in parte dotato il Collegio; colle tasse medesime debbono compiere la sua dotazione, e colle istessissime tasse costruire i locali de' tribunali, e prigioni in Campobasso» (Ministero di Stato degli Affari Interni, Napoli febbraio 1820 in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 70, f. 51).

⁴¹ Cfr. Di Dedda, *Patrimonio e contenzioso del Real Collegio Sannitico Convitto Nazionale "M. Pagano" di Campobasso*, cit., pp. 33-34.

consolidando una autonomia di risorse tali da garantire al Sannitico di non patire, nel corso dell'intero periodo di governo borbonico, la penuria di mezzi finanziari⁴².

Nel 1817, terminati i lavori di ristrutturazione della sede del collegio, installato nel convento di San Francesco della Scarpa⁴³, fu chiamato il sacerdote Alessandro Gennaro dell'Erba⁴⁴ a svolgere le funzioni di rettore, vennero indetti i concorsi a cattedra e si distribuirono i 60 posti disponibili assicurandone 30, con il sistema delle piazze franche, a studenti provenienti da quei comuni molisani che avevano contribuito alla dotazione del collegio.

Fondato il collegio, Zurlo continuò il suo impegno nel promuovere l'istruzione secondaria con la creazione delle scuole ad indirizzo letterario e nel gettare le basi per una formazione agraria che sentiva più pragmaticamente legata al territorio.

Scuole secondarie a indirizzo umanistico

La normativa sulle scuole secondarie definita dai Napoleonidi, inscritta nel vasto progetto di riforma del sistema d'istruzione, presentò notevoli problemi in fase applicativa a causa di insormontabili difficoltà di tipo finanziario e del mancato coordinamento tra centro e periferia. Con *Decreto organico* del 1811, si identificò il «primo grado delle scuole secondarie: 1. in quei collegi reali i quali non saranno convertiti in licei; 2. nei simili stabilimenti che si

⁴² Oltre alle rendite, il collegio aveva accumulato un enorme credito in cedole, pari a 24.072 ducati, risalente alla prima operazione finanziaria voluta da B. Zurlo, nel 1814, e mai liquidato poiché le cedole furono congelate dal ministero a seguito delle disposizioni del 16 maggio 1818, che vietavano l'acquisto di fondi demaniali mediante l'utilizzo di tali titoli. Iniziò, da allora, un lungo contenzioso tra collegio e ministero che si concluse solo nel 1839, anno in cui il Consiglio di Stato, annullando le cedole in possesso del collegio, compensò l'istituto molisano con una rendita annua di 700 ducati, riservandosi, contemporaneamente, il diritto di assegnare direttamente 12 posti semigratuiti del collegio, sottraendoli, in tal modo, al controllo dell'intendenza (ASN, CGPI, fs. 415; ASN, *Ministero della P.I.*, fs. 171).

⁴³ O. Boffa, *Storia architettura e arte nel Convitto Mario Pagano*, in S. Bucci, *il Convitto Nazionale "Mario Pagano" di Campobasso: ieri, oggi e domani*, Campobasso, Palladino editore, 2009, pp. 223-272.

⁴⁴ A.G. dell'Erba, appartenente all'ordine dei Chierici Regolari delle Scuole Pie, fu rettore del collegio degli Scolopi di Manfredonia; nominato, nel 1812 a capo del collegio di Avignano, fu trasferito, dopo due anni, nel liceo di Bari, dove restò sino al 1817. Infine, rettore del collegio di Cosenza con decreto 2 aprile 1817, manifestò subito una forte avversione per quella sede e, adducendo motivi di salute, indusse la CPI ad emanare una nuova nomina per il collegio di Campobasso (cfr. ASN, CGPI, fss. 403, 406; Informativa, CPI al Ministero degli Affari Interni, Napoli, 13 agosto 1817, in ASN, *Ministero dell'interno*, I, fs. 859).

faranno dai comuni o dai particolari», prevedendo un organico di «almeno quattro professori, cioè due di grammatica, uno di retorica, ed uno di filosofia e matematiche»⁴⁵.

A breve distanza, il decreto 14 febbraio 1816, a firma borbonica, differenziò esplicitamente le scuole secondarie dai collegi e dai licei, definendo, però, le prime solo per via negativa: «Sono considerate scuole secondarie tutte quelle dove l'insegnamento non potrà ricevere quella estensione determinata de' collegi, e dove il corso degli studi non potrà essere ugualmente metodico e progressivo»⁴⁶. Tale norma, se per un verso rimetteva in discussione il criterio di uniformità del *Decreto organico*, in realtà rendeva molto più agevole l'apertura di scuole nei comuni dal momento che consentiva di proporre al ministero la tipologia di corso e il numero di cattedre, realizzabili a seconda delle necessità e le finanze locali.

In questa ottica, B. Zurlo, che ormai aveva portato a termine la costituzione della dotazione del collegio Sannitico, poté avviare il progetto di istituzione delle scuole secondarie, per soddisfare la domanda d'istruzione in Molise che non poteva trovare concreto appagamento nel solo collegio: troppo esiguo il numero di allievi che esso poteva accogliere e troppo alto l'onere per le famiglie meno facoltose. Alla fine del 1815, l'intendente Zurlo poteva annunciare sul *Giornale dell'Intendenza* che:

[...] negli Stati-discussi di Campobasso, di Agnone, di Morcone, di Riccia, di Bagnoli, di Triventi, di Montefalcone, di Civitacampomariano, di Guglionesi, di Montenero-di-Bisaccia, di Casacalenda, di Santacroce di Magliano, di Baselice, Vinchiaturo, Bonefro, Guardialfiera io ho fissati degli articoli ove per una ove per due Scuole secondarie con sufficienti soldi assegnabili a quegli Uomini di lettere, che meriteranno di covrirne le cattedre. Queste cattedre saranno stabilite in edifici pubblici, che coi mobili convenienti alla dignità ed utilità della benefica istruzione saranno all'uopo destinati. I detti Comuni fortunatamente riuniscono molti vantaggi locali, degni di considerazione pei padri di famiglia che volessero situarvi i proprj figliuoli per profittare delle pubbliche Scuole medesime, le cui lezioni scientifiche è sì raro trovarsi altrove⁴⁷.

La spesa pubblica non preoccupò la classe dirigente locale che appoggiò all'unanimità l'iniziativa dell'intendente, ribadendo in seno ai consigli che:

La creazione di un Collegio Prov[incia]le ha dato, e promette de' felici risultamenti nel miglioramento dell'educazione della gioventù. Il medesimo però non è da tanto da poter soddisfare al bisogno dell'intera Prov[inci]a. Le scuole secondarie [...] faciliterebbero

⁴⁵ *Decreto organico per l'istruzione pubblica*, Titolo III, art. 13, in CLDAPI, vol. I, p. 233.

⁴⁶ *Statuti pe' Collegi e per le scuole secondarie*, Parte seconda, Titolo VI, art. 26, in CLDAPI, vol. I, p. 420.

⁴⁷ *Giornale dell'Intendenza di Molise*, circolare 6 novembre 1815.

l'educazione della gioventù, dando principalmente in tal guisa un agevolazione di educar la prole a' quei Padri di famiglia, che un numero di figli superiori allo stato delle loro vendite, o lo stato stesso di rendite di piccol numento, non li presentassero il comodo di poter dare i loro figli all'educazione ne' Collegj⁴⁸.

La necessità di diffondere una istruzione 'secondaria' in Provincia nasceva dalla acquisita consapevolezza della nuova funzione sociale assunta dall'istruzione post-primaria nel contesto riformistico inaugurato dai Napoleonidi: nel passaggio dal regime feudale a quello dello Stato amministrativo, competenza e professionalizzazione costituivano i presupposti per inaugurare un reale processo di modernizzazione, necessarie non soltanto per garantire il buon funzionamento del neonato apparato amministrativo, ma per sviluppare ogni settore della vita sociale.

Le scuole secondarie rappresentavano la struttura propedeutica ad innescare il processo, fornendo quella cultura di base a giovani chiamati ad occupare ruoli e svolgere funzioni nei più disparati livelli amministrativi, politici e socio-economici.

Secondo Zurlo, nei piccoli comuni della Provincia di Molise, bisognava innanzitutto disancorare l'istruzione dall'unica storica fonte storica rappresentata per secoli dalla figura del parroco. Tale programma non trovava motivazione in un intento ispirato all'anticurialismo, ma nasceva dalla radicale convinzione di costruire un nuovo canale pubblico di formazione affidato ad un corpo docente locale impegnato in scuole secondarie comunali. A tale scopo l'intendente faceva seguire un accorato appello agli «Uomini culti» della Provincia, affinché si proponessero quali docenti delle future scuole:

Non lascio di manifestare a' miei buoni Amministrati, ch'è mio principale e caldo desiderio, che queste nobili cariche cadessero su gli Uomini culti della stessa nostra Provincia, e che quindi destinati a istruire i Sanniti loro Compatrioti godessero eglino il vantaggio de' competenti onorarij pagabili sulle nostre Casse municipali. Conseguente a questa disposizione del mio animo io vado ad estenderla sino a far voti, che il bene del godimento di tali soldi non uscisse dai Cittadini di ciascuno degli stessi Comuni, che li paga; e che perciò trovassero in essi degli Uomini abbastanza istruiti per aver felice successo ne' concorsi, ed ottener l'onorevole nomina superiore. Io imploreò dall'Autorità Suprema, che a meriti eguali o di poco inferiori, il Concorrente cittadino sia preferito al forestiero benché della stessa nostra Provincia, ed il provinciale lo sia alla persona di aliena provincia. Multiplicherò più del solito gli esemplari di questo foglio, per farlo pervenire nelle mani degli Uomini amici dello studio delle Scienze e delle Arti liberali, e perciò degli della pubblica stima, e de' riguardi dell'amministrazione provinciale⁴⁹.

⁴⁸ Consiglio distrettuale di Campobasso, seduta 16 settembre 1819, in ASCB, *Intendenza di Molise*, b. 73, f. 64.

⁴⁹ *Giornale dell'Intendenza di Molise*, circola dell'Intendenza 6 novembre 1815.

Sull'indirizzo da assegnare alle scuole B. Zurlo non ebbe dubbi: le programmò tutte in senso umanistico prevedendo un piano di studi che corrispondesse ai contenuti impartiti nei corsi collegiali di «Grammatica», «Umanità», e «Retorica».

Si pose, in tal modo, una uniforme istruzione di base e si garantì, contemporaneamente, anche quella necessaria continuità didattica tra scuole secondarie e collegio, in grado di assicurare agli studenti più meritevoli la prosecuzione degli studi in vista dell'acquisizione dei titoli necessari per intraprendere le più alte carriere o esercitare le professioni liberali.

La prima scuola secondaria ad indirizzo umanistico in Provincia fu istituita nel comune di Trivento, autorizzata direttamente dall'intendente, senza seguire l'iter regolamentare che prevedeva l'autorizzazione ministeriale e l'apertura di un concorso a cattedra. Resi disponibili nel bilancio del comune i fondi per lo stipendio dell'insegnante e individuato un docente, la scuola era già in funzione tra il 1815 e il 1816, nonostante le difficoltà incontrate nel reclutamento dell'insegnante: problema che risulterà persistente nell'ambito dell'insegnamento secondario. Tanto è vero che il sindaco del comune di Trivento, già nell'ottobre del 1816, si vedeva costretto ad informare l'intendente Zurlo delle dimissioni presentate un mese prima dal docente provvisorio, «Sig.r Bartoletti», e richiedere disposizioni perché «questa cattedra vacante venghi occupata all'apertura del pros[sim]o anno scolastico da qualche abile soggetto per l'istruzione di questi giovanetti, mentre qui si manca assolutamente di Maestri, e vi sono de' giovani che promettono buona riuscita»⁵⁰. Dopo due mesi il sindaco poteva comunicare all'intendente di aver trovato un nuovo docente, nella persona del sacerdote Giovanni Giannandrea di Salcito, richiedendo l'autorizzazione per affidargli l'incarico temporaneo⁵¹; ma, a distanza di appena tre mesi, il primo cittadino pregava Zurlo di sospendere l'approvazione del prelado perché «è vecchio, e difficilm[en]te può riuscirgli di venire qui a situarsi per tale oggetto» proponendo alla carica di docente provvisorio il sacerdote Luigi Paolantonio di Agnone, canonico della Cattedrale di Trivento: «soggetto di buona morale, abile per la scuola sud[dett]a essendo stato maestro di umanità, e di belle lettere in questo Seminario»⁵².

Finalmente, a più di un anno di distanza dalla prima autorizzazione, B. Zurlo informava la CPI dell'avvenuta nomina provvisoria del canonico chiedendo «che il detto Istruttore sia esaminato» perché «la regolarità [lo] esige»⁵³. La risposta

⁵⁰ Sindaco E. Scarano all'intendente B. Zurlo, Trivento 15 ottobre 1816, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 989, f. 77.

⁵¹ Sindaco E. Scarano all'intendente B. Zurlo, Trivento 7 dicembre 1816, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 989, f. 77.

⁵² Sindaco E. Scarano all'intendente B. Zurlo, Trivento 3 marzo 1817, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 989, f. 77.

⁵³ Intendente B. Zurlo alla CPI, Campobasso 8 luglio 1817, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 989, f. 77.

della CPI fu l'unica possibile: nessun concorso poteva essere indetto prima di ricevere la sovrana approvazione per l'apertura di una scuola secondaria e quanto alla sede concorsuale, lo informava che si sarebbe tenuto prima il concorso in Napoli e solo successivamente, nel caso di assenza di partecipanti, sarebbe stato possibile indirlo presso l'Intendenza. L'autorizzazione, concessa poco dopo (31 luglio 1817), permise alla CPI di comunicare all'intendente l'istituzione ufficiale della scuola con un professore di Lingua latina e Belle lettere, con lo stipendio di 120 ducati annui e le relative istruzioni inerenti alla pubblicazione dei manifesti per l'apertura del concorso⁵⁴.

Lo stesso iter caratterizzò l'apertura della seconda scuola secondaria nel comune di Riccia: trovata la disponibilità economica del comune, l'intendente approvava provvisoriamente, nel 1817, il docente prescelto dal sindaco e dai decurioni, nella persona di Antonucci di Montefalcone in Capitanata. Quest'ultimo, però, venne meno all'assunzione dell'incarico per «non essere in stato per suoi fisici acciacchi poter cavalcare questa piazza» per cui il consiglio comunale propose un giovane della provincia, Gabriele Antonelli di Morrone, che iniziava così il suo insegnamento⁵⁵ fornendo l'opportunità a Zurlo di richiedere l'autorizzazione della scuola, che venne concessa nel marzo 1818⁵⁶. A differenza di quella di Trivento, la scuola di Riccia, già in sede di programmazione, considerata la maggior disponibilità riscontrata nel bilancio comunale, poté contare su due cattedre.

Nel 1816, il comune di Montenero di Bisaccia predispose fondi per la scuola secondaria pari a 192 ducati per due cattedre ad indirizzo umanistico, ma l'impossibilità di reperire docenti idonei cui affidare l'incarico indusse il sottintendente del distretto di Larino, nel 1818, a chiedere a B. Zurlo il bando di concorsi pubblici, mentre il consiglio distrettuale proponeva di chiamar docenti da «fuori provincia»⁵⁷. Nel frattempo, in via eccezionale, l'intendente si fece mediatore della proposta del comune di devolvere i fondi per la scuola in favore di 4 giovani di famiglie non abbienti per permettere loro di seguire i corsi presso il seminario locale, ma la richiesta non ebbe seguito perché di lì a poco si istituirono i concorsi.

Nel 1818, dopo queste tre esperienze parallele, B. Zurlo, fatti stabilire i fondi necessari nei bilanci, avviò la istituzione di scuole secondarie, senza nomine provvisorie, ma rispettando l'iter legislativo, nei maggiori comuni dei

⁵⁴ CPI all'intendente B. Zurlo, Napoli 6 agosto 1817, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 989, f. 77.

⁵⁵ Verbale, seduta decurionale del comune di Riccia, Riccia 30 novembre 1817, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 989, f. 77; «[...] è di un sublime ingegno, e che per le sue composizioni, ed in iscritto, ed in istampa, in occasione dell'apertura del Collegio Sannitico, si ha meritate gli applausi generali» (*ibidem*): B. Zurlo conobbe il docente in quella occasione e dovette rimanerne anch'egli colpito perché, come si vedrà, lo caldeggiò vivamente in seguito.

⁵⁶ CPI all'intendente, Napoli 18 marzo 1818, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 989, f. 77.

⁵⁷ Consiglio distrettuale di Larino, seduta 25 settembre 1818, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 73, f. 63.

tre distretti della provincia: Morcone, Casacalenda, Montenero di Bisaccia, Bonefro, Bagnoli e Baselice. Le scuole furono autorizzate con rescritto 10 novembre 1819⁵⁸ generando così, insieme a quelle di Riccia e Trivento, una prima soddisfacente presenza di scuole secondarie nei tre distretti della provincia⁵⁹.

I concorsi e le nomine nelle scuole secondarie: lo sbarramento del greco

I concorsi per le scuole secondarie seguivano lo stesso iter di quelli indetti per collegi e licei, stabilito con circolare ministeriale 3 novembre 1815⁶⁰: la commissione spediva all'intendente i manifesti da pubblicare sul Giornale dell'Intendenza, recanti: il luogo e giorno del concorso, la cattedra con le relative materie da insegnare, il compenso e l'indicazione del termine ultimo per far pervenire la necessaria documentazione attestante «la condotta morale e religiosa» (le cd. «fedi di battesimo» e di «perquisizione»)⁶¹.

Ai concorrenti non veniva richiesto il diploma di licenza in lettere e filosofia, previsto dai gradi dottorali, in quanto il superamento stesso dell'esame era ritenuto abilitante e forniva, quindi, il necessario titolo⁶².

In prossimità del concorso, si spedivano alla commissione locale i quesiti dell'esame scritto, che, una volta svolti, venivano inviati a Napoli, insieme ai verbali dell'esame orale, su quesiti liberamente formulati dai membri della commissione locale, per la correzione ed approvazione finale da parte dei membri della CPI.

⁵⁸ Rescritto 10 novembre 1819, in ASN, CGPI, fs. 1488.

⁵⁹ «Nella crescente idea di diffondere, il più che sia possibile la pubblica educazione morale e scientifica fra le Popolazioni, che S.M. si è degnata affidare alla mia tutela; ho procurato di formar de' fondi per lo stabilimento di scuole secondarie in alcuni altri comuni, dopo quelle stabilite [...] non ho potuto estendere analoga determinazione, che solo ad altri sei comuni» (Intendente B. Zurlo alla CPI, 4 settembre 1819, in ASN, CGPI, fs. 1488).

⁶⁰ Circolare ministeriale 3 novembre 1815, in *Giornale dell'Intendenza di Molise*, 6 novembre 1815.

⁶¹ In un unico manifesto comparivano i concorsi indetti, nello stesso periodo, nelle varie Provincie del Regno continentale: spedito alle intendenze, veniva pubblicato con circolare sul Giornale dell'Intendenza e diramato ai comuni che provvedevano ad affiggerlo sulle porte delle sale consiliari.

⁶² Come all'indomani della promulgazione del *Regolamento per la collezione de' gradi nelle Facoltà* (1812), anche il governo borbonico dovette prevedere norme transitorie per l'acquisizione dei gradi da parte dei docenti e predispose lo specifico art. 56 degli *Statuti*, richiamante il rescritto 11 ottobre 1815, che consentiva la possibilità di presentarsi agli esami a cattedra senza aver acquisito i rispettivi gradi e, se approvato, «prendere i gradi [...] prima che la Commissione [di pubblica istruzione fosse] abilitata a fare la proposta a S.M.», in altre parole, il superamento dell'esame abilitava il docente, il quale era obbligato soltanto a pagare i diritti dei gradi all'Università per venirne in possesso ed essere nominato (CLDAPI, vol. I, p. 381).

Il concorso per la cattedra di Trivento e le due cattedre di Riccia fu indetto il 26 novembre 1818 e fu fatto svolgere contemporaneamente in Napoli e nel Collegio Sannitico. La commissione locale, con funzione di controllo, era formata dall'intendente, dal rettore e dai docenti del Collegio.

A Napoli non si presentò nessun aspirante, mentre nel capoluogo molisano svolsero regolarmente le prove due concorrenti poiché un terzo fu escluso per eccessivo ritardo: Gabriele Antonelli, già reggente provvisorio della cattedra di Riccia, fu costretto, a dire dell'intendente, a fare un percorso alternativo molto più lungo perché la strada principale era a rischio di ladri⁶³. Per permettere all'Antonelli, raccomandato da Zurlo, di affrontare l'esame per le stesse cattedre, il concorso fu sospeso dalla CPI, ma non annullato⁶⁴. Rinnovato per il 10 febbraio del 1819, il bando andò deserto a Napoli e fu rinviato nel capoluogo perché, a seguito di una copiosa pioggia che interessava da giorni la provincia, le vie di comunicazione erano pressoché impraticabili: si registrò l'arrivo di un solo concorrente a notte fonda⁶⁵ per cui rinviato ulteriormente al 16 febbraio 1819, si presentarono 2 concorrenti.

In sintesi, dei 4 concorrenti ai concorsi indetti nel 1818 e nel 1819, solo due furono approvati dal canonico Francesco Rossi, decano della facoltà di teologia dell'ateneo napoletano e membro della CPI: Alessandro de Simone, per la cattedra di Grammatica latina e italiana di Riccia, e Gabriele Antonelli, per la cattedra di Belle lettere di Riccia; degli altri: l'aspirante per la cattedra di Belle lettere di Trivento rivelò carenze notevoli e Stefano Trudi, concorrente per Belle lettere in ambedue le sedi, ottenne la seguente valutazione:

Ha risposto bene a' quesiti propostigli da questa Commissione, ed ha scritto con sufficiente eleganza nella Lingua Latina, ma ignora dell'intutto la Lingua Greca, che si deve insegnare in ambedue le vacanti cattedre. Non potendosi dispensare a tal difetto, che debbasi intimare nuovo concorso⁶⁶.

La commissione si attenne a quanto previsto dalla normativa sui gradi accademici, che prevedeva la conoscenza del greco per gli insegnanti di scuole secondarie e la valutazione espressa dal Rossi confermò le preoccupazioni di Biase Zurlo, il quale, sin dalla lettura del manifesto stampato dalla Commissione per indire il concorso per le sedi di Trivento e Riccia, aveva lamentato che:

Ne' manifesti che di tempo in tempo dalla Comm[ission]e med[esim]a si fu fatti pubblicare per l'apertura degli esami per tali cattedre, la indicaz[ion]e dell'insegnam[en]to porta apprimati anche la lezione di lingua greca, la quale non s'intese mai da me includere nella mia proposta. Quantunque io conoscessi che assimilate tali scuole second[ari]e a quelle delle stesse classi, le quali sono istituite in Collegi e Licei, dovessero includere ancora la

⁶³ Intendente B. Zurlo alla CPI, Campobasso 28 novembre 1818, in ASN, CGPI, f. 1488.

⁶⁴ Nota interna della CPI, Napoli 13 marzo 1819, in ASN, CGPI, f. 1488.

⁶⁵ ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 989, f. 77.

⁶⁶ Parere, F. Rossi alla CPI, Napoli 3 aprile 1819, in ASN, CGPI, fs. 1488.

istru[zion]e del d[ett]o idioma, pure sin dapprima fui persuaso a non doversi comprendere nelle scuole secondarie perché [...] nella gen[eral]e ignoranza del med[esim]o (rari essendo anche quelli che lo conoscono nella popolosa Cap[ita]le che accoglie i pochi Letterati che oggi esistono nel Regno) avrebbe tale obbligo opposto con ostacolo insuperabile a trovar degli aspiranti alle scuole second[arie], oltre le difficoltà ordinarie, per cui restano vacanti da tanto tempo tante cattedre ne' Collegi, ne' Licei, e nelle scuole second[arie] del Regno, come lo dimostrano i frequenti avvisi che la Commis[sion]e dell'Istr[uzion]e Pubb[lic]a di continuo emette, infelicem[ent]e senza successo per la riprovista delle med[esim]e.

E poi la lingua greca, essendo la più dotta degli idiomi antichi, è facile a concepire che un soggetto che la conosca, e sappia insegnarla, sia un letterato di non bassa nota: e quindi tale da non contentarsi di tenui soldi, che sono assegnati a' professori delle scuole second[arie] e fondi di tanto inferiori al proprio merito, ed agli molumenti che lo stato delle sue forze intellettuali, nella rarità dei dotti, può facil[men]te assicurargli. Io stimo che in conseguenza di queste riflessioni, le q[ua]li parmi che abbiano un vero e real fondamento, V.E. colla rispettabile Comm[ission]e trovi utile, e saggio a determinarsi per la revoca dell'obbligo dell'insegn[ament]o del greco linguaggio nella scuola second[aria] di Trivento, e che non comprenda il med[esim]o nelle altre scuole che ho recentemente progettato [...]. In altro caso io avrò il dispiacere di veder sterili le mie mire per l'apertura delle scuole second[arie] di Lingua latina e Belle lett[er]e [...]»⁶⁷.

L'intendente, intanto, costatata la mancata copertura della cattedra di Trivento e l'assenza del docente provvisorio per motivi di salute⁶⁸, si vide costretto a conferire l'insegnamento proprio a quel Trudi scartato dalla CPI; ma qualche mese dopo, indetto un nuovo concorso il 27 novembre 1819 per la cattedra di Trivento, lo stesso Trudi, unico aspirante, fu approvato quale docente di Lingua latina e Belle lettere⁶⁹.

Queste difficoltà oggettive nel reclutamento dei docenti indussero B. Zurlo a stabilire espressamente: «Per tutte le sud[de]t]te Scuole non si dee far l'obbligo ai Maestri di insegnar la lingua greca, perché sarebbe il più forte ostacolo ad allontanar quasi tutt'i provinciali da' concorsi, perché ignorano quest'idioma», e di conseguenza proponeva, nella richiesta di autorizzazione delle restanti scuole, cattedre di Belle lettere senza il greco⁷⁰.

La difficoltà nel reclutamento dei docenti era una realtà per l'intera classe dirigente molisana tanto è vero che il consiglio distrettuale di Isernia, nella seduta del 1819, dopo aver riscontrato che «le scuole secondarie sono di difficile stabilimento, sia per la mancanza di soggetti abili, sia per la tenuità degli stipendj, e quindi vi veggono de' giovani della classe civile, ne' popolosi comuni,

⁶⁷ Minuta dell'intendente, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 989, f. 77; non è stata rinvenuta la lettera ufficiale spedita alla CPI.

⁶⁸ Il sacerdote Luigi Paolantonio si era assentato già dal luglio del 1819 e il consiglio comunale, per non interrompere le attività didattiche, investì dell'incarico il medico del comune, in attesa dell'esito del concorso (ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 989, f. 77).

⁶⁹ Decreto di nomina 20 gennaio 1820, in ASN, CGPI, fs. 1488. S. Trudi, che sei mesi prima «ignorava del tutto la lingua greca», rispose correttamente ai quesiti di greco, vertenti sui comparativi.

⁷⁰ Intendente B. Zurlo alla CPI, Campobasso 4 settembre 1819, in ASN, CGPI, f. 1488.

sortiti dalla abici andar vagando, vivendo nell'ozio, per non aver chi l'istruischi nelle Lettere umane», proponeva: di far nominare dall'ordinario diocesano, di concerto con l'intendente, i docenti, siano stati essi «preti» o «secolari»; di stabilire gli Scolopi nel locale già dei Conventuali di Isernia e di ristabilire in Agnone i padri conventuali, coll'obbligo, già previsto prima della soppressione, di impegnar uno o più maestri per l'insegnamento pubblico, al fine di fornire docenti di scuola secondaria⁷¹. Zurlo si oppose a questo cambio di rotta e la sua posizione fu fatta propria dal Consiglio Generale della Provincia, che non sostenne l'iniziativa distrettuale.

Per le scuole di Morcone, Casacalenda, Montenero di Bisaccia, Bonefro, Bagnoli e Baselice, approvate con rescritto 10 novembre del 1819⁷², il concorso fu indetto il 5 febbraio 1820 e la CPI, ignorando l'appello dell'intendente, inserì di nuovo la conoscenza della lingua greca tra i requisiti richiesti:

Bagnoli: Belle-Lettere, Grammatica Greca, Lingua Italiana, Lingua Latina, Storia e Geografia (duc. 144)

Baselice: Belle-Lettere, Grammatica Greca, Lingua Italiana, Lingua Latina Storia e Geografia (duc. 120)

Bonefro: Belle-Lettere, Grammatica Greca, Lingua Italiana, Lingua Latina Storia e Geografia (duc. 120)

Casacalenda: Umanità, Belle-Lettere, Grammatica greca, Lingua Italiana, Storia e Geografia (duc. 144)

Grammatica Italiana, e Latina, Storia e Geografia (duc. 76)

Montenero: Belle-Lettere, Grammatica Greca, Lingua Italiana, Lingua Latina, Storia e Geografia (duc. 144)

Morcone: Umanità, Belle-Lettere, Grammatica greca, Lingua Italiana, Storia e Geografia (duc. 144)

Grammatica Italiana, e Latina, Storia e Geografia (duc. 76)⁷³.

L'occasione del bando fu colta al volo dal sacerdote Gervasio de Mattia, docente di Italiano ed Elementi di latino nel Collegio Sannitico, originario di Baselice, per ottenere il trasferimento alla scuola secondaria del comune nativo. Zurlo si oppose appellandosi alla CPI, ma quest'ultima, pur non concedendo il trasferimento, non poté impedire comunque al sacerdote di presentarsi al concorso per quella sede.

Alle prove si presentarono undici candidati, nessuno, però, per la cattedra di Montenero. Gli approvati risultarono cinque: Giovannangelo Baldini per la cattedra di Grammatica italiana e latina di Morcone; Giuseppe Mancini per la cattedra di Grammatica italiana e latina di Casacalenda; il sacerdote Francesco

⁷¹ Consiglio distrettuale di Isernia, seduta 17 settembre 1819, in ASCb, *Intendenza di Molise*, b. 73, f. 64.

⁷² ASN, CGPI, f. 1488.

⁷³ Manifesto 8 aprile 1820, in ASN, CGPI, fs. 1488.

Saverio Cerulli per la cattedra di Belle lettere di Casacalenda; il sacerdote Bernardo Santojanni per la cattedra di Belle lettere di Bonefro; il sacerdote Gervasio de Mattia per la cattedra di Belle lettere di Baselice⁷⁴.

Coloro che non furono approvati erano tutti accomunati dalla mancanza di conoscenza del greco per cui, come temeva l'intendente, Bagnoli e Montenero rimasero vacanti e a Morcone si poté assegnare solo una delle due cattedre previste, mentre l'altra venne affidata, poco dopo, al docente di Retorica e Greco del Collegio Sannitico, Giambattista Torti, che chiese ed ottenne dalla CPI il trasferimento, inutilmente ostacolato da Zurlo.

L'istituzione delle scuole secondarie nei comuni molisani, offrendo a due docenti del collegio Sannitico, Giambattista Torti e sacerdote Gervasio De Mattia, la possibilità di ricongiungersi ai propri familiari, stava provocando, paradossalmente, il collasso del collegio campobassano rimasto privo di due titolari. Per fronteggiare nell'immediato l'emergenza, l'intendente, senza richiedere alcuna autorizzazione, impose al De Mattia e al Torti di terminare l'anno scolastico in corso prima di accedere ai nuovi incarichi.

Per Zurlo alla delusione determinata dalla ostinata e velleitaria prescrizione della conoscenza della lingua greca si aggiunse l'amarrezza della infondata accusa mossagli dalla CPI, che vedeva nella posizione dell'intendente molisano una malcelata intenzione di voler favorire persone del luogo. In realtà, Zurlo voleva solo riproporre il suo atteggiamento di riserva alla richiesta della conoscenza della lingua greca tanto assurda quanto limitativa ai suoi occhi, per quei partecipanti sia pure meritevoli che, privi del requisito richiesto dal bando di ammissione, non venivano approvati:

Quando io ebbi l'onore di proporle lo stabilimento delle novelle scuole di Morcone, Casacalenda Montenero di Bisaccia, Bonefro, Bagnoli, Baselice, io ero persuasissimo della impossibilità di trovarsi per detti comuni col tenue proposto soldo dei soggetti versati anche in Lingua Greca per veruna delle dette sei scuole [...]. Ai limiti della mia proposta corrispose in effetti il R. Decreto [ma rescritto] de' 10 9bre [novembre], che le secondò, e che fissando lo stabilimento di tale scuola, ne determinò gli insegnamenti, fra quali non trovai certamente quello di Lingua Greca. Se gli aspiranti, che si esposero al concorso avessero saputo di dover rispondere a quesiti in lingua greca, non si sarebbero esposti, e non avrebbero così sofferta una dispiacevole disapprovazione che li disanima ad altri cimenti. Calcoli la Commissione nella sua Saviezza, nella sua Giustizia, e nella sua Religione, come crede, queste mie riflessioni. Per la mia parte credo di essermi bastantemente discaricato⁷⁵.

Il 17 ottobre 1820 fu bandito il nuovo concorso: per le cattedre ancora vacanti nelle scuole secondarie di Bagnoli e Montenero, con l'aggiunta della

⁷⁴ CPI al rettore A. dell'Erba, Napoli 15 marzo 1820, in ASN, CGPI, f. 1488.

⁷⁵ Intendente B. Zurlo alla CPI, Campobasso 9 maggio 1820, in ASN, CGPI, fs. 1488. A seguito del rescritto, B. Zurlo fece pubblicare sul Giornale dell'Intendenza una circolare in cui annunciava il concorso per le suddette cattedre senza indicare la lingua greca tra le materie prescritte (Circolare dell'Intendenza 13 gennaio 1820, in ASN, CGPI, fs. 1488).

cattedra di Grammatica latina e italiana di Morcone, in un primo tempo assegnata a Baldini, esonerato subito dopo per l'accusa di insana moralità⁷⁶; e per la cattedra di Retorica e Greco nel collegio Sannitico, rimasta scoperta dopo il trasferimento di Torti⁷⁷. Per le sedi di Bagnoli, Montenero e Campobasso non vi furono aspiranti, mentre se ne presentarono due per la sede di Morcone, ma a seguito del ricorso presentato dal candidato non approvato, il Ministero, fatti i necessari accertamenti, si vide costretto, nel marzo del 1821, ad annullare il concorso⁷⁸.

A conclusione di questo martoriato iter: delle 8 scuole previste ne furono aperte 6 e delle 11 cattedre ne furono assegnate 8, di cui due ricoperte da docenti sottratti al collegio Sannitico (una a seguito di concorso e l'altra mediante trasferimento)⁷⁹.

⁷⁶ Su G. Baldini, eletto sindaco del comune di Morcone nel 1819, gravava una denuncia anonima che indusse la CPI a indagare più a fondo. Il riscontro ebbe esito negativo: Baldini non godeva «di prestigio pubblico» secondo l'ispettore scolastico distrettuale (ispettore canonico Alfonso Filippini alla CPI, Campobasso 26 aprile 1820, in ASN, CGPI, f. 1488) mentre l'intendente Zurlo riferiva che «trattava la carica [di sindaco] come una mercanzia, e qualche tarlo ancora in morale, che non si manifesta mai senza scandalo, che mal si addice in un privato, ed è sempre odioso in un Funzionario pubblico, fa dir di lui, o che non avrebbe dovuto mai sedere nello stallo, che occupava, o che avrebbe dovuto esser scacciato dopo tre giorni. Io lo aveva già sospeso dalle sue funzioni, ed andava a destituirlo: ma come la destituzione andava a gettarlo in uno svergognamento troppo marcato; così implorò ed io con paterna prudenza gli fece correre la rinuncia all'impiego, da cui rimane allontanato, d'ordinanza Reale» (Intendente B. Zurlo alla CPI, 25 aprile 1820). Il ministero ricusò il docente e ordinò alla CPI di indire un nuovo concorso, richiamando «la Sovrana decisione di non ammettersi al concorso, che soggetti di conosciuta morale» (Ministero degli Interni alla CPI, Napoli 13 settembre 1820, in ASN, CGPI, fs. 1488).

⁷⁷ La seconda cattedra rimasta scoperta nel collegio Sannitico dopo la partenza del sacerdote Gervasio De Mattia per la scuola secondaria di Baseliçe, era stata nel frattempo assegnata a Giuseppe Sorbo, già docente di «lingua latina e italiana» nella scuola secondaria di Torino di Sangro (in Provincia di Abruzzo Citeriore), vincitore del concorso per la cattedra di Campobasso indetto il 26 maggio 1820 (ASN, CGPI, fs. 405).

⁷⁸ Il concorso fu vinto dal medico Filippo Tasonna, di Morcone, ma l'altro aspirante, Pasquale Capozzi, ne denunciò le irregolarità. Questi accusava la commissione di aver riproposto al Tasonna la prova scritta in una sala appartata del collegio Sannitico, sede del concorso, per riparare agli errori commessi e, inoltre, faceva rilevare che il concorso ebbe luogo non il 17, in quanto era assente il delegato dell'intendente, ma il 18, dinanzi a una commissione priva dei docenti del Collegio. Il ministero, con circolare 14 marzo 1821, annullò il concorso per evidente irregolarità nella procedura (ASN, CGPI, fs. 1488).

⁷⁹ Il sacerdote Francesco Saverio Cerulli, vincitore del concorso per la cattedra di Belle lettere del comune di Casacalenda, non prese mai servizio e non è stata, finora, rintracciata documentazione relativa ai motivi. Per tale ragione, le cattedre effettivamente assegnate si riducono a 7.

Scuole di agricoltura pratica

La recente storiografia dedicata all'istruzione agraria nel Meridione ha fatto emergere il carattere della cultura agraria nell'Ottocento preunitario favorito dalla diffusa circolazione di conoscenze ed ha individuato il suo sviluppo nel solco della «tradizione dualistica genovesiana fra agricoltura teorica e pratica, fra la concezione dell'economia politica e quella dell'agronomia come servizio di governo»⁸⁰. A questa tradizione apparteneva Biase Zurlo che, presidente della 'Società di agricoltura' inaugurata nel 1810, aveva più volte rilevato la necessità di nuove e adeguate colture ed auspicato il miglioramento dei mezzi e dei metodi di coltivazione⁸¹.

L'eversione della feudalità e la spartizione delle terre demaniali stava comportando in Molise la nascita di una nuova classe di piccoli proprietari che rese ancor più urgente, in un contesto territoriale prettamente rurale, affrontare il problema della diffusione delle conoscenze e delle innovazioni agrarie, di cui tanto si discuteva nella 'Società Economica di Molise'⁸².

La soluzione fu individuata dall'intendente nella necessità di istituire, sotto l'egida della locale Società economica, scuole di agricoltura, che rappresentarono una assoluta novità per l'epoca: prime scuole 'governative' del Regno, considerate forzatamente «secondarie» dai decreti istitutivi del 1818, non trovando una collocazione specifica nell'ordinamento scolastico⁸³.

È lo stesso Biase Zurlo ad illustrare, in una circolare pubblicata sul Giornale dell'Intendenza, tutti i passi e le finalità della fondazione:

⁸⁰ R. De Lorenzo, *Società economiche e istruzione agraria nell'Ottocento meridionale*, Milano, Franco Angeli, 1998, p. 141; G. de Gennaro, *La diffusione delle conoscenze agrarie nel Mezzogiorno: Puglia, Basilicata, Provincia di Salerno (1800-1915)*, Salerno, Centro studi per il Cilento e il Vallo di Diano, 1987. Per un inquadramento generale dell'istruzione agraria italiana nel periodo preunitario inserita nella più ampia dimensione europea, si rimanda a R. Pazzagli, *Il sapere dell'agricoltura. Istruzione, cultura, economia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2008.

⁸¹ Cfr. Lalli, *Politici, economisti, amministratori nel Molise. Biase Zurlo: un amministratore attento ai problemi dell'economia*, cit., pp. 43-50.

⁸² Le 'Società di agricoltura' furono trasformate nel 1812, in 'Società economiche'. In Molise ebbe un ruolo di primo piano il segretario Raffaele Pepe, in stretti rapporti con l'ambiente toscano, tra i più avanzati nel campo della sperimentazione agraria dell'epoca. Nel 1820, Pepe avviò, primo nel Regno, la stampa dell'organo della società, il «Giornale economico-rustico del Sannio», modificato nel 1822 in «Giornale economico-rustico ad uso dei coltivatori del Molise». Sull'attività, l'organizzazione e i membri della Società molisana si veda I. Zilli, *La "Società Economica di Molise" fra accademia e realtà*, Quaderni di Studi storici del Dipartimento Seges, Campobasso, Università degli Studi del Molise, 1995.

⁸³ R. Decreto 18 Novembre 1818, in CLD API, vol. I, p. 524. Cfr. R. De Lorenzo, *Le scuole secondarie e gli insegnamenti di agricoltura nel Mezzogiorno borbonico*, in L. Romaniello (ed.), *Storia delle Istituzioni educative in Italia tra Ottocento e Novecento*, Milano, Edizioni Comune, 1996.

Il Signor Gaudiosi [sottintendente di Larino] [...] fu il primo, che sin dal 1816 mi propose lo stabilimento in quel Capoluogo d'una scuola di Agricoltura pratica coll'onorario di annui duc. 50, onde coll'istruzione, che ne sarebbe ivi diffusa e ne' Comuni limitrofi, si fosse potuto migliorare la coltivazione d'ogni genere in que' terreni naturalmente felici. Abbracciai avidamente quel plausibile progetto, fissai nello Stato-discusso di Larino un soldo più sufficiente di annui ducati 60 e vi destinai per Professore provvisoriamente verso la metà dell'anno scorso il Signor Dottor Fisico *D. Giuseppe Levante*, Socio della Sannitica Società Economica, stimato fra i più meritevole di quella carica fra i tre proposti dal Consiglio Municipale. Mi avvisai pure allora di adottare la stessa misura per Comuni di Agnone e Morcone, i cui Stati-discussi nel 1817 mi presentavano nelle rendite ordinarie, come quello di Larino, la sufficienza dei fondi per fissarvi nelle sezioni degli stipendj il nuovo soldo per gl'Istitutori di Agronomia. Quindi con rapporto degli 11 del mese di novembre dello stesso anno proposi per l'organo della Commissione della Pubblica Istruzione a SUA MAESTA' la fondazione delle tre Cattedre ne' tre detti Comuni. A' 6 seguente la Commissione mi chiese la designazione de' soldi da assegnarsi a Professori per le cattedre medesime.

Or nel darle riscontro, stimai opportuno di estendere il progetto dell'istituzione, di cui si tratta, a tre Comuni più popolosi della Provincia, cioè a questa Centrale, ad Isernia Capoluogo di Distretto, e a Riccia; colla proposta generale del soldo per ciascun Maestro di annui duc. 60. Io aveva fatta la considerazione, che con tal mezzo portandosi a sollecito miglioramento quell'arte primigenia ne' cennati sei Comuni, principali pel numero degli abitanti, per la loro civilizzazione, per l'estensione del loro territorio, e pel frequente concorso delle altre popolazioni specialmente vicine; era ben facile che il bene, a cui io mirava, si comunicasse a poco a poco a tutta la Provincia.

S.M. con Real Decreto de' 28 aprile ultimo si degnò di approvare lo stabilimento di queste Scuole di Agricoltura pratica nei Comuni medesimi coll'additato assegnamento, e colla disposizione di doversi far lezione ne' giorni di giovedì e domenica, e nelle altre feste di precetto. Nell'art. 3. di tal Decreto è ordinato, che i Maestri saranno prescelti in seguito di concorso, il quale sarà tenuto nel Collegio Sannitico, giusta i regolamenti, che darà la Commissione della Pubblica Istruzione. Io considerando, che gli esami per provvedere questa sorte di Scuola sarebbero opportunamente affidati alla Società Economica, indirizzai alla lodata Commissione della Pubblica Istruzione [...] un] rapporto, che contemporaneamente comunicai al Real Ministero degli Affari Interni.

[...] Ho stabilito pei concorsi di tutte le Sei Cattedre di Agricoltura pratica la domenica del 18 del prossimo venturo mese di ottobre. Intanto raccomanda premurosamente gli Amministratori de' sei Comuni, dove quelle Scuole vanno ad aprirsi, di preparare i locali da servirsi a tal uso, con un pajo di decenti tavolini, con sedili di legno, e con qualche altro mobile che vi potrà occorrere, da compiersene la provvista dopo istallati i Professori, e secondo le loro indicazioni, che mi si faran conoscere. Se possono servire, com'è facile, le cose addette alle Scuole primarie esistenti in tutti i detti luoghi, ed alle scuole Secondarie parte aperte e parte da aprirsi in essi; se ne profitterà, evitando nuove spese.

Dopoché saranno nominati i Professori. I sindaci locali pregheranno i Signori Parrochi ad annunziare al Popolo nelle messe solenni di due domeniche consecutive l'apertura delle rispettive Scuole di Agricoltura⁸⁴.

La proposta di Zurlo, che prevedeva anche il calendario scolastico, fissato nei giorni di chiusura delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, il giovedì e la domenica, entrò nella programmazione del Ministero che iniziò a promuovere

⁸⁴ Circolare dell'intendenza di Molise, Campobasso 1 settembre 1818, in ASN, CGPI, f. 1488.

e istituire, seguendo il modello organizzativo molisano, scuole agrarie in altre Province del Regno, forte della constatazione che per «mancanza d'istruzione l'agricoltura è in pessimo stato»⁸⁵.

Alle prime sei scuole di agricoltura pratica, istituite con decreto 28 aprile 1818⁸⁶, Zurlo ne affiancò, sei mesi dopo, altre 4, istituite con decreto 18 novembre 1818⁸⁷. In tal modo ogni distretto della Provincia vide sorgere, nei suoi maggiori comuni, le scuole di formazione agraria: nel 1° distretto furono istituite a Campobasso (capoluogo provinciale e di distretto), Morcone, Riccia e Trivento; nel 2° distretto, ad Isernia (capoluogo di distretto), Agnone e Frosolone; nel 3° distretto, a Larino (capoluogo di distretto), Civitacampomariano e Guglionesi.

Al concorso a cattedre, fissato per il 18 ottobre 1818, si presentarono meno concorrenti rispetto alle sei cattedre disponibili: nessuno per Riccia, Isernia e Larino; un aspirante per Campobasso e Agnone e 4 per Morcone. A seguito dell'esame, furono approvati dalla CPI: per Campobasso: Agostino Sipio, medico, socio ordinario della Società economica e suo presidente dal 1819; per Agnone: Carlo Barbieri, medico e socio corrispondente della Società economica; due gli approvati per Morcone: Giuseppe Capozzi, sacerdote, socio corrispondente della Società economica e ispettore per le scuole primarie del circondario di Morcone; a seguire, Domenico Piombi, farmacista⁸⁸.

Per le cattedre rimaste vacanti e per le nuove istituite fu indetto un secondo concorso, nel maggio del 1819, ma questa volta la partecipazione fu ancora più ridotta dal momento che si presentarono soltanto due candidati che la CPI, esaminate le prove scritte, non approvò⁸⁹. Si ricorse allora ad un terzo concorso le cui prove si svolsero il 17 ottobre 1819 per la cattedra di Larino e il 4 novembre per le restanti. Risultarono vincitori: Raffaele Pepe per Civitacampomariano⁹⁰; Giuseppe Levante per quella di Larino e Francesco Fortini per quella di Isernia⁹¹.

⁸⁵ Nota, CPI al Ministero degli Interni, Napoli 22 aprile 1818, ASN, CGPI, f. 1488.

⁸⁶ CLDAPI, vol. I, p. 523.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 524.

⁸⁸ Poiché a Morcone era disponibile una sola cattedra, si riservò a Piombi, approvato come secondo, la scelta di una cattedra rimasta vacante, ma il docente espresse il desiderio di insegnare esclusivamente a Morcone, suo comune di residenza, per ragioni prettamente economiche. Zurlo scrisse alla CPI sottoponendo la richiesta di Piombi, lodandolo a discapito del parroco Capozzi, troppo impegnato nell'espletamento delle sue funzioni ecclesiastiche. Il Ministero degli Affari Interni affidò comunque l'incarico al primo approvato (ASN, CGPI, fs. 1488).

⁸⁹ ASN, CGPI, fs. 1488.

⁹⁰ ASN, CGPI, f. 1488. L'intendente chiese espressamente di esonerare dal concorso Raffaele Pepe, per i comprovati meriti accademici, ma la CPI non lo ritenne opportuno. Il giudizio dalla stessa commissione sulla prova concorsuale di Pepe ne conferma il valore: «Una semplice occhiata che vi dà alla sua scrittura basta ad assicurare un giudizio altrettanto giusto quanto favorevole da parte di V.E. e di questa Commissione. Perciocché le sue idee si veggono esposte con tale aggiustatezza e discernimento, che anche redatte avrebbero potuto andar soggetto per lo meno a qualche piccolo sbaglio: eppure tali quali sono uscite da sotto la penna, non offrono il minimo neo di correzione» (CPI al Ministero degli Interni, Napoli 20 novembre 1819, in ASN, CGPI, f. 1488.)

⁹¹ Il sottintendente di Isernia raccolse le rimostranze del farmacista Nicandro Piccoli, che dichiarava di non aver potuto partecipare al concorso perché il comune non aveva diffuso il

In conclusione: dopo tre concorsi fu possibile aprire solo 6 scuole sulle 10 previste.

Ricapitolando, su un totale di 18 scuole tra secondarie e di agricoltura, programmate da Zurlo, ne furono effettivamente aperte soltanto 12, ma nonostante la difficoltà nel reclutamento dei docenti che comportò una riduzione rispetto alla programmazione di Zurlo, la consistenza numerica delle scuole secondarie ad indirizzo umanistico e di agricoltura pratica presenti in Molise si rivelava di molto superiore a quella delle altre Province.

Stando ai dati ufficiali divulgati dal Principe di Cardito nel *Breve cenno sullo stato attuale della Pubblica Istruzione*, il totale delle scuole secondarie nel Regno continentale ammontava, nel 1820, a 55, di cui 40 istituite durante il quinquennio della seconda restaurazione: «Oltre l'accrescimento de' Reali Collegi e Licei dal 1815 al 1820, si sono anche aumentate le Scuole Secondarie, le quali nel 1815 non essendo più di quindici, sono giunte al numero di cinquantacinque, cioè 17 di Agricoltura, e le altre in parte di Scienze, ed in parte di Belle lettere»⁹².

Estrapolando da questa situazione generale i dati riferiti al Molise, si può affermare che le scuole, programmate da Zurlo e autorizzate dal Ministero, corrispondono quasi alla metà (18 su 40) del numero totale delle scuole secondarie istituite con decreti e rescritti tra il 1815 e il 1820 in tutto il Regno: un dato enorme dovuto all'impegno di Biase Zurlo ed alla sua politica scolastica, tesa a realizzare nella provincia un canale pubblico d'istruzione, mediante l'istallazione di un collegio nel capoluogo e la costruzione di una rete di scuole secondarie ad esso propedeutico e l'apertura di scuole agrarie nei maggiori centri.

Tale politica risulta ancor più evidente considerando lo *Stato generale dell'Istruzione Pubblica del Regno delle due Sicilie di qua del faro dell'anno 1818* (ma aggiornato, con successive modifiche, al 1819) da cui ricaviamo, relativamente all'istruzione secondaria, la seguente mappa⁹³:

manifesto e accusò F. Fortini di aver tramato per non trovare concorrenti. L'intendente, a conclusione di un'approfondita indagine, effettivamente riscontrò «intrighi, e mal consigliate manovre» del Fortini, per cui il ministero annullò il concorso bandendone un altro espletato a Napoli, presso la sede della Commissione, il 5 febbraio 1820, vinto anch'esso dall'indiziato Fortini, a carico del quale giunse la nota del 3 luglio 1820 della CPI, la quale avvertiva l'intendente che il docente aveva subito l'arresto nel 1818 e rimpatriato in quanto carbonaro. Il Fortini diede le dimissioni prima di essere destituito, e la cattedra fu assegnata, con approvazione della CPI il 7 marzo 1821, provvisoriamente a Vincenzo Iadopi (ASN, CGPI, f. 1488).

⁹² Ludovico Loffredo, Principe di Cardito, *Breve cenno sullo stato attuale della Pubblica Istruzione del Regno delle Due Sicilie nella parte al di qua del faro paragonato a quello che era nel 1815*, in CLDAPI, vol. I, p. 556.

⁹³ ASN, CGPI, fs. 1548; parzialmente utilizzato da Gragnaniello, *Didattica e istruzione*, cit., pp. 125 e 143.

“Stato generale dell’Istruzione Pubblica del Regno delle due Sicilie di qua del faro dell’anno 1818”

Province	Licei e Collegi pubblici	Numero di alunni		Collegi retti da ordini e congregazioni religiose	Scuole secondarie (umanistiche, scientifiche e di agricoltura pratica)	Pensionati	Scuole private (autorizzate o ancora da autorizzare)
		Interni	Esterni				
Napoli	Liceo del Salvatore;	211	54	2 collegi “diretti dagli Scolopi, ed a loro conto”		2 pensionati degli Scolopi; 37 pensionati “e da approvarsi 10, oltre tre degli Scolopi riguardati dal Governo ugualmente come pensionati in quali esso da un incoraggiamento”	417
	Collegio Medico-Cerusico	33	44				
Provincia di Napoli					Massalubrense; Castellammare		253
Terra di Lavoro	Collegio in Maddaloni	59	11		Acerra; Airola; Cervaro	Pensionato degli Scolopi in Gaeta	417
	Collegio in Arpino	3					
Principato Citra	Liceo in Salerno;	97			Nocera dei pagani	Pensionato degli Scolopi	237
Basilicata	Collegio in Avignano	49			Montepeloso	Pensionato degli Scolopi in Melfi	387
	Collegio in Avellino “decretato”						
Principato Ultra					Avellino		256

Capitanata	Collegio in Lucera	35	8		Foggia; 2 in Lucera	Pensionato degli Scolopi in Foggia	203
Terra di Bari	Liceo in Bari				Molfetta; Mola; Monopoli; 2 a Putignano	Pensionato degli Scolopi in Turi	203
Terra d'Otranto	Collegio in Lecce	16	33		Galatona; Galatina	Pensionati degli Scolopi in: Francavilla; Manduria; Brindisi; Campi e Trifase	104
Calabria Citra	Collegio in Cosenza	28	22		Rossano; Scigliano; 3 in Cosenza		233
Seconda Calabria Ultra	Liceo in Catanzaro	70	77		Mesuraca; Cirò; Catanzaro;		203
Prima Calabria Ultra	Collegio in Reggio	15					93
Provincia di Molise	Collegio in Campobasso	19	129		Agnone; Larino; Campobasso; Isernia; Casacalanda; Baselice; Montenero di Bisaccia; Bonefro; Bagnoli; Guglionesi; Frosolone; Civitacampomare; 2 in: Morcone; Trivento; Riccia		273
Abruzzo Citra					Torino; Atesa; Vasto; Archi; Chieti	Guardiagrele; pensionato degli Scolopi in Chieti e Lanciano	243
Secondo Abruzzo Ultra	Liceo in Aquila	41	98		Castel di Sangro; Città Ducale; Lionessa		183
Primo Abruzzo Ultra	Collegio in Teramo	44			Civita Sant'Angelo		97

«Refining the masses to build the Nation»

National schooling and education in the first four decades post-unification

Roberto Sani
Dipartimento di Scienze della
formazione, dei Beni culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
sani@unimc.it

ABSTRACT: The A. analyses assumptions and scenarios of a political and cultural nature in order to understand the how Italian schools – particularly primary schools – tried, during the first forty years following unification (1861-1900), to address the challenging and ambitious task, assigned to them by liberal élites, of making Italians, i.e. giving putting into practice a true national education for the popular classes of the Italian peninsula.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Primary School; Cultural Identity; Italy; XIX-XX Centuries.

Introduction

This article¹ seeks to focus attention on certain *premises* and a range of cultural and political *scenarios* that can help to capture the different forms and ways in which Italian schooling – above all public primary schooling – in the first forty years post-unification tried to address the demanding and ambitious

¹ This article reproduces, with certain modifications and additions, and with the addition of the critical material, the text of the report presented by the writer at the convention of historical studies on *Una scuola per fare gli italiani. Istruzione, educazione popolare e costruzione dell'identità nazionale dopo l'Unità* (Fermo, 16 dicembre 2011), sponsored by the City and Province of Fermo in collaboration with the «Centre for Documentation and Research on the history of school books and literature for children» of the University of Macerata and with the «Institute for the History of the Movement for the Liberation of Marche-Institute of Contemporary History» of Fermo.

task of «making Italians», assigned to it by the liberal élites, or, as stressed by Aristide Gabelli, the creation of «a true national education for our people»².

With regard to political and cultural *premises*, there is an initial framework element which it seems appropriate to emphasise. The political and intellectual *élites* of the Risorgimento, who supported and carried out the process of unification of the peninsula, were inspired mainly by the traditional literary cult, which was a romantic interweaving of national values and sentiments along with the claim of «Italian supremacy», which was to be restored to the prestige it had enjoyed in the past³.

As is widely known, these were liberal minority groups in the country, inspired by vigorous moral tension and a genuine civil passion, but who were largely distant from and foreign to the reality of the popular classes.

This Italy – Aristide Gabelli wrote in January 1870 on the «Nuova Antologia» –, appeared much more impoverished and less cultured than us, accustomed as we were to viewing it from afar with the eyes of Gioberti, Balbo, D’Azeglio, Pellico, Berchet, Mazzini, and we were not ready to believe it⁴.

These political and intellectual *élites*, as is known, found themselves managing a unitary process in which the relationship between state and civil society, the participation of individuals in political and institutional life and the concrete implementation of a new kind of citizenship were realized within a markedly oligarchic perspective marked by a distinct gap between the classes, which would be fully reflected in the same ground of the determination and allocation of rights and duties.

The new ruling classes, fed by the culture of Gioberti and Mazzini, emerged in the new nation, claiming for themselves a *strong entitlement* whilst assigning to the masses a *weak and continuously monitored citizenship*. Italy, in other words, was formed around a vertex consisting of a small *elite* motivated by a genuine *civil religion* on a broad basis in which the process of social identification continued to be confined to the original communities⁵.

And while it is undoubtedly true that the starting conditions were not such as to realistically justify other routes than those followed, it is also the case that

² A. Gabelli, *L’istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, «Nuova Antologia», V (1870), 13, p. 198.

³ Cfr. G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli Italiani nel secondo Ottocento*, «Pedagogia e Vita», 48 (1987), 4, pp. 421-440; and G. Talamo, *Scuola e nazione in Italia nei primi decenni post-unitari*, in P.L. Ballini, G. Pécout (edd.), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell’Ottocento. Modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 2007, pp. 17-39.

⁴ Gabelli, *L’istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, cit., pp. 184-185.

⁵ For the basic reconstruction, see G. Chiosso, *L’educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in *L’educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 14-15.

this state of affairs was intended markedly to connote not only the relationship between the ‘rulers’ and the ‘ruled’, between the élites and the lower classes, but also strongly to influence the processes of construction of the national spirit and training in the sense of belonging to the new State.

Emblematic of this way of considering the relationship between *élites* and popular classes was the reflection that matured and which was without doubt, at the time, the most comprehensive and authoritative intellectual and philosophical-literary circle of united Italy – the neo-Hegelian school of Naples, led by Francesco De Sanctis, the brothers Silvio and Bertrando Spaventa and Angelo Camillo De Meis⁶.

De Meis⁷, in a famous essay published in 1868 under the title *Il sovrano*⁸, addressing an issue that had already been analysed in *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799* by Vincenzo Cuoco⁹, argued that «the democratic state is a historical impossibility», as «society is divided into two opposing nations», i.e. a mass that is «closer to animality than to humanity»

⁶ On the neo-Hegelian school of Naples see in particular: L. Russo, *Francesco De Sanctis e la cultura napoletana (1860-1885)*, Bari, Laterza, 1943; G. Oldrini, *Gli hegeliani di Napoli. Augusto Verra e la corrente ortodossa*, Milano, Feltrinelli, 1964; S. Landucci, *L'hegelismo in Italia nell'età del Risorgimento*, «Studi Storici», VI (1965), pp. 597-625; G. Oldrini, *Il primo hegelismo italiano*, Firenze, Vallecchi, 1969; Id., *La cultura filosofica napoletana dell'Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 1973; Id., *L'hegelismo italiano tra Napoli e Torino*, «Filosofia», 7 (1982), pp. 247-270; Id., *L'idealismo italiano tra Napoli e l'Europa*, Milano, Guerini, 1998. Also of great interest, with reference to the actual unification events is the following work: Italian Institute of Philosophical Studies (edd.), *Gli hegeliani di Napoli e la costruzione dello Stato unitario. Conference Proceedings: Napoli, 6-7 febbraio 1987*, Roma, Libreria dello Stato, 1989.

⁷ On the biography and work of Angelo Camillo De Meis, in addition to the work edited by F. Tessore, F. Di Trocchio and V. Cappelletti for the *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1990, vol. 38, pp. 620-634, see: B. Croce, *Angelo Camillo De Meis*, «La Critica», V (1907), pp. 348-351; G. Gentile, *La filosofia in Italia dopo il 1850*, «La Critica», XII (1914), pp. 286-310; A. Del Vecchio Veneziani, *La vita e l'opera di Angelo Camillo De Meis*, Bologna, Zanichelli, 1921; S. Valitutti, *Angelo Camillo De Meis pensatore politico*, in Istituto Luigi Sturzo (ed.), *Scritti di sociologia e politica in onore di Luigi Sturzo*, 3 voll., Bologna, Zanichelli, 1953, vol. III, pp. 467-485; G. Negrelli, *Storicismo e moderatismo nel pensiero politico di Angelo Camillo De Meis*, Milano, Giuffrè, 1968; and, finally, the recent essential work of G. Soggi, *Angelo Camillo De Meis. Dal naturalismo dinamico alla teoria del sovrano*, Napoli, Edizioni Scientifiche Napoletane, 2003.

⁸ The article of A.C. De Meis *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia*, first published in the «Rivista bolognese. Periodico mensile di scienza e letteratura» in January 1868, was immediately reprinted, together with other contributions by De Meis and G. Carducci, F. Fiorentino, G.B. Talotti, et al., in B. Croce (ed.), *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia (1868)*, Bari, Laterza, 1927, pp. 7-21. Benedetto Croce's edited work also includes, inter alia, on pp. 52-90, a second article by A.C. De Meis, entitled *Il Sovrano. Secondo articolo*, also published in the «Rivista bolognese. Periodico mensile di scienza e letteratura» in March 1868 (pp. 180-208), written in response to some comments and critiques developed in the first contribution of De Meis by G.B. Talotti.

⁹ Cfr. V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799*, edited by F. Nicolini, Bari, Laterza, 1913.

and a very small minority of educated men. In such a situation, to contemplate the extension of rights and duties would be «sheer irresponsibility»¹⁰.

De Meis recognized, of course, that between the upper class and the «popolo-ventre» (the masses) or the «animal» and «animal-like» classes, there was a middle class whose role was to fill, more in appearance than in reality, the gap between the two polar opposite societies («two qualitatively different peoples, one that is passionate, natural [...], ancient; the other which is reflective and intellectual: modern in form and thought; these two peoples cannot have any understanding of one another»). But the intermediate class could only be entrusted with as much responsibility as it is really «able to bear»¹¹.

However, the *theory of the two peoples* was not the exclusive preserve of the neo-Hegelians of Naples, but, broadly speaking, reflected the way of thinking and observing the society of the time and its internal connections by very large and significant fields and sectors of the national political culture. This is evidenced by certain writings of Vincenzo Gioberti, especially the *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani* (1845), republished shortly after Unification in the national edition of Gioberti's writings (1861-1867)¹². This work asserts that the new middle class, the real motor of the national Risorgimento («the nobility being an enfeebled people and the masses the people in the fields»), «expresses the idea and essence of the Nation» and «tends to build civilization by embracing the whole nation»: it follows that this bourgeois «class will somehow become the unique, absolute, universal class» and that the assertion of its principles and values throughout society «can therefore be considered to be the pinnacle of civilization»¹³.

And what can we say about the anxious reflections at the end of the 1860s in the pages of the «Nuova Antologia»¹⁴ by Giuseppe Guerzoni, the old Garibaldian patriot, who was elected deputy for the Democrats following Unification and then became professor of Italian literature at the University of Padua and Palermo?

¹⁰ De Meis, *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia*, cit., pp. 12-14 and 20.

¹¹ De Meis, *Il Sovrano. Secondo articolo*, cit., pp. 52-54.

¹² V. Gioberti, *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani*, Losanna, S. Bonamici e Compagnia, 1845; later republished in 1864, in the national edition of the works of Vincenzo Gioberti printed, between 1861 and 1867, in Naples by Fratelli Morano («Opere edite ed inedite di Vincenzo Gioberti», n. 11).

¹³ V. Gioberti, *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani*, Napoli, Morano, 1864, pp. 18-20.

¹⁴ On the biography and work of Giuseppe Guerzoni, in addition to the work edited by F. Conti for the *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2003, vol. 60, pp. 693-696, see the copious references in: A. Scirocco, *I democratici italiani da Sapri a Porta Pia*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1969; S. La Salvia, *La rivoluzione e i partiti. Il movimento democratico nella crisi dell'Unità nazionale*, Roma, Archivio Guido IZZI, 1999; and F. Conti, *L'Italia dei democratici. Sinistra risorgimentale, massoneria e associazionismo fra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2000.

And the people of the countryside? – wrote Guerzoni – ah, that's is a completely different civilization, another world, a people that we could say is marked by the signs of another race, a foreign colony which lives at the gates of our cities but is still unknown and misunderstood, and that we must one day go out and redeem, if we do not want it to be an obstacle in front of us or an enemy behind us¹⁵.

1. *Dual-track schooling and the challenge of national education*

The political and social theory «of the two peoples», led, in the field of education and schooling, to the principle of dual cultural processes and a national education system – to be precise, the system devised by the Casati law and organically determined by the implementing regulations, and educational programmes enacted from 1860¹⁶ – characterized by parallel and distinct pathways, which expressed highly heterogeneous educational approaches and models in terms of setting, duration and content: one addressed to the bourgeois *élites* which would result in a university-oriented education, of a solidly rational and humanistic structure, focusing on literary, historical and philosophical studies to provide the young people destined to become the future leaders of the country with a solid cultural background and ethical and political education informed by a sense of history and critical awareness¹⁷; and the other for the masses, of far more limited duration and without any further cultural targets, limited to essential knowledge (little more than reading, writing and numeracy), to be imparted through a method aimed primarily at enhancing the imagination and senses¹⁸, and reflecting the traditional concept of the «common people» as the «people of the fields», which, as we have seen, was appropriated by Gioberti and revived again in the nineties by Francesco Crispi («The common

¹⁵ G. Guerzoni, *Il problema dell'educazione nel tempo presente*, «Nuova Antologia», IV (1869), 12, pp. 718-719. See, also by the same author, *L'istruzione obbligatoria in Italia*, «Nuova Antologia», V (1870), 13, pp. 459-504.

¹⁶ See M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 9-46.

¹⁷ Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 123-212.

¹⁸ Cfr. A. Fava, *Istruzione ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati col R.D. 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note esplicative e raffronti colle leggi preesistenti. Approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Torino, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e Figli, 1861, pp. 415-436.

people are still pupils»¹⁹), «child-people who needed to be driven gradually towards maturity»²⁰.

Now, it is certainly true that the «theory of the two peoples» was functionally intertwined with the *idea of the nation*, and with the process of construction of national identity²¹; however, it is also true that the *nationalization of the popular classes*, carried out through schooling and education, was destined to reflect greatly such an approach, to the point that – at least in public primary schools – education in the sense of the nation and the promotion of national identity came to overlap with the more comprehensive project of the dominant classes in extending the values, cultural models, customs and morals of the bourgeoisie to the rest of Italian society, so that it constituted a single entity, or different expressions and methods of a similar design²².

At least as interesting in this regard, is the fact that in much of the educational and pedagogical literature of the early decades post-unification, including literature intended for teachers, the themes of the education for a solid identity and a living attachment to the nation in the lower classes are developed from the perspective of «*refining the masses*», «*civilizing the lower classes*» and, in some cases, with a curious (but significant) emphasis on the religious dimension, characteristic both of giobertian environments and those of Mazzini, the «*redemption of the popular classes*»²³.

The education of the citizen in loyalty and adherence to the national spirit necessarily involved assimilation and reproduction of the system of civil bourgeois values, behaviour patterns and customs, as is fully evidenced by the ministerial requirements attached to the educational programmes²⁴, and, in a necessarily richer and better articulated way, by reading books for primary school children published in the last forty years of the nineteenth century. The moral and social teachings of these books, usually *novels*, *short stories* and short *dialogues*, frequently embedded in descriptions of facts and events which explicitly evoke the feeling of the fatherland and duties connected with the

¹⁹ Cfr. U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992, pp. 342-348.

²⁰ On the persistence, the even into the twentieth century, of this notion, see A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

²¹ Chiosso, *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, cit., pp. 19-20.

²² Cfr. M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 385-445.

²³ See in this regard Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 48-93.

²⁴ Cfr. D. Bertoni Jovine, *I programmi della scuola primaria nella storia dell'educazione*, in Ead., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, 2 voll., Roma, Editori Riuniti, 1976, vol. I, pp. 19-32; and the more recent E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

exercise of citizenship, fully reflect a substantial distrust of a popular world that needed to be *governed* and constantly *supervised*²⁵.

Marcella Bacigalupi and Piero Fossati, in a very interesting essay published some years ago, provided a very wide-ranging analysis of the reading books used in the public primary schools of united Italy, which fully highlighted the strongly negative attitude with which the bourgeois *élites* and ruling classes regarded the lower classes:

The two authors point out that textbooks give the people a raw image of themselves, shot through with accusations. They wish to evoke shame in them for the condition in which they live and call them to an emancipation that is moral rather than material. The accusations of brutality and barbarism that educational books and textbooks direct towards the people seek to inculcate in them habits of good management of their energy, time and money, in order to guide the economic behaviour of the lower classes towards the standard of living of the upper classes and to facilitate a transition from a state of precarious misery to a position of honest and dignified poverty²⁶.

The «refining of the masses», the true prerequisite for the recognition of a somewhat weak citizenship, through the internalization of bourgeois ethics and the values that support it: honesty, integrity, sense of honour, respect for the law and constituted authority, rejection of excess and, above all, resigned acceptance of their social status²⁷.

Symptomatic in this regard is the particular slant in Italy that characterised so-called *lavorista* (inspired by hard work ethic) literature (whose narrative registers informed a large part of the time “readings” for public primary schools)²⁸. Its ambiguous and rather partial inspiration in the Anglo-Saxon *self-help* tradition is found in the exaltation of work for its own sake, and in the parallel rejection of one of the cornerstones of *self-help*: the possibility of

²⁵ See in this respect: S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del «popolo» dopo l'Unità*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia. Annali, IV. Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 553-587; e R. Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, Sassari, EDES, 1997, pp. 21-56.

²⁶ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 52-53 (indeed the whole of the first part on pp. 3-104, should be examined as a rich source of references for this discussion).

²⁷ Cfr. V. Vergani, M.L. Meacci (edd.), *1800-1945. Rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare*, Pisa, Pacini, 1984.

²⁸ Cfr. M. Berra, *L'etica del lavoro nella cultura italiana dalla Unità a Giolitti*, Milano, Franco Angeli, 1981; A. Chemello, *La biblioteca del buon operaio. Romanzi e precetti per il popolo nell'Italia unita*, Milano, Unicopli, 1991; G. Di Bello, *La pedagogia del self-help di Samuel Smiles e dei suoi imitatori italiani: da «chi si aiuta Dio l'aiuta a chi si contenta gode» (1865-1890)*, in G. Di Bello, S. Guetta Sadun, A. Mannucci, *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 1998, pp. 19-140.

redemption and authentic social advancement (the *self-made man*) inherent in the professional commitment and the entrepreneurial ability of the individual²⁹.

In fact, the national education outlook conveyed in manuals for teachers, in textbooks and in school educational practices was characterised, in the second half of the 1800s, by a strenuous defence of a rigidly elitist and hierarchical bourgeois social model, hostile to all forms of mobility and social advancement, as well as to any hypothesis of mixing between the classes. That such a clearly socially conservative perspective came to be intertwined – until it became indistinguishable from it – with the perspective of promotion of national identity among the lower classes, is shown clearly by the profuse educational and school publications that appeared during the first forty years post-unification.

This is the case, for example, of the short works of one of the most prolific and successful writers for school and children immediately after Unification, the abbot Giulio Tarra, a leading exponent of moderate Catholicism and later one of the protagonists of the renewal of special education for the deaf and dumb in Italy³⁰. In one of his first collections of readings intended for primary school children, entitled *Il libro del bambino* (1864), Tarra creates a real bond between the aim of promoting national sentiment and loyal adherence by the popular classes to the laws and institutions of the new unitary State and the encouragement of assimilation by the same lower classes of bourgeois cultural values, morals and models.

Thus, together with a series of readings, dialogues and short stories designed to enhance the sentiment of the fatherland and to illustrate the prerogatives of the monarchy and the important role played by religion in the construction of the Italian nation («The King Vittorio Emanuele is the true father of our nation. [...] Christ taught us the true love of the fatherland. When all citizens are good, honest, industrious and virtuous, the fatherland becomes great and glorious: when men are bad, robbers, immoral, they are enemies of the fatherland. [...] The real Italian believes in God, loves him, has his hope in him. God has given us a beautiful, rich and beloved fatherland. He has called us to set it free [...] let us be good and religious, and we will be true and free Italians»)³¹, there are

²⁹ See G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, Einaudi, 1974; and S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia 1870-1925*, Venezia, Marsilio, 1979. With specific reference to women, see A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, eum, 2009.

³⁰ For the biography and the work of Don Giulio Tarra see: C. Perini, *L'abate Giulio Tarra*, Milano, Messaggi, 1889; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 14-22; R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2007, pp. 251-292.

³¹ *La patria*, in G. Tarra, *Il libro del bambino*, Milano, Messaggi, 1864³, pp. 200-201. See also the tale *Tito describe la venuta del Re nella città*, pp. 48-49; and the short dialogue *Al ritorno del soldato in famiglia*, pp. 180-182.

others to promote the internalization of an ethic fully imbued with the value system of the dominant classes.

Among the many examples that could be cited is the lively and witty «dialoghetto» titled *Michele e Angiolino discorrono colla mamma intorno al loro stato* where Giulio Tarra tackles the delicate subject of deep social inequalities, advocating resigned acceptance by the lower classes of their social status and class differences as natural and unchangeable. Although a text of some length, it is worth reproducing in full:

Michele: Oh mother, I'm ashamed to go to school.

Angiolino: I am ashamed too.

Mother: But why?

Michele: Because I have a short doublet, it's all worn and I look like a ragged beggar.

Angiolino: And I have no shoes and my hat is full of holes.

Michele: And our school companions are clean and well dressed.

Angiolino: And yesterday [my classmates] called me a beggar. I am ashamed.

Michele: Mama, please make me a nice new doublet.

Angiolino: Mama, please make me a nice pair of boots and buy me a new hat.

Mother: [Sigh] with all my heart: but look at me: I am badly dressed, and father is also in rags. We are poor, we do not have money: we must be patient.

Michele: But father works so hard: does he not earn much money?

Mother: He barely earns enough to buy us our bread and *polenta*. We are many, and we all have to eat: he is the only one that works and he has to earn for us all.

Angiolino: So don't you earn money mother?

Mother: I have to look after the children and the home: and anyway, as you know, I am often ill.

Michele: Poor mother! But you deserve so much money!

Angiolino: Some men and women never work but are well dressed and eat well, but father works hard and earns so little and gives us only bread: Why?

Mother: Because those people are rich and we are poor.

Michele: So where do the rich find money?

Angiolino: Does it perhaps rain down from the sky into their pockets?

Mother: [laughing] No, no: the rich receive their money from their fathers, who have earned and gathered it.

Michele: But why are some people rich with lots of money, while others are poor and needy?

Mother: Because God has ordained it thus. So some men command and others obey: some study, trade and sell: others work the land and buy.

Michele: Of course: I understand that not everyone can command.

Mother: Yes, because if everyone commanded, who would obey? If everyone had money, who would work the land?

Michele: But the rich enjoy their lives and the poor suffer.

Angiolino: The rich are happy and the poor are sad, they sweat and go hungry.

Mother: But the Lord has commanded the rich to give food to the poor: and he has told the poor to be patient, to resign themselves, because they will enter the Kingdom of Heaven.

Michele: And if the rich are not charitable, what will happen?

Angiolino: And what if the poor do not have patience?

Mother: If the rich are not charitable, they will not be saved: likewise, if the poor are not patient, they will have no heavenly reward.

Michele: Well, I will be glad to go to school with ragged clothes.

Angiolino: And I will go without shoes: but I want to go to Heaven with you, dear mother, and with father, because you are poor and patient.

Mother: [kissing them, moved] Oh! That is my hope too!³²

Giulio Tarra's *Il libro del bambino*, presents a vision of the world and of society marked by the most rigid and narrow social conservatism. But this is far from a special and isolated case, as evidenced by the countless reading books for primary schools published in the following decades characterized by a similar approach³³. Above all, this is also evident from the attitudes expressed on the matter by pedagogues and educators of different cultural and ideological positions, including some leading members of positivist pedagogy.

This is also confirmed by the contribution on the issue of social inequalities published in March 1884 by Aristide Gabelli in the «Nuova Antologia»; a highly specific contribution, designed and structured as an authentic «moral tale», whose basic interpretation does not wander very far from that of similar tales and dialogues for primary school pupils by the abbot Giulio Tarra and a wide range of writers for school and for children:

It pleased chance – wrote Aristide Gabelli – to bring to my attention the tale of the two boatmen transporting the violinist. One is called Prodocimo and the other Michele and they have been employed for many years at the... hotel where, with their fixed salary and tips from strangers, they earn a good daily wage. Both are unmarried, both orphans and both are nearly the same age [...] both in short, as a result of both nature and fortune, in those conditions of equality to which some would reduce all men by force. The trouble is that Prodocimo and Michele, even though very good friends, belong to two opposing philosophical systems. Prodocimo espouses the principle that everything that is not enjoyed is lost, while Michele believes that everything that is enjoyed, rather than saved, is lost; Prodocimo says in the end men die, while Michele acknowledges death, but argues that we do not know when it will come; Prodocimo buys cigars, drinks every night, often until the room starts to spin, and spends money on women; from time to time Michele smokes the cigars that he receives as gifts from strangers, adjusts his appetite for wine to the daily amount provided to him and keeps away from freeloaders. Needless to say it is Prodocimo, not Michele, who asks the other to lend him money from time to time. [...] In fact, Michele has money saved in the Post office, and in the Savings Bank, which is earning interest, and within 20 or 30 years, for certainly he will be able to continue in his job for all this time, he will have several thousand liras. So, when he grows old and needs a little peace and quiet, perhaps he will open a small liquor store, maybe a coffee shop, so he can enjoy the fruits of his labours and self-denial. So Prodocimo will become very unequal to him. He will be the same age as Michele, but because of wine and other excesses he will look ten years older; he will no longer be able to work as a boatman, but he will have no other job and will become a stooping, ragged beggar with a dish in his hand, standing on bridges and whining of misery and cold.

³² *Michele e Angiolino discorrono colla mamma intorno al loro stato*, in Tarra, *Il libro del bambino*, cit., pp. 179-180.

³³ In this regard, see the numerous examples cited by Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, cit., pp. 60-77.

The tale then continues as follows:

Now imagine that Michele's wife is a housewife, nimble and sprightly, strong and healthy, with no headaches other than those common people who rise at 5 o'clock in the morning and are on their feet until eleven; then the children grow up, as usual, resembling their father and mother, [...] alert, shrewd, thrifty and then gradually the liquor store becomes a fine warehouse for spirits, and Michele, the poor boatman, becomes an old gentleman – as has happened in the past and still happens – all honestly, by dint of hard work, prudence, and perseverance; who would then have the nerve to say that everything that he has acquired for himself, by wearing himself out and using up his life, does not belong to him? Did he steal it from anybody? [...] If he had not exercised good judgement and had not lived thinking about tomorrow, would he not be a miserable beggar, like his friend Prosdocimo? Who also has children, all lazy, all dissolute and wretched like him and worse than him; they all drink, some more than others, but they all get drunk and all profess the philosophy of improvidence and recklessness. [...] If we wait another generation Michele's children's children will no longer know Prosdocimo's children's children; those who ascend gradually, and become refined, little by little, will be rich, they will have capital, houses and fields in the sun and they will be known as honest, intelligent and educated men; while those who are decadent will decline further, falling deeper and deeper, sleeping half-naked in the streets, unless they find shelter from the rain in prison. This is how social differences form and grow. [...] And all this without society, wrongly accused, having either guilt or merit. [...] In truth it is not understood how the most ardent advocates of equality can believe they are proposing social progress³⁴.

2. *The question of national identity and the new citizenship in the framework of the secularization of Italian schooling initiated by Cesare Correnti and Michele Coppino*

From 1870, as is well known, the political and intellectual *élites* of the peninsula were imbued with new and growing concerns resulting from the increasingly bitter conflict between Church and State and, following the dramatic events of the Paris Commune and the establishment of a vast revolutionary socialist movement in Europe, the growing climate of social instability³⁵; in response, in Italy too, the governments and liberal ruling classes started to assess the limits and the substantial inadequacy of the prospects for development pursued up to that time:

Whoever compares the Italy we dreamed of in School, with the Italy we now see around us – wrote Pasquale Villari, in the famous article *La scuola e la quistione sociale*, which

³⁴ A. Gabelli, *Illusioni vecchie ed illusi nuovi. Appunti sull'eguaglianza sociale*, «Nuova Antologia», XIX (1884), 74, pp. 297-299.

³⁵ See, for example, A. Gabelli, *Del principio di autorità presso le nazioni cattoliche*, «Nuova Antologia», IX (1874), 26, pp. 289-310.

appeared in the «Nuova Antologia» in November 1872 –, will be surprised by an enormous difference. A series of easy and successful revolutions has brought to us the object of our desires; but a united Italy, free and independent, can be said to have remained out of our reach. We are like discouraged and disillusioned men, not knowing what else to do. It was believed the problem could be solved by saying: we have made Italy, now we must make Italians, and this is the work of school education. But these are merely words. So if you believe that the problem lies in finding the best *form* of schooling, the best educational order and rules, you are in gross error. The fact is that the regeneration of a people is at the same time a huge moral, social and intellectual problem and we cannot regard school as a mechanism that, when transferred from one country to another, brings the same results everywhere.

Villari's call for the need to take up the social issue, by implementing a general improvement in the living conditions of the lower classes («If one day you managed to teach the masses to read and write, but left them in their current condition, you would pave the way for one of the most terrible social revolutions»), was also moved by fear of a substantial linkage between the battles fought on the religious and cultural level by the Church and Italian Catholicism and the social demands of the lower classes, especially in the countryside:

It is a fact, however, that the agitation of the workers drags the agitation of the peasants in its wake – Villari wrote –. Now if Italy can hope to quell the first, due to the weakness of its industry, it must recognize that, since it is a country in which just under one third of the population are farmers, if the flames start on that side, the fire could become devastating. The sectarian and conspiratorial spirit, which has not yet been extinguished among us, but is rejected in the political arena, would make of social issues fertile ground for the cultivation of subversive ideas. And if the struggle between church and state became even more alive amongst us, the clergy could find a very powerful ally in the peasants³⁶.

Pasquale Villari's analysis is without doubt lucid and visionary in many respects. However, by the time he was formulating his analysis in the pages of the «Nuova Antologia» (1874), the already problematic relations between State and Church had experienced a further deterioration due to the well-known and effective policy of secularization of the Italian school system inaugurated, from the early seventies, by Cesare Correnti (December 1869 to August 1872)³⁷ and then completed, after the advent of the government of the Left of Agostino Depretis, by Michele Coppino (March 1876-March 1878)³⁸.

³⁶ P. Villari, *La scuola e la questione sociale*, «Nuova Antologia», VII (1872), 21, pp. 477-512.

³⁷ Cfr. D. Visconti, *L'opera di Cesare Correnti come ministro*, «Nuova Rivista Storica», XXXVII (1954), pp. 162-181; B. Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, «Rassegna Storica del Risorgimento», LXII (1975), pp. 212-229; and M. Bendiscioli, *La Sinistra storica e la scuola*, «Studium», LXXIII (1977), pp. 447-466.

³⁸ On the broad lines of educational policy and the measures taken by Coppino see: A. Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, Padova, Cedam, 1975, pp. 192-198; L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, in Pazzaglia,

For the purposes of our discussion, it should be recognized that, in the course of the long and complex parliamentary *process* that led to the approval of the law on compulsory education in July 1877, many parties emphasized the need to introduce specific ethical-civil teaching into compulsory education – *First notions of the duties of man and of the citizen* – aimed at the promotion, among pupils, of a more comprehensive understanding of the principles that inspired the idea of citizenship and the sense of civil and National harmony³⁹.

Indeed an exemplary and highly significant requirement, that, among other things, filled a real gap in basic education – the only education that was really accessible to the masses – so that it would be implemented and adopted by the Law of 15 July 1877⁴⁰. Equally indicative of a certain ideological choice, however, was the fact that from the first suggestion of inclusion in the compulsory primary school curriculum (April 1872), and then, of course, in the draft prepared by Coppino which then became law, the teaching of the *First notions of the duties of man and of the citizen* was proposed as an alternative or, rather, a substitute for the religious education provided by the Casati law.

In essence, the policy of secularization of public primary education, which began in 1870 and culminated with the measures provided by Coppino in 1877, reflected the aspiration – supported on the theoretical and cultural levels by new trends in scientific pedagogy of a positivist slant⁴¹ – to make schooling, and in particular public primary schooling, a mechanism for civil and political education that was completely uncoupled from the religious dimension and fed, conversely, by an ethic based on scientific assumptions and the values inherent in the national spirit⁴².

This was undoubtedly a choice which reflected wide-ranging planning, encouraged by the results of pedagogical science and a political culture that aspired not only to provide answers – with measures relating to compulsory education – to the terrible curse of illiteracy and the still remarkably deficient public education, but also to put into practice the programme of nationalization

Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 87-126; and R. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, pp. 127-169.

³⁹ See on this issue the extensive documented research of I. Botteri, *Una morale per il cittadino nell'Italia unita: la nascita dell'educazione civica nei dibattiti parlamentari, nei programmi e nei testi scolastici tra Otto e Novecento*, in *Identità politiche e usi della storia (secoli XVIII-XIX). Casi per una riflessione critica*, «Cheiron», XXIV (2007), pp. 207-242.

⁴⁰ Cfr. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit.; and Ead., *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

⁴¹ On this matter, see the fundamental studies of G. Chiosso, *La questione scolastica in Italia: l'istruzione popolare*, in R. Lill, F. Traniello (edd.), *Il «Kulturkampf» in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, Bologna, Il Mulino, 1992, pp. 335-388; and Id., *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, cit., pp. 7-56.

⁴² Cfr. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli italiani nel secondo Ottocento*, cit., pp. 421-440.

of the lower classes and the promotion of a more robust and effective idea of citizenship. This, although it had been repeatedly advocated in previous years, had until that point, largely been on paper only⁴³.

It's true, however, that the opposition between the religious and the ethical-civil and national dimensions, that the measures of the secularization of education and schooling of the 1870s ushered in, would prove to be fraught with consequences, not only – and perhaps not predominantly – for the ability of public education, or *government* education as it used to be called, to maintain its central role and its peculiar attractiveness⁴⁴; but also for the more general processes of construction, through schools and educational institutions, of a common and shared national identity and equally unitary sense of belonging to the new state.

In an essay published several decades ago, but which still appears rich in ideas and suggestions, Pietro Scoppola raised serious concerns about the tendency of some school history after World War II to identify *tout court* the secularization of teaching and school policy implemented in the late nineteenth century with «the needs of cultural and democratic progress of the Italian school». In this regard, he stated:

It seems that this emphasis on the secularist orientation represents a deviation from the requirements of democratic progress. In fact, the trend towards the widening of the social bases of the State of the Risorgimento, which necessarily implied the reintegration of the Catholics, objectively raised the need to overcome anti clericalism: to identify in Italy the cause of democracy and more representative institutions with that of secularism therefore seems historically debatable⁴⁵.

One could add that the secularist option and the exasperated anti-clericalism of the ruling classes not only worked in sharp opposition to the requirements for an essential broadening of the social foundations of the Risorgimento State, but also ended up accentuating the abstract and self-referencing dimension of the *national education* project that the post-unification political and cultural *élites* promoted through schooling, and which later proved to be one of the

⁴³ See Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 93-104.

⁴⁴ Ruggiero Bonghi, Minister of Education in the second government headed by Marco Minghetti, the last of Historical Right, speaking in the Chamber of Deputies on 5 February, 1875, declared himself in favour of preparing a law to guarantee that education would be secular, but did not hide the risks inherent in adopting such a measure. In fact, he reiterated his commitment to that effect, but stated that the country needed «secular schooling, to defend those principles of denial which, inculcated in the minds of children, would give families cause to remove their offspring from government schools and send them to private schools» (Acts of Parliament, House of Representatives, *Discussioni*, leg. XIII, sess. 1874-75, held 5 February 1875, p. 1033).

⁴⁵ P. Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1966, pp. 102-103.

major causes of its substantial failure. It was a political and cultural project that, as has been rightly pointed out,

indicated the need to integrate the masses in national life (thus overcoming the limited horizons of the Risorgimento), but also resolved, above all, to impose values, political ideas, languages, theoretical approaches. The deficient national educational inspiration of the late nineteenth century was not offset by its connection with positivist pedagogy which, while dismissing the dangers of nationalism in general, was not able to go beyond the principle of mere adaptation and social utility, which was after all in line with an overall cultural notion that appealed more to the modifying force of social structures and science than to man⁴⁶.

3. *Francesco Crispi and the nationalization of the Italian popular classes in the late nineteenth century*

The copious scientific pedagogical educational output for informative purposes is a clear sign of the wide effort in the area of *nationalization* of the masses, at least while it seemed a fully worthwhile undertaking, while the heightened awareness of the continuing separation of the lower classes from the unitary State (marked by ever more effective socialist propaganda and the growing controversy of intransigent Catholicism) seemed to document the failure of projects to promote national identity among the masses through schooling⁴⁷.

In a series of bitter and controversial retrospective reflections, largely conveyed through confidential records and notes drafted during the nineties, Francesco Crispi – in his own right a sponsor of a challenging work of *nationalization* of the popular classes through schooling carried out between the late 1880s and the early 1890s (1887-1893), which would also have real, if somewhat limited success – identified the lack of identity and national cohesion and the estrangement of the majority of the population from the founding values of the unitary state as the main and most serious limitation that characterized the political and social life of the still young kingdom of Italy: «It is not enough – he wrote – to have destroyed the seven states and to have established national unity; the citizen-man needs to be formed, because without it the great building cannot be consolidated; in fact it threatens to fall apart».

In placing the emphasis on the importance and urgency of this objective, the Sicilian statesman stressed that, more than thirty years after the completion of

⁴⁶ Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli Italiani nel secondo Ottocento*, cit., pp. 437-438. See also the illuminating pages of F. Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896: le premesse*, Bari, Laterza, 1951.

⁴⁷ See Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 107-115.

the unification process, very little had been achieved on this front. Due to the substantial «absence of any civil and political education», he noted, the people still appeared «like they were before the creation of the new kingdom, without any fusion» and without authentic references to a common identity: «Material unity was achieved, the large building was erected, but in terms of moral and intellectual unity we are still at the beginning of our work».

Such a state of affairs, according to Crispi, was the responsibility not only of the moderates of the historical Right, who had ruled the country in the first fifteen years after unification, but also of the entire liberal ruling class, which was guilty of not understanding fully the need for a «national pedagogy» capable of removing «those elements which by their nature keep the nations of the peninsula divided» and of unifying consciousness around the values of the fatherland:

We – the Sicilian statesman wrote – removed the chairs of theology from the University; we removed religious education from the schools. Let's be honest: this work was incomplete. Our work was a denial, and denial creates a vacuum. We should have asserted ourselves. Unfortunately, the Government of Italy ignored what was its first duty: the education of the people. It didn't think of it, when in fact it should have devoted its whole attention to it from the first days of the national Risorgimento⁴⁸.

It is undoubtedly true that Crispi's denunciation (emphatic and, all things considered, excessive) of the uncertainties and delays of the post unity liberal ruling class in this area, «had in mind not only the 'nationalization' of the lowest classes, but also the middle and upper classes» of the Italian population. However, it is equally true that most of the Sicilian statesman's attention is directed towards the working classes, towards that «plebeian wave» which, if ultimately left to its own devices, would «sweep all away before it».

The common people are still pupils – Crispi wrote – and we erred in believing they had reached the age of majority, and in giving them the exercise of rights which they have so far made poor use of. Their minds are fundamentally flawed due to half ignorance and their hearts are scarred by envy and ingratitude. The common people are afflicted by disease of the stomach, not of the spirit. The populations came to unity with vices absorbed from absolutist governments, and until the new education is established and old habits have disappeared, Italy will remain a decrepit nation. Young Italy, the infant Italy, is the generation that will follow us and we must educate it. To do this it is necessary to improve the institutions, educate this people that will come after us, that does not have the vices or habits of the generation it is replacing⁴⁹.

⁴⁸ See the reflections of Francesco Crispi in the nineties in U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992, pp. 340-344.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 347-349.

In fact, right where Francesco Crispi pauses to illustrate the characteristics and attitudes that, in his opinion, still characterised the masses – more than thirty years after the completion of the unification process – it is possible to understand not only the wholehearted revival of that proud and marked sense of superiority of the bourgeois *élites* which underlay the above-mentioned *theory of the two peoples*, but also an equally simplistic and optimistic vision of the process of civil and political integration of the lower classes in the new unitary state («we erred by giving them the exercise of rights which they have so far made poor use of»)⁵⁰.

In this respect, the then young Sicilian deputy Nunzio Nasi⁵¹ had a point when, in the «Nuova Antologia» in February 1898, on the diverse celebrations for fiftieth anniversary of the promulgation of the *Statute* (1848), after referring to «the sceptical coldness» with which the majority of the population (and especially «the new generations») had taken part in the patriotic events organised for the occasion, he noted how it was necessary to rethink the foundations of the whole edifice of Education:

Not too long ago – Nasi wrote – it was believed that the fate of national education had been secured, by multiplying schools and making education compulsory; now nobody dares to repeat, even in jest, the old slogan of liberal phraseology, which attributed to the opening of a school the virtue of closing a prison! The cult of liberty also has its superstitions and its hypocrisies. To tell the people that it is the true sovereign, and that everything depends on its will, is to deceive it; to state that freedom is in every case a remedy in itself, is one of the usual tenets of political dogmatism. We can now discuss the ways and extent of, if not the need for, social legislation, tax reform, agrarian law, a more sincere application of the constitutional system⁵².

Nasi, therefore, provided a reminder of the need not so much to develop new and more informed pedagogical or school strategies, but to finally break that system (typical of the nineteenth-century liberal state) based on the crystallization and perpetuation of a *dual belonging* (strong and weak) to the Italian nation and an equally differentiated *citizenship* (with its load, unfairly distributed, of rights and duties), which had now proved totally inadequate for establishing and inculcating a real sense of common identity in the populations of the young State.

⁵⁰ Cfr. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli Italiani nel secondo Ottocento*, cit., pp. 421-422.

⁵¹ Nunzio Nasi (Trapani 1850-Erice 1935) was then a young and brilliant Sicilian deputy elected to the Trapani electoral college. He later served as Minister of Education in the government headed by Giuseppe Zanardelli (1901-1903). He was an opponent of Giolitti and an influential Freemasonry dignitary. In 1904 he was implicated in an obscure court case that inevitably undermined his political career.

⁵² N. Nasi, *Feste ed evoluzioni del patriottismo*, «Nuova Antologia», XXXIII (1898), 157, pp. 745-751.

This objective was assigned to the ruling class of the new century, but also (and above all) to the work of the great popular mass movements that, in the course of the twentieth century, would assume the leading role in the social and political life of the country.

An objective whose achievement would prove to be anything but peaceful and linear (one need think only of the *swing to totalitarianism* of the Fascist period) and one that, only following the dramatic events of the Second World War and the advent in Italy of republican democracy, would actually be implemented both at the level of principles (the *Constitution* promulgated in 1948), and in the context of the specific development of political representation and economic and social relations.

La *Storia* del De Sanctis e il progetto di educazione nazionale

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

The History of De Sanctis and the national education project

ABSTRACT: The article presents a reading of the *History of Italian literature* by Francesco De Sanctis in connection with some considerations expressed a few years later in *Science and life* (1872). In this opening speech at the University of Naples, De Sanctis states that the necessary precondition for the birth of a national consciousness and, therefore, of a literature which can give voice to this consciousness, is in the moral forces that existed even before the rise of the State. Moreover, De Sanctis, in his *History*, shows the existence of the Italian spirit before national unity; a spirit which we can find in the literary phenomenon. Thus he sets the conditions for a cultural reform which was otherwise destined to failure.

EET/TEE KEYWORDS: National Conscience; Unity of Italy; History of Italian literature.

1. *Natura educativo-politica della Storia*

A partire dagli anni Sessanta, Francesco De Sanctis affianca «alla propria attività di critico e storico della letteratura una riflessione lucida, e appassionata insieme, sul ruolo che alla cultura doveva spettare in una società che aspirava al progresso morale e civile»¹: infatti, fin dal 1855, sostiene che è «ufficio della critica precorrere al movimento, rischiarando e additando la via» attraverso un lavoro di analisi del passato che permetta di «acquistare un chiaro concetto dello stato presente della nostra letteratura»² e offra indicazioni precise per procedere oltre.

¹ M. Paladini Musitelli, *Introduzione*, in Id. (ed.), *Il punto su De Sanctis*, Roma-Bari, Laterza, 1988, p. 4.

² F. De Sanctis, «*Sulla mitologia*». *Sermone di Vincenzo Monti alla marchesa Antonietta Costa*, «Piemonte», 26 settembre 1855, in Id., *La crisi del Romanticismo. Scritti del carcere e*

La concezione di una critica capace di contribuire in modo efficace alla costituzione di una coscienza nazionale è espressa fin dalle prime pagine della *Storia*:

Proprio della cultura è suscitare nuove idee e bisogni meno materiali, formare una classe di cittadini più educata e civile, metterla in comunicazione con la cultura straniera, avvicinare e accomunare le lingue, sviluppando in esse non quello che è locale, ma quello che è comune³.

Per il suo carattere incipitario, questa affermazione, che si trova nel primo capitolo, può essere interpretata come una dichiarazione dal valore programmatico. L'intento di contribuire all'unità morale e intellettuale degli Italiani è, oltre che espresso chiaramente all'inizio della *Storia*, ribadito drammaticamente nella conclusione; qui dove «l'interesse intellettuale del critico e dello storico viene ad incontrarsi con la passione del polemista e dell'educatore politico, e la critica letteraria mette in luce più chiaramente la sua funzione militante»⁴, De Sanctis esorta i nostri intellettuali a produrre una letteratura nazionale, ancora inesistente in Italia nella seconda metà del secolo decimonono:

Viviamo molto sul nostro passato e del lavoro altrui. Non ci è vita nostra e lavoro nostro. E da' nostri vanti s'intravede la coscienza della nostra inferiorità. Il grande lavoro del secolo decimonono è al suo termine. Assistiamo ad una nuova fermentazione d'idee, nunzia di una nuova formazione. Già vediamo in questo secolo disegnarsi il nuovo secolo. E questa volta non dobbiamo trovarci alla coda, non a' secondi posti⁵.

È chiaro che una simile esortazione a non rimanere «a' secondi posti» non sarebbe comprensibile in un'opera dal carattere meramente erudito o compilativo; piuttosto, essa indica la volontà di dare un indirizzo e di tracciare una direzione per l'immediato futuro. Se per De Sanctis l'unità reale del Paese è raggiungibile solo attraverso un'educazione nazionale, non c'è da stupirsi che la *Storia* rientri in questo progetto culturale. Non è un caso, infatti, che lo stile in queste pagine diventi «sintetico e paratattico, spezzato e drammatico, tutto cose ed impulsi morali, coinvolgente e imperativo, oratorio, pedagogico, versato al presente come alla matrice di un futuro tutto e ora da costruire. Uno stile politico, si può dire. In ogni caso, uno stile militante»⁶.

primi saggi critici, a cura di G. Nicastro, con una nota di M.T. Lanza, Torino, Einaudi, 1972, p. 386.

³ F. De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, Milano, Bur, 2006, con note di G. Melli Fioravanti e introduzione di R. Wellek, p. 66.

⁴ N. Sapegno, *Introduzione alla «Storia» del De Sanctis* (1959), in Id., *Ritratto di Manzoni e altri saggi*, Roma-Bari, Laterza, 1981, p. 202.

⁵ De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 981.

⁶ A. Leone de Castris, *Il progetto culturale di Francesco De Sanctis. Per una rilettura della «Storia della letteratura italiana»*, in *La cultura italiana dell'Ottocento. Dal purismo a De Sanctis*, Bari, De Donato, 1976, p. 327.

D'altronde, lo stretto rapporto che nel critico intercorre tra attività politica e culturale è un dato riconosciuto dalla critica: «nelle sue scelte intellettuali gioca costantemente un ruolo importante non solo la sua attività politica, abbastanza presto avvertita dei mutamenti profondi avvenuti nella situazione postunitaria rispetto alla vicenda risorgimentale, ma anche la dimensione pedagogica che per abito mentale e per esigenza ideologica caratterizza la sua personalità»⁷.

Anche la destinazione dell'opera contribuisce a chiarirne la natura. Nel 1868, su invito dell'editore Morano, De Sanctis viene incaricato di compilare un manuale di letteratura per i licei⁸. Se consideriamo l'importanza data dal critico alla scuola e al ruolo del maestro per attuare un'educazione nazionale, è chiaro che la finalità scolastica della *Storia* è un dato rilevante che incide non solo dal punto di vista della dimensione e dell'organizzazione dei contenuti⁹, ma anche aiuta a comprenderne la dimensione pedagogica:

Urgeva, dunque, una nuova storia letteraria; per il De Sanctis, [...] si trattava di offrire all'egemone borghesia e al suo vertice liberale uno strumento scolastico il più possibile scientifico alla luce degli strumenti teorici interpretativi a sua disposizione e ampiamente capace di raccogliere un vasto consenso [...]; uno strumento scolastico, tuttavia, sempre sorvegliato da una visione laica della storia che era pur nutrita da un'antica tradizione. [...] Quest'intento [...] spiega tutta l'organatura della *Storia della letteratura italiana*. [...] Già lo spostamento, dunque, verso un pubblico che non fosse esclusivamente quello dei licei, il successivo ampliamento dell'opera paventato, tuttavia, dall'editore, la rinuncia a completare il quadro sino ai tempi correnti, indicano che l'intento desanctisiano non era quello di vergare un'opera oratoria a fini pratici, quanto quello di descrivere il significato generale della civiltà letteraria italiana e di illustrare la complessa vicenda del formarsi di un grande patrimonio nel quale il lettore riconoscesse l'espressione più prestigiosa della storia nazionale [...]¹⁰.

⁷ R. Scrivano, *De Sanctis tra realismo e positivismo*, in *De Sanctis e il realismo*, 2 voll., Napoli, Giannini, 1978, vol. I, pp. 153-176, in particolare la p. 153.

⁸ Nella lettera del 1868 al professor Beniamino Marciano, De Sanctis scrive: «Ecco ora una notizia che ti piacerà. Ho messo mano a una storia della nostra letteratura in un volume solo, ad uso de' Licei. Tengo immensi materiali raccolti. E nelle vacanze parlamentari sarà bella e fatta» (F. De Sanctis, *Scritti varii o inediti o rari di Francesco De Sanctis*, raccolti e pubblicati da B. Croce, 2 voll., Napoli, Morano, 1898, vol. II, p. 240).

⁹ L'opera doveva essere composta da un unico volume, ma il progetto viene presto ampliandosi, triplicando le sue dimensioni. Un compromesso con l'editore spinge De Sanctis a raggruppare il materiale raccolto in due soli tomi. Questa riduzione e il conseguente raggruppamento di tutta la letteratura ottocentesca in un unico capitolo – quello conclusivo, *La nuova letteratura* – comporta una disomogeneità nella distribuzione del materiale. I temi ivi trattati saranno successivamente ripresi nelle lezioni napoletane, rispettivamente dedicate ad Alessandro Manzoni (1871-1872), alla scuola liberale (1872-1873), alla scuola democratica (1873-1874) e, infine, a Giacomo Leopardi (1875-1876), queste ultime rimaste però interrotte.

¹⁰ S. Romagnoli, *Il modello De Sanctis* (1986), in Id., *Per una storia della critica letteraria. Dal De Sanctis al Novecento*, Firenze, Le Lettere, 1993, pp. 182-184.

Anche la collaborazione con la casa editrice napoletana Morano, nata nel 1849 «da un atto di fede risorgimentale»¹¹, appare significativa e non solo riconducibile a ragioni territoriali. In questo modo egli inserisce la *Storia* all'interno di quel progetto di educazione nazionale cui aveva iniziato a lavorare durante il suo primo mandato ministeriale; per De Sanctis, d'altronde, «un problema di critica e un problema di politica nazionale [...] si configuravano egualmente come un problema di rigenerazione morale»¹², ossia come un tentativo di contribuire alla riabilitazione dello spirito nazionale.

2. De Sanctis e la tradizione storiografica

La *Storia* del De Sanctis si colloca all'interno della grande tradizione storiografica iniziata nel Settecento da Tiraboschi e rinnovata dagli ideali romantici. Con la sua *De la littérature du Midi de l'Europe*, il Sismondi, per primo, rivoluziona questa tradizione, sottoponendo la storia della letteratura italiana «al tentativo di un esame svolto alla luce di un unitario concetto informatore, quello appunto della letteratura come espressione della società»¹³. L'impiego della storia politica, religiosa e sociale quale criterio ordinatore permette di passare dalla serie catalogica a una storia, fondata su una coerente linea di sviluppo.

L'incidenza dell'opera del Sismondi – e con lui di altri¹⁴ – fu tale da influenzare l'opinione pubblica del tempo, suscitando un dibattito sul problema storiografico cui prese parte anche l'Italia. Le osservazioni di Berchet sul «Conciliatore» fanno emergere l'esigenza di confrontarsi con la tradizione settecentesca¹⁵: l'erudizione

¹¹ P. Piovani, *Un inedito*, in L. Mascilli Migliorini, *Una famiglia di editori. I Morano e la cultura napoletana tra Otto e Novecento*, con presentazione di F. Tessitore, Milano, Franco Angeli, 1999, p. VI. Questa casa editrice, infatti, era nata, nella convinzione che «creare a Napoli, subito dopo il fallimento delle speranze del Quarantotto, una casa editrice significativa [...], impostare una lunga battaglia di idee [...] dipendesse dalla volontà dei pochi capaci di guardare oltre i confini del Regno» (*ibid.*). Interessante quanto nota Mascilli Migliorini: «di fronte al rafforzarsi dell'editoria fiorentina, pur trovandosi a Firenze per le vicende della vita politica, egli sceglie [...] di confermare [...] la propria vocazione "napoletana"» (Mascilli Migliorini, *Una famiglia di editori*, cit., p. 63).

¹² L. Russo, *Francesco De Sanctis e la cultura napoletana (1860-1885)*, Bari, Laterza, 1943, p. 442.

¹³ G. Getto, *Storia delle storie letterarie*, Firenze, Sansoni, 1981, p. 126. Prosegue Getto: «La letteratura, posta in relazione diretta con la storia politica e religiosa, veniva in tal modo ad arricchirsi provvisoriamente di una ossatura e a configurarsi in un processo di sviluppo, superando così definitivamente la forma catalogica della precedente storiografia, e proponendo alla cultura contemporanea un modello destinato a riuscire esemplare» (*ibid.*, p. 128).

¹⁴ Tra cui il Ginguéné e il Bouterweck.

¹⁵ Cfr. G. Berchet, *Opere*, a cura di E. Bellorini, 2 voll., Bari, Laterza, 1911-1912, vol. II, ora riportato in Getto, *Storia delle storie letterarie*, cit., p. 135: «[...] e studi più importanti hanno svegliato ora in noi una tendenza filosofica, costantemente operosa, la quale ci fa vogliosi di

non deve essere misconosciuta ma, allo stesso tempo, essa rappresenta uno stadio preliminare a cui occorre affiancare un'interpretazione filosofica capace di sviluppare i nessi tra fenomeno letterario e società¹⁶. Nel 1844, la *Storia delle belle lettere in Italia* dell'Emiliani Giudici realizza in un'opera concreta le indicazioni storiografiche discusse sul «Conciliatore», sull'«Antologia» e sulla «Biblioteca italiana»¹⁷.

Le influenze di questo dibattito si ritrovano nel De Sanctis, il quale ne interpreta in modo originale gli spunti, attuando quella sintesi tra elemento filologico e filosofico auspicata dalla critica ottocentesca¹⁸. Il materiale della *Storia* è organizzato secondo una modalità che evidentemente si rifà alla tradizione romantica, la quale concepisce la letteratura come un fenomeno in stretta connessione alle vicende storiche e sociali in cui sorge; nel contempo, però, la letteratura stessa non è considerata semplicemente al pari di un documento storico, come poteva essere per Sismondi, ma costituisce il baricentro della narrazione.

In questo modo, anche la storia politica contenuta nell'opera è «costantemente risolta in storia letteraria, e separabile solo in un'astratta operazione di analisi»¹⁹. L'esigenza dello sviluppo storico e il rispetto dell'autonomia dell'arte²⁰ trovano

conoscere, più che le cose, le ragioni di esse».

¹⁶ Cfr. Getto, *Storia delle storie letterarie*, cit., p. 138: «lo scopo era raggiunto quando il resoconto dello svolgimento della letteratura riuscisse nello stesso tempo a essere un resoconto dello sviluppo della civiltà intera di un popolo».

¹⁷ A costituire un progresso per la storiografia italiana non sono certo i giudizi critici dell'Emiliani Giudici, bensì il tentativo di descrivere lo sviluppo della storia della letteratura a partire dalla storia politica del Paese: «Il problema della fusione di politica e letteratura [...] sorgeva dalla esigenza di superare in un'organica visione il frammentarismo della storia intesa come discontinua serie di annotazioni raggruppate intorno ai singoli autori, e dal bisogno altresì di eliminare, mediante un pieno affiatamento con la storia politica, l'astrattismo della considerazione biografica e retorica delle varie personalità, isolate in un clima senza tempo» (*ibid.*, p. 178).

¹⁸ L'elemento erudito, infatti, non è rifiutato o disprezzato dal De Sanctis. Così, in un articolo pubblicato sulla «Nuova Antologia» nel marzo 1869, quando il progetto di scrivere una storia letteraria è già nella sua mente, afferma: «quando una storia della letteratura sarà possibile? Quando questo lavoro paziente avrà portata la sua luce in tutte le parti; quando su ciascuna epoca, su ciascuno scrittore importante ci sarà tale monografia o studio o saggio, che dica l'ultima parola e scioglia tutte le questioni» (F. De Sanctis, *Settembrini e i suoi critici*, «Nuova Antologia», marzo 1869, in Id., *Verso il realismo. Prolusioni e lezioni zurighesi sulla poesia cavalleresca, frammenti di estetica, saggi di metodo critico*, a cura di N. Borsellino, Torino, Einaudi, 1965, p. 316). Il disegno della *Storia della letteratura italiana*, infatti, non è opera di improvvisazione, bensì è il risultato di un minuzioso lavoro di analisi e di uno studio monografico esercitato durante gli anni dell'insegnamento.

¹⁹ Getto, *Storia delle storie letterarie*, cit., p. 262. Cfr. R. Wellek, *Introduzione a De Sanctis, Storia della letteratura italiana*, cit., p. III: «De Sanctis è il solo che abbia saputo fondere perfettamente [...] una concezione storica della letteratura italiana, il cui sviluppo è visto all'interno della storia politica, sociale e morale della nazione, e una valutazione, un esame e un giudizio critico intensamente personali dei grandi testi di quella letteratura».

²⁰ Cfr. P. Orvieto, *Francesco De Sanctis*, in Id. (ed.), *La critica letteraria dal Due al Novecento*, in E. Malato (ed.), *Storia della letteratura italiana*, 14 voll., Roma, Salerno, 2003, vol. XI, pp. 690-691: «Insomma l'arte è autonoma o eteronoma rispetto alle intenzioni (al concetto) del suo autore?»

così quella conciliazione che invece egli lamenta assente nelle storie letterarie di Cantù e di Settembrini. Nelle loro opere, infatti, i due autori si dimostrerebbero incapaci di analizzare il contenuto letterario a partire dalla forma in cui esso è espresso: se per Cantù l'arte è un fenomeno non dotato di una propria autonomia, semplice espressione del pensiero²¹, similmente Settembrini sostiene che «l'importanza e il valore di una letteratura dipende dall'importanza e dal valore del contenuto»²². Inoltre, come in Cantù «la moralità [...] diviene un criterio letterario, un elemento essenziale de' suoi giudizi in fatto di letteratura»²³, così nel Settembrini tutta la storia della letteratura è giudicata a partire dalla lotta tra il Papato e l'Impero.

Queste concezioni, che, secondo De Sanctis, non tengono in considerazione l'essenza propria del fenomeno artistico ma lo subordinano ad aspetti secondari ed estrinseci alla sua natura, darebbero vita a opere di scarso valore scientifico. Per questo motivo, i due critici sono accusati di apriorismo: essi descrivono uno sviluppo e un dinamismo storico a partire da categorie prestabilite, alle quali sottomettono l'analisi e lo studio delle singole opere, secondo un procedimento che dovrebbe essere invece di segno opposto²⁴.

Anche nella valutazione critica dei protagonisti della *Storia*, il giudizio morale accompagna sempre quello artistico: «la chiave morale funziona sempre in coppia con quella artistica»²⁵. In realtà, ciò che De Sanctis giudica negativamente o positivamente non è tanto la condotta morale, che può essere

De Sanctis, come spesso gli succede, non risolve o forse non ha interesse a risolvere le possibili contraddizioni e fusioni. Da una parte, se la poesia è alogica fantasia inconscia (se è assolutamente autonoma), allora il contenuto ideale e umano sarebbe in teoria irrilevante e, quindi, giustificabile sarebbe ogni 'vuoto concettuale' [...]. Dall'altro lato, se l'ideale non si annienta nel processo della creazione artistica, [...] dove starebbe la differenza tra arte, filosofia e scienza? [...] La calibrata equidistanza tra l'apriorismo idealistico e il materialismo positivistico è l'unico compromesso che salvaguarda tanto l'autonomia dell'arte, quanto la dimensione etica dell'autore [...]. Perciò poi De Sanctis potrà essere cooptato da opposte fazioni: da Gramsci quello "intellettualista" [...]; da Croce quello 'intuitivo' [...].

²¹ Cfr. F. De Sanctis, *Una «Storia della letteratura italiana» (Rendiconti della Regia Accademia di scienze morali e politiche, 1865)*, in Id., *Verso il realismo*, cit., p. 280: «così il pensiero preso in sé stesso è per lui il principale e la forma rimane un accessorio».

²² De Sanctis, *Settembrini e i suoi critici*, cit., p. 303.

²³ De Sanctis, *Una «Storia della letteratura italiana»*, cit., p. 280.

²⁴ Certamente anche lo storicismo del De Sanctis non è esente da semplificazioni: talvolta egli esercita «un'inconsapevole violenza, penetrando nell'intimità del capolavoro con la pretesa involontaria di ridurlo e subordinarlo al suo andamento diagrammatico» (Getto, *Storia delle storie letterarie*, cit., p. 257). In questo modo, il critico tende a sottolineare e ad accentuare un aspetto particolare e magari marginale di un autore, escludendone invece altri che egli giudica di secondaria importanza all'interno del suo disegno.

²⁵ R. Bigazzi, *I colori del vero. Vent'anni di narrativa: 1860-1880*, Pisa, Nistri-Lischi, 1978, pp. 112-113.

sempre correggibile – a questo proposito basti pensare alla rilevanza data a un autore come Machiavelli²⁶ – bensì l'assenza o la presenza di una vita interiore: «quando manca questa vita interiore, mancano insieme e la morale e l'arte»²⁷.

Emblematico è il giudizio del De Sanctis su Metastasio. In lui, «brav'uomo, buon cristiano, [...] ci erano tutte le virtù»²⁸; inoltre, «nessun poeta è stato così popolare, [...] nessuno è penetrato così intimamente nello spirito delle moltitudini»²⁹. Eppure, tutte queste qualità pur apprezzabili erano presenti «in quel modo tradizionale e abituale ch'era possibile allora, senza fede, senza energia, senza elevatezza d'animo, perciò senza musica e senza poesia»³⁰. È molto significativo il nesso logico che De Sanctis instaura tra assenza di «fede» o di «energia» e assenza di poesia.

Non a caso, individua in questa mancanza di vita interiore l'origine dell'impossibilità per Metastasio di scrivere tragedie:

Di questa superficialità che resta ne' confini dell'idillio e dell'elegia, e di rado si alza alla commozione tragica, la ragione è questa, che la virtù vi è rappresentata non come il sentimento di un dovere preciso e obbligatorio per tutti, corrispondente alla vita pratica, ma come un fatto meraviglioso, che per la sua straordinarietà toglia il pubblico alla contemplazione della vita comune. Perciò è una virtù da teatro, un eroismo da scena³¹.

Metastasio compone tragedie, ma il risultato non è tragico bensì elegiaco: «appunto perché questo eroismo non aveva una vera serietà di motivi interni e non veniva dalla coscienza, quel mondo atteggiato all'eroica aveva del comico»³². Lo stesso accade per i suoi personaggi che, presentati come eroi, in realtà sono personaggi 'piatti'. De Sanctis registra così una frattura tra l'intenzione dell'autore, che progetta di comporre tragedie, e la realizzazione effettiva degli intenti iniziali, individuandone l'origine non tanto in un'incapacità poetica quanto in un'assenza di vita interiore. In questo modo, egli sottolinea lo stretto nesso che intercorre tra giudizio etico e giudizio estetico. Ma la moralità che egli ipotizza è «assolutamente priva di contenuti specifici: l'opera

²⁶ Per questo motivo, a proposito del Machiavelli, De Sanctis potrà affermare: «Senza tempra, moralità, religione, libertà, virtù sono frasi. Al contrario, quando la tempra si rifà, si rifà tutto l'altro. E Machiavelli glorifica la tempra anche nel male» (De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 612).

²⁷ B. Croce, *Umanità, vita morale, sentimento e stile nella personalità e nell'opera di De Sanctis*, in G. Grana (ed.), *Letteratura italiana. I critici. Per la storia della filologia e della critica moderna in Italia*, 5 voll., Milano, Marzorati, 1969, vol. I, p. 184. Talvolta accade però che «una deficienza etica, o quella che a lui sembra tale, finisce con il tradursi, arbitrariamente, in un negativo riscontro estetico». D'altro canto, la presenza di tale moralismo non esercita «un'azione corrosiva sulla sostanza artistica degli scrittori» (Getto, *Storia delle storie letterarie*, cit., p. 269).

²⁸ De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 882.

²⁹ *Ibid.*, p. 879.

³⁰ *Ibid.*, p. 882.

³¹ *Ibid.*, p. 884.

³² *Ibid.*, p. 885. Il fatto è che Metastasio, mentre compone le sue tragedie «è in perfetta buona fede; non sente ciò che di basso e di triviale è sotto quell'apparato eroico» (*ibid.*, p. 887).

è buona quando trasuda moralità, e tuttavia anche la valutazione da parte del critico è diacronicamente cangiante»³³. De Sanctis, infatti, può affermare senza contraddirsi che il fatto che «un contenuto sia serio o no, morale o immorale, non ha nulla a che fare con l'arte, la quale è superiore a tutto questo come produzione della fantasia»³⁴.

3. *Bisogno di storia*

Nonostante la consapevolezza di un'arretratezza negli studi, nonostante l'assenza di «una filosofia dell'arte, generalmente ammessa», di una «storia esatta della vita nazionale», di «una storia della lingua e delle forme», di una «storia della critica»³⁵, De Sanctis non rinuncia al tentativo di scrivere una storia della letteratura. Pur cosciente della parzialità del suo lavoro, egli «non può aspettare quelle monografie e quegli studi»³⁶ e disegna una parabola di tutto il corso della letteratura italiana che possa essere approfondita dalle generazioni successive³⁷.

Come documenta una lettera del suo allievo La Vista³⁸, fin dai primi anni di insegnamento De Sanctis aveva avvertito l'importanza di comporre una nuova

³³ Orvieto, *Francesco De Sanctis*, cit., p. 694. Per comprendere la natura di tale nesso, esemplificative sono le parole del De Sanctis in un articolo dedicato a Giuseppe Parini: «E che scopo dell'arte sia l'arte, verissimo. L'uccello canta per cantare, ottimamente. Ma l'uccello cantando esprime tutto di sé, i suoi istinti, i suoi bisogni, la sua natura. Anche l'uomo cantando esprime tutto sé. Non gli basta essere artista, dee essere uomo. Cosa esprime, se il suo mondo interiore è povero, o artefatto o meccanico, se non ci ha fede, se non ne ha il sentimento, se non ha niente da realizzare al di fuori? L'arte è produzione come la natura, e se l'artista ti dà i mezzi della produzione, l'uomo te ne dà la forza» (F. De Sanctis, *Giuseppe Parini*, «Nuova Antologia», settembre 1871, in Id., *L'arte, la scienza e la vita. Nuovi saggi critici, conferenze e scritti vari*, a cura di M.T. Lanza, Torino, Einaudi, 1972, p. 181).

³⁴ F. De Sanctis, *Gli studi storici di Cesare Cantù*, in Id., *La scuola cattolico-liberale e il Romanticismo a Napoli*, a cura di C. Muscetta, G. Candeloro, Torino, Einaudi, 1972, p. 228.

³⁵ De Sanctis, *Settembrini e i suoi critici*, cit., p. 316.

³⁶ Wellek, *Introduzione*, cit., p. XVII.

³⁷ Egli aveva affermato: «Io mi spavento quando penso che grave mole di studii e di lavori resta tutta intera sul capo della nuova generazione. Per non parlare che solo della storia della nostra letteratura, se la non dee essere un viaggio artistico, sentimentale, estetico, se dee essere un lavoro serio e scientifico, in tutte le sue parti esatto e finito, non potea farla il Settembrini, e non può farla nessuno oggi. [...] Una storia della letteratura è come l'epilogo, l'ultima sintesi di un immenso lavoro di tutta intera una generazione sulle singole parti» (De Sanctis, *Settembrini e i suoi critici*, cit., p. 315). D'altro canto dobbiamo considerare che la *Storia della letteratura italiana*, seppur scritta in soli due anni, si colloca al termine di una lunga carriera d'insegnamento, durante la quale De Sanctis affronta gran parte degli autori della nostra tradizione.

³⁸ Già il Croce aveva visto in questa lettera del 1847 la testimonianza indiretta di un'esigenza condivisa dal De Sanctis e dalla scuola napoletana: «Se potessi insegnare, professare un corso, farei una storia della letteratura italiana. Tiraboschi, Andrés, Sismondi, Ginguené, Corniani, Ugoni, Maffei, Villemain, chiacchiere, chiacchiere, chiacchiere. Una storia della letteratura italiana

storia della letteratura da consegnare all'Italia. All'indomani dell'Unità aveva indagato il problema della reale unificazione del Paese, problema che sarebbe stato possibile affrontare solo mediante la creazione di una coscienza nazionale diffusa:

L'unità politica della nazione, condizione a sua volta di ogni altro processo di unificazione reale, non poteva che raggiungersi sul fondamento di una unità ideale, di una piattaforma culturale, di un sistema di valori in grado di garantire la necessità e la universalità dell'operazione. Fu questo lo sforzo comune della intellettualità italiana nel Risorgimento, e cioè il modo sostanzialmente concorde di formalizzare e sublimare le spinte reali nella società italiana [...] ³⁹.

A questa situazione occorre rispondere con un'azione prima culturale che politica. La sua *Storia* è, prima di tutto, dunque, strumento funzionale alla costituzione di una identità nazionale comune. Tutta l'opera, infatti, è pervasa dall'esigenza di ricreare una nuova coscienza che contrasti quello stato di corruzione emblematicamente rappresentato dalla società rinascimentale, il cui vuoto «non è nell'intelletto, ma nella coscienza, indifferente e scettica» ⁴⁰.

A questo proposito, molto significative sono le riflessioni dedicate a Machiavelli, le cui opere sono dominate dalla volontà di «riabilitare la vita terrena, darle uno scopo, rifare la coscienza, ricreare le forze interiori, restituire l'uomo nella sua serietà e nella sua attività» ⁴¹. In questo capitolo, collocato al centro dell'opera, De Sanctis individua in Machiavelli, *mutatis mutandis*, l'inizio di quella riabilitazione della coscienza che il critico stesso sta cercando di compiere. La grandezza di Machiavelli, infatti, non consiste tanto nell'aver messo a nudo la corruzione della società a lui contemporanea, quanto nel tentativo di operare una 'riforma' della coscienza che, seppur utopica, tracciava una strada per le generazioni future:

Le idee che generarono quelle istituzioni sono morte, non hanno più efficacia di sorta sulla coscienza, rimasta vuota. E in quest'ozio interno è la radice della corruttela italiana. Questo popolo non si può rinnovare, se non rifacendosi una coscienza. Ed è a questo che attende Machiavelli. Con l'una mano distrugge, con l'altra edifica. Da lui comincia, in mezzo alla negazione universale e vuota, la ricostruzione ⁴².

Come Machiavelli, anche De Sanctis aspira a questa ricostruzione. Egli è consapevole che «il nerbo della guerra non sono i danari, né le fortezze, né i

sarebbe una storia d'Italia. Che studi, che ricerche, che novità!» (in *Memorie e scritti di Luigi La Vista*; raccolti e pubblicati da P. Villari, Firenze, Le Monnier, 1863; ora riportata in B. Croce, *Come fu scritta la «Storia della letteratura italiana»* (1912), in Id., *Una famiglia di patrioti e altri saggi critici*, Bari, Laterza, 1927, p. 267).

³⁹ Leone de Castris, *Il progetto culturale di Francesco De Sanctis*, cit., p. 388.

⁴⁰ De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 606.

⁴¹ *Ibid.*, p. 594.

⁴² *Ibid.*, p. 593.

soldati, ma le forze morali, o, com'egli dice, il patriottismo e la disciplina»⁴³; infatti, «quando la coscienza è vuota, il cuore è freddo, e la tempra è fiacca anche nella maggiore virilità dell'intelletto»⁴⁴.

Ricorrono in queste pagine tematiche e termini che pochi anni dopo ritroveremo nella prolusione napoletana⁴⁵: le «forze morali», la «tempra», sono espressioni che torneranno ripetutamente in quel discorso inaugurale. Nel capitolo dedicato a Machiavelli emerge dunque quella concezione ribadita poi con vigore ne *La scienza e la vita*: perché una società sia sana e robusta è essenziale che le forze morali siano intatte⁴⁶.

Per ottenere la rigenerazione della società, premessa irrinunciabile di uno Stato nazionale e quindi della possibilità stessa di una letteratura nazionale, la condizione indispensabile è l'esistenza di forze morali, di un senso religioso sui quali operare una riforma di tipo culturale⁴⁷. L'opera, dunque, non solo esprime «il bisogno di una tradizione sotterraneamente unitaria entro le vicende disperse di una realtà nazionale potenziale»⁴⁸, ma ancor prima vuole essere un accertamento riguardo all'esistenza di queste forze: qualora fossero morte, ogni azione risulterebbe inefficace.

Come afferma ne *La scienza e la vita*, infatti, senza di esse nessuna educazione potrebbe contribuire a creare un'identità nazionale. Ma, se nella prolusione del 1872 non viene data esplicitamente una risposta affermativa riguardo all'esistenza o meno di queste forze morali, la *Storia*, al contrario, rappresenta

⁴³ *Ibid.*, p. 614.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ L'affinità tra il capitolo della *Storia* dedicato a Machiavelli e la prolusione del 1872 è sorprendente, sia per quanto riguarda i concetti esposti, sia per l'impiego di un lessico comune. Il termine «tempra» e i suoi derivati – ampiamente usati nel corso del discorso inaugurale – sono ripetuti in questo capitolo ben diciannove volte. Per un'analisi dettagliata della prolusione napoletana mi permetto di rimandare al mio articolo *Francesco De Sanctis educatore nazionale: «La scienza e la vita» come testo programmatico*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), n. 2, pp. 59-79.

⁴⁶ Cfr. F. De Sanctis, *La scienza e la vita*, in Id., *L'arte, la scienza e la vita*, cit., p. 321: un popolo «vive, quando ha intatte tutte le sue forze morali». Per questo motivo De Sanctis considera «il perversimento religioso» la causa principale della corruzione dell'età rinascimentale (cfr. De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 614).

⁴⁷ L'intento della *Storia* non può essere quello di una celebrazione dello spirito italiano. Come afferma Quondam, il risultato di quest'opera è «al tempo stesso paradossale e devastante: l'identità italiana attraverso la letteratura è, nel suo insieme, come aveva già precocemente avvertito il sensibilissimo giovane Leopardi, un'identità vergognosa e da cancellare, riscattabile e riscattata soltanto dall'identità vicaria, e positiva, prodotta da alcuni filosofi e scienziati, che, nell'impianto della *Storia*, sono i buoni (pochi), che prendono sulle spalle il destino della nazione pregiudicato dai cattivi (tanti, se non tutti) letterati» (A. Quondam, *Petrarca, l'italiano dimenticato*, Milano, Rizzoli, 2004, pp. 255-256). De Sanctis vuole accertare l'esistenza di forze morali che, seppur prive di forza, sono presenti in Italia da lungo tempo. Il compito che egli si pone, dunque, non è la creazione dal nulla di queste forze, ma il loro rinviramento, al fine di formare una coscienza nazionale.

⁴⁸ Leone de Castris, *Il progetto culturale di Francesco De Sanctis*, cit., p. 389.

proprio questa investigazione. Essa è un' esplorazione e una valutazione della nostra tradizione culturale, nella consapevolezza che «per rifare la società non basta condannarla; bisogna studiarla e comprenderla»⁴⁹.

La *Storia*, dunque, rappresenta la premessa ideale e la condizione necessaria per la costruzione di uno Stato unitario reale: De Sanctis «crede infatti che esista un tutto unico che egli chiama la “coscienza” italiana [...], che ha un doppio significato, di autocoscienza di sé o consapevolezza nazionale e di responsabilità morale»⁵⁰. La composizione di una storia della letteratura assume dunque i tratti di un «racconto di fondazione dell'identità nazionale»⁵¹ e anche la sua macrostruttura, simile a quella di un grande romanzo popolare, risponde a questo impeto educativo⁵².

De Sanctis intende insomma rintracciare gli antecedenti di quello spirito italiano che, all'indomani dell'unità politica del Paese, è ancora inconsistente. Si comprende allora l'appello drammatico che risuona nelle ultime pagine e che denuncia l'assenza di una coscienza nazionale:

L'Italia è stata finora avviluppata come di una sfera brillante, la sfera della libertà e della nazionalità, e ne è nata una filosofia e una letteratura, la quale ha la sua leva fuori di lei, ancorché intorno a lei. Ora si dee guardare in seno, dee cercare se stessa: la sfera dee svilupparsi e concretarsi come sua vita interiore⁵³.

È proprio la presenza di una «coscienza artificiale e vacillante»⁵⁴ ciò che impedisce alla letteratura italiana di diventare letteratura nazionale. Come afferma Leone de Castris:

Il male d'Italia, in questa pagina, è molto più che un fatto letterario: è un fatto complessivo, riguardante l'intera società, la nazione. [...] Tra le cause di questa vita «esteriore e superficiale», certo egli ricorda cause molteplici ed eterogenee [...], ma l'effetto che egli designa come male, e a cui intende indicare il rimedio, è appunto questa esteriorità della coscienza, questa assenza di interiorità⁵⁵.

De Sanctis, come Machiavelli, non si limita a distruggere. La *Storia* si offre come uno strumento per la rinascita di questa coscienza: attraverso la ricostruzione di un percorso storico che dai tempi passati giunge sino a quelli presenti, De Sanctis accerta l'esistenza di quelle forze morali che – seppure hanno attraversato vicende alterne – sono da lungo tempo presenti.

⁴⁹ De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 840.

⁵⁰ Wellek, *Introduzione*, cit., p. IV.

⁵¹ Quondam, *Petrarca, l'italiano dimenticato*, cit., pp. 242-243.

⁵² Sulla struttura compositiva della *Storia*, simile a quella di un romanzo popolare, si veda il mio saggio *La «Storia» del De Sanctis: un romanzo “popolare”, «Enthymema»*, n. 2, 2010, pp. 60-80.

⁵³ De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 980.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Leone de Castris, *Il progetto culturale di Francesco De Sanctis*, cit., p. 328.

4. *Perché una storia della letteratura?*

Dove rintracciare queste forze morali? Come accertarne l'esistenza? Se consideriamo l'urgenza di creare una coscienza capace di «svilupparsi e concretarsi come [...] vita interiore»⁵⁶, comprendiamo allora le motivazioni che spingono De Sanctis a metter mano a una storia della letteratura:

Il fatto è che De Sanctis sapeva che mentre poteva rinunciare alla legittima e lodevole aspirazione alla completezza e correttezza scientifica del suo lavoro, non poteva permettersi di rimandare a tempi migliori la lezione critica e lo stimolo etico che lo studio del passato doveva fornire – proprio perché rivolto ai giovani liceali, rappresentanti della futura classe dirigente – all'elaborazione di una cultura e di una letteratura che fossero, finalmente, espressione «della vita interiore» della nazione italiana⁵⁷.

De Sanctis è convinto che per creare una coscienza nazionale è necessario individuare i caratteri delle forze morali «da sempre presenti in Italia», riscoprire «una forma unitaria entro cui rifondere e superare le diversità reali nel presente storico»⁵⁸.

Ma, per rispondere a questo compito, il critico irpino non ricorre al genere storiografico civico-politico, bensì compila una storia della letteratura italiana. L'Italia, infatti, dal punto di vista politico, non esiste prima del 1861. Resta dunque da rinvenire un fattore che possa dirsi 'nazionale', il quale, fungendo da elemento unificante, sia testimone dell'esistenza di uno «spirito italiano» antecedente alla formazione dello Stato⁵⁹. De Sanctis riconosce questo carattere nella lingua colta che, a partire dal XIII secolo, ha incominciato a diffondersi e ad essere impiegata dai letterati in gran parte della penisola.

⁵⁶ De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 980.

⁵⁷ Paladini Musitelli, *Introduzione*, cit., pp. 8-9.

⁵⁸ Leone de Castris, *Il progetto culturale di Francesco De Sanctis*, cit., p. 389.

⁵⁹ Con toni accesi e patriottici, Settembrini aveva già espresso la convinzione che l'esistenza di uno Stato non fosse condizione necessaria e nemmeno sufficiente per l'esistenza di una nazione: «Noi ci proponiamo di ragionare della letteratura nazionale italiana. [...] Ma abbiamo una letteratura nazionale noi, se non siamo stati una nazione? Chi disse l'Italia non essere altro che un'espressione geografica volle dirci un'ingiuria, eppure disse una verità di cui egli stesso non intendeva il valore. [...] L'Italia fu sempre nazione per un fatto di natura che la forza degli uomini non poté mai distruggere. Le nazioni si formarono per organismo interno, non per organizzazione di genti o sovrapposizione. Il luogo, il sangue, il pensiero, la religione, la lingua, le glorie, le sventure comuni, le tradizioni formano le nazioni: lo stato è legame di tutto questo: ma è legame esterno, e può anche non esserci. C'è una nazione senza stato, come la Grecia antica, e come la Germania; e c'è stato senza nazione come l'impero austriaco e l'impero russo. L'Italia non fu uno stato, ma fu una nazione sempre: ed ultimamente questo spontaneo riunirsi e comporsi in uno stato dimostra che ella era divisa soltanto di fuori e per cagioni esterne. Noi dunque come i Greci siamo una nazione; e come essi abbiamo una letteratura nazionale, che è specchio di tutta la nostra vita» (L. Settembrini, *Lezioni di letteratura italiana*, 2 voll., Firenze, Sansoni, 1984, vol. I, pp. 6-7).

Egli sceglie, dunque, come oggetto della sua trattazione precisamente l'evoluzione delle opere letterarie in lingua 'italiana' (cioè in quella lingua derivante dalla tradizione iniziata nella corte di Federico II e sviluppatasi poi in Toscana), trascurando le pur cospicue espressioni dialettali e locali. Questa opzione volutamente parziale, disposta a tralasciare la complessità e l'articolazione del fenomeno letterario italiano nelle sue origini⁶⁰, risponde alla necessità «politica» di sottolineare il fattore unitario della nostra tradizione⁶¹.

Già in una lettera inviata nel 1856 a Camillo De Meis, De Sanctis sottolineava lo stretto nesso che intercorre tra l'esistenza di una lingua comune, quella letteraria appunto, e lo sviluppo di una vita nazionale:

La lingua delle classi colte è essenzialmente diversa dal dialetto. Questo non esce mai dal cerchio delle mura domestiche; quella tende naturalmente a propagarsi al di fuori, a farsi generale. [...] Ma gli uomini colti de' diversi paesi costituiscono tutti insieme una sola società; la letteratura li rende contemporanei delle generazioni passate e cittadini di tutto il mondo civile; ricevono ed esercitano una influenza politica e letteraria. Ond'è che i dialetti nascono dalle plebi e le lingue dalle classi colte: una lingua comune suppone già una certa cultura e una vita comune nazionale⁶².

⁶⁰ A questo proposito cfr. la pungente accusa rivolta da Dionisotti a De Sanctis: «Sempre avevamo creduto all'unità, e però a una storia d'Italia e a una storia della letteratura italiana. Ma sempre anche avevamo dubitato della struttura unitaria, che nell'età nostra era giunta a fare così triste prova di sé, e però anche di quella corrispondente storia d'Italia e della letteratura italiana, che era stata prodotta nell'età risorgimentale. Né il fatto che, a differenza della storia politica, proprio la storia della letteratura prodotta allora avesse ottenuto dal De Sanctis la forma del capolavoro, poteva in alcun modo attenuare il dubbio. Quella storia splendidamente rappresentava l'istanza unitaria del Risorgimento e il decisivo apporto del Regno di Napoli alla causa dell'unità. Ma per ciò stesso [...] ci si poteva chiedere se essa anche non rappresentasse, coi suoi tratti semplici e decisi, la sopraffazione spiccia che ai fini dell'unità era stata imposta alle differenze reali e tradizionali della vecchia Italia» (C. Dionisotti, *Premessa e dedica* (1967), in Id., *Geografia e storia della letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1999, pp. 9-10).

⁶¹ Il dato è tanto più interessante se messo in relazione al contesto in cui la *Storia* viene pubblicata: in quegli anni il diffondersi della Scuola Storica aveva dato inizio a studi approfonditi sulle origini della nostra tradizione letteraria. Per comprendere meglio il contesto culturale all'interno del quale si inserisce la pubblicazione della *Storia* cfr. C. Dionisotti, *Scuola Storica*, in V. Branca (ed.), *Dizionario critico della letteratura italiana*, 4 voll., con la collaborazione di A. Balduino, M. Pastore Stocchi, M. Pecoraro, Torino, UTET, 1986, vol. IV, pp. 139-148 e G. Lucchini, *Le origini della scuola storica: storia letteraria e filologia in Italia (1866-1883)*, Bologna, Il Mulino, 1990, pp. 11-37. Così, mentre l'uscita della *Storia della letteratura italiana* di De Sanctis fu accompagnata da una congiura del silenzio, *I primi due secoli* del Bartoli, esponente illustre della Scuola Storica, ricevettero una benevola accoglienza e furono recensiti con molti elogi «perché dovevano dare la misura di quanto e come gli studi recenti avessero modificato in profondità il quadro della letteratura delle Origini» (L.M. Gonelli, *La Scuola Storica*, in Malato [ed.], *Storia della letteratura italiana*, cit., vol. XI, p. 716). Al contrario, la *Storia* del De Sanctis si poneva in modo anacronistico e approssimativo rispetto agli studi filologici ed eruditi compiuti intorno al panorama delle origini. Così, all'uscita de *I primi due secoli*, la contrapposizione tra «l'informazione bibliografica del Bartoli» e le «carenze erudite della *Storia* desanctisiana» fu immediata (Lucchini, *Le origini della scuola storica*, cit., p. 111).

⁶² F. De Sanctis, *Il punto di partenza per una storia della letteratura italiana. Gli antichi rimatori siciliani*, in Id., *Verso il realismo*, cit., p. 22.

È ciò che sostiene Romagnoli quando afferma che la *Storia della letteratura italiana* di De Sanctis vuole offrirsi alla società post-risorgimentale come «un documento fiducioso, una testimonianza argomentata di come nella storia d'Italia l'espressione intellettuale più alta, o per lo meno più prestigiosa, avesse costruito via via nei secoli un grande patrimonio nel quale riconoscersi»⁶³.

La *Storia* si offre allora come uno strumento privilegiato per studiare i tratti costitutivi dello spirito italiano, indispensabili per la creazione di una coscienza nazionale: «la letteratura è l'essenza della storia di una nazione. Essa, infatti, non si limita a esserne il riflesso, è la storia della nazione»⁶⁴. Lo spirito italiano, dunque, non trova nell'espressione letteraria una semplice «rappresentazione simbolica»⁶⁵, bensì la sua stessa realizzazione.

Da siffatte considerazioni si comprende perché De Sanctis si ponga prioritariamente il problema delle origini della nostra storia letteraria. Egli organizza il materiale definito come 'letteratura italiana' seguendo un criterio non più geografico – come quello utilizzato, ad esempio, dal Tiraboschi⁶⁶ – ma linguistico: la narrazione, infatti, inizia con il secolo XIII, in concomitanza col formarsi di una letteratura scritta in quella lingua che può essere definita 'italiana'. La nostra letteratura, quindi, è osservata innanzitutto in quanto letteratura in lingua italiana. Per questo motivo, nella lettera prima citata, De Sanctis raccontava: «la mia collera scoppiava soprattutto quando udivo da alcuni attribuire l'origine della nostra lingua all'idioma provenzale; chiamavo costoro nemici e traditori del paese, e se fossi stato ministro, avrei istituita una commissione delle bastonate per insegnar loro ad amare la patria»⁶⁷.

Ma possiamo ora ad analizzare brevemente 'le origini' della *Storia*. Il primo capitolo è intitolato *I siciliani* e i primi documenti citati sono il *Contrasto* di Cielo d'Alcamo e *Tutto lo mondo vive senza guerra* di Folcacchiero Folcacchieri. De Sanctis si sofferma sulla descrizione della cantilena di Cielo d'Alcamo, poiché ritiene che studiandone gli aspetti formali «è facile indurre che c'era allora già la nuova lingua, non ancora formata e fissata, ma tale che non solo si parlava, ma si scriveva; e c'era pure una scuola poetica con il suo repertorio di frasi e di concetti»⁶⁸.

⁶³ S. Romagnoli, *Un traguardo editoriale: la Carducciana* (1981), in Id., *Per una storia della critica letteraria*, cit., p. 243.

⁶⁴ Wellek, *Introduzione*, cit., p. V (corsivo nel testo).

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ Tiraboschi, dovendo stabilire quali autori includere nella sua *Storia della letteratura italiana*, giunge a raccogliere tutti coloro che erano vissuti in quel tratto di paese che ora è chiamato Italia. Il criterio impiegato è di carattere unicamente geografico, e abbraccia una vasta tradizione che ha i suoi inizi con gli Etruschi. Tiraboschi, dunque, nelle sue premesse, dice di voler operare con intento patriottico, ma poi, nei fatti, ha un concetto di Italia unicamente geografico e non percepisce l'esigenza di rintracciare un elemento unitario che permetta di caratterizzarla come nazione.

⁶⁷ De Sanctis, *Il punto di partenza per una storia della letteratura italiana*, cit., p. 18.

⁶⁸ De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 64.

Attraverso queste prime testimonianze del XIII secolo, il critico documenta l'esistenza di un centro letterario sviluppato, situato presso la corte di Federico II di Svevia, ove si componevano poesie in una lingua che, seppur ancor in formazione, poteva dirsi comune⁶⁹. Analizzando i componimenti delle origini, De Sanctis pone l'attenzione non tanto sul loro contenuto, che non è ancora nazionale, quanto sulla lingua impiegata, che invece lo sta diventando.

In particolar modo, la preminenza data agli aspetti linguistici emerge nel capitolo dedicato ai poeti toscani, presso i quali «si formava e puliva il volgare»⁷⁰. Non è un caso, infatti, che questo capitolo, come quello precedente⁷¹, sia tra i più ricchi di stralci di poesie. Commentando una tenzone di Ciaccio dell'Anguillaia, De Sanctis afferma che «questi dialoghi sono una pretta imitazione della lingua parlata, e sono i più acconci a mostrare a qual grado di finezza e di grazia era giunto il volgare in Toscana, massime in Firenze»⁷².

Nel leggere questi versi, infatti, un lettore colto dell'Ottocento non avrebbe avuto difficoltà a notare come la lingua usata da questi scrittori del passato non fosse molto diversa da quella che leggeva nelle opere a lui contemporanee. Se la lirica sviluppatasi presso i cosiddetti “toscani” risulta essere nazionale dal punto di vista della lingua, ciò non accade invece per quanto riguarda il contenuto; quest'ultimo rimane «dato e fissato, come si trovava in una letteratura non nata e formata con la vita nazionale, ma venuta dal di fuori per via di traduzioni»⁷³. I Toscani, infatti, riprendono temi e motivi della scuola siciliana, la quale, a sua volta, aveva rielaborato tradizioni precedenti senza sviluppare un contenuto proprio:

Ma la coltura siciliana aveva un peccato originale. Venuta dal di fuori, quella vita cavalleresca, mescolata di colori e rimembranze orientali, non aveva riscontro nella vita nazionale. La gaia scienza, il codice d'amore, i romanzi della Tavola rotonda, i Reali di Francia, le novelle arabe, Tristano, Isotta, Carlomagno e Saladino, il Soldano, tutto questo era penetrato in Italia, e se colpiva l'immaginazione, rimaneva estraneo all'anima e alla vita reale. Nelle corti ce ne fu l'imitazione⁷⁴.

⁶⁹ Cfr. *ibid.*, p. 62: «La lingua è ancor rozza e incerta nelle forme grammaticali e nelle desinenze, mescolata di voci siciliane, napoletane, provenzali, francesi, latine». Con questa affermazione De Sanctis stabilisce un nesso tra lo stato di arretratezza dell'italiano e la sua contaminazione con altre lingue.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 80.

⁷¹ Nel primo capitolo, analizzando il componimento l'*Intelligenza*, De Sanctis non si sofferma sul fatto che esso è un «poema allegorico, pieno d'imitazioni e di contraffazioni», quanto sulla sua «perfezione di lingua e di stile, che mostra nell'ignoto autore un'anima delicata, innamorata, aperta alle bellezze della natura, e fa presumere a quale eccellenza di forma era giunto il volgare» (*ibid.*, p. 77). Dopo aver citato alcune parti di questo poema, De Sanctis ribadisce che, ascoltando la sua «mollezza e dolcezza di forma, [...] con poche correzioni potresti dir di oggi: così è giovine e fresca» (*ibid.*, p. 78).

⁷² *Ibid.*, p. 82.

⁷³ *Ibid.*, p. 87.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 71.

Il fattore che caratterizza le origini della nostra storia letteraria è dunque il «cosmopolitismo del letterato italiano, e perciò la estraneità dei suoi strumenti e dei suoi prodotti alle esigenze reali della sua società»⁷⁵. A questo proposito, De Sanctis esprime un giudizio molto pungente:

Nella corte di Federico II abbiamo un primo centro letterario. [...] Invano leggo e rileggo: non vi trovo alcun vestigio di poesia nazionale: niente che sgorgi dall'intimo della vita sociale. [...] Poetano tutti ad un modo. [...] Chi sono costoro? Sono uomini colti, che vogliono divertirsi, passare il tempo in «onesto sollazzo». [...] La poesia per costoro non è una cosa seria⁷⁶.

Una letteratura moderna, «eco della vita contemporanea universale e nazionale, come filosofia, come storia, come arte, come critica, intenta a realizzare sempre più il suo contenuto»⁷⁷ è il compito che spetta alla generazione postunitaria. De Sanctis, con la *Storia*, ne crea le premesse: ordinando gli autori della nostra tradizione all'interno di una parabola teleologicamente orientata, egli offre ai contemporanei quegli «studii originali e diretti in tutt'i rami dello scibile»⁷⁸ affinché la letteratura possa sbocciare come un frutto maturo, nato a partire dalle condizioni reali in cui essa si sviluppa. «Guardare in noi, ne' nostri costumi, nelle nostre idee, ne' nostri pregiudizi, nelle nostre qualità buone e cattive»: solo convertendo «il mondo moderno in mondo nostro, studiandolo, assimilandolo e trasformandolo»⁷⁹ è possibile intraprendere un'azione riformatrice che non sia astratta, ma dominata da quel realismo che trae linfa dalla «vita effettiva delle nazioni»⁸⁰:

In questa ricerca degli elementi reali della sua esistenza, lo spirito italiano rifarà la sua coltura, ristaurerà il suo mondo morale, rinfrescherà le sue impressioni, troverà nella sua intimità nuove fonti d'ispirazione, la donna, la famiglia, la natura, l'amore, la libertà, la patria, la scienza, la virtù, non come idee brillanti, viste nello spazio, che gli girino intorno, ma come oggetti concreti e familiari, divenuti il suo contenuto⁸¹.

⁷⁵ Leone de Castris, Il progetto culturale di Francesco De Sanctis, cit., p. 345.

⁷⁶ De Sanctis, *Il punto di partenza per una storia della letteratura italiana*, cit., pp. 20-21.

⁷⁷ De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 979.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 981.

⁷⁹ *Ibid.* Quest'ultima affermazione aiuta a comprendere lo stretto nesso che intercorre tra la possibilità di una letteratura nazionale, impossibile senza la creazione di una coscienza nazionale, e la necessità di studiare la storia e la tradizione di un paese.

⁸⁰ F. De Sanctis, *Il limite*, «Il Diritto», 10 gennaio 1878, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, a cura di N. Cortese, Torino, Einaudi, 1970, p. 172. Sul realismo politico di De Sanctis cfr. F. Barbadoro, *Il pensiero politico di Francesco De Sanctis*, Roma, Società editrice del libro italiano, 1940, pp. 10-12.

⁸¹ De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 980.

«Help make the world a better place to live in». Young people as redemptive conscience in Australian books for young adults

Margot Hillel
Department of Arts and Sciences,
Australian Catholic University,
Melbourne (Australia)
margot.hillel@acu.edu.au

ABSTRACT: The redemptive child has long been a character in literature – both adult's and children's – and is widely used, for example, by the Evangelical movement of the nineteenth century. The representation of the redemptive child is an adult construct and books which used such a representation were very much designed to urge the young reader to emulate that construct. In order to discuss the different ways in which the trope has been depicted (e.g. children as the redemptive force of the world and of the corrupted ideology of adults, as the inheritors of the earth, the guardians of the environment, the keepers of 'true' values etc.), the Author analyses a range of selected Australian novels for young readers, particularly in the last half of the twentieth century.

EET/TEE KEYWORDS: Environmental Protection; Child; Role Perception; Children's and Youth Literature; Australia; XX Century.

As Margery Hourihan has argued, stories are «the most potent means by which perceptions, values and attitudes are transmitted from one generation to the next»¹ and Perry Nodelman describes children's literature an effort by adults «to *colonize* children» and to make them believe that they ought to be the way adults would like them to be². An aspect of 'colonising' children which

¹ M. Hourihan, *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children's Literature*, London, Routledge, 1997, p. 1.

² P. Nodelman, *The Other: Orientalism, Colonialism, and Children's Literature*, «Children's Literature Association Quarterly», vol. 17, n. 1, 1992, pp. 29-35.

has long appeared in children's literature in many countries, is encouraging children to see themselves as guardians of the environment, something adults would like them to be (for example, as Elwyn Jenkins has pointed out, the very first poem for children set in South Africa was a protest against the hunting of ostriches³ and it has long been a element of Australian children's literature, for example Ethel Pedley's 1899 book *Dot and the kangaroo* which strongly urged children to respect native wildlife and flora. Paradoxically, however, books which valorised the hunting of animals in adventure stories were published alongside the 'environmental books' of the late nineteenth and early twentieth-centuries)⁴.

As I have written elsewhere, the redemptive child has long been a character in literature – both adult and children's. Such books were widely used, for example, by the Evangelical movement of the nineteenth century⁵. The representation of the redemptive child is an adult construct and books which used such a representation were very much designed to urge the young reader to emulate that construction. Young people have, in some books, been constructed as inheritors of the earth, and the ones who have most to lose from its destruction, and who must therefore redeem the actions of adult by becoming environmental 'warriors', as is implied in the quotation from Jen McViety's *Dreamcatcher* which is used in the title of this article.

The young protagonists are often also portrayed as being the guardians of the environment, the ones who should both take an active part in developing environmental awareness and in pricking the conscience of adults who are damaging the inheritance of future generations. This concern continues to be displayed in a range of websites which advocate using children's literature to teach about conservation and which have names like 'tree hugger', 'little environmentalists' and 'wildlife encounters', publishers' websites which list books on 'environment and conservation'⁶ and in articles such as that by J. William Hug in which he explores the value of children's literature in educating prospective teachers – and through them eventually their classes – on

³ E. Jenkins, *English South African children's literature and the environment*, «Literator», vol. 25, n. 3, Nov. 2004, pp. 107-123.

⁴ For example, Arthur Ferres's *His first kangaroo: an Australian story for boys* describes in detail a brutal kangaroo hunt, the slaughter of dingoes, snakes and emus and emphasises notions of manliness defined in terms of man pitted against nature – the bush and its creatures. A. Ferres, *His first kangaroo: an Australian story for boys* (1896), London, Blackie, n.d.

⁵ M. Hillel, *A Little Child Shall Lead Them: the Child as Redeemer*, in R. McGillis (ed.), *Children's literature and the fin de siècle*, New York, Greenwood, 2003, pp. 57-70.

⁶ See, for example, the thematic bibliography provided in the website of the Australian publisher Walker Books: <http://www.walkerbooks.com.au/Books/By-Theme/Environment-Conservation?templatePathbookListing=walkeroz/include/bookListing/longWithCovers.wm.html&bok_AbcField=Book.title&bok_AbcFilter=*&orderBybookListing=Book.title&bok_p_PageIndex=3&bok_p_PageSize=10> (accessed: May 15th, 2012).

environmental issues⁷. Michael Bossley has argued that «telling people they must be ‘environmentally good’ in order to protect their own interests, we should be attempting to change their whole emotional relationship with the world. We should be working to get people to love the environment. Protection will then automatically follow»⁸. Loving the environment is frequently a strong element in conservation novels for young people.

To discuss these representations and the political discourse surrounding them in environmental novels for young people, I will consider the way the trope has been depicted in a range of selected Australian novels for young readers, particularly in the last half of the twentieth century. While many examples could be given, I want to examine four books in particular: Nadia Wheatley’s *The blooding*, *Dreamcatcher*, by Jen McVeity and *My sister Sif* by Ruth Park and Gillian Barnett’s *The inside hedge story*⁹.

Nadia Wheatley’s 1987 book *The Blooding*, an openly political text but which nonetheless makes the point «that each side has a substantive case, that most issues of social significance are not simple, nor open to solution by one side ‘winning’ and the other being ‘defeated’»¹⁰.

Early in the book, the protagonist, Col is portrayed as sitting in front of the television, watching a news item which discusses both sides of the logging issue, pointing out that many in the small community in which Col lives depend on the logging industry for jobs. Conservationists, on the other hand, believe that the jobs are replaceable while the old growth forest is not. Col’s own father works as a logger and his grandfather has done so in the past, although he is no longer working. Neither of them has any sympathy with the ‘bloody greenies’. The fictional television report lists a number of other conservation battles which were both ideological and literal:

In 1982 we saw the issue mobilise thousands of people over the issue of the Franklin Dam. Public pressure in that case was one of the factors behind the Labor Party’s victory in the

⁷ J.W. Hug, *Exploring instructional strategies to develop prospective elementary teachers’ children’s literature book evaluation skills for science, ecology and environmental education*, «Environmental Education Research», vol. 16, n. 3-4, June-August 2010, pp. 367-382. Hug is an Assistant Professor in the Elementary/Early Childhood Education Department and Director of the Excellence in Elementary Science and Math Education Center at California University of Pennsylvania.

⁸ M. Bossley, *Enhancing the wilderness experience*, in W. Parsons, R. Goodwin (edd.), *Landscape and identity: Perspectives from Australia*, Adelaide, Auslib Press, 1994, p. 165. At the time of writing this statement, Bossley was a lecturer in the School of Human and Environmental Sciences at the University of South Australia.

⁹ N. Wheatley, *The Blooding*, Ringwood, Viking Kestrel, 1987; J. McVeity, *Dreamcatcher*, Melbourne, Thomas Lothian, 1999; R. Park, *My sister Sif*, Ringwood, Viking Kestrel, 1986; G. Barnett, *The Inside hedge story*, Melbourne, Oxford University Press, 1981.

¹⁰ M. Nimon, J. Foster. *The adolescent novel: Australian perspectives*, Wagga Wagga, NSW, Centre for Information Studies, 1997, p. 223.

federal elections and in return the Hawke Government declared for the conservationists. A couple of years ago, we witnessed the Battle of Farmhouse Creek, where the loggers took matters into their own hands, and police stood by as the environmentalist campers were evicted [...]¹¹.

This passage is designed to link the forthcoming struggle in the book with a number of famous conservation struggles in Australia. It elevates the struggle in Col's small town of Cornwall to a kind of epic status, while signalling to the reader the types of tactics which might be expected. However, for many in the town, unemployment reduces the issue of conservation to a simplistic level, reproduced in a fictive newspaper article in the book:

Scott Robinson, 18, unemployed, was one of those who took the beer. Over the second round, it was he who raised the dangerous subject of greenies.

«They should bloody let us at them», he declared. «I'd split their f--king [*sic*] heads open with a crowbar».

«I'd have a job, wouldn't I, if it wasn't for them?»¹².

The author has been careful here to reproduce the language and style of a newspaper article. The dialogue of the interviewee is left to speak for itself. There is no reflection on wider issues by Robinson, and we are not given any indication as to whether he was invited so to reflect. Readers of the book, who have been given a more nuanced view of the situation, are thus being asked also to reflect on and critique the media, its potential bias, and the tactics sometimes used by journalists. This too is a way of developing political awareness in young readers. Furthermore, the macho tone of Robinson's speech gives an indication of the way manliness is defined in this town, and of the readiness to resort to violence.

The division between the town and others, and the battle mentality, almost a siege mentality, is also illustrated in the newspaper article. Another youth explained: «the people of this area have been here for generations and they don't like all these flash-jack bludgers from the city telling them what to do with their own bit of bush. This is a frontier town. People here take care of whatever happens themselves»¹³.

The use of the word 'frontier' suggests a wild west analogy, one in which the sheriff is a law unto himself and will turn a blind eye to any crime which he feels is justified in support of a particular cause. The analogy is an apt one, as it

¹¹ Wheatley, *The Blooding*, cit., p. 13. The Franklin Dam issue was one of the most important environmental battles ever fought in Australia. The government of the state of Tasmania proposed flooding the Franklin River in a pristine temperate rainforest area in order to build a dam for hydro-electric power. The battle was led by Dr. Bob Brown who later became leader of the Green Party and a member (Senator) in the Upper House of the Australian Government. The battle was eventually won when the federal government had the area declared a World Heritage Area. Farmhouse Creek is also in Tasmania and again the fight was to save pristine forest.

¹² *Ibid.*, p. 29.

¹³ *Ibid.*

is clear from the text that the local policeman has very decided views in support of the people of the town, against conservation and ‘townies’ and regards a real man as one who can win a fight¹⁴. The passage also reduces the issue to a ‘them and us’ one, and there is no subtlety of thought or sophistication of political argument here. It is clear too, that to oppose the people of the town is a dangerous occupation, which Col finds out to his cost. As the newspaper reporter puts it: «“This is a place where mateship is available to anyone who knows the rules. If you argue, then you are in trouble; if you agree, you become one of them”»¹⁵.

Such a passage makes it clear, to both Col and the reader, that Cornwall is not isolated and cannot deal with its own problems. The frontier has been pushed back and the outside world has intruded. The politics of the green movement is explored too. The leader of the Green movement is Michael Marchant. In a by-election, he is standing on a platform of ending logging. The discussion of the way this by-election will work, and how it will affect the balance of power in Parliament, is a political lesson for the reader of *The Bleeding* and the fictionalised reader of the newspaper within the book. Col is being politicised by the events around him, the media reports of these events and his discussions with the conservationists:

Then Mike started talking to Jim and a couple of other blokes about his campaign for that city by-election, and how the troops in the city were getting on with the leaflet-ing and the graffiti-ing. [...] We’ll have this won in a few more days. The way I hear it, the boys in the Labor Party back-room are really putting the pressure on Buckley to stop the logging here. They can’t afford to lose Hadley. [...] Buckley’s the Minister for Conservation, Forests and Tourism¹⁶.

The grab-bag of portfolios of the Minister is also significant as he, like Col himself, has loyalties on both sides. The interests of conservation are directly opposed to those of forests – for example, the forestry side of the portfolio covers, among other things, permits for logging. Tourism is likely to be split both ways, as there is a real interest in eco-tourism while old logging or mining towns can also provide a tourist attraction.

In a somewhat ironic twist to the whole story, the area is eventually saved because the next stand of trees designated for logging also includes an area of land which Colum’s grandfather has urged Colum to protect and which encompasses an area of first white settlement. This area is then used for political purposes with news crews searching for the ‘forgotten place’. Colum feels a real sense of betrayal when he sees on television a local girl displaying the old settlement and misinterpreting some of the things Colum has told her

¹⁴ *Ibid.*, p. 28.

¹⁵ *Ibid.*, p. 29.

¹⁶ *Ibid.*, p. 104.

about it. An interview in the same programme with a representative from the Department of Conservation, Forests and Tourism is skilfully done, with the author capturing an authentic political voice:

I reckon this place just has to be at least put in the care of the National Trust. It's clearly part of Australia's heritage, of the world's heritage, if you like. In Australia we don't have Stonehenge or the Parthenon. We do have great Aboriginal sites, going back sixty thousand years or so, but as far as white people are concerned all we have is somewhere like this. It's like a living museum [...] this place must be saved, and the forest around it. And the way to do it is through tourism¹⁷.

There is a cynicism in this speech which will be apparent to any reader familiar with reported political speeches. It is only when the potential for making money, through tourism, becomes apparent, that the area is deemed as being worthy of saving. Aboriginal cultures in Australia are the oldest living cultures in the world, dating back at least 50,000 years and passed on from generation to generation¹⁸. However, in this speech the culture and history of Australia's Indigenous peoples are dismissed and the great icons of history are, speaking broadly, European and white. Indigeneity is thus relocated and elided.

Wheatley is careful, however, to show that manipulation of the media and painting things as black-and-white when they may not be, are not techniques used by only one side in any political argument. Furthermore, as she indicates, politics at any level can divide families, with children and their parents sometimes on opposite sides on a particular issue. When the conservationists' camp is attacked by the loggers with the connivance and probable encouragement of the local policeman, Col is sitting up a tree after an argument with his father which ends in a fight with Col's father declaring that the boy is 'no son of mine'. When Col's father drives the bulldozer through the camp, one of the girls tries to prevent his driving it into Col's tree. The bulldozer slips, bringing the tree down and breaking Col's legs. Much later he tells Col that the brakes were a problem. This may or may not be true, but it is a form of apology and Col accepts it. When the attack is reported in the newspaper, Mike Marchant, the leader of the 'greenies' opposed to the logging, is willing to use it for his own ends, regardless of the absolute truth of the matter: «I'll tell you who the attackers were. Loggers. Men who kill trees. The sort of men like Colin's [*sic*] father, who was willing to kill his own son in order to get into the forest»¹⁹. Killing trees and killing a person seem to be equated here. As Col recognises,

¹⁷ *Ibid.*, pp. 132-133.

¹⁸ For a useful introduction to Indigenous cultures in Australia see *Australian Indigenous cultural heritage*, <<http://australia.gov.au/about-australia/australian-story/austn-indigenous-cultural-heritage>>, last update 7th January 2008 (accessed June 20th, 2012).

¹⁹ *Ibid.*, p. 175.

Marchant does not see, or does not want to see, the other side of the argument, that the loggers are afraid for their jobs and fearful of a future where they may not be able to support their families.

Dreamcatcher, by Jen McVeity (1999), is written in the first person, a technique used by many writers for young people as it is seen as giving more immediacy to the narrative and allows for the thoughts and emotions of the narrator to be given directly without any ‘filtering’ through a third-person narrator. The focalising through the major protagonist allows the reader to identify with her, and enables a clear recognition of Tess as a politicised person, a politicisation which is valorised in the book and is constructed as being possible for the reader as well.

Tess, the protagonist, resents her father’s involvement in politics and what she sees as his consequent neglect of his family. She believes his public persona and protestations are very different from those in his private life:

«Naturally I want to be with my family first». Dad had used that line often in press interviews. I had read it in the local paper many times. «Like you tried for my parent-teacher night?» I asked. [...] Dad had attended some local council meeting on merging boundaries. As usual²⁰.

Despite her disapproval of her father, Tess quite consciously uses political methods herself. She forms a group consisting of like-minded young people called the Green Guerillas to campaign against smoke pollution, animal experimentation, the killing of baby seals and so on. On one occasion the group uses the politician’s technique of involving the media in one of their stunts. Outside a showing of fur coats, the group dress up as seal pups being hunted by a sealer who pretends to beat the pups to death. Reporters and news cameras are there, having been previously alerted by the Green Guerillas. Their activities are front page news the next day and Tess reflects, somewhat ironically, that «Dad, the master of the media, would have been proud of me»²¹.

The climax of the group’s activities comes when the children climb a smoke stack at a local factory to protest against the pollution caused by the factory. The police interview following their arrest gives Tess a chance to explain her motives for the action: «Comcor is putting all this poison into our air [...] And no one seems to care»²². Her father cannot understand her argument at all, and asks her again why she did it. When Tess explains, «I just wanted to do something to change things. [...] Maybe help make the world a better place to live in», her father is moved by the statement, replying, «I used to say that»²³. Tess thus functions as a political redeemer for her father, reminding him and

²⁰ J. McVeity, *Dreamcatcher*, Melbourne, Thomas Lothian, 1999, pp. 11-12.

²¹ *Ibid.*, p. 64.

²² *Ibid.*, p. 97.

²³ *Ibid.*, p. 100.

the reader of the 'correct' ideological position which argues that true politics is about righting injustice, rather than just staying in power. The politicisation of the child is beginning to change the father, a change we see coming to fruition at the end of the book when the whole family comes together to help save a beached whale.

There is therefore, a further suggestion that the direct methods used by the girl are more effective than the indirect methods of the elected political process. She is thus empowered. She is instrumental in saving the whale, but what is really seen as more important in the context of the book, is that she has changed her father back to the caring person he apparently once was, as well as restoring him to his family and making him recognise the pressure under which he had previously been placing them. She is thus a secular redemptive child. As a child, she is depicted as being closest to nature, and is thus most fitted to 'leading' in the saving of a creature of the natural world. There may be a suggestion here too, of a kind of *realpolitik*, that the girl's practical solution and actions in responding to the immediate problem, may be more effective than protest about things which have long term or long distance effects.

My Sister Sif by award-winning author Ruth Park, published in 1986²⁴, has been described by one literary critic as an «impassioned polemic»²⁵ and it is certainly an overtly political book, calling on young people to act as saviours of the Earth. It perhaps fits what Terry Gifford has termed «post-pastoral» literature, one characteristic of which is that, as Patricia Louw points out, «it conveys an ecocentric attitude of humility or respect towards nature, It also adopts an ecofeminist approach of critically exposing a mindset that dominates and exploits both nature and people»²⁶. Further, as John Stephens points out, there is an «awareness-raising in [some] children's literature» which advocates «direct and positive human engagement with ecosystems»²⁷. In *My Sister Sif* Park does this by bringing a scientist into the island idyll she describes, in order for him to bring the protagonist, Erika, to an understanding of the need to save the environment, and to find her destiny as a marine biologist, rescuing and breeding endangered marine mammals.

²⁴ R. Park, *My sister Sif*, Ringwood, Viking Kestrel, 1986. Park, who wrote for adults and children, won numerous awards including the Miles Franklin Award, the NSW Premier's Literary Award, the Children's Book Council Book of the Year Award and the Boston Globe-Horn Book Award. Her best-known novel for young adults, *Playing Beatie Bow*, was made into a feature film.

²⁵ H. Scutter, *Displaced fictions: contemporary Australian fiction for teenagers and young adults*, Melbourne, Melbourne University Press, 1999, p. 63.

²⁶ P. Louw, *Adolescence, identity and the pastoral: Marguerite Poland's "The Bush Shrike" and Doris Lessing's "Flavours of Exile"*, «Mousaion», vol. 27, n. 2, 2009, p. 140. Louw refers to an article by Terry Gifford entitled *Gary Snyder and the post-pastoral*, in J. Bryson (ed.), *Ecopoetry: a critical introduction*, Salt Lake City, The University of Utah Press, 2002, pp. 77-87.

²⁷ J. Stephens, *From Eden to suburbia: perspectives on the natural world in children's literature*, «Papers», vol. 16, n. 2, 2006, p. 43.

The book, is a kind of eco-fantasy in which Sif and her siblings are the offspring of a mermaid and a human, and where the islanders co-exist happily with the ‘little people’ of the mountains, contrasts the utopian world of the merfolk with the dystopian environment caused by land people (not the nature-loving islanders, however) who, through indiscriminate sea-bed mining, causing huge cracks to appear in the sea floor, from which poisonous gas escaped and the water heated up, killing marine life²⁸.

The sea is emblematic of innocence, offering a kind of baptism and accessible in its purity only to young people and the ‘innocent’ – the merfolk who are not greedy and ambitious as the land people are, and who want to be able to continue to live in harmony with their environment. The whales change their migration routes because of the changes to their habitat; their numbers are smaller each year and the ocean is no longer a life giver²⁹.

Park proves herself prescient too, writing:

A little way into the twenty-first century, as though it was tired of the long battle against mankind, the earth began quietly to die. [...] Rain patterns became wild. That was something to do with the damage to the upper atmosphere. After that came drought and its grey brother famine. [...] During those years many kinds of familiar creatures vanished forever³⁰.

She also predicts torrential rains and subsequent flood damage; tornadoes; increased volcanic activity; rivers in Australia silting up; deserts expanding; the disappearance of bees and the subsequent damage to crops³¹.

«There is a strong sense throughout the book that the adult world is beyond reformation and salvation and hope is located in future generations of children educated in an ecologically revolutionary way»³², a point of view espoused by some environmentalists such as Andrew Revkin, a former journalist and now Senior Fellow for environmental understanding at Pace University, New York, who states in an article with the telling title of «How to save the world. Kids are the Earth’s best hope – and librarians can play a special role», that he left journalism to take up the fellowship «to start engaging students through a course I’ll be creating on comprehending global environmental change. One goal is to develop a tool box, much of it online, aimed not so much at teaching young people a set of facts about the relationship between the human species and its home planet, but helping them develop ways to think and learn – and communicate – on their own. I’m convinced it’s an exciting story, full of drama and adventure and surprise. And the ending, of course, is for young people to write»³³.

²⁸ Park, *My sister Sif*, cit., p. 120.

²⁹ *Ibid.*, p. 134.

³⁰ *Ibid.*, p. 168.

³¹ *Ibid.*, pp. 168-169.

³² Scutter, *Displaced fictions*, cit., p. 60.

³³ A. Revkin, *How to save the world. Kids are the Earth’s best hope – and librarians can play*

Furthermore, «there is a furious anger and grief [in Park's book] at the way in which the waters of the ocean are being made to carry the consequences of human technology and waste, in the form of air pollution, toxic wastes and industrial and technological sewage, all befouling the pure blue waters [of the Pacific]»³⁴.

When Erika discusses with one of the adults in her life the pollution of the ocean and the effect that is having on the dolphins, he despairs, asking what someone like him can do beyond writing letters of protest to governments? To which Erika responds: «But you're an adult! [...] What I meant was that he was one of those who ruled the world, who arranged things for the children, pushed them here and carried them there [...]»³⁵. So it is left to young people to clean up the mess left by their parents' generation, a mess they are able to deal with because of their special affinity with – and resemblance to – the natural world. As Erika, as an adult, says:

As we all know nowadays, little children and babies are really like young dolphins. They're good and loving and happy. That's if they're left to grow their own way. They don't want to own a lot of things; they truly like other beings' company and affection more than possessions. They're born knowing that the planet loves them as they love it. [...] in the past people stuffed their heads with greedy ideas, so that they forgot their own good sense and grew up seeing life the wrong way. [And, in a direct address to the reader, she finishes:] But you know all this, because [...] you belong to the generation that woke up³⁶.

«Children's books have always been powerful ideological instruments – Virginie Douglas has argued – largely because of the status of the child as a learning being. A children's book cannot escape a certain amount of didacticism, although the content of the lesson which is taught varies greatly, ranging from conformism to religious, political and social norms – sometimes to the point of indoctrination [...]»³⁷. The previous quote from Park suggests her book is perilously close to indoctrination, with the notion of new generations acting as a kind of collective *tabula rasa* and being 'imprinted anew' with the right ideas this time³⁸.

Finally, I want to look at Gillian Barnett's 1981 book, *The Inside Hedge Story* which fits within the sub-theme of the preservation of the urban landscape in the discourse about conservation³⁹. Barnett's book thus extends the trope of the environmentally aware, politicised child discussed so far in this article. In

a special role, «School Library Journal», April 2010, pp. 25-27.

³⁴ Scutter, *Displaced fictions*, cit., p. 60.

³⁵ Park, *My sister Sif*, cit., p. 91.

³⁶ *Ibid.*, p. 172.

³⁷ V. Douglas, *Desperately seeking the child in children's books*, in R. Findlay, S. Salbayre (edd.), *Stories for children: histories of childhood*, Tours, Presses Universitaires François Rabelais, 2007, p. 72.

³⁸ Scutter, *Displaced fictions*, cit., p. 64.

³⁹ G. Barnett, *The inside hedge story*, Melbourne, Oxford University Press, 1981.

Barnett's book, a group of children use a variety of political methods to try to preserve an old house set within the parklands of an old estate in suburban Melbourne, in southern Australia. They try lobbying, in the first instance approaching the buyer direct, despite misgivings that «Businessmen don't listen to kids»⁴⁰. Their interview confirms this apprehension, demonstrating that the man is interested in development for development's sake. The reactions of the adults to the young people's concerns and plans betray different attitudes to children and to childhood itself. One of the girls, Abby is incensed when her parents seem to favour the development of the estate, although they then tell her that: «We were only trying to make you see the other side. However, we realize that this is an ideal opportunity for you to learn about community affairs, and democracy at the local level. We think the whole thing could be very educational»⁴¹.

Although this is certainly expressing support for the politicisation of the children, it is also patronising and didactic, with an adult narrative voice intruding, as though Abby's parents don't really expect them to succeed, and implying that the effort of trying to save the estate will keep them 'gainfully employed' while providing a lesson. On the other hand, Jane's parents approach the children more as equals, although they are the ones to provide ideas:

Mr Hugenot continued, «I can think of several things we can do: approach members of the Council; collect signatures for a petition; and let the National Trust know about the Estate. What do you think?».

Abby had hardly ever been asked that question by an adult in her life. It made her feel marvellous, as though she was capable of understanding all sorts of things which had always been hopelessly beyond her until now⁴².

When Colum, in *The Bleeding*, was in hospital, the man in the next bed was an elderly Greek who tells Colum that it is up to Colum's generation to fight for a better world. A similar sentiment is expressed by the mother of one of the characters, saying she believes there is more chance that the people of the neighbourhood will work to preserve the Estate when they see «that you young ones care about the district and that you are prepared to work to improve it»⁴³. A little child (or children) is expected to lead once again.

The children devise a petition and begin a round of doorknocking, a job they find more difficult than they anticipated. Like any politician wanting to 'sell' a policy, they need to convince all those they visit of the merits of their cause. With the help of the petitions and discussions with a number of councillors, the council agrees to debate the issue and probably vote against allowing the development of the Estate. The children are soon to learn that the political

⁴⁰ *Ibid.*, p. 99.

⁴¹ *Ibid.*, p. 107.

⁴² *Ibid.*, pp. 107-108.

⁴³ *Ibid.*, p. 108.

process sometimes moves too slowly, however. One Saturday morning, they wake to find a demolition team in the Estate, already knocking down the old house. More direct action seems called for, and the group stands, holding hands, in front of one of the bulldozers. Mrs Hugenot obtains word that the demolition was illegal without council permission, but the damage has been done as the buildings are unsafe and have to be pulled down anyway. All that remains of the garden is turned into a public park, so that the children's efforts have not been entirely in vain, and they have, as Abby's mother predicted, learnt a great deal about the political process. This process which makes the elite private world of the estate into an egalitarian public one, is, in itself a kind of politicisation, a move to a kind of 'socialism'.

As Peter Hunt has argued,

Children's literature is, by definition, a mode rooted in an imbalance of power... and this leads to the inevitable manipulation of the text by, and/or within ideology. Thus children's literature portrays (that is, creates) in-text childhoods, for religious, commercial, social or personal purposes. For example, it portrays utopian or dystopian childhoods for social and political reasons – for what is, in effect, social engineering, to encourage emulation by children or action by adults. It portrays society as it wishes to be seen, in its positive aspects, and as it wishes its readers to perceive it, in its negative aspects⁴⁴.

Furthermore, what Maureen Whitebrook has claimed for adult novels is also applicable to children's literature: «many modern novels pose basic questions about human existence, including its political aspects, and depict the dilemmas which make moral *and* political demands on human beings»⁴⁵. This didactic purpose is evident in all the texts discussed in this article. In some books as I have argued, the authors go further, and there is also a clear purpose of the child characters taking the lead over the adult characters in developing this awareness. Such children therefore act as redeemers, not necessarily for their immediate family, but for a wider world.

In the textual worlds created by the authors discussed here, the politics, the environment and the child as redeemer are allied, and this conflation forms a trope which calls on young people to become politicised and lead the way in righting perceived wrongs and function as a role model for young readers, urging them also to become politically aware and active.

⁴⁴ P. Hunt, *On the unreliability of fiction as a portrayer of childhood*, in Findlay, Salbayre (edd.), *Stories for children: histories of childhood*, cit., p. 15.

⁴⁵ M. Whitebrook, *Taking the narrative turn: What the novel has to offer political theory*, in J. Horton, Andrea Baumeister (edd.), *Literature and the political imagination*, London, Routledge, 1997, p. 47 (emphasis in the original).

References

- Australian Indigenous cultural heritage*, in *Australian stories*, Australian Government-Office for the Arts, <<http://australia.gov.au/about-australia/australian-story/austn-indigenous-cultural-heritage>>, (accessed: June 20th, 2012)
- Barnett, G., *The inside hedge story*, Melbourne, Oxford University Press, 1981
- Bossley, M., *Enhancing the wilderness experience*, in W. Parsons, R. Goodwin (edd.), *Landscape and identity: Perspectives from Australia*, Adelaide, Auslib Press, 1994, pp. 162-167
- Care to make a difference*, <<http://www.care2.com/channels/econinfo/kids>> (accessed: June 20th, 2012)
- Chandawarkar, R., *School kids full of promise as budding environmentalists: Their statements at a conference show their awareness, have an impact*, DNA-Daily news & analysis, [Mumbai] 05 June 2010
- Children Environmentalists*, <<http://www.wildlife-encounters.co.za/news/5/travelogue/children-environmentalists>>, (accessed: June 20th, 2012)
- Copeland, B., *6 child environmentalists that have already changed the world*, <<http://www.treehugger.com/culture/6-child-environmentalists-that-have-already-changed-the-world.html>>, (accessed: May 15th, 2012)
- Douglas, V., *Desperately seeking the child in children's books*, in R. Findlay, S. Salbayre (edd.), *Stories for children: histories of childhood*, Tours, Presses Universitaires Francois Rabelais, 2007, pp. 71-84
- Hillel, M., *Performing politics*, in K. Mallan, S. Pearce (edd.), *Genre, performance and playfulness*, Brisbane, Post Pressed, 2004, pp. 247-256
- , *When the voices of children are heard on the green: the innocent child in literature*, in R. Pope (ed.), *Children's literature matters*, Melbourne, ACLAR, 2001, pp. 42-55
- , *“A little child shall lead them”: the child as redeemer*, in R. McGillis (ed.), *Children's literature and the fin de siecle*, New York, Greenwood, 2003, pp. 57-70
- Hourihan, M., *Deconstructing the hero: Literary theory and children's literature*, London, Routledge, 1997
- Hug, J.W., *Exploring instructional strategies to develop prospective elementary teachers' children's literature book evaluation skills for science, ecology and environmental education*, «Environmental Education Research», vol. 16, n. 3-4, June-August 2010, pp. 367-382
- Hunt, P., *On the unreliability of fiction as a portrayer of childhood*, in R. Findlay, S. Salbayre (edd.), *Stories for children: histories of childhood*, Tours, France, Presses Universitaires Francois Rabelais, 2007, pp. 13-19

- Jenkins, E., *English South African children's literature and the environment*, «Literator», vol. 25, n. 3, November, 2004, pp. 107-123
- Kight, C., *Children and conservation: how and what are they learning about it?*, <http://www.science20.com/anthrophysis/children_and_conservation_how_and_what_are_they_learning_about_it-82244>, (accessed: May 15th, 2012)
- Louw, P., *Adolescence, identity and the pastoral: Marguerite Poland's "The Bush Shrike" and Doris Lessing's "Flavours of Exile"*, «Mousaion», vol. 27, n. 2, 2009, pp. 139-149
- McVeity, J., *Dreamcatcher*, Melbourne, Thomas Lothian, 1999
- Nimon, M., Foster, J., *The adolescent novel: Australian perspectives*, Wagga Wagga, NSW, Centre for Information Studies, 1997
- Park, R., *My sister Sif*, Ringwood, Victoria, Viking Kestrel, 1986
- Revkin, A., *How to save the world. Kids are the Earth's best hope – and librarians can play a special role*, «School Library Journal», April 2010, pp. 25-27
- Scutter, H., *Displaced fictions: contemporary Australian fiction for teenagers and young adults*, Melbourne, Melbourne University Press, 1999
- Stephens, J., *From Eden to suburbia: Perspectives on the natural world in children's literature*, «Papers», vol. 16, n. 2, 2006, pp. 40-45
- The Little Environmentalists*, <<http://www.thelittleenvironmentalists.com/>> (accessed: May 18th, 2012)
- Walker Books Australia, *Environment/Conservation*, thematic bibliography accessible at URL: <http://www.walkerbooks.com.au/Books/By-Theme/Environment-Conservation?templatePathbookListing=walkeroz/include/bookListing/longWithCovers.wm.html&bok_AbcField=Book.title&bok_AbcFilter=* &orderBybookListing=Book.title&bok_p_PageIndex=3&bok_p_PageSize=10> (accessed: May 15th, 2012)
- Wheatley, N., *The bleeding*, Ringwood, Victoria, Viking Kestrel, 1987
- Wells, R., Zeece, P., *My place in my world: literature for place-based environmental education*, «Early Childhood Education Journal», vol. 35, n. 3, December 2007, pp. 285-291
- Whitebrook, M., *Taking the narrative turn: What the novel has to offer political theory*, in J. Horton, A. Baumeister (edd.), *Literature and the political imagination*, London, Routledge, 1997, pp. 32-52

L'immagine dei Savoia nei manuali di «Storia Patria» per le scuole primarie tra Otto e primo Novecento

Patrizia Savio
Dipartimento di Scienze
dell'Educazione e della Formazione,
Università degli Studi di Torino (Italy)
patrizia.savio@unito.it

The image of Savoya family in the "Country's History" textbooks for primary schools between the Nineteenth and early Twentieth centuries

ABSTRACT: The essay analyses the depiction of the Savoya family, and especially of the kings involved in Italian history from 1815 to the proclamation of Rome as the Capital in 1870 – i.e. Vittorio Emanuele I, Carlo Felice, Carlo Alberto, Vittorio Emanuele II and Umberto I (1878-1900) – in textbooks published in the last two decades of the 1800s and the early 1900s. In royal biographies and in historical narratives certain considerations emerge about the royal family which suggest three main keys to reading which, from a traditionally moderate and Sabaudist historiographical approach, progressively became more national-popular and even critical: an initial myth-construction, which saw the Savoyas as invested with a 'divine mission' in leading the national unification process; a second perspective, in which they 'supported' the insurgent Italian people in achieving unity; and, finally, a position in which the Savoya were, if not against, then certainly rather 'insensitive' to the 'Italians' desire of patriotic freedom.

EET/TEE KEYWORDS: History; Textbook; Historiography; Italy, XIX-XX Centuries.

Premessa

Piccola dinastia di origine borbonica emersa nel XI secolo al di là delle Alpi, i Savoia costruirono la propria fortuna sul controllo dei passi su cui transitavano i commerci tra il Nord ed il Sud dell'Europa: il Moncenisio e il San Bernardo.

Su quei possedimenti, economicamente poveri ma strategicamente decisivi, conservarono la propria sovranità, diventando protagonisti in tutti i conflitti che si scatenarono in Europa, dal Medioevo all'età moderna¹.

Troppo piccolo per risultare decisivo, ma anche troppo dinamico per essere marginalizzato, lo Stato sabauda attraversò i secoli occupando, tuttavia, un posto secondario nella gerarchia delle famiglie regnanti europee, finché a metà del XIX secolo l'affermazione dell'ideale nazionale offrì l'occasione per il 'grande salto'.

La storiografia risorgimentale più diffusa (e quella fascista poi), infatti, propose la storia sabauda in chiave nazional-patriottica: fin dai tempi di Umberto Biancamano, capostipite leggendario della famiglia, i Savoia avrebbero guardato alla penisola italiana e la loro storia non sarebbe stata che la progressiva realizzazione dell'ideale unitario. In realtà, gli obiettivi della loro politica furono molto più pragmatici, ma questa fu senz'altro l'immagine dei Savoia maggiormente diffusa, e più adottata anche nei manuali scolastici di «storia patria» dalla seconda metà degli anni Cinquanta in poi².

Quest'impronta moderata e sabaudista fu perseguita dalla classe dirigente liberale piemontese, in primo luogo, attraverso la totale identificazione dello studio storico con la storia dei sovrani sabaudi. Rifacendosi ad un'antica tradizione precettistica, ampiamente utilizzata dalla Chiesa³ si prescriveva l'uso delle «biografie» che esaltavano le virtù di 'illustri' uomini e/o donne 'italiani/e', come per l'appunto i rappresentati più significativi di casa Savoia, altresì poeti, pittori, scrittori, scienziati, militari etc. che erano proposti come modello da emulare.

Nell'*Istruzione ai Maestri delle Scuole elementari* del 1857 Giovanni Lanza, ad esempio, aveva ricordato ai maestri l'utilità degli «esempi tratti dalla storia nazionale» e delle «succinte biografie degli illustri italiani», come strumenti attraverso cui fornire agli alunni «il filo della storia nazionale», ossia «saldi principi di amor patrio e di affetto alle istituzioni liberali che ci reggono»⁴.

¹ Cfr. W. Barberis (ed.), *I Savoia. I secoli d'oro di una dinastia europea*, Torino, Einaudi, 2007; G. Oliva, *I Savoia. Novecento anni di una dinastia*, Milano, Mondadori, 1998, pp. 32-38; *I Savoia. Mille anni di dinastia: storia, biografia e costume*, Firenze, Giunti, 2002, in particolare la p. 11.

² Cfr. A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009; Ead., *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; S. Soldani, *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, 1984, pp. 133-172.

³ Cfr. G. Barone, M. Caffiero, F. Scorza Barcellona (edd.), *Modelli di santità e modelli di comportamento*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1994; O. Hufon, *Destini femminili. Storie delle donne in Europa 1500-1800*, Milano, Mondadori, 1996, in particolare le pp. 434-435.

⁴ Per un approfondimento sui contenuti e sul metodo pedagogico-didattico proposti

Ma è soprattutto nei *Programmi per la scuola elementare, annessi al Regolamento del 15 settembre 1860* varati dal ministro della Pubblica Istruzione Terenzo Mamiani e destinati ad essere estesi, dopo l'unificazione, all'intera penisola italiana, che tale impostazione metodologico-didattica fu riaffermata laddove si precisava che «a dare una prima idea della storia nazionale potrà giovare lo esporre l'origine della R. Casa Savoia; la lega Lombarda; le gesta principali di Amedeo V, VI, VII, VIII, di Emanuele Filiberto, di Carlo Emanuele I, di Vittorio Amedeo II, del principe Eugenio, di Carlo Emanuele III; di Carlo Alberto e di Vittorio Emanuele II»⁵. Alla storia dinastica dei reali Sabaudi l'insegnante avrebbe potuto aggiungere anche «alcune altre corte biografie di scrittori ed artisti che onorano il nome italiano, o meritano di essere in particolar modo ricordati in ciascuna città e provincia d'Italia»⁶.

Nei libri di testo analizzati in questo saggio⁷, sebbene si rifacciano per la maggior parte ai programmi scolastici del 1888 (nonché a quelli 1894 ed a quelli del 1905), che avevano abbandonato quasi completamente l'approccio biografico⁸ è, comunque, possibile cogliere nella narrazione dei fatti di «storia patria», non solamente la posizione storico-politica sostenuta dall'autore, ma qua e là anche considerazioni sulla casa reale sabauda.

Gli ordinamenti del Gabelli, infatti, con originalità prescrivevano di impiegare per lo studio storico dei «racconti storici» che andavano graduati a seconda dell'età e, quindi, della maturità intellettuale dell'alunno. Segno, dunque, che negli ultimi decenni del XIX secolo si cominciò a guardare alla 'storia' non più solamente come una 'educatrice morale' dell'individuo, ma come una disciplina, forse addirittura la principale, capace di formare il cittadino e, quindi, il senso civico dell'individuo.

Nella prassi didattica quotidiana, questo 'passaggio' dall'uso delle 'biografie' alla 'narrazione' incontrò resistenze (dovute anche alla scarsa preparazione della maggior parte del corpo docente che presentava ancora gravi carenze in questo ambito disciplinare), se a distanza di due anni dall'emanazione dei programmi il ministro Boselli si sentì ancora la necessità di emettere una circolare (n. 958 del 15 ottobre 1890) nella quale si constatava che poiché

nell'*Istruzione ai Maestri delle Scuole elementari [circa il] Modo di svolgere i Programmi approvati col Regio Decreto 29 ottobre 1856 (26 marzo 1857)* si rimanda a M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, cit., pp. 257-267; 385-386.

⁵ *Istruzioni ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati. Decreto 15 settembre 1860*, tratto da E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 195.

⁶ *Ibid.*

⁷ Sono stati analizzati 40 manuali (il calcolo comprende anche le varie riedizioni).

⁸ I programmi del 1888 indicavano solo per la classe quarta le vite di Dante, Giotto, Vittor Pisani e di Cristoforo Colombo. Cfr. A. Gabelli, *Programmi per le scuole elementari del Regno, approvati con R.D. 25 settembre 1888, n. 5724, Corso superiore*, «Bollettino ufficiale Ministero dell'Istruzione Pubblica», vol. 14, settembre 1888, p. 509.

«in parecchie scuole elementari, contrariamente alla lettera e allo spirito delle *Istruzioni* e dei *Programmi* vigenti, l'insegnamento della storia invece di essere impartito dal maestro per via di racconti [...] è impartito facendo leggere, e qualche volta anche imparare a memoria aridi e non sempre corretti libricciuoli di poche pagine, ne' quali in venti o trenta righe si tratta di Romolo e Remo, e in altrettante di Vittorio Emanuele e di Garibaldi»; si raccomandava, perciò, agli ispettori scolastici di verificare che tale insegnamento fosse sempre impartito «per via di racconti a viva voce»⁹.

Qui di seguito indagheremo sulla presentazione proposta dei quattro sovrani coinvolti nelle vicende storiche italiane dal 1815 fino all'incirca alla proclamazione di Roma capitale (1870), ossia Vittorio Emanuele I (sul trono tra il 1802-1821), Carlo Felice (1821-1831), Carlo Alberto (1831-1849), Vittorio Emanuele II (1849-1878), più il re in carica al tempo della pubblicazione dei manuali Umberto I (1878-1900).

È stato possibile individuare complessivamente tre grandi chiavi di lettura: una prima mitizzante che li vede quasi come se fossero investiti da una 'missione divina' che li colloca alla 'guida' del processo di unificazione nazionale; una seconda che li percepisce come 'supporto' al popolo italiano che insieme insorge per raggiungere l'unità; l'ultima più esigua che guarda, invece, ai membri di casa Savoia se non proprio in opposizione, certamente piuttosto 'insensibili' al sentimento di 'patria libertà' degli Italiani.

1. *La celebrazione dei Savoia negli autori filo-sabaudisti*

Nei manuali scolastici di tendenza filo-sabauda la storia di casa Savoia non solo si intreccia, ma è quasi concepita come la naturale realizzazione dell'unità d'Italia. Essi, infatti, sono presentati, (spesso insieme a Cavour), come gli unici «ideatori» ed «artefici» dell'unificazione dello Stivale, capaci di condurre, quasi in virtù di un compito divino, il popolo italiano all'indipendenza dallo straniero.

Nei confronti di Vittorio Emanuele I e di Carlo Felice, storicamente ritenuti monarchi più conservatori, gli autori filo-sabaudisti non si soffermavano molto, mentre lasciavano ovviamente molto più spazio a Carlo Alberto ed a Vittorio Emanuele II. Il principe di Carignano era raffigurato non solo come il re «Magnanimo», in quanto unico monarca d'Italia a mantenere la Costituzione dopo i fatti del 1848-49, ma anche come il «primo martire» dell'indipendenza

⁹ P. Boselli, Circolare n. 958 – 15 ottobre 1890 – Insegnamento della storia nelle scuole elementari, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», a. XVII, n. 47, 20 novembre 1890, p. 1577.

italiana, il «grand'uomo dell'Italia moderna», un «progressista», «liberale», «democratico» e «lungimirante» sovrano che aveva fatto tutto ciò che era possibile per il raggiungimento dell'ideale unitario.

Fu, tuttavia, soprattutto Vittorio Emanuele II ad essere concepito come il vero «fautore» dell'unità nazionale, il «primo soldato» d'Italia per il suo eroismo in guerra, il re «Galantuomo» che mantenne in vigore lo Statuto albertino, oltre ad incarnare per eccellenza l'immagine del «padre» della Patria che governava con amore, saggezza e protezione il popolo italiano. Nei testi è, in effetti, molto sentita l'immagine che raffigura alla patria la forza emotiva propria di una 'grande famiglia', governata con senno, amore e sollecitudine dal re e dalla regina. Infatti, se al sovrano fu assegnata la figura del «padre» della nazione, allo stesso modo a poco a poco anche alla sua consorte fu data, per corrispondenza, quella della «madre» degli Italiani. Un'immagine, quindi, popolare ed accessibile anche dai più piccoli, oltre che capace di proteggere e assicurare il popolo italiano¹⁰.

La centralità del ruolo assegnato a casa Savoia nel processo di unificazione nazionale si ritrova nettissima nelle due operette *Brevi e facili racconti di storia patria*¹¹, scritte dal maestro torinese Giuseppe Borgogno¹² che, pubblicate a Torino dalla ditta Paravia, riscossero una notevole fortuna tanto da essere ristampate più volte.

La chiave di lettura moderata e sabaudista della storia nazionale trova particolare riscontro tanto nella presentazione dei sovrani Sabaudi e nella narrazione delle gesta dei suoi esponenti più significativi, quanto nella ricostruzione delle vicende storiche che portarono all'unificazione nazionale. Per quanto riguarda quest'ultimo argomento, la presentazione dell'insegnante torinese mirava da un lato a porre in rilievo la centralità del ruolo svolto dalla monarchia sabauda e la lungimiranza delle decisioni politiche e diplomatiche

¹⁰ In molti manuali scolastici di geografia degli ultimi decenni dell'Ottocento, invece, quest'immagine «materna» fu attribuita all'Italia-Nazione. Cfr. P. Savio, *La costruzione dell'identità nazionale nel libro per la scuola elementare tra Otto e primo Novecento. Storia patria, Diritti e Doveri, Geografia, Letture (1888-1894-1905)*, tesi di dottorato, tutor: G. Chiosso, Università degli studi di Torino, a. a. 2007-2009, cap. IV; si veda anche Ead., *L'insegnamento della geografia e la costruzione dell'identità nazionale nel libro per la scuola elementare tra Otto e primo Novecento*, «Rivista Lasalliana», n. 4, 2010, pp. 575-618.

¹¹ G. Borgogno, *Brevi e facili racconti di storia patria intorno ai fatti principali dell'indipendenza nazionale, esposti agli alunni ed alle alunne della terza classe elementare, conforme ai nuovi programmi governativi, seconda edizione*, Torino, Paravia, 1889; Id., *Brevi e facili raccontini di storia patria, intorno ai fatti principali dell'indipendenza nazionale esposti agli alunni ed alle alunne della quinta classe elementare, conforme ai nuovi programmi governativi, seconda edizione*, Torino, Paravia, 1890.

¹² Per un approfondimento sulla rivista fondata da G. Borgogno (1821-1892) si veda G. Chiosso, *I giornali scolastici dopo l'Unità*, in Id. (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 7-47. Fu ricordato da «La Scuola Nazionale», a. 3, n. 15, 16 gennaio 1892, p. 235; «L'Istituto», a. 40, n. 15, 9 gennaio 1892, p. 240; «L'Osservatore scolastico», a. 27, n. 14, 9 gennaio 1892, p. 214.

assunte da Camillo Cavour e dal governo piemontese, dall'altro a sottolineare i limiti e, talvolta, gli esiti controproducenti dei moti carbonari e delle imprese cospirative di matrice mazziniana, che coinvolgevano un popolo giudicato, spesso, impulsivo ed ingenuo e, dunque, più da guidare che da rendere autonomo.

In effetti, l'autore pur ricordando brevemente le figure di Mazzini e di Garibaldi tendeva a ridimensionarne i ruoli ed a ricondurre le loro gesta – talvolta pure criticate – all'interno della strategia politica e militare sabauda; quest'ultima considerata come l'unica capace di 'salvare' la 'povera' Italia dalla dominazione straniera che «rappresentata coi colori delle varie potenze, faceva proprio la figura di un Arlecchino»¹³. La condotta dei sovrani sabaudi, pure quella più conservatrice ed illiberale, era sempre e comunque giustificata e collocata all'interno della loro strategia politico-militare che doveva avere come scopo ultimo l'unificazione della penisola.

Nel manuale dell'ultimo anno della scuola elementare il maestro piemontese si lasciava andare, seppur molto cautamente, a qualche considerazione sui dieci anni di grigiore politico (dal 1821 al 1831) che avevano caratterizzato la corte dell'ultimo discendente del ramo principale dei Savoia, Carlo Felice, e che, perciò, lo avevano fatto presto dimenticare dai suoi sudditi:

Carlo Felice o perché alieno dalle riforme, o perché temesse i rabbuffi e la repressione dell'Austria, non volle secondare le aspirazioni de' suoi sudditi, e morì, poco rimpianto in Torino nel 1831¹⁴.

A Carlo Alberto, invece, erano riservate ben tre pagine nelle quali erano contemporaneamente valorizzate sia le sue gesta militari-patriottiche compiute nello scontro con gli austriaci nel 1848-49, sia le riforme amministrative e giudiziarie da lui varate. La presentazione del principe di Carignano avveniva, così come era previsto dai nuovi programmi del 1888, attraverso la narrazione dei principali avvenimenti della Prima guerra d'Indipendenza, che così iniziava:

Carlo Alberto si occupò tutto a migliorare lo Stato. Introdusse buone riforme nell'amministrazione della giustizia, pubblicò codici di leggi eccellenti; abbellì Torino di splendidi monumenti e l'arricchì di utili istituzioni di beneficenza, di scienze e di arti. Ristorò le finanze, migliorò le strade provinciali, protesse e favorì gli studi¹⁵.

Vittorio Emanuele II era, invece, proposto come il primo soldato dell'indipendenza italiana pronto ad offrire per l'Italia la sua stessa vita ed i territori tradizionalmente della propria casa regnante, ossia «le due belle e care

¹³ Borgogno, *Brevi e facili raccontini di storia patria ... quinta classe elementare*, cit., p. 39.

¹⁴ *Ibid.*, p. 35.

¹⁵ Borgogno, *Brevi e facili racconti di storia patria ... terza classe elementare*, cit., p. 6.

province» di Nizza e Savoia. Giust'appunto, la cessione di queste terre alla Francia non era presentata come il risultato dell'intesa stipulata tra Napoleone III e Cavour nei famosi Accordi di Plombières (21 luglio 1858), ma come «un immenso sacrificio dell'animo suo [di Vittorio Emanuele II]»¹⁶. L'autore sembrava quasi voler sollecitare il coinvolgimento emotivo del lettore verso l'atto compiuto dal sovrano. Poco più avanti così scriveva: «immaginiamo quanto dovette essere per lui doloroso rinunciare alla sua terra feudale, alla patria dei suoi gloriosi antenati; ma pel bene d'Italia conveniva far questo sacrificio e lo fece»¹⁷.

Vittorio Emanuele II era, inoltre, presentato anche come un sovrano prudente e misurato: quando, per abdicazione di Carlo Alberto, era salito sul trono «giurò solennemente che avrebbe lealmente conservato lo Statuto», tuttavia, «si era visto costretto a sciogliere la Camera» e lo aveva fatto «con un memorabile proclama ai suoi sudditi» che, si precisava subito dopo, non solo «lo compresero», ma «applaudirono il suo senno politico»¹⁸. Il re non è solo «galantuomo», ma anche «Padre della Patria», «legendario sovrano», «illustre monarca, la figura più nobile e più splendida di questo secolo»¹⁹. La sua morte (9 gennaio 1878) è definita come «una tremenda sciagura» che «gettò tutti gli Italiani in una profonda costernazione»²⁰. Le ultime ore di vita di Vittorio Emanuele II sono narrate con un brevissimo aneddoto un po' retorico ma certamente toccante; con queste parole l'autore ne iniziava il racconto:

teneri e commoventi sono gli ultimi momenti di questo grande monarca. Al suo medico, che gli andava tastando il polso, con aria affatto tranquilla e serena disse: «Caro dottore, dunque si muore! Me ne spiace per l'Italia e per i miei figli». Il principe Umberto e la principessa Margherita gli stavano presso, sforzandosi invano di trattenere le lacrime. Vittorio Emanuele li confortò dicendo: «Non affliggetevi così, anche i re sono mortali»²¹.

L'elogio sperticato del Borgogno è ancora più forte nel testo per gli alunni della quinta classe, tanto da anteporre – sebbene ciò non fosse previsto a livello ministeriale – la narrazione dei principali avvenimenti dell'indipendenza nazionale con brevi biografie di tutti i personaggi di casa Savoia, «dal fondatore più accertato» Umberto Biancamano, fino a Vittorio Emanuele II.

Nell'edizione del 1900²² curata dal professore ed Ispettore scolastico Luigi Pertusi, in linea con la politica colonialistica e nazionalistica intrapresa a

¹⁶ *Ibid.*, ed. 1893, p. 22.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*, ed. 1889, p. 10.

¹⁹ Borgogno, *Brevi e facili raccontini di storia patria ... quinta classe elementare*, ed. 1893, p. 38.

²⁰ Borgogno, *Brevi e facili racconti di storia patria ... terza classe elementare*, cit., ed. 1889, p. 22.

²¹ *Ibid.*, ed. 1893, p. 33.

²² G. Borgogno, *Brevi e facili racconti di Storia patria. I fatti principali della Storia Moderna esposti agli alunni ed alle alunne della quinta classe. Nuova edizione illustrata, corretta ed*

cavallo dei due secoli dal governo italiano, si dichiarava che il re, a quel tempo sul trono, Umberto I non solo si mostrava «degnò figlio di quel Grande che gli Italiani avevano consacrato all'immortalità col nome glorioso di Padre della Patria», ma si sottolineava pure che era proprio con la sua guida che l'Italia aveva intrapreso l'espansione coloniale. La lode al regnante Umberto I, definito «d'animo mite, leale e generoso», si concludeva con la narrazione del suo omicidio; l'autore utilizzava parole drammatiche, accompagnate dall'uso del discorso diretto allo scopo di coinvolgere emotivamente il lettore. Il racconto così iniziava:

[...] hanno assassinato il Re! Si ripetevano esterrefatti i radi viandanti che già cominciavano a scendere nelle vie delle città popolate, e dappertutto, a Torino come a Napoli, a Roma come a Palermo, a Milano, a Venezia, a Bologna, a Firenze, a Cagliari [...] era uno sgomento, un'angoscia che rasentava il terrore²³.

Ma la morte improvvisa del re «buono e leale» non pareva una cosa possibile; egli era «troppo buono, troppo caritatevole» e troppo amato dal popolo italiano, specialmente – proseguiva l'autore rivolgendosi ipoteticamente allo stesso sovrano defunto – dalla gioventù che «è la tua forza, o re, è la forza della Nazione, pronta a stringersi intorno a Te ad un tuo cenno, se interni od esterni nemici insidieranno alla saldezza della compagine nazionale, alla indipendenza od alla integrità della patria santa!»²⁴.

Sulla linea del moderatismo filo-sabaudo del Borgogno si collocano anche molti altri manuali del tempo come, ad esempio, i testi di Luigi Vugliano e quelli di Elena Zaffini.

La celebrazione elogiativa dei Savoia è palese nei *Fatti principali di storia contemporanea riguardanti la formazione del regno d'Italia*²⁵ testo destinato agli scolari delle scuole uniche rurali di campagna; infatti Vugliano iniziava il libro dichiarando che «l'Italia, nostra patria, è la terra più bella d'Europa»²⁶ e si concludeva con un «viva l'Italia! Viva l'Augusta Casa Regnante!»²⁷.

Pure ne *La storia patria insegnata per brevi e facili racconti*²⁸ della stessa autrice le azioni dei reali di Sardegna erano sempre ammesse: se Vittorio

ordinata sui nuovi Programmi Governativi dal Prof. Ispettore Luigi Pertusi Direttore nelle Scuole Municipali di Torino, Torino, Paravia, 1900.

²³ *Ibid.*, pp. 86-87.

²⁴ *Ibid.*, pp. 88.

²⁵ L. Vugliano, *I fatti principali di storia contemporanea riguardanti la formazione del regno d'Italia, preceduti da pochi racconti di storia antica per gli alunni e le alunne della terza sezione delle scuole uniche rurali e per quei luoghi di campagna dove l'insegnamento è limitato alla terza classe elementare, conforme ai nuovi programmi governativi*, Torino, Libreria Scolastica di Grato Scioldo Editore, già Tommaso Vaccarino, 1890.

²⁶ *Ibid.*, p. 17.

²⁷ *Ibid.*, p. 46.

²⁸ L. Vugliano, *La storia patria insegnata per brevi e facili racconti, agli alunni e alle alunne della quinta classe elementare, conforme ai nuovi programmi governativi*, Torino, Grato Scioldo,

Emanuele I era «un principe di cuore tenero, che amava la pace e non voleva spargimento di sangue» e, quindi, durante le sollevazioni del 1821 «piuttosto che sostenere una guerra civile contro i propri sudditi, preferì abdicare»²⁹ in favore del fratello Carlo Felice; questi a sua volta «non concesse riforme» e «trattò con tutto rigore i liberali»³⁰ per assicurare ordine e pace nel Regno. Nonostante un inizio un po' 'zoppicante', Carlo Alberto, aveva saputo – a detta dell'autrice – rimediare ai propri «errori» e «migliorarsi tutto» per il bene dei suoi sudditi e dell'Italia, tant'è che nelle pagine successive del manuale nei suoi confronti si trovano solamente parole di elogio: «Carlo Alberto fu giusto, clemente, liberale, patriottico e pio [...]»³¹; insomma, concludeva Vugliano, «fu uno dei migliori principi di Casa Savoia»³².

Pure nella *Brevissima storia dell'Unità d'Italia*³³ scritta da una donna – cosa piuttosto rara a quel tempo – i Savoia sono proposti come i fondamentali ideatori ed i soli realizzatori dell'unità d'Italia. È sufficiente leggere la seconda pagina del manuale nella quale è descritta brevemente la situazione politica della penisola che scriveva l'autrice, «fatta così a brandelli e con tanti sovrani attorno e sopra che se ne contendevano il dominio» il «soave nome d'Italia sembrava addivenuto una semplice espressione geografica»³⁴ e non un fatto reale per cogliere la centralità del ruolo svolto dai Savoia. Non a caso, soltanto il re di Sardegna, si legge poco avanti, «governando da vero e sollecito padre il proprio regno» e «non deviando dall'antica tradizione della gloriosa sua Dinastia, aveva addestrato nelle armi il valoroso suo popolo» preparandolo così «al riscatto dell'intera nazione»³⁵. Poco oltre è la stessa Zaffini a dichiarare che «a capo del movimento per il nazionale riscatto era il Re di Sardegna», il quale «vagheggiava da lungo tempo la nostra liberazione dallo straniero, la nostra indipendenza, la nostra libertà e la nostra unione»³⁶.

Anche nei manuali di don Giovanni Bosco e padre Fedele Savio, sebbene intransigenti sostenitori delle ragioni della Chiesa, i membri di casa Savoia (soprattutto Carlo Alberto) avevano una degna collocazione. Un conto era la critica alla società liberale, un conto era il rispetto verso i sovrani.

Don Bosco nella sua *Storia d'Italia*³⁷, stampata per la prima volta nel 1855 e presente in modo significativo sul mercato editoriale fino al termine del secolo, riservò a Carlo Alberto parole lusinghiere. Così raffigurava l'immagine

già Tommaso Vaccarino, 1890.

²⁹ *Ibid.*, p. 38.

³⁰ *Ibid.*, p. 40.

³¹ *Ibid.*, p. 42.

³² *Ibid.*

³³ E. Zaffini, *Brevissima storia dell'Unità d'Italia per le scuole primarie*, Torino, Paravia, 1891.

³⁴ *Ibid.*, p. 8.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*, p. 9.

³⁷ G. Bosco, *La storia d'Italia raccontata alla gioventù, dai suoi primi abitatori sino ai nostri giorni*, Torino, Paravia, 1855.

dell'ultimo re di Sardegna: «tenne diciotto anni le redini del potere con un governo il più benigno, che mai si possa desiderare»³⁸. E continuava la presentazione del sovrano con la massima: «il suo regno fu quello di un padre e non di un sovrano»³⁹. Preoccupazione di don Bosco era, inoltre, quella di accompagnare la descrizione del re con un giudizio etico sulla sua condotta: «ogni sua cura, ogni suo pensiero era intento a far rifiorire l'ordine e la morale ne' suoi Stati»⁴⁰. Il sacerdote piemontese ritornava più volte sulla figura di Carlo Alberto e per giustificare la sua scelta filo-liberale precisava che tale decisione era stata anche il frutto dei suggerimenti dei suoi consiglieri:

i tumulti crescevano da tutte le parti. Nella stessa capitale tutto era in disordine. Una turba di ribelli scorreva le vie della città, e radunandosi sulla piazza con alti schiamazzi domandava la Costituzione. Il Municipio di Torino, intimorito da tali grida, spedì al principe una deputazione, con cui ponevagli sott'occhio, che a scongiurare gli imminenti pericoli era indispensabile la Costituzione⁴¹.

Più avanti, don Bosco quasi come se fosse intenzionato a far comprendere affondo agli studenti le motivazioni – questa volta esplicitate chiaramente e da lui stesso condivise – che avevano spinto il sovrano sabaudo durante la reggenza a dover poi «rinunziare intieramente» alla Costituzione scriveva ancora:

[...] aveva proclamata la Costituzione spagnuola, a cui tosto rinunziò intieramente, sia per ubbidire al suo legittimo sovrano, sia per non opporsi alle potenze alleate riunite nella città di Lubiana, sia anche per essersi accorto in tempo che i capi di quel rivoltamento appartenevano alle società segrete⁴².

Con il ritorno da Modena di Carlo Felice – sul quale don Bosco fa solamente un rapidissimo cenno – si ristabilirono «le cose così come erano»; anzi la reazione del sovrano in carica non risultava neanche tanto severa. Si concludeva con queste poche parole: «i capi della rivoluzione furono condannati a morte; ma i più erano fuggiti; due soli vennero arrestati e condotti al patibolo»⁴³. Il capitolo terminava, come era solito fare dal sacerdote, con un insegnamento morale: «così terminò quella sconsigliata impresa, la quale, invece di unificare l'Italia, non valse ad altro, a disunirla sempre più⁴⁴».

Se nel manuale è lasciato un buon spazio alle azioni politiche, militari e morali di Carlo Alberto, al contrario non si trova praticamente nessun riferimento a Vittorio Emanuele II, neanche quando vengono narrate le guerre nel 1859 che portarono alla conquista della Lombardia. L'autore, così come

³⁸ *Ibid.*, p. 410.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*, p. 408.

⁴² *Ibid.*, p. 410.

⁴³ *Ibid.*, p. 409.

⁴⁴ *Ibid.*

sostenuto da Anna Ascenzi e Roberto Sani, preferì il silenzio sulle vicende contemporanee per una precisa scelta ideologica e politica, a vantaggio di una visione provvidenziale della storia e della centralità della fede cristiana nello sviluppo della nazione⁴⁵.

Su una posizione analoga si ritrova anche il padre gesuita Fedele Savio⁴⁶. Oltre ai diversi volumetti destinati con successo alle scuole secondarie compilò anche una *Breve storia d'Italia*⁴⁷ ripartita in tre volumi che, per la sua semplicità di forma e di lessico, poteva certamente essere adottata anche nella scuola elementare. Nel terzo ed ultimo volume della raccolta il gesuita piemontese nel narrare i moti carbonari del 1820-21 del Piemonte giustificava l'azione «sconsiderata» del principe di Carignano, «giovane ed inesperto»⁴⁸. Pure in questo caso era lasciato ampio spazio alla figura di Carlo Alberto, tuttavia, l'autore riportava un aneddoto per descrivere la delusione provata da Mazzini e dai suoi affiliati nei confronti del nuovo re:

[...] Mazzini gli diresse una lettera infuocata esortandolo a mettersi a capo dell'Italia, ed assicurandolo che non gli sarebbe mancato l'aiuto degli ascritti alle società segrete. Carlo Alberto, che per ritornare nelle grazie del re Carlo Felice, gli aveva promesso di nulla innovare nel governo del regno, rispose al Mazzini facendo arrestare e condannare parecchi affiliati alla *Giovane Italia*⁴⁹.

Allora, scriveva l'autore, «sull'esecrato Carignano si rivolsero le ire delle fazioni e le cospirazioni delle Fratellanze segrete»⁵⁰; seguiva il racconto del complotto, fallito, tra Mazzini ed Antonio Gallenga, affiliato alla Giovine Italia, per uccidere il re Sabauda. Nella narrazione dei fatti che portarono all'unità nazionale ritornava qua e là la celebrazione delle gesta gloriose di Vittorio Emanuele II e soprattutto la visione paternalistica del re resa

⁴⁵ Cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *I manuali di storia nelle scuole italiane del secondo Ottocento*, in G. Chiosso (ed.), *Teseo: tipografi e editori-scolastico educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. LXXXVI-LXXXVII; Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza*, cit., pp. 25, 27 e 28.

⁴⁶ F. Savio (1848-1916) fu ricordato da G. Celi, *Il P. Fedele Savio S. I. e l'opera sua negli studi storici*, seconda edizione, Roma, Civiltà Cattolica, 1917; e dalla «La Civiltà cattolica» con quattro ampi articoli: *Il P. Fedele Savio S. I. e l'opera sua negli studi storici*, a. 67, vol. 1, 4 marzo 1916, pp. 625-627; *Il P. Fedele Savio S. I. e l'opera sua negli studi storici*, a. 68, vol. 1, 17 marzo 1917, pp. 678-691; *Il P. Fedele Savio S. I. e l'opera sua negli studi storici (continuazione)*, a. 68, vol. 2, 7 aprile 1917, pp. 34-49; *Il P. Fedele Savio S. I. e l'opera sua negli studi storici*, a. 68, vol. 1, 5 maggio 1917, pp. 294-312.

⁴⁷ F. Savio, *Breve storia d'Italia ad uso delle scuole, con illustrazioni, Volume primo 753 a.C.-476 d.C.*, Torino, Libreria G. B. Petrini, 1900; Id., *Breve storia d'Italia ad uso delle scuole, con illustrazioni, Volume secondo 476-1748*, Torino, Libreria G. B. Petrini, 1900; Id., *Breve storia d'Italia ad uso delle scuole, con illustrazioni, Volume terzo 1748-1903*, Torino, Libreria G. B. Petrini, 1909.

⁴⁸ Savio, *Breve storia d'Italia ad uso delle scuole, con illustrazioni, Volume terzo*, cit., p. 70.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 76.

⁵⁰ *Ibid.*

esplicita nel racconto della morte di Umberto I: «mentre con cuore di padre il re Umberto attendeva a promuovere gli interessi dei suoi popoli, la mano parricida di un certo Bresci, appartenente alla setta degli anarchici, nemica di Dio e degli uomini, ne troncava la preziosa esistenza, a Monza, la sera del 29 luglio 1900»⁵¹. Come Don Bosco, anche padre Savio concludeva il manuale con un ‘ampio’ insegnamento morale; si legge:

lo spirito di rivoluzione, ossia in altri termini di ribellione contro ogni legittima autorità religiosa e civile, che da un secolo a questa parte ha commosso e commuove la nostra patria, induce molti a parlare con arroganza e con disprezzo del re, dei papi e di tutti coloro che hanno qualche autorità, ed anche a unirsi in società più o meno segrete per cambiare la società più o meno a modo loro. Questo spirito è quello, che minacciando ad ogni istante di portare tra noi la guerra civile, tiene debole la nostra patria e rende foschi od incerti i pronostici sul suo avvenire⁵².

2. La ‘partecipazione’ dei Savoia nella formazione del Regno d’Italia

Se nei manuali appena ricordati i Savoia sono posti al centro del processo di unificazione dell’Italia, in molti altri testi il loro apporto, pur giudicato importante, appare più sfumato. Ciò è dovuto al fatto che col passare degli anni il ricco panorama editoriale del genere scolastico si arricchì pure di opere più attente al ruolo giocato anche dalle correnti democratiche ed, in particolare, alla dimensione ‘nazional-popolare’ del processo di unificazione del territorio italiano⁵³.

È questo il caso dei libri di Gian Giacomo Galizzi e di Matteo Miraglia, due autori anch’essi – in specie il primo – con testi di larga diffusione nelle scuole italiane. Nelle *Lezioncine di storia patria*⁵⁴ ad esempio, l’autore pur non perdendo occasione per celebrare casa Savoia non mancava, tuttavia, di fare qualche allusione alla condotta non sempre moderna e liberale di alcuni re sabaudi. Anche Galizzi, infatti, presentava Carlo Felice come molto ‘più buono’ rispetto a tutti gli altri sovrani. Si legge: «ci fu un po’ di sollevazione anche in Piemonte [...] Carlo felice si dimostrò assai più mite di tutti gli altri principi perché non diede la morte che a soli due cittadini, sebbene l’Austria

⁵¹ *Ibid.*, pp. 118-119.

⁵² *Ibid.*, pp. 119-120.

⁵³ Quest’evoluzione interpretativa delle vicende risorgimentali, iniziata negli anni Settanta del XIX secolo è ben delineata da Ascenzi in *Tra educazione etico-civile e costruzione dell’identità nazionale*, cit.

⁵⁴ G.G. Galizzi, *Dal 1815 al 1870. Lezioncine di storia patria riguardanti la formazione del Regno d’Italia, per la terza classe elementare delle scuole urbane, in conformità dei venti Programmi governativi (25 settembre 1888)*, Torino, Libreria G.B. Petrini, 1891.

l'incitasse a dare grandi esempi»⁵⁵. Ma poco oltre l'autore offriva ai suoi lettori un quadro politico-sociale del regno di Sardegna, e soprattutto un'immagine degli ultimi diretti discendenti dei Savoia, tutt'altro che positiva. Egli scriveva, infatti, che in Piemonte il popolo era insorto per chiedere un governo «più mite e più liberale», e questo lasciava supporre che forse – a dire dell'autore – a quel tempo nel regno ci fossero delle 'restrizioni'; tuttavia Vittorio Emanuele I «non volendo acconsentire a quanto si domandava, cedette il regno a suo fratello Carlo Felice»⁵⁶. Quest'ultimo, però, «non ne volle sapere» di concedere la Costituzione e «Carlo Alberto dovette andarsene in Spagna a militare e molti patrioti, come Santorre Santarosa, dovettero esulare per isfuggire all'ira del re Carlo Felice»⁵⁷.

Anche in un altro manuale dello stesso autore *Da Carlo VIII a Giuseppe Garibaldi. Brevissimi racconti di storia patria*⁵⁸ era lasciato ampio spazio alla famiglia Sabauda. Il testo riservava le prime pagine ad alcuni tra gli esponenti più significativi della dinastia regnante, che così era presentata: «la casa di Savoia è una delle più illustri del mondo e, a differenza delle altre, essa va pure orgogliosa di non avere dato, in tanti secoli di sua vita, un tiranno»⁵⁹. Nelle pagine successive le virtù dei discendenti della famiglia Sabauda erano, tuttavia, affiancate alle narrazioni delle vicissitudini (politiche, militari, economiche) che nei secoli avevano attraversato il regno e che, pertanto, mettevano talvolta in risalto gli 'errori' e le 'mancanze' di alcuni sovrani sabaudi. Anche Galizzi, comunque, si soffermava soprattutto sulla figura di Carlo Alberto considerato un principe moderno e liberale, oltre che su quella di Vittorio Emanuele II del quale erano raccontati pure alcuni aneddoti della sua vita privata.

La stessa impostazione nazional-popolare che vede il popolo insorgere attivamente contro i «nemici», gli «oppressori stranieri» si ritrova nei *Raccontini educativi sul Risorgimento italiano*⁶⁰ di Matteo Miraglia⁶¹; ciò nonostante anche in questo caso non mancavano un l'elogio «dell'augusta casa Savoia», considerata l'unica casata «moderna» e «pia»; si legge infatti:

⁵⁵ *Ibid.*, p. 5.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ G.G. Galizzi, *Da Carlo VIII a Giuseppe Garibaldi. Brevissimi racconti di storia patria, ad uso della quinta classe elementare, in conformità dei vigenti Programmi ministeriali (25 settembre 1888)*, Torino, Libreria G. B. Petrini, 1891.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 3. La descrizione dei principali membri dinastici di casa Savoia è alle pp. 3-15.

⁶⁰ M. Miraglia, *Raccontini educativi sul Risorgimento italiano, con domande riassuntive per la composizione orale, ad uso della terza classe elementare delle scuole urbane e rurali, in conformità dei Programmi e delle Istituzioni ministeriali 29 novembre 1894*, Torino, Libreria Scolastica di Grato Scioldo Editore, 1895.

⁶¹ M. Miraglia (1869-1937) diresse la «Staffetta (La) scolastica»; per un approfondimento si veda G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 685-686.

[...] la nazione si trovava oppressa e divisa in tanti piccoli Stati, a capo dei quali vi erano non principi buoni come quelli di casa Savoia, ma in maggior parte tiranni e ciechi servitori dell’Austria, che voleva diventare padrona di tutto. [...] Nessuno poteva essere sicuro della persona e delle sostanze: non si permettevano riunioni, non si curavano le scuole e le cariche pubbliche venivano quasi sempre conferite a stranieri, invidiosi e nemici del nostro bene; sicché, per non essere molestati, per non essere condotti in prigione come malfattori, bisognava pagare, ubbidire ciecamente e non lagnarsi mai di nulla⁶².

Dunque, scriveva Miraglia, «lo Stato, a cui gli animi degli Italiani erano rivolti, perché retto paternamente, era quello sottoposto all’augusta Casa Sabauda»⁶³. Il Piemonte, identificato dall’autore con i Savoia, «nobile e forte»⁶⁴, si fece promotore del movimento che preparò le guerre d’indipendenza. Tra i vari reali sabaudi, verso i quali non potevano che esserci parole generali di apprezzamento, la figura, o meglio i volti, che emergevano con particolare forza erano quelli di Umberto I e della sua consorte. La regina Margherita era considerata «colta e geniale», «un modello di donna, di sposa, di madre», paragonata ad «un fiore delicato» che «spande ovunque il profumo delle sue virtù e porta in ogni luogo la consolazione e la grazia»⁶⁵. Oltre alle biografie dei due reggenti in carica il manuale conteneva le biografie dei principali protagonisti del Risorgimento italiano, ovvero gli altri sovrani sabaudi (Carlo Alberto, Vittorio Emanuele II), Cavour, Garibaldi ed altri patrioti come i fratelli Bandiera e Carlo Pisacane che perirono per la «Santa» causa dell’indipendenza italiana.

Questa chiave di lettura che vede il popolo partecipare attivamente nel processo di unificazione nazionale, ma nello stesso tempo che trova i Savoia coinvolti e/o posti alla co-guida, insieme a Garibaldi e Cavour, del movimento d’indipendenza italiana è presente anche nei testi di Maria Bobba, Luigi Natoli e Camillo Perricone Siracusa.

Nei *Principali fatti del Risorgimento italiano*⁶⁶ Maria Bobba⁶⁷ attribuiva al principe di Carignano il ruolo di «iniziatore coraggioso» ed insieme di «vittima» della Prima guerra d’indipendenza. La concessione della Costituzione – scriveva infatti l’autrice – valse a Carlo Alberto «gli applausi e la riconoscenza del suo popolo; ma gli tirò addosso la disapprovazione e la collera di Carlo Felice, che subito gli mandò un editto, in cui veniva chiamato ribelle lui, e chi gli

⁶² Miraglia, *Raccontini educativi sul Risorgimento italiano*, cit., p. 9.

⁶³ *Ibid.*, p. 6.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ *Ibid.*, p. 50.

⁶⁶ M. Bobba, *Principali fatti del Risorgimento Italiano, con cenni geografici narrati agli alunni e alle alunne della terza classe elementare, in conformità dei vigenti programmi governativi del 29 novembre 1894*, Torino, Direzione del Giornale “L’Unione dei maestri” e Paravia, 1895.

⁶⁷ Alcune notizie sulla vita di M. Bobba (1843-1904) sono consultabili in G. Mantellino, *La scuola primaria e secondaria in Piemonte e particolarmente in Carmagnola dal secolo XIV alla fine del secolo XIX*, Carmagnola, presso l’autore, 1909, pp. 227-230; alla sua morte parlò di lei «Il venerdì della contessa», a. XVII, n. 24, 23 marzo 1904, p. 4; «L’Unione dei maestri elementari d’Italia», a. XXXV, n. 23, 17 marzo 1904, p. 191.

aveva aderito»⁶⁸. Nelle righe sottostanti M. Bobba descrive anche le paure ed i tanti tentennamenti di Carlo Alberto che, nel tempo, gli valsero il nome del «re tentenna» che «vuole e disvuole». Il passo è il seguente:

[...] si noti che a crescere dell'imbarazzo del Reggente non tutta la popolazione aveva seguito il moto liberale promosso dai Carbonari, né chiesta la Costituzione. Genova, ad esempio, era rimasta indifferente, Nizza sede del re abdicatario non si era mossa e la Savoia si mostrava scontenta di ciò che stava accadendo. L'esercito stesso era diviso in due partiti, quello dei ribelli e quello dei fedeli, acuartierato a Novara sotto il comando del generale Della Torre⁶⁹.

Dunque

che cosa doveva, che cosa poteva mai fare Carlo Alberto in mezzo a tanti contrasti, a tante passioni, a tanti interessi diversi? [...] Ostinarsi a sostenere la Costituzione data? [...] Ma oltre che inutile, faceva ancor una cosa sommamente sconveniente a lui e alla sua popolazione, poiché avrebbe arrischiato la propria successione; e se fosse passata al genero di Vittorio Emanuele I, come si aveva tutte le ragioni di temere, chi sa quando mai il Piemonte avrebbe goduto qualche libertà! Disdire la Costituzione pur di serbare la reggenza e conservarsi il diritto di successione? [...] Ma ciò non era né nobile, né generoso, e Carlo Alberto non lo poteva fare⁷⁰.

Pertanto «fra le due uscite scelse la terza e [...] andò sotto le bandiere francesi a militare in Spagna, dando belle prove di valore nell'assalto di Trocadero»⁷¹.

Nei *Fatti e personaggi della storia italiana*⁷² di Luigi Natoli⁷³, il noto scrittore siciliano, è il «popolo italiano», con l'aiuto dei Savoia, ad aver reso possibile l'unità del Paese. Infatti, se gli «italiani» erano animati dal desiderio d'indipendenza e di libertà, tuttavia, l'autore riconosceva l'utilità dell'intervento dei Savoia: «all'annuncio della rivoluzione di Milano, Carlo Alberto risolse di correre ai aiuti ai Lombardi [...]»⁷⁴. La partecipazione attiva del «popolo italiano» all'unità dell'Italia viene sottolineata anche nel volume per la quinta classe de *La storia educatrice*⁷⁵ di Camillo Perricone Siracusa. L'autore lasciava

⁶⁸ Bobba, *Principali fatti del Risorgimento Italiano*, cit., p. 50.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*, pp. 50-51.

⁷² L. Natoli, *Fatti e personaggi della storia italiana, ad uso delle scuole elementari. In conformità dei programmi e delle istruzioni ufficiali per le scuole elementari del 29 genn. 1905, classe terza. Racconti della Storia del Risorgimento*, Palermo, Remo Sandron, 1906.

⁷³ L. Natoli (1857-1941) lavorò come professore di storia in vari licei italiani e ricoprì anche l'incarico di direttore della Scuola normale "L. Settembrini" di Napoli, tuttavia è noto soprattutto come autore di più di venticinque romanzi d'appendice ambientati in Sicilia e apparsi a puntate su giornali e riviste come «Il Giornale di Sicilia», «Il giornalino della Domenica» e «Primavera», che gli diedero una grande popolarità.

⁷⁴ Natoli, *Fatti e personaggi della storia italiana, ad uso delle scuole elementari...*, classe terza, cit., p. 9. La descrizione della prima guerra d'indipendenza è alle pp. 11-17.

⁷⁵ C. Perricone Siracusa, *La storia educatrice. Piccolo corso di storia ad uso delle scuole*

un buon spazio ai moti insurrezionali, specialmente a quelli verificatesi nel sud d'Italia; tuttavia si riconosceva anche il ruolo svolto da casa Savoia. Ciò si rileva, ad esempio, nella descrizione iniziale delle Cinque giornate di Milano, ove erano gli stessi milanesi ad essere prima insorti spontaneamente e, soltanto dopo, a sentire l'esigenza di dover chiedere l'aiuto del sovrano del regno Savoia:

1848-1849: tutta l'Italia era in armi gridando: Viva la Costituzione! Morte all'Austria! Ma i popoli non si potevano a lungo sostenere da soli contro il poderoso avversario; i Milanesi furono i primi a invocare l'aiuto di Carlo Alberto [...] ⁷⁶.

Le pagine finali del libro di testo erano lasciate alla descrizione "contemporanea" del regno d'Italia governato, a quel tempo, da Umberto I; la presentazione che nel complesso non si discostava da tutte quelle presenti negli altri testi, aveva, però, dei toni sentitamente più nazionalistici: «l'Italia siede or degnamente nel consesso delle più cospicue potenze d'Europa e comincia ad estendere la sua attività commerciale e politica oltre ai confini della penisola» ⁷⁷.

Del tutto particolare e curiosa è l'immagine che Siro Corti ⁷⁸, altro autore di libri per la scuola particolarmente fortunati che si interessò attivamente alle questioni pedagogiche e scolastiche del tempo al punto di dirigere o condirigere anche alcune importanti riviste del tempo, offre dell'Italia risorgimentale e soprattutto dei Savoia. Nei *Racconti e biografie di storia patria* ⁷⁹ lo scrittore capitolino attribuiva le restrizioni restaurate in Piemonte non tanto ai Savoia, quanto piuttosto ai loro ministri:

in Piemonte la Restaurazione regia fu senza sangue per la dolce natura di Vittorio Emanuele I. Ma la mitezza del sovrano non era seguita dai ministri. Furono ripristinate l'onnipotenza della polizia, le inquisizioni segrete, i supplizi della ruota, le preminenze clericali e gli oltraggiosi privilegi dei nobili ⁸⁰.

«Non tutti i nobili fortunatamente», proseguiva l'autore, «erano di questo pensare» e veniva portato proprio a modello il principe di Carignano «allora giovane di 23 anni» che – si precisava – «se la intendeva con i carbonari, era nemico dell'Austria e nella sua mente e nel suo cuor d'italiano accarezzava l'idea

elementari maschili e femminili, secondo i programmi governativi 25 settembre 1888. Brevi racconti di storia patria, dalla calata di Carlo VIII sino a Umberto I (ad uso della quinta elementare), Palermo, Remo Sandron, 1890.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 37.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 54.

⁷⁸ Per un approfondimento sulle riviste dirette e/o co-dirette da S. Corti (1851-1905) si veda Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 408-409, 540-541 e 641.

⁷⁹ S. Corti, *Racconti e biografie di storia patria ad uso delle scuole primarie e popolari congiunte fra loro da nessi storici per Siro Corti. Operetta approvata dal Consiglio Scolastico di Roma, sesta edizione*, Torino, Paravia, 1889.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 115.

di divenire il grand'uomo dell'Italia moderna»⁸¹. In effetti, Corti intendeva evidenziare lo spirito moderno e liberale di Carlo Alberto. Vittorio Emanuele I e Carlo Felice erano, invece, presentati come due tiranni conservatori ed obsoleti: «Vittorio Emanuele I e Carlo Felice cercavano di ricondurre lo Stato sotto gli antichi regimi proscrivendo ogni idea di libertà»⁸².

Carlo Alberto, al contrario, era un re innovatore; infatti «egli [Carlo Alberto] asseriva con libertà democratica non esser quello acconcio modo per migliorare le sorti italiane»⁸³. E «per questo tutti lo stimavano» e sempre a lui «si volgevano le speranze dei patrioti»⁸⁴. Ma non solo il sovrano «magnanimo» aveva «aderito alle nuove idee». Quando salì sul trono, precisava Corti, «se si eccettuano i primi anni che furono contristati da condanne crudeli emanate da magistrati feroci, i quali avevano interesse a compromettere o rendere odioso il giovane sovrano, egli regnò da padre assennato che fa migliore i figli coll'istruzione e coll'educazione»⁸⁵. Il regno di suo figlio, «al quale doveva toccare la suprema gloria di veder riunita, libera, forte e indipendente la patria nostra sotto il suo scettro»⁸⁶, ebbe «un periodo fecondo di grandi opere e di riscatto nazionale»⁸⁷. L'autore così affermava: «mai non si vide più forte e più sincero accordo tra popolo, parlamento e sovrano. Un solo e identico fine li animava, la guerra all'Austria pel nazionale riscatto»⁸⁸.

Da questo punto in poi, il ruolo ed innanzitutto lo spazio che Corti lasciava ai sovrani sabaudi erano esigui rispetto a quelli riservati a Mazzini, Cavour e, primo fra tutti, a Garibaldi considerato il maggior protagonista ed artefice, insieme al 'popolo italiano', della 'liberazione' e dell'unificazione dell'Italia. Difatti, a parte qualche riferimento alle gesta di Vittorio Emanuele II nelle battaglie di Palestro, Magenta, Solferino e San Martino (1859) ed ad un altro vago cenno ad Umberto I non si ritrovano altri riferimenti ai membri di casa Savoia.

Sulla linea tracciata dai testi del Corti si svolge anche la riflessione dell'ispettore scolastico, Alceste Zani⁸⁹. Nelle sue *Nozioni di storia patria*⁹⁰ si legge che «furono quattro i fattori dell'unità e dell'indipendenza italiana»⁹¹: «Mazzini e Cavour furono i soldati del pensiero, Vittorio Emanuele e Garibaldi i soldati

⁸¹ *Ibid.*, pp. 115-116.

⁸² *Ibid.*, p. 119.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ *Ibid.*, p. 125.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 126.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ L'ispettore scolastico A. Zani co-diresse la «La gazzetta scolastica» e «L'arte didattica della scuola». Per un approfondimento Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 318-319; p. 66.

⁹⁰ A. Zani, *Nozioni di storia patria per la quinta classe elementare, in conformità dei Programmi Governativi 29 novembre 1894*, Torino, Paravia, 1898.

⁹¹ *Ibid.*, p. 40.

dell'azione»⁹². L'impronta 'nazional-popolare' tinta di venature democratiche percorre tutto il manuale. Anche in questo caso i Savoia risultano, ad eccezione del primo re d'Italia, soltanto appena citati, ed il più delle volte addirittura con un accento negativo.

Alle poche tracce dei Savoia, corrispondono i racconti di martiri della rivoluzione non tutti filo-sabaudi (come Melchiorre Gioia, Domenico Romagnosi, Giorgio Pallavicino, Federico Confalonieri, Silvio Pellico) sacrificati per la «giustizia e la libertà»⁹³ della patria; i riferimenti a Mazzini e ad alcuni suoi «più ferventi e devoti discepoli», quali Ciro Menotti ed i fratelli Bandiera⁹⁴, o ad altri patrioti come Daniele Manin e Carlo Pisacane⁹⁵ ed ovviamente Garibaldi proposto come il «fautore» dell'unità dello Stivale. Qualche parola è, invece, spesa per Vittorio Emanuele II che, si legge, «non cessava dal provvedersi di armi e di munizioni, e ospitava nel suo regno tutti i fuorusciti degli altri Stati italiani; così il Piemonte era diventato il convegno di tutti i patrioti»⁹⁶.

3. *I Savoia: «refrattari» al sentimento di patria «libertà» degli Italiani*

Ancor più critica appare l'immagine dei reali Sabaudi offerta nei manuali d'ispirazione liberal-democratica-ghibellina, come quelli di Giovanni Bragagnolo⁹⁷ ed Enrico Bettazzi⁹⁸. Nei loro testi è il «popolo italiano» che interviene in primo piano nella «lotta» per indipendenza; ed a questa partecipazione dinamica e sentita delle masse popolari, gli autori pare quasi che presentino i Savoia, se non in contrapposizione, perlomeno quasi come ostacolo alla realizzazione dei principi di patria «libertà» degli Italiani.

Nel secondo volume de *I fatti più notevoli della storia d'Italia*⁹⁹, ad esempio, il governo di Carlo Felice è definito «insopportabile» ed il sovrano è presentato come un re tiranno e crudele che dopo aver abolito la Costituzione concessa «erroneamente» dal nipote, «processò quanti avevan preso parte agli ultimi

⁹² *Ibid.*

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 22-27.

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 32-34.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 37.

⁹⁷ G. Bragagnolo (1861-1923) insegnò lettere nell'Istituto tecnico "Sommellier" a Torino, dove morì. Autodidatta nella musica, coltivò specialmente la storia civile del Piemonte, ma anche di altre regioni d'Italia.

⁹⁸ E. Bettazzi (1852-1927) si laureò nel 1890 in lettere ed insegnò in varie scuole statali, ultima il "Sommellier" a Torino, ove si spense. Fu un'importante storico del XX secolo.

⁹⁹ G. Bragagnolo, E. Bettazzi, *I fatti più notevoli della storia d'Italia, raccontati ai giovinetti delle scuole elementari. Approvato per tutte le Scuole del regno dal Ministero della Pubblica Istruzione (Bollettino ufficiale 27 settembre 1900). Adatto come testo per le Scuole Municipali di Torino. Volume II storia moderna, terza ristampa (conforme alla edizione del 1898)*, Torino, Libreria G. B. Petrini di Giovanni Gallizio, 1900.

avvenimenti»¹⁰⁰ insurrezionali. Le pagine successive del libro di testo sono riservate ad alcuni «celebri uomini italiani» che invece perirono per la «libertà», come Federico Confalonieri, Silvio Pellico, Piero Marocielli, Ciro Menotti e tanti altri. Non mancano anche commenti sul comportamento «deludente» di Carlo Alberto verso il quale i liberali, scrivevano gli autori, «riponevano grandissime speranze»; ma «l'Austria gli fece subito capire che non avrebbe tollerato in pace che ei [Carlo Alberto] caldeggiasse la causa della libertà¹⁰¹».

Dunque, Carlo Alberto «dovette nei primi anni del suo regno soffocare nell'animo i suoi generosi propositi»¹⁰², tradendo così tutti coloro che in lui avevano posto la fiducia di avere un governo costituzionale. Seguiva un commento degli autori:

[...] perciò gli atti di Carlo Alberto, per una gran parte del suo regno, sono improntati di quella incertezza che è propria di chi ondeggi tra disparati sentimenti e che gli valse il nome di Italo Amleto o di Sfinge piemontese.

Agli occhi del lettore Carlo Alberto appare come un re, che pur avendo avviato una politica di moderate riforme, non aveva mai messo veramente in discussione l'assolutismo e la conclusione, pertanto, era inevitabile: «i giovani ardenti di libertà, quando videro che non v'era niente da sperare in lui, si volsero verso un altro uomo di ingegno eletto, di animo forte e caldo di amor patrio»¹⁰³, ossia Giuseppe Mazzini. A quest'ultimo, così come a Giuseppe Garibaldi i due autori dedicavano parole lusinghiere e molto più spazio¹⁰⁴.

Pure di Vittorio Emanuele II si coglie tra le righe qualche considerazione negativa relativa alla sua scarsa presunta capacità di amministrazione politica; ciò è evidente laddove Bragagnolo e Bettazzi dichiaravano che sì, il re piemontese era l'unico che aveva mantenuto la Costituzione, ma questa decisione non era il frutto delle sue convinzioni, bensì dei saggi consigli del ministro Massimo d'Azeglio. Si legge infatti:

«il solo paese d'Italia, dove si mantenessero intatte le istituzioni del 1848, era il Piemonte, governato da Vittorio Emanuele, che giustamente fu detto il re Galantuomo. «Ce ne sono stati così pochi nella storia di re galantuomini» gli aveva detto una volta il ministro d'Azeglio «che sarebbe veramente bello cominciarne la serie». «Ho da fare il re galantuomo?» chiese sorridendo, ma con una certa serietà, Vittorio Emanuele. «Vostra Maestà» ribattè d'Azeglio «Ha giurato fede allo Statuto; ha pensato all'Italia e non al Piemonte. Continuiamo di questo passo e a tener per certo che a questo mondo tanto un re quanto un oscuro individuo non hanno che una parola sola e che quella si deve stare». «Ebbene il mestiere mi par facile» disse sua Maestà. «E il re Galantuomo l'abbiamo», concluse Massimo d'Azeglio»¹⁰⁵.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 56.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 62.

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Ibid.*

¹⁰⁴ G. Mazzini e G. Garibaldi sono descritti *ibid.*, in particolare alle pp. 62-63 e 85-89.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 77.

Parole meno diffidenti erano riservate ai successori, Umberto I e Vittorio Emanuele III: del primo gli autori sottolineavano che «come re d'Italia, fu rigido custode delle buone norme costituzionali, che egli per primo osservò scrupolosamente, esempio singolare di rettitudine e lealtà»¹⁰⁶; mentre di Vittorio Emanuele III ricordavano come fosse di «mente eletta, volontà risoluta, carattere pieno di dignità e di costanza nel bene»¹⁰⁷ e soprattutto come i genitori (Umberto I e la regina Margherita) lo avessero preparato «degnamente all'altissimo ufficio di re costituzionale, pienamente consapevole dei suoi diritti e dei suoi doveri»¹⁰⁸.

L'atteggiamento critico ed anticlericale dei due autori è espresso con maggior forza e chiarezza nel testo intitolato *Italia nova. Storia civile d'Italia nel secolo XIX*¹⁰⁹ composto per gli alunni della sesta classe elementare. Il manuale riservava parole molto dure a Vittorio Emanuele I ritornato nel 1815 sul trono del regno di Sardegna; si legge: «volle il re Vittorio Emanuele I ristabilire le cose come erano prima del 1789, e richiamò in uso perfino le parrucche incipriate, le code col fiocco e le fibbie alle scarpe¹¹⁰». A rincarare, il sovrano era presentato il seguente aneddoto:

al suo ritorno in Piemonte un vecchio cortigiano gli pose in mano l'almanacco del 1789 che conteneva l'elenco degli impiegati di corte. Lo credereste? Furono invitati tutti ad occupare gli antichi uffici, e in luogo dei morti, dettero i posti ai loro figlioli o ai parenti più prossimi, come un'eredità, senza badare se avessero o no le attitudini necessarie all'ufficio cui erano chiamati¹¹¹.

L'immagine di Carlo Alberto è, invece, ricca di sfumature:

le passate vicende, l'educazione liberale e borghese, le attitudini dimesse lo rendevano bene accetto ai liberali e inviso ai cortigiani e allo stesso sovrano. Perché bisogna sapere che Carlo Alberto aveva disapprovato la politica retriva di Vittorio Emanuele I e non nascondeva le sue opinioni liberali. Egli non era e non fu mai carbonaro, ma dei carbonari condivideva le idee, epperò costoro pensarono di rivolgersi a lui, invitandolo a capeggiare il movimento di rivolta¹¹².

Più avanti era fornita questa spiegazione agli insuccessi dei moti carbonari del 1820-21 e del 1830-31; così scrivevano:

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 98.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 99.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 100.

¹⁰⁹ G. Bragagnolo, E. Bettazzi, *Italia nova. Storia civile d'Italia nel secolo XIX, in relazione ai fatti economici, con opportuni richiami geografici, ad uso della VI classe elementare, secondo i nuovi programmi 29 gennaio 1905, nuova ristampa*, Torino, Libreria G.B. Petrini di Giovanni Tarizzo, 1906.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 5.

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² *Ibid.*, pp. 12-13.

la ragione principale per cui tutti i tentativi fatti per liberare l'Italia erano falliti stava in ciò, che la classe popolare non aveva preso parte attiva alle varie sollevazioni. [...] Il concetto della libertà e della indipendenza non era ancora penetrato nella mente delle moltitudini¹¹³.

«D'altra parte», si proseguiva, «sembrava ormai impossibile coi moti rivoluzionari rovesciare i principi d'Italia»; quanto all'indipendenza – precisavano Bragagnolo e Bettazzi – non poteva che ottenersi «con una Federazione degli Stati della Penisola»¹¹⁴. Seguiva, quindi, un'intera pagina destinata all'illustrazione del pensiero di Carlo Cattaneo e di Giuseppe Ferrari entrambi ferventi sostenitori della tendenza democratica-repubblicana-federalista. Nelle pagine seguenti l'unità del Paese era descritta con, in primo piano ed alla testa, il «popolo italiano» ed ovviamente Garibaldi; mentre a Cavour ed a Vittorio Emanuele II si riservavano soltanto rapidi cenni.

Pure in questi testi, tuttavia, ove il modello politico ed economico a cui si guardava non era di certo lo Stato centralizzato, unitario ed autoritario non mancava, comunque, una dignitosa presentazione della corona in carica (Umberto I) che, in primo luogo, aveva «se non altro» mantenuto la «libertà costituzionale» ed aveva operato personalmente a favore dei sudditi in alcuni momenti difficili della patria, come un'inondazione in Veneto (1882), un terremoto in Sicilia (1883) oppure ad un'epidemia di colera a Napoli (1884)¹¹⁵.

¹¹³ *Ibid.*, p. 26.

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ L'inondazione in Veneto, il terremoto a Casamicciola (isola di Ischia) e l'epidemia di colera a Napoli sono descritte in *ibid.*, p. 79.

One nation, two worlds? Prolegomena to new research on nation- building in Italian schools and the military (1861-1914)

Marco Rovinello
Dipartimento di Scienze politiche e
giuridiche, Università degli Studi di
Napoli "Federico II" (Italy)
marco.rovinello@fastwebnet.it

ABSTRACT: In the process of Italian unification (1861-1914), the Italian government entrusted a crucial role in shaping a new Italian national identity not only to the school system, but also to the army – seen as one of the «the true schools of the Nation». The complexity of the issue of civilian and military schooling during the Liberal Age – also with regard to the way in which they both worked and interacted with one another – is closely intertwined with the theme of the so-called “national pedagogy” and its reception in regimental school practices of teaching as well as in school resources (textbooks, exercise-books, maps etc.) throughout the country. A clear state of the art in this field is illustrated, based on the Author's current research on recruits' memoirs, pamphlets about regimental schooling, military spelling- and reading-books.

EET/TEE KEYWORDS: Military School; Military Service; Nationalization; Italy; XIX-XX Centuries.

Introduction

The Italian government intended to entrust a crucial role in shaping a new Italian national identity not only to the school system, but also to the army. Several nineteenth-century thinkers believed that the success of the Italian nation-building process depended on the ability of teachers and officers to be ‘actual teachers of Italianity’. In 1866, Pasquale Villari explained the defeats of Lissa and Custoza against the Habsburg troops by highlighting the insurmountable gap between the cultural awareness and the sense of patriotism experienced

by the Italian soldiers and by their enemies. According to the future under-secretary of state for education, both the schools and the army were responsible for those two traumatic military defeats, because both were responsible for the lack of 'Italianness' which was the root of inferior performance on the battlefield. Six years after the unification, this fundamental target had yet to be achieved and the national cause would have suffered the consequences of that failure until Italian subjects came to feel Italian.

Therefore, it is no surprise that 'making the Italians' was still considered to be one of the major tasks for the army and schools in the following decades. On the one hand, the capture of Rome in 1870 and the peaceful international framework released the Italian army from a significant portion of its strictly military responsibilities. On the other hand, the limited budget, the lack of qualified teachers and the decentralization of elementary education made schools less and less able to pursue ambitious goals. These goals included a country-wide standardization of language and lifestyle, and the legitimization of the liberal regime by spreading the official discourse based on the identification of the Savoy dynasty with the Nation.

After unifying Italy by fighting against all opposing powers, the army should have made further efforts to overcome the still-evident reluctance of several subjects to identify with their 'brothers of Italy'. Especially after the Minister of War Cesare Ricotti had reformed conscription between 1871 and 1875, the military service had to become «the true school of the Nation»¹.

Moreover, Ricotti's slogan was not so original. Since the first half of the 1870s at the latest, armies had been progressively involved in nation-building throughout Europe. The lesson of Sedan, where the Prussian draft-army overwhelmed the French semi-professional troops, was too shocking to be ignored. Shortly after the Franco-Prussian war, almost every army in Europe underwent in-depth reforms in accordance with the German model. Conscription was made more universal by enlisting even those upper-class sons who, in previous years, could have escaped service by paying for liberation or substitution. Moreover, instruction and schooling in the barracks were supposed to form not only well-trained soldiers, but also patriotic citizens, ready to fight and die in defense of their own country.

In post-1870 defeated France, the divisive debates on conscription did not prevent the republican governments from modifying the draft in order to make the army «de plus en plus la grande école nationale et militaire de la France, une école de civisme, une école de patriotisme, une école où on apprendra tout ce qui est de nature à élever l'esprit des hommes et à les rapprocher les uns des autres»².

¹ Ministero della Guerra, *Regolamento di disciplina militare del 1. dicembre 1872 con cenno delle varianti e degli schiarimenti emanati dal Ministero della Guerra a tutto agosto 1885*, Roma, Carlo Voghera, 1885, art. 8, § 33.

² C.A. Laisant's speech in Parliament session of June 18-19, 1887, quoted in A. Crépin, *Défendre la France. Les Français, la guerre et le service militaire, de la guerre de Sept Ans à*

Something similar was happening in multiethnic empires like those of the Habsburgs and the Ottomans, not to mention the Russians, where the urging of the minister of War, Count Dimitry Milyutin, led Alexander II to implement universal conscription and make the army merge gradually with the people in spite of the strong opposition by the conservative and old-style military caste. Even in countries where the standing army was composed entirely of volunteers – like the United Kingdom – the Cardwell-Childers reforms of 1881 and the regimental system were supposed to create a bridge between civilian society and the regular army so that «[the] civilian population came to perceive their' local regiment as part of the wider community»³.

If contemporaries explicitly considered schools and the army to be the pillars of nation-building in nation-states as well as in multinational empires, then scholars have substantially confirmed this opinion by remarking the central role of both those institutions in modernizing, civilizing and nationalizing people in almost every European country. According to Eugen Weber, it was thanks to the schools and the army that peasants became Frenchmen in 1880-1914 France⁴; the same was suggested by Wandruszka and Urbanitsch with reference to the Habsburg empire⁵, by Ute Frevert with regard to Germany⁶ and by Elise K. Wirtschafter and Joshua A. Sanborn with reference to Tsarist Russia⁷.

Italian historiography is no exception. Most compilation works about modern Italian history, even those underlining the limitations of the nationalization process in pre-1914 Italy, have never denied the efforts made by both schools and army in order to 'make the Italians'. Implicitly or explicitly, they have therefore taken for granted that military and civilian educational institutions shared a common goal and tried to spread more-or-less the same set of values. However, this supposition has never been proven, especially because school historians and military historians have rarely worked together. Neither have they combined their data or taken into due consideration the suggestions coming from their colleagues 'on the other side'.

Field-label works on elementary and adult schools, popular libraries, and literature addressed to children have emphasized the contribution of civilian educational institutions in the emergence of secular, rational, bourgeois and

Verdun, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005, pp. 340-341.

³ D. French, *Military identities. The Regimental System, the British Army, & the British People c. 1870-2000*, Oxford, Oxford University Press, 2005, p. 5.

⁴ E. Weber, *Peasants into Frenchmen. The modernization of rural France, 1870-1914*, Stanford, Standord University Press, 1976.

⁵ A. Wandruszka, P. Urbanitsch (edd.), *Die Habsburgermonarchie: 1848-1918*, 9 vols., Wien, Verlag der osterreichischen Akademie der Wissenschaften, 1973-2010, especially vols. 3-5.

⁶ U. Frevert, *A Nation in Barracks. Modern Germany, Military Conscription and Civil Society*, New York, Berg Publishers, 2004.

⁷ E.K. Wirtschafter, *From Serfs to Russian Soldiers*, Princeton, Princeton University Press, 1990; J.A. Sanborn, *Drafting the Russian Nation: Military Conscription, Total War, and Mass Politics, 1905-1925*, DeKalb, Northern Illinois University Press, 2003.

national values amongst Italian peasants and workers. However, those studies have tended to underestimate the fact that a five-year period spent under the flags (three after Ricotti's reforms) was able to affect recruits' literacy and set of values as much as formal education.

Meanwhile, the available histories of the Italian army, conscription and officer corps have often overestimated the scant success of civilian schools in educating and nationalizing their pupils, in order to highlight the decisive role played by military service – especially regimental schools – in making draftees literate and aware of their place within the national community.

This essay is a first attempt to cross the most relevant output coming from cutting-edge research on education in the Italian army during the Liberal age with those concerning the civilian schools. I am well aware that I am going to deal with some well-known aspects of the Italian nation-building. Nevertheless, I intend to look at them from a new perspective that is intended to help us in better understanding the complexity of this process by reading works on civilian and military schooling in light of each-other. In so doing, I primarily intend to ascertain whether any osmosis of people and/or school resources linked regimental and civilian schools.

Secondly, I aim to investigate to what extent the so-called 'national pedagogy' penetrated into the barracks through readings and lessons. Was the diffusion of a specific and codified set of values a major goal of regimental schools? To what extent did military authorities monitor the regimental classes and standardize schooling practices throughout the country? Was the syllabus adapted to suit the distinct needs of conscripts from different regions? Was it updated in accordance with the evolution of pedagogical theories over the decades leading up to WWI? Was there a discrepancy between the set of values spread in the regimental classes and that proposed within elementary and popular schools?

Thirdly, I intend to shed some light on the draftees' perception of regimental classes. Was military schooling perceived by recruits as an opportunity or an unproductive extra duty? How did they interact with teachers and school resources like textbooks, exercise-books, maps, posters and so on?

These questions will be examined by focusing on two fields which can be considered indicative of the way civilian and military schools worked – and interacted – throughout the Liberal age: the teachers and the textbooks. Although these topics are strictly interrelated, the essay will be divided into two autonomous paragraphs, in order to facilitate the careful review of the cutting-edge research in each field, as most works on both military and civilian schools have focused on just one of these two aspects. At this stage of my research project, the contribution I can realistically offer to the studies on this field cannot be anything but an integration of the information currently available in secondary literature with the first – still provisional – output of my current, incomplete work on recruits' memoirs, pamphlets about regimental schooling, military spelling- and reading-books.

1. *The teachers*

The subjects of the figure of the primary school teacher and the role played by the scholastic experience in shaping new generations in nineteenth-century Italy have attracted the attention of scholars since the 1960s.

Although the first studies on the Italian education system looked at school from a strictly institutional perspective, more than a few pages were usually devoted to the people holding classes, mostly observed through the regulations concerning teacher's employment and teaching methods.

More recently, the birth and the definitive affirmation of a corporative conscience amongst Italian teachers in the last decades of the 19th century have been also investigated from the same point of view. The genesis and the development of the most important professional association (such as the *Unione nazionale dei maestri e delle maestre*; since 1901, *Unione Nazionale Magistrale*) have been investigated through their statutes, the records of their congresses, their publications and the battles they fought both inside and outside Parliament to support the claims of teachers⁸.

However, the more relevant that the history of school became within the Italian historiographical agenda and autonomy from both political/institutional history and history of pedagogy, the more the traditional approach – purely institutional, top-down and 'philosophical' – seemed insufficient to give well-rounded insight into the internal workings of such a complex world, especially with regard to the realities of teaching activities and the people involved. Therefore, the human and professional experiences of teachers have been approached from a variety of viewpoints over the past fifteen years. Thanks to this massive amount of research, we currently know much about the cultural level, the training, the careers, the political attitudes and even the private lives of those thousands of men and women who fought against the ignorance and superstition found in different regional contexts throughout the country.

Although the official rhetoric emphasized and theoretically appreciated the central role played by elementary teachers in the battle against the internal enemies of the new kingdom, namely the Catholic Church in the 1860s-1870s and Socialism from 1880s, the reality of a fairly dire working situation has emerged, despite the slight improvements made to salaries and working conditions throughout the 19th century.

It is now well known that, in both the pre- and the post-unification era, most of the elementary teachers' stories speak of poverty, marginalization, gender discrimination, ignorance, temporary jobs, dependence on local powers and, at times, tremendous desperation, which has been directly linked to known instances of suicide.

⁸ See for example A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002.

What historians have so far neglected to address, however, is that some of these teachers were also soldiers or, more frequently, ex-soldiers who had attended regimental schools during military service and, after discharge, commodified their modest knowledge by working as elementary school teachers. Even though scholars have, until now, disregarded or glossed over these happenings⁹, contemporary sources suggest that the phenomenon was not only a frequent occurrence, but that it may have had a positive influence in the struggle against wide-spread illiteracy.

In 1884, the report presented by Senator Jacini on Italian peasants and schooling described some of these experiences, underlining the excellent results they had already produced:

Particularly deserving of attention is the military-directed school, now carried out for some years in this province and proven to be a successful experiment. Some towns, and not just the smallest and the poorest (Savignone, Rossiglione, Campofreddo, Varese Ligure), have chosen NCOs or well-behaved rank-and-file soldiers, have taught them how to teach reading, writing, counting, and have then employed them as school directors, especially in the suburbs¹⁰.

Although most former soldiers seeking a job after discharge preferred to re-enlist in the army or work as private guards¹¹, in the first decades after unification, the lack of laic teachers and the low requirements for obtaining the license led many ex-soldiers to become teachers. Furthermore, former conscripts were often allowed to teach in elementary schools even without the required license, both in the more developed regions of the north and in the backward southern provinces¹².

As «primary schooling in the second half of the 19th century was still very sundry from the institutional point of view, heterogeneous in the everyday praxis and strongly influenced by local traditions»¹³, it is not surprising that former subaltern COs, NCOs and even semi-literate conscripts managed to be employed in the villages they were from or where they had served. Most ex-soldiers were not only well-known to mayors and the local elite, who selected

⁹ A recent attempt to briefly address this question is G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEL, 2011, p. 178.

¹⁰ Giunta per l'inchiesta agraria e sulle condizioni della classe agricola, *Atti per la giunta della inchiesta agraria e sulle condizioni della classe agricola*, Roma, Forzani e Co., 1881-1886, vol. X, fasc. I, p. 105. I am very grateful to Alessandro Marengo and Juri Meda for providing me with this precious source.

¹¹ F. Torre, *Della leva sui giovani nati nell'anno 1845 e delle vicende dell'esercito dal 1 ottobre 1865 al 30 settembre 1866: relazione del maggior generale Federico Torre al signor ministro della guerra*, Firenze, Fodratti, 1867, p. 9.

¹² See, for example, D. Montino, *La storia della scuola e delle istituzioni educative in una prospettiva locale*, in Id. (ed.), *La storia dietro l'angolo: luoghi e percorsi della ricerca locale*, Millesimo-Savona, Istituto internazionale di studi liguri sezione Valbormida-Società savonese di storia patria, 2011, pp. 121-148.

¹³ Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, cit., p. 177.

elementary teachers almost arbitrarily until Daneo-Credaro's reform of 1911, but they might have been seen by the central government as a fitting solution for the large gaps in the post-unification teaching staff. In the eyes of the Ministry of Education and Prefects, years under the colors were likewise considered a good guarantee of political reliability, which was the most important characteristic teachers had to possess until a strong professional self-consciousness arose in the last decades of the 19th century. As late as the 1880s, several influential representatives were continuing to stress this crucial element of political reliability. Jacini was one of them:

Who does not remark the positive influence of military teaching, with its principles of order and discipline learnt in the army, with its respect for free institutions, with its love for the homeland, on the ignorant louts?¹⁴

Moreover, social and economic considerations also contributed to making local authorities look at this osmosis between the military and elementary school with keen interest. Since «Soldiers are used to being frugal and content themselves with little»¹⁵, they were very competitive applicants in the eyes of mayors who, pressed by budgetary constraints and the traditional reluctance of village communities to economically support the elementary school, offered «salaries [which] remained low in all regions for the whole century»¹⁶.

While teaching in elementary school would have been financially inefficient for married men, as most of them would have had to combine teaching with others jobs in order to feed their children, «the low salary, which [would not have been] sufficient for a family, would be sufficient for a single soldier or NC officer»¹⁷. Furthermore, serving far away from home made ex-conscripts much more experienced than most civilian teachers and lent them a special social prestige in the eyes of pupils and families, which could also contribute to making school more appealing and overwhelming the parents' resistance to let their children take part in the classes.

In short, former soldiers were politically reliable, less financially demanding, more socially appreciated and – generally speaking – no less educated than their civilian competitors. Was that enough to promote the choice of ex-soldiers as elementary teachers? Did the lack of competition lead many mayors of small villages to employ former conscripts, especially in the countryside? To what extent did the gradual professionalization of teaching affect military presence in the primary schools? We don't yet know. As previously mentioned, no

¹⁴ Giunta per l'inchiesta agraria e sulle condizioni della classe agricola, *Atti per la giunta della inchiesta agraria e sulle condizioni della classe agricola*, cit., p. 105.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento*, «Nuova rivista storica», n. 1-2, 1977, pp. 43-84, p. 46.

¹⁷ Giunta per l'inchiesta agraria e sulle condizioni della classe agricola, *Atti per la giunta della inchiesta agraria e sulle condizioni della classe agricola*, cit., p. 105.

research on this aspect of staff recruitment is currently available with regard to post-unification Italy. Works on elementary-school teachers in other European countries suggest that this phenomenon was not extensive, but very significant from a political point of view and quite frequent especially in French and Russian countryside schools¹⁸.

At the same time, these works suggest that the interchange between the military and the civilian educational system could have been bilateral. Some soldiers became elementary teachers after discharge and a few civilian teachers taught in military schools instead of the officers.

From this point of view, Italy seems to have been no exception. Recruits' memoirs and pleasure reading for soldiers spoke of the almost constant presence of non-military teachers, both in academies and regimental schools, not to mention those youngsters who attended popular classes with a view to the forthcoming enrolment and continued their studies when serving¹⁹.

In Astancolle's book for Italian recruits, for example, many teachers were «ever-smiling civilians» and successfully fulfilled their duties by showing pictures drawn from «La Rivista Militare» or telling recruits about Italian heroism in significant episodes of modern and early-modern history²⁰. Similarly, in some bestselling textbooks for draftees liberal institutions and the military values were explained through elementary-school teachers' monologues or dialogues between a soldier and a civilian teacher.

Besides, the role played by civilians in regimental schools was largely recognized by most writers-cum-officers. The *Guida pratica per l'educazione e l'istruzione del soldato italiano* of colonel F. Queirazza was expressly addressed to anyone teaching conscripts: soldiers, civilians and even chaplains, who «would have had no difficulty in [...] teaching the life of a soldier, as it was based on the virtues of obedience, respect, duty, abnegation, and self-sacrifice»²¹. Therefore, it is not surprising that, before and after WWI, soldiers attended civilian adult schools and corps commanders did not hesitate in forcing illiterate men to be indifferently helped by more educated comrades and civilians, in order to bridge the cultural gap with the rest of the regiment²².

¹⁸ On Russia, see B. Eklof, *Russian Peasant Schools: Officialdom, Village Culture, and Popular Pedagogy, 1861-1914*, Berkeley-Los Angeles-London, University of California Press, 1990 and J. Brooks, *Quando la Russia imparò a leggere: alfabetizzazione e letteratura popolare, 1861-1917*, Bologna, Il Mulino, 1992. On France, C.R. Day, *The Rustic Man: The Rural Schoolmaster in Nineteenth-Century France*, «Comparative Studies in Society and History», n. 1, 1983, pp. 26-49.

¹⁹ Fondazione Archivio Diaristico Nazionale (henceforth ADN), S.S., *La storia di famiglia*, MP/91, pp. 34-35. According to the Fondazione's regulations, all author names will be indicated by their initials

²⁰ G. Astancolle, *Il libro del soldato italiano: letture educative e istruttive, ad uso principalmente delle nuove scuole reggimentali e della R. Marina*, Roma, A. Manzoni, 1913.

²¹ F. Queirazza, *Guida pratica per l'educazione e l'istruzione del soldato italiano in armonia ai tempi e allo spirito dei regolamenti d'istruzione*, Torino, G. Candeletti, 1874, p. 21.

²² A. Stoppoloni, *Le scuole reggimentali in Francia e in Italia*, «Rivista d'Italia», 1907, pp.

Nevertheless, while both military schools (i.e. the *Nunziatella* in Naples) and academies (Turin and Modena) selected their teaching staff through public recruitment drives in order to employ the most qualified people available, be they soldiers or civilians²³, the engagement of civilian labor force in regimental schools was slightly less common. In theory, since the pre-unification era, the regimental classes were required to be held by «teachers chosen among the officers of the corps, assisted by as many assistants as necessary, selected from amongst the NCOs of the corps»²⁴. According to the disciplinary regulations issued in 1859, which weren't replaced by a new version until 1872, teaching classes was one of the compulsory tasks of each officer, who «[could] not refuse teaching, rather must zealously carry out any school and training the commander commits to them»²⁵. Employing civilians despite the availability of soldiers was formally allowed first in 1869, but it was explicitly stated an *extrema ratio*. In theory, corporals and soldiers with regular teaching licenses were required to teach classes so that «the good rules of pedagogy and the methods used in the public schools»²⁶ were applied also in the regimental schools. However, in practice, engaging civilian teachers was an ordinary practice, and not just in the short period between 1869 and 1872, when the regulations issued by minister Bertolè-Viale unambiguously intended to link the activities of regimental schools to those of elementary ones in terms of programs, textbooks and teachers' skills. Civilian elementary teachers were familiar figures in the barracks also after the link was definitively broken by Minister Ricotti, who delegated all aspects of organization within the schools to the regimental commanders in 1872. This had far-reaching consequences, one of which was that COs and NCOs were often replaced in classes by civilians.

636-650. Soldiers' memoirs confirm Stoppoloni's hypothesis. See ADN, A.R., *Tissi è poco più di un villaggio*, MP/88, p. 44.

²³ On military schools, see V. Caciulli, *Il sistema delle scuole militari in età liberale (1860-1914)*, «Ricerche storiche», n. 3, 1993, pp. 533-567 and G. Conti, *L'educazione nazionale militare nell'Italia liberale: i convitti nazionali militarizzati*, «Storia contemporanea», n. 6, 1992, pp. 939-999, which underlines the rivalry between civilian and military teachers working in these schools. On the Academy of Modena, see G.L. Balestra, *La formazione degli ufficiali nell'Accademia Militare di Modena*, Roma, Ufficio Storico dello Stato Maggiore dell'Esercito, 2000 and the interesting memoir of the former cadet B.P., *Cinquant'anni della mia vita*, pp. 7-12, available at ADN. On the Academy of Turin, see P. Langella, *L'Accademia militare di Torino nell'età giolittiana*, in P. Del Negro, G. Caforio (edd.), *Ufficiali e società: interpretazioni e modelli*, Milano, Franco Angeli, 1988, pp. 317-361. The high-level teachers and the small number of yearly admissions made the Academy of Turin very prestigious already in the pre-unification epoch, as suggested by W. Barberis, *Le armi del Principe: la tradizione militare sabauda*, Torino, Einaudi, 1988, pp. 285-286.

²⁴ Ministero della Guerra, *Regolamento per la Scuola dei Corpi* (R.D 24/10/1858), art. 11.

²⁵ Ministero della Guerra, *Regolamento di disciplina militare e di istruzione e servizio interno per la fanteria*, Torino, Tipografia dei Fratelli Fodratti, 1859, art. 209, § 678.

²⁶ Ministero della Guerra, *Regolamento per le scuole dei corpi approvato con R. Decreto 1 ottobre 1869*, Firenze, Bencini, 1869, art. 7, § 22.

As commanders were not required to explain their decisions in this field, it is hard to assess which grounds led corps to employ an external labour force. It is probably that the lack of men, periodically cited by several colonels, influenced commanders' education policies to a great extent. Throughout the 1880s and 1890s, the increasing involvement of the army in police missions all over the country deprived the corps of more and more men each year, especially the NCOs and lower-rank COs who were normally appointed to lead the rank and file in order-keeping operations. If this extra work outside the barracks strongly affected school organization and the recruits' literacy at discharge, it would not be surprising if the frequent absences of 'internal teachers' influenced the teacher recruitment practices, thereby facilitating the engagement of civilians.

Meanwhile, there was another factor that played a relevant role in leading corps commanders to entrust the task of teaching regimental classes to local civilian teachers. Although many relevant members of civil society accused high-ranking officers of applying «their rigid corporative attitude»²⁷ to the selection of teachers, most military men appointed to teach regimental classes played their role of 'Italianness' with scarce enthusiasm and used all their power within the barracks to saddle any subordinate with this unpleasant task.

As the anonymous author of the *Trattenimenti militari* remarked, «For this kind of training it is not possible to rely on the cooperation of the hierarchy, since the attitude toward teaching is not a necessary consequence of the rank and is not necessarily related to the hierarchy»²⁸.

Despite the official rhetoric, teaching regimental classes was perceived by most officers as being a waste of time, given the modest results and the irrelevance of literacy to the soldiers' everyday training. Even worse, teaching to read and write was a non-military job which added no honor and glory to their own curricula. Furthermore, according to the personal dossiers examined for this research²⁹, nor did it play any significant role in their career.

In this context, the most convincing arguments for limiting the number of civilians employed by the regimental schools were the extra cost and the low political reliability of non-military teachers.

²⁷ S. Emmanuele, *La scuola del popolo in rapporto con le esigenze delle classi lavoratrici*, Firenze, R. Bemporad & figlio, 1913, p. 120.

²⁸ Ignoto, *Trattenimenti militari: della educazione morale e disciplinare del soldato*, Firenze, Grazzini, Giannini & co., 1858, p. 50.

²⁹ While directing military instructions is often reported (shooting, swimming, etc.), no mention of teaching regimental classes has been found in the reports on Italian officers periodically delivered by their superiors to the Ministry of War. This silence is significant because it may suggest either that most lower-rank officers were not personally involved in teaching or that this kind of duty was not considered as being a significant merit in the supervisors' evaluation of their job. As only 10% of the available *buste* has been examined until now, a different picture might be drawn at the end of the examination of all officers' personal dossiers stored in Archivio Centrale dello Stato, *Ministero della Difesa, Direzione generale ufficiali, Libretti degli ufficiali dell'Esercito*.

On the one hand, commanders tried to not further deplete the corps's poor financial resources, and managed to keep the costs for teachers under control, both by forcing NCOs to fulfil their duties and by underpaying the external labour force.

On the other hand, the highest military authorities were known to mistrust the presence of non-military teachers in regimental schools, although several corps officers seemed to look favourably at those civilians who were disposed to teach soldiers for modest salaries or even for free. Since regimental classes were one of the most appropriate means to promote the set of values suggested by the liberal government and the military authority, the opportunity was taken to infuse appropriate ideals into any subject (even the basic ones such as writing and reading). Therefore, regimental commanders claimed that this civilian presence could be extremely detrimental to the ideological and military imprinting recruits received.

Firstly, COs' and NCOs' reluctance to teach their subalterns affected the *esprit de corps* that every soldier was actually expected to «educate and monitor as much as possible»³⁰. The COs missed a rare opportunity to get in touch with their own men and to cement the image of caring fathers drawn upon by official military media and reading for recruits³¹. Meanwhile, the NCOs wasted the chance to use their education level to legitimize themselves in the eyes of the recruits and gently strengthen their authority with men who were often reluctant to accept orders from former comrades recently promoted to the rank of lance corporal or sergeant³².

Secondly, it was thought that employing civilian teachers might undermine the soldiers' political reliability both in the short and in the long run. As far as officers actually acted as «the essential educational institution of the nation»³³, the reliance of the political suggestion made to recruits and the coherence with the government's project was assured, to a large extent, by the common formative training all officers had to accomplish before joining the regiments. In fact, most officers «studied little and read even less»³⁴, but academy teaching staff paid particular attention to indoctrinating cadets and to inspiring a blind loyalty to the “new national trinity”, composed of Homeland, King and God.

The strong link to the King and the legitimacy of the liberal socio-political order were never brought into question, even by protest movements born

³⁰ Ministero della Guerra, *Regolamento di disciplina militare del 1. dicembre 1872*, art. 9, § 34.

³¹ See, for example, A. Dusso, *Bontà e valore: libro per i soldati e per le scuole reggimentali*, Firenze, R. Bemporad & f.o., 1908, p. 37.

³² On the NCOs' lack of authority over rank and file, see N. Marselli, *La vita del reggimento. Osservazioni e ricordi*, Firenze, G. Barbera, 1889, pp. 56-58.

³³ M. Mondini, *Esercito e Nazione. Il ruolo dei militari nel processo di nazionalizzazione fino alla Grande Guerra*, «Quaderni della Società Italiana di Storia Militare», 1996-1997, pp. 103-163, p. 148.

³⁴ Marselli, *La vita del reggimento*, cit., p. 185.

within the army, such as the so-called Military Modernist movement, led by Captain Fabio Ranzi³⁵. Neither Socialist nor Anarchist propaganda managed to penetrate the barracks, even in the hottest times, such as the decades between the 19th and the 20th centuries.

The political reliability of civilian teachers was much more questionable, not to mention that of the military chaplains, who were allowed to teach recruits until the early 1870s. This was despite the bitter conflict between the new Italian kingdom and the Catholic Church, caused by the progressive erosion of the Pope's temporal power. In spite of all of this concern, it should be noted that many teachers were true patriots and took even part in independence wars³⁶.

In the 1860s and 1870s, the non-standardized teacher-training that had been offered to elementary teachers before unification, and the large number of non-licensed lecturers working all over the country, made employing non-military teachers quite cheap but very risky from a political point of view, since it was not easy to know the cultural and – above all – the political backgrounds of most employees. In this first post-unification phase, the military authorities were particularly scared of employing legitimists and republicans, while the so-called Italian «*lectio minima* de la sécularisation»³⁷ and the disciplinary regulations of 1859 still encouraged the employment of clergymen, since they were considered inoffensive at least until Ricotti's reform³⁸.

In the following decades, Socialism became the specter for the army. Consequently, employing civilians could have become even more dangerous, as many teachers explicitly sympathized with the Socialist party, despite their moderate attitude during the revolts of the 1890s³⁹ and the strict monitoring of teachers' political attitudes carried out by local authorities⁴⁰.

Nevertheless, some non-military teachers still taught soldiers until the eve of WWI, spreading a *Weltanschauung* which we can presume was quite similar to

³⁵ On The so-called "Military modernism" see D. De Napoli, *Il caso Ranzi ed il modernismo militare*, in Ufficio Storico dello Stato Maggiore dell'Esercito (ed.), *L'esercito italiano dall'unità alla Grande guerra (1861-1918)*, Roma, Ufficio Storico dello Stato Maggiore dell'Esercito, 1980, pp. 221-244.

³⁶ See for example ADN, L.P., *Ricordi autobiografici*, MP/97.

³⁷ G. Pécout, *L'Italie à l'école à la fin du XIXe siècle: une nation sécularisée?*, in P. L. Ballini, G. Pécout (edd.), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità: nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia, Istituto veneto di scienze, lettere ed arti, 2007, pp. 67-79, p. 72.

³⁸ As long as the disciplinary regulations of 1859 were in use, the chaplain was not only «the spiritual director of the Corps», but he could also be required to «impart religious instruction to children of soldiers of the Corps and teach those classes of regimental schools that the Corps commander commits to him». Ministero della Guerra, *Regolamento di disciplina militare e di istruzione e servizio interno per la fanteria*, artt. 95 § 323 and 96, § 329.

³⁹ E. De Fort, *Gli insegnanti*, in G. Cives (ed.), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 199-261.

⁴⁰ G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971, p. 31.

that of their uniformed colleagues, but had not been developed in any military environment.

However, the real differences between the set of values of the Italian officer corps and the civilian teachers must be evaluated. As previously mentioned, research has outlined guide-lines for teachers' and officers' training before they joined classes and regiments. However, no serious attempt has yet been made to enter the classrooms and shed light on the everyday teaching activities, especially in regimental schools. Regulations and official sources can describe what teachers – both civilian and military – had to do in the regimental classes. The time has now come to investigate the following: how many 'outsiders' were allowed to teach in civilian/military schools; how they experienced their condition of outsider-teacher; whether a bidirectional osmosis between civilians and soldiers was a structural feature of the Italian education system; whether it was a signal of the fact that, all over the second half of the 19th century, the military and the civilian sphere – apparently separate, protective of their autonomy and often in conflict with one another – shared a common pedagogic project with regard not only to the nation-building process but also to the formation of the new Italian citizen; if, on the contrary, employing ex-conscripts in elementary schools and civilian teachers in regimental ones was rather the most suitable solution available to meet contingent needs in a country with few material and immaterial resources.

Answering these (and other) questions would help us to investigate the complex relationship between the army and society in liberal Italy by integrating the available studies on the militarization of late-nineteenth century Europe with a clearer picture of a complementary and still-neglected phenomenon; that is, the "civilization of the military". Moreover, this would enable us to better understand – and give the due weight to – both a crucial aspect of the Italian nation-building process and a neglected side of the history of education in Italy.

2. *The textbooks*

Nowadays, scholars have no doubt about the central role played by textbooks in the reconstruction of school and publishing history. Therefore, «It is no coincidence that textbooks have been studied in many parts of Europe [...] and in Italy, too, several studies in this specific field of research have been published in the past few decades»⁴¹.

The most important publishers, the nature of their products and the role of scholastic publishing in the development of the Italian publishing industry have

⁴¹ Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, cit., pp. 265-266.

already been investigated⁴². Similarly, the research on textbooks, spelling- and reading-books has shed much light on the set of values most of these books promoted both in public elementary and adult schools⁴³. Moreover, working class and mass-party historians have focused on books used in classes under the control of antagonistic forces (democrats, socialists, anarchists, intransigent Catholics), especially in Emilia and Romagna⁴⁴.

Less attention has been paid to the spelling- and reading-books used in military schools, especially in regimental ones⁴⁵. If historians of the Italian army and conscription have complained about the lack of sources on schooling in the barracks, some bias against the effectiveness of regimental classes seems to have led most scholars to «approach them ironically and dismissively»⁴⁶, dissuading

⁴² I. Porciani (ed.), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento: atti del convegno. 13-15 novembre 1981*, Firenze, Olschki, 1983; G. Chiosso, *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Bibliografica, 2003; C.I. Salvati (ed.), *Paggi e Bemporad editori per la scuola: libri per leggere, scrivere e far di conto*, Firenze, Giunti, 2007; F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, SEI, 2007.

⁴³ S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del "popolo" dopo l'Unità*, in C. Vivanti (ed.), *Annali Storia d'Italia*, Torino, Einaudi, 1981, vol. IV: *Intellettuali e potere*, pp. 554-559; M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla repubblica*, Milano, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università cattolica, 2000; A. Marciano, *Alfabeto ed educazione. I libri di testo nell'Italia post-risorgimentale*, Milano, Franco Angeli, 2004; A. Chemello, *La biblioteca del buon operaio: romanzi e precetti per il popolo nell'Italia unita*, Milano, Unicopli, 2009. A strictly normative approach characterizes the recent work of 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)*, Macerata, Alfabetica, 2008. A very interesting case-study is M. D'Ascenzo, *Libri di testo e di lettura a Bologna nel secondo Ottocento*, «Bollettino del museo del Risorgimento», n. LIV, 2009, pp. 41-60. With regard to the role of school in Italian nation building, special attention has been paid both to history and geography books: A.A. Mola, *L'insegnamento della storia nell'ordinamento scolastico italiano (1859-1984)*, in Id. (ed.), *L'immagine delle forze armate nella scuola italiana: atti del Convegno, Firenze, 8-9 dicembre 1984*, Roma, Ufficio Storico dello Stato Maggiore dell'Esercito, 1986, pp. 15-35; G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa: i programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, B. Mondadori, 1991; A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; Ead., A "Homeland Religion" for educating the Italian people. *The history manual by Lorenzo Bettini (1882), from didactic innovation to "sacralisation" of the Risorgimento epic*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), n. 1, pp. 119-143.

⁴⁴ S. Pivato, *Movimento operaio e istruzione popolare nell'Italia liberale*, Milano, Franco Angeli, 1986; M. Manfredi, *Istruire alla rivoluzione: produzione editoriale, circolazione della parola scritta e pratiche della lettura nel movimento anarchico di inizio Novecento*, «Bollettino del museo del Risorgimento», n. LIV, 2009, pp. 175-201.

⁴⁵ The only analysis currently available on books used in regimental schools is M. Rigotti Colin, *Il soldato e l'eroe nella letteratura scolastica dell'Italia liberale*, «Rivista di Storia contemporanea», n. 3, 1985, pp. 329-351. However, it focuses on a small number of so-called *Libri del soldato*, completely neglecting spelling-books.

⁴⁶ G. Conti, R.H. Rainero, P. Alberini, *L'Esercito scuola della Nazione per "fare" gli italiani*, in G. Conti, R.H. Rainero et al. (edd.), *Le forze armate e la nazione italiana (1861-1914). Atti del convegno di studi tenuto a Palermo nei giorni 24-25 ottobre 2002*, Roma, Commissione Italiana

others from dealing with this aspect of military schooling in particular. Notably, the short amount of time dedicated to lessons and their irregular schedule, especially after the regulations of 1892 had subordinated the classes to the discretionary will of the regiment's commanders⁴⁷, has probably led scholars to underestimate the role of textbooks in making recruits literate, civilized and... Italian.

Several scholars have remarked upon the absence of textbooks in Italian primary schools and the widespread notion that «the first part of the lowest level of illiterate adults' teaching must be done with no book, but only through the blackboard»⁴⁸. Consequently, if «aujourd'hui, les travaux de nombreux chercheurs tendent à relativiser [...] l'importance du rôle spontanément et traditionnellement attribué aux manuels dans la construction de l'identité nationale»⁴⁹, this bookless teaching, exclusively based on «teachers' skills and care»⁵⁰, would characterize the more precarious classes taught by less-professional teachers, such as the regimental ones.

Nevertheless, some sources seem to suggest that corps were already supplying both spelling- and reading-books to recruits in the pre-unification era. Piedmont's regimental schools did not lack furniture, maps, blackboards, inkwells or – naturally – textbooks. In 1851, the 8th infantry regiment's classes were provided with 200 copies of Troya's spelling-book, 200 copies of his Italian grammar and 600 copies of his *Nuovo sillabario*, not to mention 320 copies of Vincenzo Sacchi's *Primo libro di lettura* and *Secondo libro di lettura*⁵¹. After unification, regiments still spent a lot of money on military and non-military training and it is highly probable that a significant part of this budget was used to buy textbooks and – above all – spelling-books⁵².

di Storia militare, 2005, pp. 93-103, p. 98.

⁴⁷ Ministero della Guerra, *Regolamento d'istruzione e di servizio interno per la fanteria*, Roma, Carlo Voghera, 1892, art. 48.

⁴⁸ V. Garelli, *Venti lezioni di leggere, scrivere e conteggiare fatte agli adulti*, Torino, Paravia, 1867, p. 5.

⁴⁹ A. Choppin, *Politique du livre scolaire et construction de l'identité nationale dans la France du XIXe siècle*, in P.L. Ballini, G. Pécout (edd.), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità: nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia, Istituto veneto di scienze, lettere ed arti, 2007, pp. 189-205, p. 205.

⁵⁰ Ministero della Pubblica Istruzione, *Istruzioni e programmi per le scuole elementari approvati con R. decreto 29 novembre 1894*, Roma, Tipografia Elzeviriana, 1894 quoted in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 232.

⁵¹ G. Della Torre, *Le scuole reggimentali di scrittura e lettura tra il Regno di Sardegna e il Regno d'Italia, 1847-1883*, «Le carte e la storia», n. 2, 2011, pp. 84-97, p. 94.

⁵² According to Della Torre's assessment, from 1840 to 1851 each regiment spent 350 L. yearly for school. Since 1852, the sum arose to 2,000 L. but it covered expenses for both military and no-military training. After 1865, the average expense for training increased to 4,040 L. and remained constant until the early 1880s, when it suddenly dropped to 3,000 L.

Therefore, before looking at the reviews addressed to recruits, the so-called *Libri del soldato* or a few famous best-sellers, it becomes necessary to focus on spelling-books, especially if the research aims to investigate how regimental schools worked and contributed to Italian nation-building and mass-alphabetization.

A limited number of exemplars can help us to briefly outline the spelling-books used in regimental classes⁵³.

It is remarkable that only 11 out of 39 (28.20%) spelling-books used in the regimental classes were addressed specifically to recruits. Although the programs, the lesson schedules, the teaching methods, and even the goals of regimental schools differed from the civilian (apart from a short period between 1869 and 1872), most spelling-books (16, or 41.02%) were generally addressed to adult schools and 12 (30.76%) had nothing to do with the military, being addressed to other kinds of schools. If it is significant that authors writing for recruits often treated regimental schools no differently to adult, rural, elementary or even prison schools⁵⁴, then it is even more important to underline that the frequent use of non-military books in the barracks could not have been purely the consequence of this lack of specialization, but also signalled the absence of any bar against the use of civilian textbooks by the military. Consequently, it is no surprise that most spelling-books were written by civilians (71.78%), even those addressed only to recruits.

The lack of interest in adapting school tools to the specific needs of the illiterate recruits was accompanied by an apparent lack of interest in updating the spelling-books. The persisting use of pre-unification books in post-unification classes was remarkable. Most of them were periodically republished with no relevant changes to the contents, the method and the phrases used for student practice. The method for teaching writing does not seem to have changed, even after regulations of 1871 suggested replacing the traditional phono-syllabic method with Capurro's. Similarly, both the Italian way to pedagogic Positivism and the successive spread of Idealism didn't seem to affect military teaching tools in the least⁵⁵.

⁵³ The *corpus* of spelling-books examined for this article is composed of about thirty books mostly collected at Biblioteca Nazionale Centrale of Florence. As nearly fifty spelling-books addressed to recruits are mentioned in A. Pagliaini, *Catalogo generale della libreria Italiana dall'anno 1847 a tutto il 1899*, 6 vols., Milano, Associazione tipografico-libreria italiana, 1901-1905 and A. P. Pagliaini, *Catalogo generale della libreria italiana dall'anno 1900 a tutto il 1920*, Milano, Federazione nazionale fascista dell'industria editoriale, 1933-1939, the following considerations will have to be carefully re-examined in light of future research on a larger group of texts. Nevertheless, it is my belief that the general outline suggested here will not radically be controverted by a significant extension of the *corpus* under investigation.

⁵⁴ See, for example, G. Martelli, *Corso accelerato di lettura, scrittura e conteggio ad uso delle scuole serali, reggimentali e carcerarie*, Novara, Tipografia Fratelli Miglio, 1885.

⁵⁵ On Italian pedagogic culture in liberal Italy see the recent work of F. Cambi, *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1860-1921). Dal positivismo al nazionalismo*, Milano, Unicopli,

Apart from those written before 1860, the number of spelling-books for recruits published each decade seemed to perfectly reflect the declining attention paid by military authorities to the army's role in nation-building after Italian foreign policy's shift to colonialism⁵⁶. In fact, it was, for the most part, constant through the first three decades (4 in the 1860s, 3 in the 1870s, and 4 in the 1880s), when the army was more intensively involved in «making the Italians» and Minister Ricotti promoted integration between the military and the civilian world. Then, it dropped rapidly (just one in the 1890s, none in the 1900s and two in the 1910s, in correspondence with the Italian-Turkish War), although the formal closing of regimental schools provided for in the service regulations of 1892 «did not actually coincide with their real closing»⁵⁷.

When viewed through the history of publishing, the analysis of spelling-books for recruits confirms the leading role of Turin, Florence and Milan in schoolbook production. More generally, the northern regions seem to have been much more active in this field than the southern, especially the former states of Piedmont (41.02%) and Tuscany (23.07%). Only one spelling-book out of thirty-nine was published south of Rome and it was actually addressed to Neapolitan laborer society and other schools⁵⁸, not to regimental ones. Roman publishing houses played a marginal role in this field, too, which is pretty surprising if we take into account that the official publisher of the Italian army was the Roman house of Carlo Voghera.

The authors, too, were often from the same areas, being mostly Piedmont and Tuscan COs or teachers (67.4%). This concentration of the publishing houses and authors of military spelling-books in a few regions contributed to reducing the variety of methodological approaches and weakening the «persistence of cultural and pedagogic local traditions»⁵⁹, which affected the choice of text-books in most elementary schools. As far as we know, no link is evident between the spelling-books chosen by each regiment and the place where it was stationed. Apparently, neither did corps commanders mind which spelling-books their men used, nor did the provincial elite and clergy exert much pressure on regiments to support local authors and publishers.

However, the common use of old-fashioned, overly generalized and non-military books cannot be explained by the chiefly technical nature of teaching reading and writing. Actually, most conscripts became familiar with no other books than the spelling-books, and even those who criticized the regimental

2010.

⁵⁶ On the evolution of Italian foreign policy in XIX century see the classic work of F. Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*, 2 vols., Bari, Laterza, 1965.

⁵⁷ G. Mastrangelo, *Le «Scuole reggimentali» 1848-1913. Cronaca di una forma di istruzione degli adulti nell'Italia liberale*, Roma, Ediesse, 2008, p. 82.

⁵⁸ G. Bellocco, *Sillabario fonico-intuitivo, adottato nelle scuole della societa centrale operaia napoletana ed in altre scuole*, Napoli, Tipografia Nicotra, 1888.

⁵⁹ D'Ascenzo, *Libri di testo e di lettura a Bologna nel secondo Ottocento*, cit., p. 43.

schools bitterly, like General Marselli, did not hesitate to admit that «essentially, the little you could teach was obtained through the system used in all schools: posters and spelling-books»⁶⁰.

If the spelling-books were the only means the military authorities could rely on to both educate and indoctrinate rank-and-file, it can come as no surprise that spelling-books used in the regimental schools were expected not only to contribute to the liberal governments' cultural policies (i.e., by teaching Italian according to Manzoni's proposal, rather than Ascoli's one)⁶¹, but also to the spread of the same set of values promoted in civilian schools. Did they fulfil these crucial tasks?

Deeper and more extensive research should be carried out before answering this question exhaustively. Nevertheless, it is already possible to delineate the messages directed at Italian draftees through spelling-books and highlight their distinctive features, as compared to the set of values addressed to civilians and higher-ranking comrades, such as NCOs and COs.

Authors often declared that they were perfectly aware of the conscripts' specific needs. Vincenzo Troya introduced his *Sillabario galeato ossia ad uso delle scuole reggimentali* by saying:

The soldier is no longer a child, and lives in a different world, with ideas and thoughts different from those of children. Therefore, some words and phrases, which are convenient for accessing children's feelings, [...] are vapid, insipid, and I would say almost humiliating to an adult, especially for a soldier⁶².

However, books written for regimental schools hardly differed from those used in elementary schools in terms of the method used, the lexicon, and even in the sample phrases provided at the end of each chapter. The vocabulary dealt exclusively with everyday life outside the barracks, with no special attention paid to military technical language or slang. Similarly, the examples were drawn from village environments with no reference to life in the barracks, as were the protagonists of the short tales which helped students to memorize each topic. No special attention was paid to the symbols of the new nation-state (the flag, the king, etc.), its history or its heroes. No words concerning politics were regularly used, not even those describing the liberal institutions (Monarchy, Parliament, Constitution, etc.) that the draftees were forced to learn when NCOs read them selected passages drawn from the disciplinary and service regulations. On the contrary, the Church, its men and its celebrations (Christ, the Pope, saints, priests, Sunday mass, Easter, etc.) were largely present in the

⁶⁰ Marselli, *La vita del reggimento*, cit., p. 307.

⁶¹ On the *querelle* about the Italian national language see M. Raicich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1981.

⁶² V. Troya, *Sillabario galeato ossia ad uso delle scuole reggimentali*, Torino-Milano, Paravia, 1863, p. 3.

vocabulary taught to soldiers, even after the seizure of Rome and the abolition of military chaplaincy.

The values of traditional rural society were dominant, but they were almost never translated into the military context. Frugality is a characteristic that would have been universally relatable to Italians, but the models proposed to soldiers were boys taking care of their books, peasants using their tools sparingly and even mothers darning clothes endlessly; courage was usually referred to only when facing wild beasts or natural disasters, rather than fighting against national enemies; respect and obedience were due towards parents, older people, other members of the village community and even to priests was often mentioned, but not towards officers or political and military authorities were; finally, morality roughly coincided with Catholic precepts and taking part in mass was the most frequently referenced duty, along with not blaspheming.

As in several textbooks used in the civilian schools, the local dimension was the only framework in which military spelling-books imagined the recruits. Sometimes, the so-called “small country” figuratively referred to the big one, despite the high commands’ insistence on the necessity of replacing – with no compromise – this limited horizon with the national one⁶³. More often, even this metaphoric relationship was absent, so that the bell tower, the mayor and the family were nothing but the traditional symbols of a local world definitively unrelated to any wider universe.

In other words, teaching conscripts to read and write was a significant step towards their nationalization in itself, but neither allowed those youngsters to get in touch with the national rhetoric and symbols, nor explained the conscript-army’s internal workings and mission, at least at first glance. Likewise, that is the one of the reasons why the Ministry of War never organized a contest for a spelling-book specifically addressed to recruits and allowed these non-military books to circulate in the barracks.

The picture would be slightly different if we looked at other textbooks, like the *Libri del soldato*, that Gianni Oliva excluded from his analysis because – he simplistically argued – «they repeat the topics of *La vita militare*»⁶⁴. Conversely,

⁶³ On the complex relationship between locality and nation, see A. Confino, *The National as Local Metaphor. Württemberg, imperial Germany and National Memory 1871-1918*, Chapel Hill-London, The University of North Carolina Press, 1997; S. Cavazza, *Piccole patrie. Feste popolari tra regione e nazione durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 2003; J.F. Chanut, *L’Ecole républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996; A.M. Thiesse, *Ils apprenaient la France. L’exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l’Homme, 1997.

⁶⁴ G. Oliva, *Esercito, paese e movimento operaio. L’antimilitarismo dal 1861 all’età giolittiana*, Milano, Franco Angeli, 1986, p. 88. Actually, Oliva has drawn this inference from the sole comparison between *La vita militare* and the book of G.C. Abba, *Uomini e soldati: letture per l’esercito e pel popolo*, Bologna, Zanichelli, 1892. On the journals addressed to Italian recruits, see N. Labanca, *Una pedagogia militare per l’Italia liberale: i primi giornali per i soldati*, «Rivista di Storia contemporanea», n. 4, 1988, pp. 546-577.

as Loretta De Franceschi's essay has recently demonstrated, there was a wide range of educational and pleasure literature available to young Italian soldiers, meaning that De Amicis's *La vita militare* could easily have played a minor role or even have been considered by several officers to be unsuitable for recruits' schools. In 1885 in his *Della educazione militare* Captain Prunas Tola argued, in fact:

He [De Amicis] wrote about military life very well, but he wrote about military life as a patriot, a writer and a poet. His sketches can give rise – and maybe give rise – to arouse enthusiasm, but this is not a book that can educate or meet educational criteria⁶⁵.

Despite the enormous success of some so-called *bozzetti militari* both inside (mostly among COs) and outside the barracks, supplying regimental classes with good textbooks was still a serious concern for military authorities, since no books met the needs of a national and inter-class mass-army, such as the Italian army, as reformed by Minister Ricotti. Again Captain Prunas Tola continued:

De Cristoforis, Ricci, Corsi and so on deal with it [military life], but their wise words do not lead to that goal that I have targeted: their wise writings are too general and cannot be considered regulations, but only inspirations. The few rules outlined in the manuals, which are widely spread in the schools, are very limited, perhaps excessively limited, and neither must nor can wander into too many details. Essentially, military literature is devoid of a serious work which deals with the military education strictly and consistently⁶⁶.

The Ministry of War repeatedly tried to stimulate writers to fill this gap by organizing public contests for a reading-book addressed particularly to soldiers. From this point of view, the policy of the military authorities was not very different from that of the Ministry of Education towards schoolbooks addressed to pupils. Both issued this challenge to soldiers and civilians indifferently, although many COs actually believed that only soldiers or ex-soldiers could really write a book suitable for recruits' needs⁶⁷. Both constantly tried to monitor the production of textbooks. Both attempted to introduce an unique book to the classes, even if the efforts to centralize the textbook choice were made at different moments, demonstrating the lack of coordination between the two most relevant nationalization agencies in this field. Finally, both renounced this ambitious project and – either because of the liberal governments' ambiguous attitude towards private schools or because of the lack of suitable books – let Italian children and recruits continue to be educated with a large variety of spelling- and reading-books until the Fascist era⁶⁸.

⁶⁵ G. Prunas Tola, *Della educazione militare. Osservazioni e appunti*, Roma, Carlo Voghera, 1884, p. 12.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 13.

⁶⁷ See, for example, G. Merli, *Del concorso per un libro di lettura per il soldato italiano*, Roma, Carlo Voghera, 1886, p. 12.

⁶⁸ A good 75 spelling-books written by different authors were registered by the Ministry of

Naturally, it would be very interesting to understand the reasons why none of the contests organized by the Ministry of War inspired such a successful book that corps commanders could have imposed on their men as ‘a must’. Was that due to the fact that the set of values implied in these works was considered to be contrasting – or even incompatible – with that promoted by the central government and military authorities? Alternatively, was it due to the significant gap between the rhetorical style and the contents chosen by high-ranking officers, who did not experience barracks life and the low-profile approach most ignorant and unwilling recruits would have needed in order to comprehend and appreciate these works? Moreover, were these *Libri del soldato* really addressed to ignorant and reluctant draftees, whom most writers considered to be lazy and unable to read them directly?

Although both spelling- and reading-books were addressed in name to “soldiers”, it is still questionable whether the authors of *Libri del soldato* targeted the same audience as their colleagues printing spelling-books. Some recruits were not only literate, but even so well-educated that they bought opera librettos⁶⁹ or «read all [they] came across, especially history books on the Risorgimento»⁷⁰. However, even in the 1890s, those in possession of an elementary certificate and who spoke Italian fluently were so rare that one of them was appointed quartermaster sergeant only six months after enrolling, «with the task of writing letters on behalf of illiterate soldiers, who were almost all»⁷¹. Besides, most memoirs confirmed that reading was not the conscripts’ most common hobby and regimental schools were often perceived as a waste of time, putting soldiers at risk of being mocked by comrades⁷². Were the conscripts the audience the reading-books targeted? Or were they NCOs and even lower-ranking COs?

Again, this research has yet to be done, at least with reference to nineteenth-century Italy. However, examining the *Libri del soldato* could not only show the difference between the educational readings used in military and civilian schools (both elementary and popular), but also the internal coherence of the indoctrination effort made at different levels of the rank pyramid within the Italian army.

Some data concerning the authors, the year and the place of publication of these books could help us to highlight the different nature of spelling-books and

Education in 1875. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 17. With specific regard to grammar books, see M. Catricalà, *Unità d’Italia e nuove grammatiche*, in E. Banfi, P. Cordin (edd.), *Storia dell’italiano e forme dell’italianizzazione: atti del 23° Congresso internazionale di studi (Trento-Rovereto 18-20 maggio 1989)*, Roma, Bulzoni, 1990, pp. 399-409.

⁶⁹ ADN, C. R. *Stamattina mi misi a leggere*, DP/01.

⁷⁰ ADN, A. R., *Tissi è poco più di un villaggio*, p. 49.

⁷¹ ADN, M. S., *Diario storico (1873-1904)*, MG/86, p. 2.

⁷² In the second half of the XX century, the military slang still had expressions aimed to ironically define soldiers attending regimental schools. See L. Renzi, *La lingua di caserma, oggi*, «Lingua nostra», n. XXVIII, 1967, pp. 24-31.

*Libri del soldato*⁷³. While the former were predominantly published in the first post-unification decades (or even before unification), most of the latter went to print in the period between 1890-1910 (45.27%) and the contents of successive editions were partially updated with relation to the internal and international socio-political framework⁷⁴. While the spelling-books were published mainly in Piedmont and Tuscany, just 30.40% of reading-books were published there. Many came from Milan (29.05%) and Rome (8.78%) as well as some published in Naples (4.72%), Piacenza (4.05%) and even in small towns like Castrovillari, Chieti, Lodi, Pisa, Siena and Teramo. While the spelling-books' authors were mostly civilians, not only the authorized *Libri del soldato* but also novels and tales talking about the military were written prevalently by COs and former COs (79.54%), apart from some significant exceptions.

More careful investigations on the *Libri del soldato* could ascertain to what extent the overwhelming prevalence of military authors influenced the reading-books' contents, formal features and set of values.

At first glance, reading for the rank and file looked similar to that addressed to civilians. If war and the military were common subjects in textbooks and literature addressed to both adults and pupils⁷⁵, then most books for conscripts shared the same metaphorical description of the nation through locality and the same rhetorical approach to the homeland and the royal family. Naturally, narrative sections mainly focused on Italian and Piedmontese military history, but the biographies of its protagonists were sketched in the same way as in the *Il Plutarco italiano*⁷⁶. Moreover, both books for pupils and recruits paid attention to geography, making the readers familiar with the national territory.

However, the *Libri per il soldato* presented a large variety of approaches to recruits' education and nationalization. While some books focused on military life and explicitly intended to keep draftees distant from civilian society, others neglected everyday life in the barracks and chiefly aimed to transform each soldier into «an educator to his own family and people»⁷⁷. Similarly, a few authors omitted any reference to religion (especially Catholicism) and even declared loyalty towards Church ministers to be incompatible with that

⁷³ As the spelling-book group, the *corpus* of reading-books examined here is just a little part of the fifty-two *Libri del soldato* available all over Italy according to Pagliaini.

⁷⁴ Compare, for example, the three different editions (1862, 1876 and 1888) of the famous work of G. De Castro, *Il libro del soldato italiano. Lettura per le scuole reggimentali: scene ed episodi militari, tratti di valore, avventure, consigli ed esempi, aneddoti, pensieri sulla vita militare*, Milano, Francesco Pagnoni, 1862.

⁷⁵ On textbooks, see W. Fochesato, *La guerra nei libri per ragazzi*, Milano, Mondadori, 1996 and N. Labanca (ed.), *La Libia nei manuali scolastici italiani, 1911-2001*, Roma, Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente, 2003. Apart from the aforementioned works of De Amicis, conscription is mentioned in many tales of realist tales, such as G. Verga's *Camerati* (1888) and L. Capuana's *Scurpiddu: racconto illustrato per ragazzi* (1911).

⁷⁶ C. Mariani, *Il Plutarco italiano: vite di illustri italiani*, Milano, Treves, 1869.

⁷⁷ *Il libro del soldato: ricordi di un vecchio sergente*, Firenze, A. Salani, 1883, p. 18.

towards the king, while many others insisted on the Catholic faith's central role in shaping the recruits' morals, not to mention the *L'amico del soldato, ossia manuale religioso morale del militare* Reverend Ambrogio Rizzi from Cremona addressed to «those poor comrades, who cry out, sing coarsely and even blaspheme as soon as they wake up, since they believe that they live an hard life»⁷⁸.

Besides, it is significant that Cesare Cantù's *Antologia militare* was awarded by the Ministry of War in 1868 despite his notorious Catholic-reactionary tendencies and his bitter polemic against the compulsory enrollment of clergymen⁷⁹.

The link between faith and the military has been already carefully investigated, especially with regard to wartime⁸⁰. The use in the barracks of books written by clergymen not only confirms the strength of this relationship in peacetime too, but also invites scholars to look at the complex and ambiguous liaison between the Catholic church and nation building in the almost unexplored field of military institutions.

Conclusions

As previously mentioned, at the present stage of my research I can draw no conclusions regarding the complex questions I intend to deal with. Much research must still be done before exhaustively explaining how the regimental schools really worked and what their relationship really was with the civilian educational system.

Nevertheless, this first attempt to cross both bibliography and primary sources concerning regimental schools with those regarding civilian schools has not only shed some light on a few previously neglected aspects of military schooling but – most importantly – has also suggested some unexplored questions military and educational historians could face in the near future.

⁷⁸ A. Rizzi, *L'amico del soldato, ossia manuale religioso morale del militare*, Cremona, Enrico Maffezzoni, 1899, p. 10.

⁷⁹ C. Cantù, *Antologia militare, premiata dal Ministero della Guerra*, Savona, Tipografia della Reclusione Militare, 1868. Cantù argued his opposition to churchmen's recruitment in the speech *Sulla leva dei chierici*, quoted by P. Manfredi, Cesare Cantù. *La biografia ed alcuni scritti inediti o meno noti pubblicata a cura dell'avv. Pietro Manfredi nel centenario della sua nascita*, Torino, Unione tipografico-editrice, 1905.

⁸⁰ D. Menozzi, *Chiesa, pace e guerra nel Novecento. Verso una delegittimazione religiosa dei conflitti*, Bologna, Il Mulino, 2008. With specific regard to WWI, see for example the monographic volume of «Rivista di storia del Cristianesimo», n. 2, 2006 edited by D. Menozzi; and A. Gibelli, C. Stiacini, *Il miracolo della guerra. Appunti su religione e superstizione nei soldati della Grande Guerra*, in N. Labanca, G. Rochat (edd.), *Il soldato, la guerra e il rischio di morire*, Milano, Unicopli, 2006, pp. 125-136.

This seems to be very challenging, due to the limited access to school and military archives, the small number of recruits' ego-documents available, and the lack of sources concerning everyday life in the Italian barracks and schools. Still, it is a very exciting challenge, given the central role played by both schools and the army in Italian nation building and the surprising lack of works examining the links between these two institutions.

Were schools and the army sharply disconnected from each other? Conversely, did they target the same goals and cooperate to 'make the Italians' according to a shared cultural and political project? Looking at these questions through the eyes of teachers and textbooks seems to question both the total autonomy of the military and civilian spheres, and the existence of a unique, coherent nation-building project addressed to draftees.

On the one hand, the significant presence of civilian teachers and spelling-books in regimental schools even in the 1890s-1900s should invite us to not overestimate the reliability of the regulations concerning schooling in the barracks and the role played by COs and NCOs in Italianizing recruits. At the same time, the frequent engagements of former soldiers as a teacher in elementary schools, still on the eve of WWI, shows to what extent civilian and local authorities welcomed those formally non-qualified people just because of their military background.

On the other hand, regimental schools' teachers and textbooks were much less standardized than previous studies suggested. While employing civilian teachers in the first post-unification decades did imply the concrete risk to let Republicanism enter the barracks, the sympathy of some teachers for Socialism did not prevent many corps commanders from committing non-military people to teach regimental classes even in 1890s and 1900s. Moreover, while the spelling-books for draftees were the outcome of a constant osmosis between the civilian education system and the military but they looked pretty standardized from a methodological and ideological point of view (with a few references to the national rhetoric and an evident attempt to marginalize politics in general), the *Libri del soldato* shared some formal features and contents with educational and pleasure reading-books addressed to civilians like De Amicis' *Cuore* and Mariani's *Plutarco*, but were based on slightly different sets of values according to the significant variety of authors' ideological and political backgrounds.

Therefore, both the so-called 'schools of the Nation' must still be carefully investigated, hopefully through new sources and field-crossing perspectives.

Giuseppe Allievo e la libertà d'insegnamento

Andrea Marrone
Dipartimento di Scienze della
formazione, dei Beni culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
marroneandrea86@gmail.com

Freedom of education in the pedagogy of Giuseppe Allievo

ABSTRACT: The fight for literacy in Italy progressed from the Nineteenth century through politics of centralization and State control in the education system. If, on the one hand, the State monopoly of education favoured the nationalization of the masses, linguistic homogenization and the cultural unification of a still politically divided country with high illiteracy rates, on the other hand, the outcome was that teaching was standardized, competition among educational institutions was discouraged and the freedom of families in choosing education for their children was compromised. As a consequence, in the pedagogical debate, freedom of education, of which Giuseppe Allievo, professor of education at the University of Turin between 1867 and 1912 was one of the main supporters, emerged as a central theme. The article aims to illustrate, within Allievo's pedagogical systematic reflection, his views on educational freedom and his criticism of the Italian school system and teaching.

EET/TEE KEYWORDS: Teaching; Freedom; Philosophy of Education; Education System; Italy; XIX-XX Century.

1. *Statalismo e centralismo nella scuola italiana dopo l'Unità*

Il tema della libertà scolastica e dell'insegnamento¹ s'impose nel dibattito pedagogico a seguito delle politiche scolastiche centralizzatrici e monopolistiche che durante il XIX secolo segnarono molti sistemi d'istruzione europei.

¹ Nella copiosa letteratura sull'argomento, le espressioni «libertà della scuola», «libertà d'educazione» o «libertà d'insegnamento» si riferiscono al medesimo principio sebbene con sfumature diverse. Con tale concetto si intende in genere il diritto dei genitori di scegliere

In Italia la questione si accese nel quindicennio precedente all'Unità, in reazione agli sviluppi dell'ordinamento scolastico del Regno di Sardegna². Attraverso una serie di provvedimenti, tra cui i più importanti furono la nascita della Regia segreteria di Stato per l'istruzione (1847), la legge Boncompagni (1848), la legge Lanza (1857), e infine il *Riordinamento della Pubblica Istruzione* previsto dalla legge Casati (1859), si costituirono le basi del futuro sistema d'istruzione italiano, poi consolidato da provvedimenti successivi, in cui furono limitate le autonomie locali e si posero le premesse per la riduzione degli spazi di autonomia delle scuole libere³.

Durante il processo di unificazione nazionale, il sistema d'istruzione sabaudo gradualmente fu esteso alle nuove province italiane, sebbene non sempre in modo integrale.

Nel disegnare l'ordinamento scolastico, il ceto dirigente liberale fu condizionato da un certo «sospetto della libertà»⁴. Esso nasceva dall'evidenza che l'Italia fosse profondamente divisa da un punto di vista linguistico, culturale, politico e religioso. Si temeva che in uno scenario simile la pluralità educativa avrebbe nuociuto all'unificazione del 'paese reale', lasciando spazio a quanti restavano contrari ai modi con cui avvenne l'Unità d'Italia: alcune sacche filo borboniche al sud e, per certi versi, parte del clero e le autorità

l'istituto educativo e il percorso formativo dei propri figli, senza ingerenze o preclusioni di natura governativa. Tale principio si lega alla richiesta di una legislazione che crei condizioni di parità economica e giuridica tra gli istituti statali e non statali, per permettere alle famiglie una scelta libera. Giuseppe Allievo, tra le varie espressioni citate, utilizzava «libertà d'insegnamento» sulla linea dell'opera di Rosmini e degli ambienti rosminiani; anche per tale motivo nel presente saggio faremo altrettanto.

² Cfr. M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: La costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia La scuola, 2001, pp. 9-46; Ead., *Da Boncompagni a Casati: l'affermazione del modello centralistico nella costruzione del sistema scolastico preunitario (1848-1859)*, in F. Pruneri (ed.), *Il cerchio e l'elisse, centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XX secolo*, Roma, Carocci, 2005, pp. 41-55; R. Sani, *State, church and school in Italia between 1861 and 1870*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), n. 2, pp. 81-114.

³ Cfr. N. Raponi, *Legislazione, politica scolastica e scuola privata cattolica nell'Italia liberale. Il ruolo del Consiglio di Stato*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 341-374; A. Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, Padova, Cedam, 1975; P. Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1966, pp. 93-109.

⁴ L'espressione è usata da Antonio La Penna, il quale nel ricostruire l'ampio dibattito avvenuto in Parlamento tra il 1883 e il 1884, riguardo la proposta di *Modificazione delle leggi vigenti per l'Istruzione Superiore del Regno* presentata dal Ministro Guido Baccelli, scrive: «In realtà, l'intera discussione lasciava emergere un dato di fondo: in quella Camera, sia a destra che a sinistra, eccettuata qualche frangia, la libertà metteva in sospetto», ved. A. La Penna, *Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'università italiana*, in S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, p. 210.

ecclesiastiche. Al contrario, l'accentramento e la statalizzazione parevano assicurare l'adempimento della celebre e mitica esortazione d'azegliana sul «fare gli italiani».

Non va inoltre dimenticato che simili politiche erano dettate, in alcuni ambienti, anche da spinte anticlericali tese alla laicizzazione della scuola statale e alla riduzione dell'influenza della Chiesa. In simili orientamenti ebbe un ruolo di primo piano la massoneria⁵, che egemonizzò la Minerva per diversi decenni⁶.

L'ordinamento scolastico ideato in Piemonte e imposto nel Regno d'Italia, provocò la reazione negativa del mondo cattolico che denunciava il tentativo di emarginare e indebolire la presenza educativa della Chiesa, compromettendo l'autonomia dei suoi istituti e la parità di trattamento rispetto a quelli governativi. A ciò si aggiunse la protesta contro la soppressione delle Congregazioni nel 1866 che apportò un ulteriore grave colpo alla realtà educativa cattolica, e il profondo dissenso per la graduale estromissione dell'insegnamento religioso dalle scuole statali, perseguita con abnegazione dopo il 1870⁷. Va peraltro ricordato che all'opposizione sui contenuti e sui principi di tali provvedimenti, corrispose nella vita scolastica concreta un clima propositivo e di conciliazione tra il clero e le istituzioni scolastiche statali⁸.

Ad ogni modo, seppure con diversi accenti⁹, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, la difesa della libertà d'insegnamento dominò il dibattito

⁵ La legislazione e il mondo della scuola rappresentarono nel corso dell'età liberale una delle maggiori preoccupazioni della massoneria, che auspicava una scuola «laica, gratuita e obbligatoria». Spesso divisi in campo politico, rituale e religioso, i massoni si mobilitarono unitariamente nelle battaglie scolastiche, a cui attribuivano un peso fondamentale per la costruzione di un «nuovo ordine». Non è un caso, che la più importante scissione nel Grande Oriente d'Italia, avvenuta nel 1908, scaturì dalla votazione sulla mozione presentata dal socialista Bissolati contro l'insegnamento religioso nelle scuole, in cui ben 11 dei 28 massoni presenti durante la votazione alla Camera, votarono contro la proposta a dispetto delle indicazioni date dal Grand'Oriente d'Italia. Ciò condusse alla scissione delle logge vicine a Saverio Fera, meno estremiste in ambito religioso, che diedero vita all'obbedienza della Gran Loggia d'Italia, più comunemente conosciuta come l'obbedienza di Piazza del Gesù. Cfr. F. Conti, *Storia della massoneria italiana dal Risorgimento al fascismo*, Bologna, Il Mulino, 2003, pp. 105, 173, 180-181.

⁶ Buona parte dei Ministri dell'istruzione pubblica tra l'Unità e il primo conflitto mondiale furono affiliati alla massoneria. Cfr. F. Conti, *Massoneria, scuola e questione educativa nell'Italia liberale*, «Annali di Storia dell'educazione», n. 11, 2004, Brescia, La Scuola, 2005, p. 17; R.S. Di Pol, *Scuola e popolo nel riformismo liberale di inizio secolo*, Torino, Marco Valerio, 2002, pp. 125-126.

⁷ Cfr. C. Betti, *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*, Firenze, Manzuoli, 1989.

⁸ Cfr. Sani, *State, church and school in Italia between 1861 and 1870*, cit., pp. 95-96.

⁹ In merito sono particolarmente significative le varie posizioni assunte dai periodici cattolici, lumeggiate nel saggio di 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. 127-169.

scolastico e pedagogico cattolico, rappresentandone un principio costitutivo, fino a diventare, come è stato rilevato «quasi una metafora delle relazioni tra Stato e Chiesa»¹⁰.

2. Orientamenti pedagogici di Giuseppe Allievo

Nel cuore di tale dibattito si inserì il contributo di Giuseppe Allievo¹¹, che affrontò la questione con sistematicità pedagogica e coinvolgimento ideale. Nato a San Germano vercellese nel 1830, si laureò in Lettere e Filosofia all'Università di Torino nel 1853, quando il clima culturale dell'ateneo subalpino era ancora dominato dal rosminianesimo. Tra i suoi docenti vi furono Antonio Corte, Domenico Berti e Giovanni Rayneri. Conseguì l'aggregazione nel 1858, e dopo alcuni anni d'insegnamento nei Licei fu incaricato nel 1867 dell'insegnamento di Antropologia e Pedagogia all'Università di Torino, ereditando la cattedra di Giovanni Rayneri. Straordinario nel 1871, ottenne la promozione ad ordinario solo nel 1878¹². Insegnò ininterrottamente nell'Ateneo torinese sino al 1912, l'anno precedente alla morte.

Tra monografie e saggi, pubblicò più di cento opere¹³, incentrando il suo impegno speculativo sull'antropologia filosofica, la didattica, la storia della pedagogia e della scuola.

¹⁰ G. Tognon, *Stato e Chiesa nell'educazione. Il magistero pontificio da Pio XI a Giovanni Paolo II*, in N. Galli (ed.), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, p. 217.

¹¹ Per le notizie biografiche e un sintetico quadro del pensiero di Allievo, P. Braido, *Allievo Giuseppe*, in *Dizionario enciclopedico di Pedagogia*, Torino, S.I.A.E., 1958; M.P. Biagini, *Allievo Giuseppe*, in *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, vol. I, pp. 377-381; ved. anche V. Quarello, *Giuseppe Allievo, Studio critico*, Lanciano, Carabba, 1936.

¹² Secondo Gerini, genero dell'Allievo (ne aveva sposato la figlia), curatore di numerosi saggi sul pedagogista, il ritardo non fu casuale. Citando una lettera dello stesso Allievo al ministro De Sanctis e alcune considerazioni di Parato, egli sostiene che ci fu una ostruzione ministeriale alla carriera del vercellese, motivata dal suo credo spiritualista e dalle sue posizioni critiche nei confronti delle politiche ministeriali. Cfr. G.B. Gerini, *La mente di G. Allievo*, Tip. San Giuseppe degli Artigianelli, Torino, 1904, pp. 10-12.

¹³ Tra le opere più importanti: *Saggi filosofici*, Milano, Tip. Gareffi, 1866; *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*, Milano, Trevisini, 1867; *L'Hegelismo e la scienza, la vita*, Milano, Agnelli, 1868; *Il problema metafisico studiato nella storia della filosofia dalla scuola ionica a Giordano Bruno*, Torino, Stamperia reale, 1877; *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, Torino, Tip. Subalpina, 1883; *Delle idee pedagogiche presso i greci. Pitagora, Socrate, Senofonte, Platone, Aristotele, Plutarco*, Cuneo, Tip. Subalpina di Pietro Oggero e C., 1887; *Studi pedagogici in servizio degli studenti universitari, delle scuole normali e degli istituti educativi*, Torino, Tip. Subalpina, 1889; *L'uomo ed il cosmo*, Torino, Tip. Subalpina, 1891; *Opuscoli pedagogici editi ed inediti*, Torino, Tip. del Collegio degli artigianelli, 1909; *G. G. Rousseau filosofo e pedagogista*, Torino, Tip. Subalpina, 1910.

Protagonista della pubblicistica educativa¹⁴, diresse anche due periodici: tra il 1868 e il 1873 *Il campo dei filosofi* e tra il 1883 e il 1885 *Il Baretti*¹⁵; in quest'ultimo compaiono numerosi articoli utili a lumeggiare le sue posizioni in merito alla libertà d'insegnamento e, più in generale, alla politica ministeriale.

Egli rappresentò uno degli esponenti di rilievo della pedagogia italiana della seconda metà dell'800, e certamente la personalità più in vista della corrente spiritualista, in una temperie culturale contraddistinta dall'egemonia positivista¹⁶, almeno per quanto concerne le cattedre universitarie.

Il pensiero di Allievo costituì un punto di riferimento per la pedagogia e il mondo educativo cattolico, ispirando, tra gli altri, il pensiero pedagogico salesiano¹⁷. Si occuparono della sua opera anche studiosi stranieri come E. Naville, A. Daguet, E. Blum.

Sebbene in alcuni punti se ne discosti apertamente, la pedagogia di Allievo è segnata dal rosminianesimo¹⁸, accolto specialmente attraverso la riformulazione pedagogica proposta da Rayneri. Gli studi critici hanno evidenziato anche l'influenza di altri autori come Pestalozzi, Stahl, Krug, Berti. Ma discostandosi da discendenze univoche, egli preferì sempre dichiararsi un rappresentante dello spiritualismo¹⁹, ponendosi così in continuità con quella che considerava la più autentica e genuina espressione della pedagogia italiana²⁰, non senza un accento nazionalistico tipico del tempo.

¹⁴ Cfr. G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 340, 347-348, 378, 398-399, 438, 563-564, 573, 586, 611-612, 705.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 90-91.

¹⁶ Allievo dedicò diversi studi a questa corrente, anticipando e favorendo quel movimento antipositivistico che si impose nella prima decade del Novecento, alla base della 'bancarotta' scienziata anche in ambito pedagogico. Tra i suoi lavori sul positivismo si vedano: *Esposizione critica delle dottrine psicologiche di Alessandro Bain*, Torino, Loescher, 1881; *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, cit.; *La psicologia di Herbert Spencer: studio espositivo-critico*, Torino, Unione tipografico-editrice, 1898; *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, Torino, Tip. Subalpina, 1901; *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, Torino, Carlo Clausen, 1905.

¹⁷ Su tale legame Pietro Braidò ha rilevato: «Giannantonio Rayneri e Giuseppe Allievo esercitarono un palese influsso diretto su due note figure di studiosi salesiani di pedagogia, rispettivamente D. Francesco Cerruti e D. Giulio Barberis; gli inediti *Appunti di Pedagogia sacra* di quest'ultimo rivelano un'evidente dipendenza. Allievo, benefattore e sostenitore di Don Bosco, si batté strenuamente per la sopravvivenza delle scuole di Valdocco, mettendo a disposizione, in difesa della libertà educativa, la sua energica contrarietà al centralismo burocratico del Ministero della P.I.» in P. Braidò, *L'esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX, Don Bosco*, in Id. (ed.), *Esperienze di Pedagogia cristiana nella storia*, Roma, LAS, 1981, p. 313.

¹⁸ Cfr. G. Chiosso, *L'interpretazione rosminiana di Giuseppe Allievo*, «Pedagogia e vita», n. 6, 1997, pp. 147-160.

¹⁹ «Preso nel suo ampio senso lo spiritualismo risiede nell'ammettere l'esistenza di sostanze immateriali, che cioè non cadono sotto i sensi e non hanno le proprietà della materia, quali sono la figura, la grandezza, l'estensione, la divisibilità, il movimento locale, bensì sono fornite di intelligenza e di libera volontà» in G. Allievo, *Appunti di Antropologia e Psicologia*, Torino, Carlo Clausen, 1906, p. 8.

²⁰ Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., p. 158.

La pietra angolare del sistema pedagogico di Allievo è il «principio della personalità»²¹ con cui condensava il concetto secondo il quale l'uomo è «sintesi vivente di un'anima razionale e di un corpo organico, insieme composti ad unità di essere; o meglio ancora è una mente informante un organismo corporeo, prendendo qui il vocabolo *mente* come sinonimo di spirito, ossia di anima razionale»²².

Egli considerava la materia e lo spirito due sostanze intimamente unite ma distinte²³. In coerenza con questi principi, contestò, d'un canto, l'assimilazione del mentale al fisiologico²⁴, stigmatizzando i materialismi rozzi di marca positivista, tra tutti quelli di Lombroso e Moleschott; d'altro canto si discostò dalla riduzione dell'essere personale allo Spirito, contestando l'hegelismo e le sue varie appendici. Tra questi due estremi riconobbe il valore della scienza sperimentale²⁵, considerata un valido contributo anche per la migliore conoscenza dell'uomo.

Il principio della personalità sostenuto da Allievo è di primaria importanza per comprenderne in profondità il concetto di libertà e la sua declinazione in ambito scolastico. In realtà, stando al vercellese, se l'uomo non avesse in sé una sostanza eccedente la materia, egli sarebbe come il resto del mondo animale, e cioè un essere determinato, un mero meccanismo fisiologico, un "bruto", con la magra consolazione di essere il più perfetto tra gli animali²⁶. Pertanto, nell'ottica di Allievo, lo spiritualismo è condizione primaria e irriducibile per la difesa della libertà.

²¹ Sul valore del contributo di Giuseppe Allievo per la chiarificazione di tale principio, Giovanni Calò ha rilevato come «nessuno con tanta consapevolezza e chiarezza aveva prima di lui messo in luce quel principio e mostratane la fecondità e illuminatane vivamente tutta quanta l'opera educativa» in G. Calò, *Dottrine e Opere*, Lanciano, Carabba, 1932, pp. 261-262.

²² G. Allievo, *Appunti di Antropologia e Psicologia*, Torino, Carlo Clausen, 1906, p. 3.

²³ Una delle massime filosofiche di Allievo, caratterizzante tutta la sua produzione e risalente alla sue prime opere, era appunto quella di «Distinguere per unire». Cfr. G. Allievo, *Saggi filosofici*, Milano, Gareffi, 1866, p. 3.

²⁴ Scrive a proposito «Gli ingegnosi apparecchi meccanici, di cui avete forniti i vostri laboratori di psicologia sperimentale, potranno procacciarsi nuove ed interessanti notizie intorno la vita sensitiva dell'uomo esteriore, ma non ci sapranno dir nulla intorno i misteri dell'anima, il secreto lavoro della sua vita intima, le sue sublimi aspirazioni» in G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, Torino, Tip. S. Giuseppe degli Artigianelli, 1904, pp. 14-15.

²⁵ Allievo, *Il problema metafisico studiato nella storia della filosofia dalla scuola ionica a Giordano Bruno*, cit., p. 14.

²⁶ «Dovunque c'è la persona, cioè un soggetto dotato di intelligenza ed attività volontaria, là vi è lo spirito. La persona è una energia, un'attività, una forza, non cieca, ma intelligente e conscia di sé, non fatale e necessitata, ma libera e signora di sé, lo domina e lo trasforma informandolo [...] ma la materia non conosce né se stessa, né lo spirito, non domina sé medesima, ma è irrepugnabilmente dominata dalle forze, che la investono» in G. Allievo, *Lo spirito e la materia nell'universo, l'anima e il corpo nell'uomo*, Torino, Carlo Clausen, 1903, p. 15.

3. Scuola educativa e libera

Sebbene le posizioni di Allievo sulla scuola e sulla libertà d'insegnamento siano state in parte già oggetto di studio²⁷, il suo contributo merita di essere ulteriormente approfondito in quanto di rilevante importanza nell'economia delle vicende scolastiche del secondo Ottocento.

Le opere più importanti in cui affronta temi scolastici sono: *L'educazione e la nazionalità* (1875)²⁸, *La legge Casati e l'insegnamento privato secondario* (1879)²⁹, *Intorno le scuole normali e gli asili di infanzia fröbeliani* (1888)³⁰, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli* (1889)³¹, *Della istruzione obbligatoria* (1893)³² e *La scuola educativa* (1893)³³, poi rivisto e pubblicato nel 1904³⁴. A questi vanno aggiunti altri come: *La Riforma dell'educazione moderna mediante la riforma dello Stato* (1879)³⁵, *Il Classicismo nelle scuole* (1891)³⁶, *Esposizione critica delle opinioni di illustri pedagogisti intorno il rapporto tra l'educazione privata e la pubblica* (1898)³⁷ *Delle condizioni presenti della pubblica educazione* (1886)³⁸, raccolti negli *Opuscoli pedagogici* (1909)³⁹. Ma, a onor del vero, va detto che l'intera produzione dell'Allievo è disseminata di richiami e rilievi su tali tematiche⁴⁰.

²⁷ I lavori sinora pubblicati lasciano spazio per ulteriori studi e considerazioni. Il testo di R. Bonghi, *Idee di G. Allievo circa la libertà d'insegnamento*, «Cultura», n. 19-20, 1889, è scritto nel vivo delle polemiche scolastiche del tempo e manca di una necessaria distanza critica e storica; il lavoro di R. Berardi, *La libertà d'insegnamento in Piemonte 1848-1859 e un saggio storico di G. Allievo*, «Quaderni di cultura e storia sociale», n. 2, 1953, pp. 60-74, prende in esame una sola opera del pedagogo, vale a dire *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866* (1867), e soffre di una conoscenza parziale dell'opera del pedagogo; il saggio di A. Consorte, *Scuola e Stato in Giovanni Allievo*, «Ricerche Pedagogiche», n. 12, 1969, pp. 52-65, seppur significativo, approfondisce soprattutto le polemiche tra lo studioso piemontese e l'apparato ministeriale, tenendo peraltro conto solo di alcune sue opere.

²⁸ G. Allievo, *L'educazione e la nazionalità*, Torino, Tip. del giornale Il Conte Cavour, 1875.

²⁹ Id., *La legge Casati e l'insegnamento privato secondario*, Torino, Tip. Salesiana, 1879.

³⁰ Id., *Intorno le scuole normali e gli asili di infanzia fröbelliani*, Torino, Tip. Subalpina, 1888.

³¹ Id., *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, Torino, Tip. del Collegio degli artigianelli, 1889.

³² Id., *Della istruzione obbligatoria*, Torino, Tip. Subalpina, 1893.

³³ Id., *La scuola educativa. Principi di antropologia e didattica: pedagogia elementare*, Torino, Tip. Subalpina, 1893.

³⁴ Id., *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, Torino, Tip. Subalpina, 1904.

³⁵ Id., *La Riforma dell'educazione moderna mediante la riforma dello Stato*, Torino, Tip. Subalpina, 1879.

³⁶ Id., *Il classicismo nelle scuole*, Torino, Tip. M. Artale, 1891.

³⁷ Id., *Esposizione critica delle opinioni di illustri pedagogisti intorno il rapporto tra l'educazione privata e la pubblica*, «Rivista pedagogica italiana», n. 1-2, 1898.

³⁸ Id., *Delle condizioni presenti della pubblica educazione. Prolusione letta nella R. Università di Torino il 25 novembre 1886*, Torino, Tip. Subalpina, 1886.

³⁹ Id., *Opuscoli pedagogici*, cit.

⁴⁰ In tutte le opere dell'Allievo sono ricorrenti degli incisi nei quali lo studioso propone parallelismi con le condizioni scolastiche coeve. Il seguente brano pare particolarmente

Nel pensiero di Allievo, lo studio sul profilo e sull'organizzazione scolastica, non può prescindere da una riflessione sul suo compito educativo. Il fine della scuola doveva infatti essere il medesimo dell'educazione⁴¹, individuato nello sviluppo armonico delle «potenze umane». Di conseguenza la scuola non poteva limitarsi a impartire la sola istruzione, ma era chiamata ad assumersi la responsabilità di educare alla vita morale, elevare l'alunno alla ricerca del senso dell'esistenza e quindi alla dimensione religiosa. In questa direzione il pedagogista piemontese esortò a superare le ristrettezze del mero nozionismo⁴², prefigurando una scuola come tempio di umanità⁴³. Sulla base di queste premesse era convinto che il «cuore» degli educatori fosse il ganglio vitale della pratica educativa e al contempo il discriminante della sua efficacia⁴⁴.

paradigmatico. Dopo aver esposto i caratteri della pedagogia romana, ad esempio, Allievo riporta un passo di una lettera scritta da Plinio il giovane ed indirizzata a Corellia Ispulla, nel quale le suggerisce di scegliere con oculatezza l'insegnante di retorica per il figlio. Subito dopo, Allievo chiosa: «Qual profondo divario tra i tempi di Plinio ed i nostri in riguardo ai pubblici studi! Allora la scuola si muoveva libera da ogni potere governativo, epperò la scelta dei maestri spettava ai genitori come un sacro e coscienzioso dovere. Ora invece lo Stato impone alle famiglie i maestri da lui solo fabbricati ad immagine e somiglianza sua. Una radicale riforma intorno a questo rilevantissimo punto della vita civile e sociale è una necessità pedagogica. La libera attività dei cittadini, su cui posa in gran parte la civiltà moderna, non consente che essi vengano trattati come fanciulli, i quali hanno nel governo il loro supremo educatore ed assoluto maestro. La libertà non è privilegio esclusivo di nessuno. Governi lo Stato le sue pubbliche scuole; ma siano libere le famiglie di associarsi insieme per fondare istituti educativi ed imprimere ad essi un indirizzo rispondente alle loro aspirazioni egualmente che allo spirito del tempo. Così sorgerebbe una nobile gara, da cui la pubblica educazione trarrebbe singolare e felice incremento» in Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., p. 40.

⁴¹ «La scuola segnatamente apparisce il santuario del sapere, il tirocinio della vita sociale, il vivaio della civiltà; epperò essa racchiude nelle sue modeste pareti le sorti di un popolo e collo splendore o coll'oscuramento del suo ideale segna i giorni di grandezza o di decadenza di una nazione» in Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 68.

⁴² Risulta significativo un dialogo tra Padre Girard e Pestalozzi, riportato da Allievo. Questo brano è una eccezione tra i numerosi elogi fatti dal vercellese al pedagogista di Zurigo: «Nell'atto che il Padre Girard stava visitando l'Istituto di lui, egli uscì fuori con queste parole: «È mio intendimento, che i miei alunni non tengano per vero, tranne ciò solo, che possa essere loro dimostrato come due e due fan quattro». Al che il Girard rispose: «Se io fossi padre di trenta figli, nemmeno un solo ve ne affiderei ad essere ammaestrato, perché non vi verrà mai fatto di dimostrarvi come due e due fan quattro, che io sono suo padre, e che egli è tenuto di amarmi» in G. Allievo, *Delle dottrine pedagogiche di Enrico Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville e Gregorio Girard*, Torino, Libreria Scolastica di Grato Scioldo, 1884, p. 89.

⁴³ Molto significativa a riguardo una frase della Marchesa di Lambert riportata da Allievo: «La più grande scienza sta nel sapere essere in sé», in *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 335.

⁴⁴ «Pestalozzi, Girard, De la Salle furono grandi istitutori, perché furono grandi cuori, che sentirono la santità del loro apostolato, e fecero di sé nobile sacrificio per loro alunni. Senza cuore non si educa con dignità, non si ammaestra con verità, non si impara con senno; e la scuola diventa essa stessa corpo senz'anima. Ed in quella guisa che le istituzioni politiche anche ottime declinano, si disfanno e finiscono, quando sono guaste dallo spirito settario, dall'ambizione sfrenata dei reggitori, dal dispotismo sotto maschera di libertà, così gli istituti scolastici anche meglio organati languiscono e cadono giù, quando nei governanti che li dirigono e nei maestri che professano,

Pur non trascurando il ruolo dell'istruzione nell'introduzione alla vita, egli negava che ciò fosse possibile in modo autentico e completo se essa non fosse stata animata dal «culto della personalità dell'alunno»⁴⁵. Non a caso due delle sue citazioni preferite erano il motto socratico *Non scholae sed vitae discendum*, e la celebre frase di Tommaseo: «La scuola se non è tempio, è tana». Dato che ogni persona diventa tale solo con l'educazione, Allievo sosteneva che la scuola andava prevista e per tutti, senza esclusione di alcuno. In questo senso criticò le posizioni di Rousseau⁴⁶ e di Spencer⁴⁷ che consideravano inutile l'impegno educativo per le persone diversamente abili.

In merito all'organizzazione scolastica e ai suoi contenuti Allievo avanzò diverse proposte. Tra le varie: la fusione del ginnasio con la scuola tecnica e l'istituzione di una secondaria di primo livello unica; da un punto di vista didattico sostenne il valore dell'educazione classica, un ruolo più centrale dell'insegnamento della filosofia, maggiore spazio alla storia italiana, più attenzione all'educazione fisica e all'igiene. Inoltre auspicò una riforma della scuola normale volta a una migliore formazione degli insegnanti, considerata alquanto debole nelle discipline psicologiche e pedagogiche.

Ma oltre alle questioni di ordine didattico e organizzativo, il vercellese rimarcò soprattutto la necessità che la scuola fosse libera, un attributo senza il quale era impossibilitata a svolgere la sua funzione educativa. Stando ad Allievo non bastava la libertà dell'insegnamento individuale, ma andava riconosciuta anche la libertà nella scelta della scuola.

Si giunge, così, al nocciolo del dibattito sulla libertà d'insegnamento che può essere riassunto nella seguente questione: a chi spetta il diritto di educare? Stando all'Allievo devono essere i genitori a scegliere il cammino educativo che considerano più adatto per i propri figli, mentre allo Stato compete permettere l'adempimento di tale diritto⁴⁸, favorendo un sistema scolastico plurale.

Il seguente brano lumeggia le sue idee:

Riponendo nella famiglia la suprema autorità scolastica noi ci troviamo collocati nel giusto punto di mezzo tra i due opposti sistemi, dei quali l'uno attribuisce al Governo un assoluto e supremo diritto sopra la scuola, l'altro gli nega ogni e qualunque siasi ingerimento pedagogico. Se lo Stato possiede bensì un'autorità nell'ordine scolastico, ma subordinata a quella della famiglia e de' privati cittadini, ne consegue che esso deve lasciare luogo alla

sottentra l'indifferenza e l'apatia, il mestierismo e la cupidigia del guadagno, la vanità pretensiosa e lo scetticismo demolitore» in Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., pp. 182-183.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 70.

⁴⁶ G. Allievo, *G. G. Rousseau filosofo e pedagogista*, Torino, Tip. Subalpina, 1910, p. 160.

⁴⁷ Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. 113.

⁴⁸ «È necessario far penetrare nella coscienza sociale questa gran verità, che principio, cardine e ragion d'essere dello Stato è la famiglia, che fondamento e centro unificatore della vita pubblica e civile è la vita domestica, e che perciò i primi educatori per diritto e per natura sono i genitori, che lo Stato non possiede un diritto pedagogico e scolastico assoluto e supremo, ma relativo soltanto e derivato dalla famiglia» in Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 43.

libertà della scuola, e potersi con questa conciliare. E qui si vede la ragione di ammettere, oltre le scuole pubbliche governative, anche le scuole private, le quali però non devono essere una storpiatura, una copia forzata e stereotipata delle scuole governative, ma hanno diritto di muoversi libere e spontanee dentro un'orbita loro propria. Il libero insegnamento va riconosciuto siccome una delle più splendide forme della libertà politica e civile, che informa la scuola moderna⁴⁹.

Allievo, è bene sottolinearlo, non prospettava l'anarchia in campo educativo, ma un Governo non opprimente e prioritariamente garante della libertà delle famiglie. Allo «Stato educatore» egli preferiva lo «Stato regolatore»⁵⁰.

Il pedagogista rimarcò in più di un'opera che il rispetto della libertà d'insegnamento non solo era coerente con le prerogative proprie della famiglia, ma avrebbe altresì incentivato la ricerca scientifica, migliorato l'efficacia didattica e agevolato il compito educativo della scuola. L'omologazione a un solo sistema scolastico avrebbe invece livellato l'offerta formativa e il centralismo avrebbe esposto l'intera scuola a possibili errori o storture dell'oligarchia ministeriale.

A rafforzare la sua tesi l'Allievo cercò conforto negli sviluppi politici e legislativi dei sistemi scolastici europei, *in primis* nella realtà scolastica del Belgio⁵¹.

Lo studio più significativo sul tema è tuttavia il saggio *Dell'educazione pubblica negli Stati Uniti D'America*⁵². In esso espose al pubblico italiano il sistema scolastico americano, sottolineando con forza come esso fosse incentrato proprio sulla libertà d'insegnamento. L'ordinamento americano difendeva la libertà di fondare e sostenere scuole, che non a caso proliferavano nella giovane Nazione. Allievo vedeva in tale libertà la ragione dei progressi scientifici americani. Richiamò inoltre anche il carattere democratico dell'Università americana, nella quale attraverso il sistema delle borse di studio, si dava la possibilità agli studenti meritevoli, ma non abbienti, di conseguire i medesimi titoli dei loro coetanei economicamente più solidi, al contrario di quanto accadeva in Italia dove le tasse alte e un sistema scolastico classista ostacolavano la mobilità sociale.

Il caso degli Stati Uniti era funzionale alle posizioni di Allievo: con esso mostrava che la libertà d'insegnamento non era una preoccupazione 'clericale', ma un corollario del liberalismo stesso. In questo modo il docente piemontese rimarcava come i liberali contrari a tale principio si trovassero in una profonda contraddizione. In secondo luogo l'esempio della scuola americana confermava quanto la libertà d'insegnamento potesse concorrere a migliorare i risultati didattici e scientifici.

⁴⁹ Allievo, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, cit., pp. 24-25.

⁵⁰ G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011, p. 93.

⁵¹ Allievo, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, cit., p. 25.

⁵² Allievo, *Dell'educazione pubblica negli Stati Uniti d'America*, Lodi, Tip. Lit. C. Dell'Avo, 1891; poi inserito negli *Opuscoli pedagogici*, cit., pp. 380-406.

Nonostante la comune rivendicazione della libertà di insegnamento, le tesi dell'Allievo si discostavano da quelle allora prevalenti nel mondo cattolico, in particolare negli ambienti dell'intransigentismo. In questo caso il principio della libertà d'insegnamento era alquanto strumentale e sostenuto più per ragioni pragmatiche che per la sua validità pedagogica. La vera scuola era quella "cristiana" e in nome di questa si avvertì l'esigenza di creare una scuola cristiana parallela a quella statale, in linea con quella logica «separatista» dal 'paese legale' che ebbe largo corso dopo Porta Pia. Per questo motivo era chiaro che una rivendicazione simile sarebbe stata immotivata in uno Stato rispettoso dell'educazione religiosa e cristiana⁵³.

Secondo Allievo la libertà d'insegnamento era invece una condizione essenziale per lo sviluppo del sistema scolastico nazionale. In questa direzione faceva sua e sviluppava una convinzione comune nella riflessione del cattolicesimo liberale, da un lato tra gli eredi della "diaspora" rosminiana, dall'altra nel cenacolo cattolico toscano. Nella elaborazione di tale principio non si può certo dimenticare l'apporto fecondo del cattolicesimo liberale francese che gli giunse attraverso la lettura di autori come La Mennais, Montalembert, Lacordaire, Dupanloup.

Un ulteriore corollario del principio della libertà d'insegnamento in Allievo risiede nelle sue riserve verso l'obbligo scolastico. Le sue posizioni, come in buona parte del mondo cattolico⁵⁴, furono certamente condizionate dalla diffidenza verso la scuola statale, sempre più laicizzata.

Ma egli era anche convinto che l'obbligo non fosse il mezzo più adatto per incentivare la diffusione dell'istruzione e dell'educazione⁵⁵. Più che sanzionare i genitori reticenti all'istruzione dei propri figli, esortava a moltiplicare gli istituti, preparare e sostenere adeguatamente gli insegnanti, riformare gli studi e le discipline, perché la scuola fosse più vicina alla vita e divenisse attraente per i genitori e per gli alunni⁵⁶.

⁵³ Luciano Pazzaglia ha rilevato come, soprattutto dopo l'Unità, più che la difesa del principio della libertà d'insegnamento in quanto tale, prevalse nella Chiesa la rivendicazione della sua prerogativa educativa. Commentando la significativa allocuzione di Pio IX alla Gioventù italiana del 6 gennaio 1875, lo studioso della Cattolica osserva: «Pur continuando a sostenere la tesi del monopolio educativo della Chiesa e a condannare, parallelamente, la libertà d'insegnamento come principio che mal si conciliava con i diritti della verità di cui solo il magistero sarebbe l'autentico interprete, concedeva che in certe condizioni la libertà d'insegnamento potesse diventare per i cattolici uno strumento essenziale al raggiungimento dei loro obiettivi» in L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, in *Cultura e società in Italia nell'età umbertina*, Milano, Vita e Pensiero, 1981, p. 426.

⁵⁴ Come è stato osservato «risulta ormai acquisito che il problema dei cattolici (salvo qualche sacca residua di ultrareazionari) non era quello di condividere o meno la diffusione delle scuole, quanto di garantire che l'istruzione non si svolgesse al di fuori di una concezione cristiana dell'esistenza» in Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, cit., p. 130.

⁵⁵ Allievo, *Della istruzione obbligatoria*, cit., p. 5.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 12.

4. La “statolatria”

Con il termine «statolatria» Allievo indicava l'indebita ingerenza governativa in campo educativo finalizzata al monopolio sull'istruzione⁵⁷. Il pedagogista individuò nella concezione dello «Stato educatore» non l'esito di una congiuntura temporanea, ma profonde radici filosofiche e pedagogiche.

Secondo il docente vercellese, lo sbriciolamento della metafisica, caratterizzante il percorso della filosofia moderna, aveva condotto alla confusione circa l'esistenza e il ruolo della libertà personale. Parallelamente si era imposto un modello di Stato, simile al Leviatano hobbesiano, nel quale era giustificato il diritto di una élite di guidare la collettività, teorizzando l'eventualità di sacrificare la libertà personale al 'bene' della Nazione, naturalmente stabilito dall'oligarchia governativa.

In quest'ottica il Governo si arrogava il diritto esclusivo di dirigere e controllare il sistema scolastico. Ciò portava alla fagocitazione dell'istruzione nella farraginosa macchina statale che Allievo paragonò a «un mostro dalla testa gigantesca e dalle membra nane»⁵⁸. Le conseguenze erano nefaste:

Lo vuole la logica, lo proclamano i fatti. Onnipotente è lo Stato? Dunque onnisciente. Creazione sua la società? Dunque suo feudo la scuola. Esso, che si reputa l'umanità, ben può dire di sé: l'educatore sono io⁵⁹.

Un sistema scolastico simile rischiava di trasformare la scuola in uno strumento dell'assolutismo governativo che avrebbe potuto piegare gli insegnanti e la didattica al proprio progetto ideologico. Contro simili prospettive il pedagogista piemontese ribadiva l'urgenza di preservare la libertà e la dignità dell'uomo:

La persona non è uno strumento ai voleri altrui, ma è una creatura sacra, fornita di diritti, che vanno rispettati da qualunque potere sociale, da qualunque autorità umana, il diritto all'esistenza, alla verità, alla felicità, alla virtù, sicché se ad esempio la prosperità di un popolo intiero costasse la schiavitù o la distruzione di una sola creatura umana, già per ciò stesso dovrebbe essere detestata come un delitto. Orbene, ponete che la scuola sia una funzione, una proprietà, un'appartenenza della società e soggiaccia al suo assoluto dominio, e allora gli alunni non verranno più educati siccome persone, che appartengono a sé stesse, ed ordinate ad un fine, da cui hanno diritto di non essere deviate, bensì come mancipii del volere sociale, come cose o strumenti in servizio della società⁶⁰.

⁵⁷ Per comprendere il suo sentimento verso tale sistema risulta molto significativa una frase di Bastiat citata da Allievo: «Tutti i monopoli sono detestabili: ma pessimo di tutti è il monopolio dell'insegnamento» in Allievo, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, cit., p. 26.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 8.

⁵⁹ Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., pp. 11-12.

⁶⁰ G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, Torino, Carlo Clausen, 1905, p. 23.

Contro simili ordinamenti che gli sembravano una vera e propria “statolatria” l’Allievo invocava una netta opposizione:

Non si dà libero cittadino senza il governo di sé, né si dà governo di sé quando lo Stato siede arbitro e donno di tutte le attività umane. Tolta di mezzo l’autonomia personale de’ singoli cittadini anche l’indipendenza della nazione diventa ingannevol menzogna; e verrà giorno in cui suprema battaglia per un popolo quella sarà che esso combatterà non per l’indipendenza dalla straniero, ma dalla statolatria⁶¹.

5. Polemiche con la Minerva

Il docente dell’ateneo subalpino non si limitò a teorizzare i princìpi intorno a cui si sarebbe dovuta realizzare la libertà scolastica, ma entrò in diretta polemica con gli esponenti politici più o meno ‘statolatri’ che, tra la sua giovinezza e la maturità, governarono il ministro dell’Istruzione Pubblica.

Qualche anno dopo la laurea, già noto per alcune pubblicazioni, Allievo fu incaricato dal ministro Berti di scrivere un saggio sulla scuola e la pedagogia italiana in occasione della mostra universale delle Arti e delle industrie a Parigi del 1867. Ne uscì il saggio *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*⁶² (1867), uno dei primi tentativi di ricostruire le politiche scolastiche sabaude e italiane prima e dopo l’Unità. Lo scritto, tuttavia, non incontrò il parere positivo del ministero, motivo per il quale il libro non fu presentato alla fiera⁶³.

Le posizioni espresse dall’Allievo, considerando le quali non desta meraviglia la censura ministeriale, sono utili per introdurre le sue critiche alla politica scolastica post unitaria. Già nello scritto del 1867, l’Allievo nel ripercorre gli anni del riformismo pedagogico subalpino all’origine della riforma Boncompagni del 1848⁶⁴, lamentava che gli ideali originari – ispirati al principio della libertà scolastica – fossero stati in seguito gravemente compromessi dalle iniziative successive che avevano invece rafforzato il ruolo dello Stato⁶⁵. Tema ripreso in un saggio dell’anno seguente nel quale egli attribuiva alla politica del ‘cavourinismo’, la responsabilità dello statalismo dell’ordinamento scolastico italiano⁶⁶.

⁶¹ Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 18.

⁶² Allievo, *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*, cit., poi in Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., pp. 84-168.

⁶³ Lo stesso pedagogista racconta la vicenda in Allievo, *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*, cit., pp. 99-100.

⁶⁴ Va sottolineato come il principale redattore del testo legislativo, fu il sacerdote Giovanni Antonio Rayneri. Cfr. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: l’affermazione del modello centralistico nella costruzione del sistema scolastico preunitario (1848- 1859)*, cit., p. 42.

⁶⁵ Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., p. 90.

⁶⁶ Allievo, *L’Hegelismo e la scienza, la vita*, cit., p. 7.

La lettura di Allievo sull'evoluzione del sistema scolastico italiano fu ripresa nel già citato *La Legge Casati e l'insegnamento privato secondario* apparso nel 1879. In questo scritto l'Allievo denunciava la contraddizione tra le norme a tutela della libertà scolastica prevista dal testo del 1859 e la loro attuazione pratica, sulla base del principio politico secondo cui il Governo «sopravveglia il privato a tutela della morale, dell'igiene, delle istituzioni dello Stato e dell'ordine pubblico»⁶⁷. La Casati riconosceva l'utilità di una proficua «concorrenza degli insegnamenti privati con quelli ufficiali»⁶⁸. Le norme e gli atti successivi andarono a contraddire tale principio.

Nell'appendice l'Allievo dimostra tale tesi, analizzando nel dettaglio i diversi provvedimenti elaborati dai successori di Casati, tra cui Natoli, Coppino e Correnti, criticandone lo scarto rispetto ai principi della legge fondativa del '59. E così icasticamente conclude: «Da vent'anni e più anni la legge riconobbe e sancì il principio del libero insegnamento: da quasi venti anni il Governo continua a misconoscerlo, la burocrazia a manometterlo»⁶⁹.

Un caso esemplare del 'tradimento della Casati' riguarda la figura dell'istitutore libero. Come spiega Allievo, secondo la legge: «L'istitutore è governativo o libero, secondochè la scuola, in cui esercita il suo magistero educativo, è retta dallo Stato o da privati cittadini. All'uno il governo prescrive la sostanza e la forma del suo insegnamento, la misura, il procedimento, il criterio direttivo. Dall'altro la vigente legge 13 novembre 1859 esige i titoli, che lo autorizzano, ed il rispetto dell'igiene, della morale e delle patrie istituzioni, epperò la sua libertà non è assoluta; ma non concede al Governo di sindacare, se e quanto, e come egli educhi e insegni; chè altramente la libertà dell'istitutore si risolverebbe in una vana parola»⁷⁰. Ma alla libertà riconosciuta dalla Casati, conclude l'Allievo, corrisposero norme restrittive che di fatto compromisero l'iniziativa dei liberi insegnanti.

Non meno severa era la denuncia dei rischi dell'ingerenza statale sull'identità delle scuole private:

Dalle recenti statistiche – così scriveva nel 1879 – si rileva come gli istituti secondari liberi affidati alle provincie, ai comuni alle corporazioni religiose, ai privati, gareggino per numero con quelli del Governo; il che è splendido argomento del grande amore, che nutrono i cittadini, per l'incremento degli studi e lo sviluppo della coltura sociale; ma non si può non provare ad un tempo un sentimento increscevole e doloroso in veggendo come tanti nobili sforzi vengano in gran parte sciupati dallo smodato ingerimento del Governo, il quale introduce la monotona e rigida uniformità de' suoi metodi, de' suoi programmi, de' suoi studi là dove dovrebbe lasciare, che si svolga libera, varia e feconda la vita scolastica⁷¹.

⁶⁷ R.D. 13 novembre 1859, n. 3725, art. 3.

⁶⁸ Allievo, *La legge Casati e l'insegnamento privato secondario*, cit., p. 12.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 26.

⁷⁰ Allievo, *La scuola educativa. Principi di antropologia e didattica: pedagogia elementare*, cit., p. 86.

⁷¹ Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 25.

Ciò dipendeva, a giudizio del pedagogista piemontese, dal monopolio statale dei titoli di studio, mediante il quale il Governo disincentivava l'iscrizione negli istituti liberi. Inoltre il 'pareggiamento' delle scuole libere, condizione per erogare titoli equiparati a quelli statali, era regolamentato da norme restrittive e obbligava all'omologazione con il sistema statale.

Un altro aspetto che Allievo considerava illiberale e nefasto era il controllo dei libri di testo, con cui il Ministero poteva indirizzare politicamente e culturalmente l'insegnamento. Lo stesso pedagogista pubblicò un *pamphlet* nel quale difese un saggio di un professore siciliano⁷² che, stando alla sua narrazione, incorse ingiustamente nella censura ministeriale⁷³ a motivo del suo orientamento filo cattolico⁷⁴.

L'unico momento in cui sembrò potersi fermare la parabola monopolistica, fu la nomina a Ministro dell'istruzione del senatore palermitano Perez nel luglio 1879. Il neoministro mostrò la volontà di mettere mano ad una riforma della scuola volta a difendere il principio della libertà d'insegnamento. L'Allievo prese subito le difese del ministro in un articolo pubblicato nella *Gazzetta piemontese* del 20 agosto e stese il saggio *La riforma dell'educazione moderna mediante la Riforma dello Stato*, che trovò l'apprezzamento del neoministro⁷⁵. Gerini documenta come Perez avesse l'intenzione di chiamare Allievo stabilmente al Ministero, con lo scopo di redigere una riforma della scuola e dell'Università incentrata sulla libertà d'insegnamento e contraria alla deriva monopolistica intrapresa dai suoi predecessori⁷⁶. L'Allievo fu infatti presto coinvolto nella compilazione di un nuovo Regolamento per la licenza liceale in sostituzione di quello precedente definito dal ministero Correnti nell'aprile 1870.

Il nuovo regolamento, nel quale Allievo ebbe «non poca e vivissima parte»⁷⁷, intendeva ricondurre gli esami di licenza liceale alla loro «primiera forma legale, allorquando l'alunno privato si presentava a sostenerli presso qualunque pubblico liceo dello Stato e senz'obbligo dell'attestato di licenza ginnasiale e del percorso triennio». Il progetto suscitò tuttavia numerose polemiche: Allievo stesso ricorda come «se ne fece una questione di clericalismo, mentre

⁷² Si tratta del libro di G.B. Santangelo, *La Famiglia e la Scuola, letture proposte alle allieve delle classi femminili, esercizi fondamentali di lettura, scrittura e calcolo per le bambine*, Palermo, Tip. M. Amenta, 1887.

⁷³ G. Allievo, *Clericalismo e liberalismo, ossia i libri di lettura del prof. G.B. Santangelo censurati dal Ministero della Istruzione pubblica e difesi da Giuseppe Allievo*, Palermo, Tip. delle letture domenicali, 1888.

⁷⁴ «Se il Santangelo fosse stato un prete spretato, che avesse gettato il tricorno alle ortiche, o un frate sfratato, che avesse bruciato il convento per andare a godersi la vita, i suoi libri avrebbero incontrato ben altro giudice ed altro mecenate» in G. Allievo, *Clericalismo e liberalismo, ossia i libri di lettura del prof. G.B. Santangelo*, cit., p. 19.

⁷⁵ In un autografo del 9 agosto 1879 il Ministro scrisse ad Allievo «[...] m'accorgo come Ella sia fra quei pochi cui non travolge la mente l'idolatria dello Stato onnipotente e onnisciente» in Consorte, *Scuola e Stato in Giovanni Allievo*, cit., p. 53.

⁷⁶ Gerini, *La mente di Giuseppe Allievo*, cit., pp. 11-12.

⁷⁷ Allievo, *La legge Casati e l'insegnamento privato secondario*, cit., p. 36.

era una questione di legalità»⁷⁸. Accusato dagli ambienti liberal-democratici di voler favorire la scuola libera (e quella cattolica in specie), a pochi mesi dal suo insediamento, già nel novembre 1879, il Perez dovette abbandonare il dicastero⁷⁹. Il caso sembra confermare quanto annotato da Giuliana Limiti: «Il problema della scuola privata sembra essere fatale per la sorte di taluni ministri della Pubblica Istruzione e qualche volta per la sorte degli stessi governi!»⁸⁰.

Nell'opposizione di Allievo alla Minerva merita un capitolo a sé l'aspro dissidio con Paolo Boselli, che guidò il ministero dal 17 febbraio 1888 al 6 febbraio 1891, durante i due primi governi Crispi. Qualche mese dopo il suo insediamento, Allievo criticò il Boselli a motivo della censura di un testo già citato⁸¹. Questo iniziale contrasto probabilmente convinse il pedagogista piemontese, chiamato a far parte della commissione presieduta da Pasquale Villari per stendere i nuovi programmi delle scuole elementari, a non partecipare a buona parte delle sedute. Pesò probabilmente la convinzione di rappresentare una esigua minoranza all'interno della commissione, formata in larga maggioranza da studiosi di area laica e di cultura positivista.

Qualche tempo dopo l'Allievo attaccò più severamente il ministro con il *pamphlet* dal titolo *Lo Stato educatore ed il ministro Boselli*⁸². Nel saggio ribadì le accuse al sistema statolatratico italiano e stigmatizzò una serie di provvedimenti

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ Così commentò l'Allievo: «Il Ministro Perez, *rara avis*, ritornando al concetto della legge arditamente si accingeva a spastoiare le scuole private ed a redimere gli istituti governativi da quel formalismo artifiziatto e da quel enciclopedismo, che insieme congiuravano a sciupare gl'intelletti giovanili e sfiurare i caratteri. Ma il dio Stato colpiva a mezzo del lavoro la mano ribelle del suo Ministro. La genia burocratica con ignobili e subdole manovre, la stampa liberalesca con una critica sleale ed assassina lo precipitarono ben presto di seggio miterandolo da clericale! Come avevano adoprato alcuni anni prima verso il Ministro Berti, propugnatore sincero di libertà» in G. Allievo, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, Torino, Tip. del Collegio degli artigianelli, 1889, p. 4.

⁸⁰ G. Limiti, *Momenti e motivi della legislazione sulla scuola non statale in Italia*, in S. Valitutti (ed.), *Scuola pubblica e scuola privata*, Bari, Laterza, 1965, p. 133.

⁸¹ Introducendo il lavoro Allievo denuncia: «Questa turba liberalesca altro non vede e non adora che se medesima, e va gridando: l'Italia siamo noi, noi siamo il patriottismo, la libertà, la Costituzione, lo Stato: chiunque non ci appartiene è nemico della patria, chi non è con noi, è contro di noi. Sì, i clericali sono contro di voi, perché i nemici della patria siete voi, voi i demolitori delle franchigie costituzionali e della indipendenza politica, gli oppressori della libera attività dei privati cittadini. Oh benedette rimembranze del 1848, allorché si vagheggiava, anelando, un ideale di unità e di floridezza sociale, di dignità e di indipendenza nazionale, di vera e larga libertà politica e civile, sorretta dalla religiosità e dall'integrità del costume! In omaggio a quell'ideale languivano nelle carceri del dispotismo austriaco o cadevano decapitati sul palco i martiri italiani; cimentavano sui campi lombardi la vita contro gli stranieri i prodi. Orta quel santo ideale conquistato con inauditi sacrifici di sangue e di danaro, è buttato nel fango da una turba di affamati, di ambiziosi e di settarii» in G. Allievo, *Clericalismo e liberalismo, ossia i libri di lettura del prof. G.B. Santangelo censurati dal Ministero della Istruzione pubblica e difesi da Giuseppe Allievo*, Palermo, Tip. delle letture domenicali, 1888.

⁸² La prima parte del saggio, intitolata *Lo Stato educatore*, è stata ripubblicata in Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., 1909, pp. 50-70.

emanati dal Ministro: criticò il decreto 9 maggio 1889 che prescriveva che, per le sole scuole statali, la licenza elementare fosse titolo sufficiente per l'ammissione alla prima classe del ginnasio e della scuola tecnica; contestò la circolare dell'8 agosto 1889 con cui, in mancanza di maestri legalmente abilitati, dava la possibilità ai militari congedati che avevano superato l'esame prescritto per gli aspiranti sergenti, di insegnare nelle scuole assicurando la metà della copertura con fondi ministeriale, al contrario di quanto avveniva per gli altri insegnanti; protestò contro una circolare ministeriale nella quale, a dispetto dell'art. 325 della legge Casati, s'impediva ai parroci di presiedere gli esami di istruzione religiosa; recriminò che il corso di pedagogia non risultasse tra i corsi obbligatori per il conseguimento della laurea in Lettere e Filosofia⁸³. Criticò, inoltre, i toni di una circolare del 20 febbraio 1889 finalizzata al riordino degli Orfanotrofi e dei Conservatorii e stigmatizzò la «faziosità» con cui il ministro gestì i trasferimenti tra le diverse Università per influenzare le vicende concorsuali. Questi elementi condussero Allievo a tacciare Boselli di «cesarismo scolastico».

In conclusione avanzò una proposta provocatoria e risoluta: «Delenda Carthago. Il ministero della pubblica istruzione va annullato»⁸⁴. La proposta dell'abolizione del dicastero, peraltro avanzata già in Parlamento il 18 giugno 1867 dal deputato libertario e socialista Salvatore Morelli, non rappresentava in effetti agli occhi di Allievo la condizione ideale per il governo dell'istruzione pubblica, ma costituiva la fatale soluzione alla 'metastasi statalista' che soffocava la scuola italiana.

Un attacco così diretto non restò senza conseguenze. All'opuscolo del pedagogista replicò infatti un libretto anonimo intitolato *Lo Stato educatore – botte di un educatore – risposte di un educato*⁸⁵ che, stando al Gerini, sarebbe stato redatto negli uffici del ministero. La risposta alle critiche è non solo pungente quanto, del resto, le denunce dell'Allievo, ma scade a livello di attacco personale.

Oltre a difendere ogni singolo provvedimento annotato dallo studioso vercellese, l'autore si abbandona alla denigrazione della sua attività didattica e scientifica:

Ha una famiglia pedagogica l'Allievo? No. E la ragione è una sola, ed è naturale e chiara, non si può dar famiglia senza amore. *Omnia vincit amor*. Ma l'Allievo non ha amore, se non verso sé medesimo⁸⁶ [...]. Il sentimento che noi scorgiamo nel prof. Allievo non è, no, mal

⁸³ Sullo stesso tema il pedagogista aveva già scritto un pamphlet: G. Allievo, *Il ministro Coppino e la pedagogia*, Torino, Borgarelli, 1878.

⁸⁴ Allievo, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, cit., p. 44.

⁸⁵ *Lo Stato educatore – botte di un educatore – risposte di un educato*, Roma, Stabilimento Giuseppe Civelli, 1890.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 54.

volere; è piuttosto un affetto immoderato che lo muove a far troppo di sé centro a sé stesso; talmente che egli rende, senza forse accorgersene, l'immagine dantesca di cosa che sé in sé rigiri; e rigirandosi, egli nella sua vaga visione si esalta così, che gli par di poggiare su, ad un punto superiore a quello di chi nella scala sociale e nella realtà dei fatti è più alto di lui⁸⁷.

L'acida polemica non finì, ma ebbe un ulteriore passaggio in una replica dell'Allievo nel breve saggio: *Un educato anonimo*. Fin dalla prima pagina lo scritto era poco conciliativo, sia nel difendere le sue tesi sia nel contestare le accuse, così chiosando ironicamente lo statalismo ministeriale:

Beati i popoli (ripiglio io), retti da un governo così raccolto ne' suoi giusti confini, così ossequiante alle leggi ed ordinato in ogni atto suo, così alieno dallo esclusivismo e tanto rispettoso della libera attività de' cittadini segnatamente nel campo pedagogico, che alla famiglia non venga impedito di comporsi nell'ordine suo ed adempiere la sua missione educatrice⁸⁸.

6. *L'Unione pro schola libera*

All'inizio del Novecento la battaglia dell'Allievo in favore della libertà d'insegnamento si tradusse – per quanto egli fosse già avanti negli anni – nel sostegno alla fondazione, nel 1907, dell'associazione *Unione pro schola libera. Società nazionale per la libertà d'insegnamento*, fermamente voluta da don Giuseppe Piovano e dal prof. Rodolfo Bettazzi, finalizzata a diffondere le ragioni della libertà scolastica, contro lo statalismo e i suoi fautori.

Allievo fu scelto come «presidente generale effettivo», carica che ricoprì solo per un anno, dopo il quale si allontanò progressivamente dal nucleo direttivo e organizzativo dell'associazione, a cui continuarono a legarlo comunque lo spirito e le motivazioni di fondo. Nel 1910 iniziò ad essere pubblicato anche il Bollettino dell'associazione, «La libertà d'insegnamento»⁸⁹, un trimestrale a diffusione nazionale pubblicato inizialmente in circa 3 mila copie.

La nascita e l'attività del sodalizio ebbero notevole risonanza entrando a far parte del dibattito sulla libertà scolastica che stava registrando in quegli anni una notevole ripresa⁹⁰. In un convegno svoltosi a Genova tra il 28 e il 30 marzo 1908, dal titolo *Istruzione ed educazione cristiana del popolo italiano* gli eredi dell'Opera dei Congressi, confluiti nelle Unioni Cattoliche, lodarono l'iniziativa dell'Allievo e nella seconda delle tre risoluzioni fu sancito uno stretto rapporto

⁸⁷ *Ibid.*, p. 55.

⁸⁸ G. Allievo, *Un educato anonimo*, Torino, Tip. Subalpina, 1890, p. 7.

⁸⁹ Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 398.

⁹⁰ G. Chiosso, *Gentile, i cattolici e la libertà di insegnamento nei primi anni del Novecento*, in G. Spadafora (ed.), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Roma, Armando, 1997, pp. 309-315.

l'Unione torinese. «La Civiltà Cattolica» – che a lungo aveva praticamente ignorato le tesi dell'Allievo – dedicò al Convegno un articolo, riportando le conclusioni dell'assise cattolica ed encomiando l'operato dell'Allievo e dell'*Unione pro schola libera*⁹¹. Segno di un clima che stava cambiando.

Fu a partire da questo periodo che il pensiero pedagogico del pedagogista vercellese iniziò a essere apprezzato e diffuso anche al di fuori del circuito del cattolicesimo liberale. Lo confermano una serie di articoli pubblicati sulla «Civiltà Cattolica»⁹², l'attenzione delle «Rivista di Filosofia neoscolastica»⁹³, i meriti riconosciutigli da Filippo Meda⁹⁴, e un celebre saggio di Giuseppe Monti, *La libertà della scuola* (1928) in cui si trovano citati gli scritti di Allievo e si ricordano le sue battaglie scolastiche⁹⁵. Nel frattempo Giuseppe Allievo aveva lasciato questo mondo, il 24 giugno 1913.

⁹¹ Nella seconda delle tre risoluzioni fu scritto che il Congresso «Plaude all'Unione pro schola libera sorta in Torino sotto gli auspici del venerando prof. Allievo, e a tutte le altre istituzioni aventi lo scopo di tutelare i diritti dell'insegnamento libero; Fa voti che l'azione in favore della scuola libera sia efficacemente coadiuvata dai padri di famiglia, dagli insegnanti degli istituti privati e specialmente dall'azione illuminatrice della stampa quotidiana; Delibera di affidare all'Unione stessa l'incarico di studiare ed attuare quei mezzi pratici, che valgano a salvare quanto resta ancora di libertà d'insegnamento nella vigente legislazione e di ottenere dai pubblici poteri quegli immediati temperamenti, che servano a sopprimere le più odiose disposizioni regolamentari contro l'insegnamento privato» (*Il congresso cattolico di Genova*, «La Civiltà Cattolica», quaderno 1388, 1908, vol. II. pp. 140-150).

⁹² In tre articoli pubblicati nel 1915 sulla pedagogia contemporanea sono citate le opere di Allievo e le sue critiche al positivismo. Cfr: *Linee di pedagogia moderna*, *ibid.*, quaderno 1565, 1915, vol. III, pp. 530-543; *Finalità educative*, *ibid.*, quaderno 1568, 1915, vol. IV, pp. 129-146; *L'opera educativa positivista*, *ibid.*, quaderno 1570, 1915, vol. IV, pp. 397-411.

⁹³ G. Cannella, *Opuscoli pedagogici inediti ed editi di Giuseppe Allievo*, «Rivista di Filosofia Neoscolastica», n. 2, 1910, pp. 208-209.

⁹⁴ F. Meda, *Universitari cattolici italiani*, Milano, Vita e pensiero, 1928, pp. 197-214.

⁹⁵ G. Monti, *La libertà della scuola, principi, storia, legislazione comparata*, Milano, Vita e Pensiero, 1928, pp. 4, 7, 206.

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»

Anna Ascenzi
Dipartimento di Scienze della
formazione, dei Beni culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
ascenzi@unimc.it

ABSTRACT: : Through a detailed study of the important but little known *Il romanzo di una maestra* (1901) by the writer for children Ida Baccini, the author dwells on the evolution of the image of the literary school teacher in Italy in the late nineteenth and early twentieth century, showing how the narrative of Baccini constitutes a real change from works of the same kind that appeared in previous decades. In particular, the story published in 1901 by the Florentine writer was trying to represent and give voice to a world of female teachers that is very different from that which characterized the denunciation novels of Matilde Serao and Edmondo De Amicis.

EET/TEE KEYWORDS: Children's and Youth Literature; Women's Education; Italy; XIX-XX Centuries.

1. *In the footsteps of Edmondo De Amicis? The aspirations of a female writer for children*

In 1901 the Florence publisher Salani published *Il romanzo d'una maestra* (*A female teacher's novel*) by Ida Baccini, which had already been partially published in instalments, from 19 May 1895 to 7 June 1896, under the title

*Poesia nella scuola*¹ (*Poetry in school*), in «Cordelia. Giornale per le Gioviette» (Magazine for Girls), founded in 1881 by Angelo De Gubernatis² and directed from 1884 by Baccini herself³.

Il romanzo d'una maestra was destined to achieve major longstanding success and was reissued several times by Salani in the following forty years – in 1911, 1926 and then in 1928⁴. The book opens with an unusual dedication to Assunta Mazzoni, a teacher at the Royal Normal School for girls in Florence⁵, and with

¹ See I. Baccini, *La poesia nella scuola. I. Alle insegnanti elementari*, «Cordelia. Giornale per le Gioviette», XIV, 19 May 1895, n. 30, pp. 350-352; 26 May 1895, n. 31, pp. 365-366; 9 June 1895, n. 33, pp. 393-394; 23 June 1895, n. 35, pp. 414-415; XV, 10 November 1895, n. 3, pp. 27-29; 24 November 1895, n. 5, pp. 58-59; 2 February 1896, n. 15, pp. 175-176; 17 May 1896, n. 30, pp. 357-358; 7 June 1896, n. 33, pp. 393-394.

² On this fundamental and extremely long-lived women's magazine, as with other important magazines for children and young people that appeared in Italy in the second half of the nineteenth century, there are still no systematic and adequately documented studies. See the brief mentions in G. Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi*, in V. Castronovo, N. Tranfaglia (edd.), *La stampa italiana del neocapitalismo*, Roma-Bari, Laterza, 1976, pp. 391-392; and in P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009, pp. 78-79.

³ See A. Scolari Sellerio, *Baccini, Ida*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1963, vol. 5, pp. 44-45. On Ida Baccini the children's write, see in particular: A. De Gubernatis, *Dizionario degli scrittori contemporanei*, Firenze, Le Monnier, 1879, *ad vocem*; M. Baccini, *Ida Baccini intima. Pagine di ricordi*, Milano, Nugoli, 1912; C. Pancrazi, *I Toscani dell'Ottocento*, Firenze, Bemporad, 1924, *ad vocem*; G. Fanciulli, E. Monaci, *La letteratura per l'infanzia* (1926), Torino, SEI, 1947³, *ad vocem*; O. Visentini, *Libri e ragazzi*, Milano, Mondadori, 1933, *ad vocem*; M. Tibaldi-Chiesa, *Letteratura infantile*, Milano, Garzanti, 1944, *ad vocem*; O. Bonafin, *La letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 1946, pp. 101-102; L. Santucci, *Letteratura infantile*, Firenze, Barbèra, 1950, *ad vocem*; G. Fanciulli, *Scrittori e libri per l'infanzia*, Torino, SEI, 1952, *ad vocem*; G. Franchi, *Ida Baccini*, Firenze, Marzocco, 1952; B. Marchetti Chini, *Baccini*, Firenze, Le Monnier, 1954; N. Ruspantini, *Ida Baccini*, Rovigo, Istituto Padano di Arti Grafiche, 1954; L. Sacchetti, *La letteratura per l'infanzia nello sviluppo degli ideali educativi e delle correnti letterarie*, Firenze, Le Monnier, 1954, *ad vocem*; G. Valle, *Tanti libri*, appendix to P. Hazard, *Letteratura infantile*, Milano, Viola, 1954, *ad vocem*; A. Lugli, *Storia della letteratura per l'infanzia*, Firenze, Sansoni, 1960, *ad vocem*; B. Barzon, *Piccole donne e grandi doveri. Il mondo al femminile di Ida Baccini e della Marchesa Colombi tra precettistica e finzione narrativa*, Padova, CLEUP, 1994; C.I. Salviati, *Tra letteratura e calzetta. Vita e libri di Ida Baccini*, in P. Boero (ed.), *Storie di donne*, Genova, Brigati, 2002, pp. 45-87; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009², pp. 29-31.

⁴ See I. Baccini, *Il romanzo d'una maestra. Racconto*, Firenze, Salani, 1911; Ead., *Il romanzo d'una maestra*, Firenze, Salani, 1926 («Biblioteca Salani illustrata», n. 187); Ead., *Il romanzo d'una maestra*, Firenze, Salani, 1938 («Romanzi d'ogni Paese», n. 45).

⁵ «To Assunta Mazzoni, Teacher at the Florence Royal Normal School for Girls. I dedicate these pages not to the cultured woman, author of unforgettable stories – not to the talented educator whose lectures, addressed to children, are also listened to by adults with loving reverence; no, it is to the devoted daughter who sacrificed everything to her father suffering: wit, fascinating artistic aspirations, dreams of glory that nearly became a glowing reality, that I dedicate these modest pages. May they be to your liking, dear Assuntina. They will thereby, in my eyes, acquire whatever value they now lack. With love, Ida Baccini. Florence, Spring 1901» (I. Baccini, *Il romanzo d'una maestra. Racconto*, Firenze, Salani, 1901, pp. 5-7).

an equally strange preface: both seeking to justify the alleged shortcomings and inadequacies of the story and asking for the understanding and goodwill of the readership.

The preface in particular seemed almost to want to distance itself from a work that, even in its title, appeared in many respects to be a female reworking or replica of the text of De Amicis Romance *Il romanzo di un maestro* (*A male teacher's novel*) (1890):

Although a devoted follower of the work of Edmondo De Amicis – Ida Baccini in fact wrote in the preface – due to my many serious work commitments, I was unable to read his beautiful “Romanzo del Maestro” when it was published: nor was I able to read it later, when in response to the wishes of some of my friends, I first published in *Cordelia* under the title «Poesia nella scuola» the story that is now being in the elegant Salani edition. It is only lately that have I read and reread the Maestro's masterpiece: and God knows how much I wanted to take this shrunken version of a great canvass out of circulation. But my publisher would not allow it and wanted to give it the title that suits it best and that I myself, in a moment of thoughtlessness, suggested to him. I have felt the need to say all this so that the public know that this was not out of disrespect for the masterpieces and the names that now belong to the history of human greatness⁶.

In truth the real meaning of the *excusatio non petita* offered by Baccini with regard to De Amicis's bestselling novel that came about a decade earlier was far from clear. Beyond the coincidental and obvious similarity of the title, the two novels were, in fact, very different from one another. So much so that, as we shall see, there can be no doubt about structure of the work itself and about the radical difference in approach to the reality and the problems of the world of women teachers as characterized the two writers.

Moreover, the «devoted follower of the work of Edmondo De Amicis» had long held radically different views to her male counterpart on the role that writers and fiction were called upon to perform with regard to primary schools and teachers. Furthermore, with regard to the function and powers of the world of women teachers, there was certainly no mystery, given the numerous lively pronouncements on the subject disseminated by Ida Baccini in a series of writings of various kinds and for a range of purposes printed in the previous decades; writings, it hardly needs recalling, that were very often inspired by her brief but intense experience as a primary school teacher in Florence between 1871 and 1878.

In this regard, the pages of *La mia vita* (*My life*), although far from immune from that mixture of joy in their own selves and sweetening of reality that often undermines even the best creations of those who engage in the difficult genre of autobiography, paint an extremely vivid and effective picture, not only of Baccini's practical experience as a teacher in the Tuscan capital, but also of the

⁶ *Ibid.*, pp. 9-10.

cultural and educational context within which her teaching ‘vocation’ matured and was exercised for several years in her work as a primary school teacher⁷.

Anyone who has merely flicked through the crude and sometimes distressing pages devoted by Edmondo De Amicis to the numerous female protagonists (the «workers of hearts») of his *Il romanzo di un maestro*, or who retains a vague memory of the painful depiction of the vicissitudes and destinies of the small group of aspiring female teachers portrayed by Matilde Serao in the novel *Scuola Normale Femminile* (*Normal School for Girls*), cannot fail to be struck by the profound diversity of situations and experiences that characterizes Ida Baccini’s the strong-willed and determined approach to the profession of primary school teacher:

My financial conditions and the separation from my husband – this is told in *La mia vita* – meant that at the age of twenty I was forced to use my various skills to provide for my livelihood... [...] As I have said many times, to me it seemed strange, almost unseemly, that women should live in total dependency on men under the specious pretext of cooking their dinner and mending the holes in their underwear. [...] The example of Stella Pacetti encouraged me to try the studies required for the primary diploma and I was so happy and surprised when I purchased the course books and found that I already knew far more than the curricula prescribed! Not only were the Holy Scriptures familiar to me, [...] I also knew the country’s history, geography, basic nomenclature of the natural sciences: I knew the most beautiful verses of the Divine Comedy by heart and I had a smattering of all modern foreign literatures. [...] The volumes of pedagogy that came into my hands, over in addition to providing me with infinite delight, were like a revelation. It seemed to me that a very learned and sensible person had translated into beautiful and obvious words things that for a long time had been swirling around in my mind: and these volumes (I think they were Vecchia and Rayneri) were an easy step for me to more serious philosophical readings in which I found real pleasure. [...] In brief, in three months I prepared for the examination that made me one of the many women teachers of the beautiful kingdom of Italy⁸.

But was she really one of the «many women teachers of the beautiful kingdom of Italy? It is indeed extremely difficult to see the fate of this «young lady of a good family» who grew up surrounded by books and lived in Genoa, Livorno and Florence, who was encouraged by a scholar of the calibre of Atto Vannucci («old friend of my father») to sit the teaching examination and undertake a teaching career, as in any way similar to the lives of the many poor and obscure women teachers working in primary schools in the small rural mountain villages and provincial towns of the peninsula. Their humble origins, lack of education, and finally, their extreme economic hardship seemed to reflect an existential

⁷ I. Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, Roma-Milano, Soc. Ed. Dante Alighieri di Albrighi Segati and C., 1904. But see the latest edition of this work, edited by L. Cantatore: I. Baccini, *La mia vita*, introduced and edited by Lorenzo Cantatore, Milano, Edizioni Unicopli, 2004.

⁸ Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, cit., pp. 108-109.

reality that was a long way away from and completely foreign that depicted with such a light touch Ida Baccini's autobiography.

Moreover, the young Florentine teacher showed that she was highly knowledgeable about the role. Right from the start of the autobiographical recollection of her teaching experience, she appears to be more a school inspector in a skirt, appointed to investigate trends and teaching methods in primary education, than a young primary school teacher just making her way:

And now – wrote Ida Baccini – a couple of words on the educational systems of that time (1871-1878) applied in the primary schools of the city of Florence. [...] It was the time of Mayor Peruzzi and classes were divided into: *Preparatory*, which taught all children aged four years and over indiscriminately (those enrolled were sometimes over eighty!) *Lower First*, *Upper First*, *Second*, *Third* and *Fourth*. Obviously, I was assigned to *Preparatory*. At the sight of all those little children squashed together on the benches, forced to sit with their arms in a certain position, I felt a warm wave of pity and due to those admirable maternal instincts that are in all women, I wanted to gather them all close to me, hug and kiss them, answer their thousands of questions, amuse them with some nice stories, make some noise with them, etc. But the teacher of the class greeted me with a certain solemnity, and said this to me: «Is this your first time in a classroom?» «Yes, ma'am». «So you will not yet know how to keep control...». I thought immediately of Rayneri and my reading on child psychology and I was about to answer, when Mrs. X put a long stick in his hand, saying: «This will help you». «Meaning?» And I looked at the rod with an expression of amazement so comical that Mrs. X exclaimed triumphantly: «Oh, you young women, fresh from your studies, have no idea of schooling practice ... Here's what you will do with the rod: when you realize that one or more pupils are not paying any attention to me, hit the benches hard to wake them up...». [...] «How curious!», I ventured to say. «I had read that one should speak softly to engage the child's attention more easily». Mrs. X said with a loud laugh. «Do not pay attention to your books», she advised, «listen to what I tell you. I'm an old teacher and I know everything about the method». [...] And that is how those hundreds of poor innocent children were taught and prepared for their final exam! [...] I changed to other schools, but from top to bottom the systems were the same: the classrooms, barrack-rooms in which poor children were packed like sardines in a tin: teachers who were as poor as disgruntled shepherds, armed with a stick to keep the flocks in line. [...] The meagre salary that gave council paid me was barely enough [...] to meet my needs. I was paid three lira a day, but only when I was actually working: so Thursdays, Sundays and civil or religious holidays were not paid: and for illness, nothing. I was often taken in due to my poor constitution, which was not helped by the labours of the teaching and the shouting to which the educational systems used by the teachers condemned me, and to which, like it or not, I had to submit.

Finally, in contrast to the fate of the «many women teachers in the beautiful kingdom of Italy» condemned by economic hardships and permanent need to work in primary education into old age, for the increasingly disillusioned and demotivated Ida Baccini it was time to give in her notice as a teacher. This choice was undoubtedly based on the economic well-being resulting from the first literary successes of the young writer: «The reputation I had earned through the publication of my *Memorie di un pulcino* (*Memoir of a chick*) – she herself recalled – led to me working in 1876 in the house of Dr. Paggi, where I taught

Miss Emma and Miss Sofia, eminent wives and mothers. [...] As a result of my hard work at the end of 1876 I found myself in a financial situation which, while not yet comfortable, at least allowed me to live a quiet life»⁹.

Yet, the decision to abandon teaching was rooted also in growing dissatisfaction and a feeling of absolute incompatibility with the world of education, which gradually and profoundly showed itself to be radically different to the original notions of the young woman:

I left primary education – she explains in *La mia vita* – in late 1878, for the following reasons. The *pettiness* of the environment and the crass stupidity of a bad pedagogical method that clashed with my ideas – ideas that were all young, healthy, and essentially modern – were exacerbated that year by a municipal provision that for me was the straw that broke the camel's back: compulsory gymnastics. I was against the measure for several reasons: some of a purely educational nature, others that were only female in character. It seemed to me that suddenly to force, without preparation or warning, poor women who were no longer young, no longer strong, some of whom were even rather plump or ungainly, to teach something whose only merit would be to make the children laugh, was neither decent nor fair. [...] They attempted to pacify me, but instead my exasperation grew a thousand fold when I learnt that the Municipality of Florence had decreed – in honour of gymnastics – that all teachers were to undergo a medical examination, perhaps mistaking them for a conscript army. I therefore decided to finish forever my life as a teacher and to submit my resignation to the Municipal Council. This decision was also influenced by certain secret unvoiced resentments directed at me by my colleagues, and some expressions – all by women – of malice that made me see that I really needed a change of environment. Intellectual ability was not rewarded. Better therefore to change my circumstances, than be tearful and despired. I therefore left primary education¹⁰.

Not motivated by poverty and the consequent need to ensure a livelihood for herself and her family – unlike the situation of so many young teachers from the upper layers of the popular classes and the urban petty bourgeoisie – Ida Baccini's brief teaching experience, essentially the result of her desire for financial autonomy and independence, was destined to take on a completely new significance and to exemplify, in certain ways, the path of the new type of urban female teacher in Italy in the latter stages of the nineteenth century: a teacher of «modest but honourable birth», largely from the white-collar middle class, with common sense and far from inexperienced or helpless in life and society; clearly conscious, indeed, of herself and the role she is called to exercise (to occupy «a modest but secure post in teaching»), and also of her own intellectual and moral qualities. A female teacher, therefore, is not only better equipped in pedagogical-educational and professional terms than her humble colleagues of the rural and mountain areas, but is also able to engage in critical thinking and independent judgement in fulfilling her role and in dealing with the school and civil authorities and with the relatives of the pupils without the

⁹ *Ibid.*, pp. 111-114, 117-118 and 137.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 143-144.

awe and inferiority complex of the «modest and unfortunate female teachers in the country».

2. *The female teacher's Plutarch*: a new generation of heroines of the alphabet and of school

As was pointed out earlier, her short experience as a school teacher during the 1870s would inspire a significant proportion of Ida Baccini's subsequent literary output. In addition to the numerous works of fiction for children and young people¹¹ and the equally conspicuous body of reading books and textbooks published in print by the Florentine writer¹², is the set of texts (readings for

¹¹ See, especially: I. Baccini, *Le memorie di un pulcino*, Firenze, Paggi, 1875 (reprinted many times in subsequent decades); Ead., *Favole e cose vere, dichiarate da una mamma ai suoi figliuoli*, Firenze, Paggi, 1878; Ead., *I piccoli viaggiatori. Viaggio nella China*, Firenze, Paggi, 1878; Ead., *La terra, il mare, il cielo*, Firenze, Paggi, 1880; Ead., *Le mie vacanze. Racconti*, Milano, Carrara, 1883; Ead., *Nuovi racconti*, Firenze, Le Monnier, 1884; Ead., *Passeggiando coi miei bambini*, Milano, Treves, 1884; Ead., *Per i più piccini*, Milano, Trevisini, 1884; Ead., *Un dottore in erba*, Milano, Carrara, 1884; Ead., *Vita borghese*, Bologna, Zanichelli, 1884; Ead., *Il mondo va così*, Milano, Trevisini, 1885; Ead., *Impariamo a vivere! Consigli alle giovinette*, Milano, Trevisini, 1885; Ead., *Racconti e novelle per la gioventù*, Torino, Paravia, 1885; Ead., *Felice ad ogni costo*, Firenze, Ademollo, 1886; Ead., *Perfida Mignon?*, Milano, Treves, 1886; Ead., *Per le più piccine. Racconti*, Milano, Trevisini, 1886; Ead., *Un'ora di svago. Racconto*, Firenze, Le Monnier, 1886; Ead., *Libro moderno, ossia nuove letture per la gioventù*, Torino, Paravia, 1887; Ead., *Dal salotto alla chiesa. Racconti*, Milano, Galli di Chiesa e Guindani, 1889; Ead., *Storia di una donna narrata alle giovinette*, Firenze, Paggi, 1889; Ead., *Campagna e città*, Palermo, Sandron, 1891; Ead., *La vita dei bambini buoni e savi*, Milano, Hoepli, 1891; Ead., *L'epistolario dei fanciulli, arricchito d'esempi tratti dai migliori scrittori*, Firenze, Bemporad, 1891; Ead., *I giorni più belli*, Milano, Hoepli, 1892; Ead., *Il novelliere delle signorine*, Milano, Galli di Chiesa e Guindani, 1892; Ead., *Poesia?*, Firenze, Bemporad, 1892; Ead., *Feste azzurre*, Milano, Cogliati, 1893; Ead., *Cristoforo Colombo. Racconto per la gioventù*, Torino, Paravia, 1894; Ead., *Una famiglia di gatti. Romanzo per bambini*, Torino, Paravia, 1894; Ead., *Amor filiale. Lettere*, Milano, Carrara, 1896; Ead., *L'abito nero è di rigore*, Milano, Carrara, 1896; Ead., *Tonino in calzon lunghi. Con altri racconti per ragazzi*, Firenze, Salani, 1896; Ead., *Il libro delle novelle*, Firenze, Salani, 1897; Ead., *Come andò a finire il pulcino*, Firenze, Bemporad, 1898; Ead., *Con l'oro o con l'amore?*, Firenze, Salani, 1899; Ead., *Solo al mondo. Storia di due fanciulli*, Palermo, Biondo, 1899; Ead., *Angeli del cielo e angeli della terra. Romanzo per fanciulli (dall'inglese)*, Firenze, Salani, 1900; Ead., *Il piccolo merciaio ambulante*, Milano, Cisalpina, 1900; Ead., *Il thé delle cinque*, Milano, Agnelli, 1900; Ead., *Un anno della mia giovinezza (pagine color di rosa)*, Rocca S. Casciano, Cappelli, 1900; Ead., *Vorrei fare il signore! Novelle*, Genova, Donath, 1900; Ead., *Fotografie istantanee*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1901; Ead., *Lo sproposito di un babbo*, Lanciano, Carabba, 1901; Ead., *Per le veglie invernali. Storie allegre e storie meste*, Torino, Paravia, 1901; Ead., *Una famiglia di saltimbanchi. Romanzo per i bambini*, Firenze, Bemporad, 1901; Ead., *Un gatto. Racconto sceneggiato*, Torino, Paravia, 1901; Ead., *Commedioline e monologhi per bimbe e bambini*, Livorno, Giusti, 1905; Ead., *Le crocelline del lunario*, Milano, Cogliati, 1906; Ead., *Una famiglia simpatica. Commedia*, Milano, Agnelli, 1906; Ead., *L'orologio d'oro*, Palermo, Biondo, 1909; Ead., *Per un balocco*, Milano, Trevisini, 1911.

¹² See, especially: I. Baccini, *Prime letture composte da una mamma, ad uso delle prime classi*

women, lectures, stories from the news, dialogues, etc.) attributable to the genre of «the female Plutarch» or behavioural guides and manuals for young girls and ladies¹³. In the context of this particular type of writings, in fact, reflections on women, their prerogatives and their role in family and social life, are often interwoven with reflections on the function and the human and professional characteristics of the «female primary school teacher»¹⁴.

elementari, Firenze, Paggi, 1877; Ead., *La fanciulla massaja. Libro di lettura per le scuole femminili elementari superiori*, Firenze, Paggi, 1880; Ead., *Racconti. Libro di lettura per le classi elementari superiori*, Firenze, Paggi, 1880; Ead., *Il libro della giovinetta. Letture per le scuole femminili superiori*, Milano, Trevisini, 1881; Ead., *Seconde letture per le classi elementari*, Firenze, Paggi, 1881; Ead., *Tra una lezione e l'altra*, Milano, Treves, 1881; Ead., *Lezioni e racconti per i bambini*, Milano, Trevisini, 1882; Ead., *Nozioni di grammatica italiana, esposte secondo il metodo intuitivo ad uso delle scuole elementari*, Firenze, Bemporad, 1882; Ead., *Terze letture per le classi elementari femminili*, Firenze, Paggi, 1882; Ead., *Come vorrei una fanciulla. Libro di lettura per le scuole elementari femminili*, Milano, Trevisini, 1884; Ead., *Il libro del mio bambino. Libro di lettura per le prime classi elementari*, Firenze, Paggi, 1884²; Ead., *Lezioncine di cose usuali*, Torino, Paravia, 1884; Ead., *Manfredo. Libro di lettura e di premio*, Milano, Carrara, 1884; Ead., *Quarte letture per le classi elementari femminili*, Firenze, Paggi, 1885; Ead., *Quarte letture per le classi elementari maschili*, Firenze, Paggi, 1885; Ead., *Terze letture per le classi elementari maschili*, Firenze, Paggi, 1886³; Ead., *Figurine e racconti. Nuovo libro di lettura*, Firenze, Paggi, 1887; Ead., *Il sogno di Giulietta. Fantasia dantesca. Libro di lettura per le scuole superiori femminili*, Firenze, Ademollo, 1887; Ead., *Storia di Firenze narrata a scuola*, Firenze, Paggi, 1887; Ead., *Per i più grandicelli. Libro di Lettura per la seconda classe maschile*, Milano, Trevisini, 1888; Ead., *Per le più grandicelle. Libro di Lettura per la seconda classe femminile*, Milano, Trevisini, 1888; Ead., *Raccontini per le scuole elementari*, Milano, Trevisini, 1888²; Ead., *Lezioni e racconti per le bambine*, Milano, Trevisini, 1889; Ead., *Nei tempi antichi. Raccontini tratti dalla storia ebraica, greca e romana, ad uso delle scuole elementari*, Torino, Paravia, 1889; Ead., *Sillabario per le scuole elementari*, Firenze, Paggi, 1889; Ead., *In campagna: prime letture ad uso della prima classe delle scuole rurali femminili, secondo i programmi governativi del 1888*, Palermo, Sandron, 1890; Ead., *Per le strade. Piccole letture*, Milano, Carrara, 1890; Ead., *Sillabario per la prima classe elementare*, Firenze, Bemporad, 1890; Ead., *Come si diventa uomini. Letture*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1891; Ead., *Il primo, il secondo, il terzo, il quarto, il quinto anno di scuola. Letture educative per la prima... quinta classe elementare maschile e femminile, compilate secondo le recenti norme governative*, Firenze, Bemporad, 1891; Ead., *Quinte letture per le classi elementari femminili*, Firenze, Paggi, 1891; Ead. (ed.), *Breve antologia per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole elementari superiori*, Torino, Paravia, 1893; Ead., *Nuove letture, per le varie classi elementari*, Firenze, Bemporad, 1898; Ead., *Qualche pagina di storia patria*, Lanciano, Carabba, 1898; Ead., *Nuovi temi di componimenti, con svolgimenti, tracce e letture. Seconda parte dei primi passi al comporre, per la quarta e quinta elementare*, Milano, Carrara, 1899³; Ead., *Il nostro paese: brevi racconti di storia contemporanea per la VI classe elementare, programmi 29 gennaio 1905*, Lanciano, Carabba, 1909.

¹³ Cfr. A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, eum, 2009, *passim*.

¹⁴ Cfr. I. Baccini, *Realtà e fantasia. Libro per tutti*, Firenze, Bemporad, 1891; Ead., *Oh, i miei tempi! Nuovi racconti per le signorine e... per i signorini*, Firenze, Chiesi, 1894; Ead., *Le future mogli*, Firenze, Le Monnier, 1895; Ead., *Lo spirito del galateo e il galateo dello spirito*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1904; I. Baccini, M. Baccini, *Il libro della vita*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1906; I. Baccini, *Per trovar marito*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1908; I. Baccini, M. Baccini, *Ponte d'oro. Piccola enciclopedia della vita pratica*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1908;

This is the case, for example, of the famous lecture *Women teachers* delivered by Ida Baccini at the end of the cycle of meetings on «Women in Italy» organized as part of the *National exhibition of women's work* held in May 1890 in Florence¹⁵. In this regard, during the Florentine meeting, returning to a series of arguments already widely expressed in her earlier writings aimed at young women, the writer sometimes took up paradoxical and provocative positions in relation to the «vocation» that should represent the true meaning of the female primary school teacher's role. And, with reference to the specific characteristics which young women who aspired to exercise this office would need, she expressed herself as follows:

Are the young women dismissed by mainstream schools who are moving towards the goal of their arduous pilgrimage worthy of reaching it? Do they understand that they are engaged in the study of the faculties of the soul? Are they fully ready to undertake the education of the feelings in the hearts of their future students? And – most importantly – have they given up everything that is not schooling? [...] You poor teachers – you bring to your role a little brain so full of dates, scientific concepts, rhetorical precepts: and – unfortunately – a cold heart and a sleepy and inert soul. But, on the other hand, are you entirely to blame, or rather your parents who – in order to provide you with your daily bread – they threw you into normal schools in the same that others set their daughters to sew or make button holes? And you, my dear girls, have you ever thought that the licence no more makes the teacher than the degree makes the doctor? Between one pedagogy lesson and another, have you ever studied yourselves, your vocation and – if you will permit me – your own temperament? Do you *really* feel a burning desire, a passion rooted in saintly self-denial and heroic sacrifices for the little ones that society has entrusted to you? Tell me, do you feel this? When you took the fatal decision, did you have a sincere friend with you, an expert, who could show you all the hardships, the tribulations, obstacles that would lie in your path?¹⁶

Baccini gives the impression that, although in her youth she herself directly experienced the complexity of school life and primary education, with her reference to a unique and all-encompassing *female teaching vocation*, understood here like a mysterious gift bestowed upon those who are predestined to exercise what she considered a «holy ministry», she was promoting an ideal of the female teacher that was as fascinatingly evocative in literary terms as it

I. Baccini, *Scintille nell'ombra. Appunti d'una giornalista*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1910. But these issues are also substantially repeated in some books of readings for primary and girls secondary schools. See in this respect: I. Baccini, *Racconti. Libro di lettura per le classi elementari superiori*, Firenze, Paggi, 1880; Ead., *Il libro della giovinetta. Letture per le scuole femminili superiori*, Milano, Trevisini, 1881; Ead., *Quinte letture per le classi elementari femminili*, Firenze, Paggi, 1891.

¹⁵ I. Baccini, *Le maestre, le educatrici*, in *La donna italiana descritta da scrittrici italiane in una serie di conferenze tenute all'esposizione Beatrice in Firenze*, Firenze, Stabilimento G. Civelli, 1890, pp. 417-428. See also the writer's following text, published separately: I. Baccini, *Le maestre! Conferenza tenuta nel maggio del 1890 all'Esposizione dei Lavori femminili in Firenze Premiata con medaglia d'oro dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Firenze, Stabilimento Tip. Carlo Ademollo, 1891, 14 pp.

¹⁶ Baccini, *Le maestre, le educatrici*, cit., pp. 419-420.

was abstract and inconsistent compared to the practical reality and vicissitudes experienced by the multitudes of young primary school teachers who were working in Italian schools. Not surprisingly, where she sought better to clarify these concepts, the absolute abstraction of her claims emerged with even greater force:

I said – stated Ida Baccini – the female teacher must give up everything that is not school. But why? Here I am compelled to touch on something very delicate, but I will be courageous and give you my honest opinion. I believe that a female teacher who really wants to rise to the demands of her holy ministry, must remain a little girl, in the same way that the sisters of charity and maidens consecrated to God remain little girls. [...] The teacher mother! Ladies, I propose to make a bequest to all armchair poets and educators without a post and without a heart, who inspire, live and will die, God willing, in their armchairs! But will the female teacher therefore have to live without a husband, without children, without love? Why not, when school will provide her with everything? Why not, if she is called to this highest of roles by a deep, irresistible vocation? This is not poetry, ladies. A woman must be a teacher by vocation and not for calculation, since teaching is the most noble, the most divine of the priesthoods: and when the priest does not go to the altar with a heart free from other earthly affection, is drawn, sooner or later God's wrath will fall on him. Meanwhile, it is to these poor *displaced women*, these restless souls, these hearts frozen with the aridity of the school curriculum that we owe the precocious wickedness of so many young boys and, later in life, the uselessness of so many men¹⁷.

Interestingly, in support of her argument that «a woman must be a teacher by vocation and not for calculation and that female teaching should be construed as the most holy of priesthoods», Ida Baccini cited Edmondo De Amicis as a witness. Or, rather, she evoked the warm and passionate pages devoted to the biographies of female primary school teachers from the «precious book [*Il romanzo di un maestro*] that one of Italy's greatest educators – De Amicis – has recently sent forth into the world!»¹⁸: a book that a decade later she would confess to not having read at the time and which, as we know, was a narrative record – of realism and social criticism – far removed and completely different to the vague and extemporaneous ideas developed by Baccini herself.

Revisited several times in a series of articles published in «Cordelia» and in certain collections of *readings* for young girls and ladies printed in the following years, the idea of a unique and all-encompassing *female teaching vocation* would later change, until in Baccini's last writings it became a more comprehensive theory of a new generation of primary school teachers who were of a radically different social background, personality and culture than their poorer colleagues of the past.

This is particularly the case of the important work written by Ida Baccini with her son Manfredo in 1906 under the title *Il libro della vita* (*The book of life*), in which one of the most interesting chapters was dedicated specifically

¹⁷ *Ibid.*, pp. 423-424.

¹⁸ *Ibid.*, p. 420.

to female primary school teachers («Le maestre») and, more particularly, to the new generation of young teachers who had been appearing on the national education scene for some years: a generation of young primary school teachers who were indeed very different, in their recognition of the dignity and importance of their role and in the fortitude and expertise they brought to their profession, from the poor «workers of the heart» of the De Amicis memoir, and from the humble and resigned pupils of the normal school students for girls of Matilde Serao's narrative:

Do you remember – wrote Ida Baccini and Manfredo – the attitude of the public and novelists towards *the maestrine* (*female teachers*) and governesses of twenty years ago? [...] Things are now completely different. The *maestrine* have disappeared have the *white-caps* of Florence and the French *grisettes*. They have been replaced by noble and strong women, often unfortunate and poorly paid, but who are conscious of their rights, and ready to raise their voices ensure that they are respected. Governesses no longer fall in love so easily with the gentleman of the house; and if late at night a little light shines dimly through the windows of her small room, it no longer shines on a young excitable woman searching for amorous adventure, but the serious and energetic girl who is preparing to take her exams. [...] They are thinking of love: Who does not think of love at the age of twenty or thirty? They are thinking of marriage, of sweet motherhood, but *they know* that in this calculating and finance-oriented age it is not enough simply to offer a husband their own person, embellished with a few metres of *chiffon*. They are also thinking that... even if they do not marry, that even if infant mouths never call them mother, *they know* (how can they not know it?) that marriage is not the *only* happy and peaceful state: they know that not all men are models of rectitude and married love: that not all children give back to their mothers the loving care they have received from them ... So, remaining unmarried, they no longer present themselves as martyrs and take to themselves the honest serenity and joy that life can offer them in return for a husband or three or four children, who will probably be demanding and ungrateful. [...] On the other hand to deny women the fulfilment of their destiny, regardless of love and marriage, is to lower them to a state of dependence and undermine their quality as people who wish this to be an end in itself. This is all clear to our eminent women teachers who, undoubtedly occupy the highest rung on the ladder of «working women»¹⁹.

In fact, Baccini had already dedicated significant attention to this new generation of female primary teachers, these «noble and strong women, often unfortunate and poorly paid» but «conscious of their rights», «ready to raise their voices to ensure that they are respected», these «energetic serious girls» who «no longer present themselves as martyrs and take to themselves the honest serenity and joy that life can offer them», as we have already mentioned in her novel *Il romanzo d'una maestra* published in 1901. It can even be claimed that the novel sought to portray a “different” world of female teachers than that depicted in the sad reports of the newspapers and the no less distressing tales

¹⁹ I. Baccini, M. Baccini, *Il libro della vita*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1906, pp. 121-123.

and novels of social criticism – including those of Serao and De Amicis – that appeared in Italy in the final decades of the nineteenth century.

Not surprisingly, at the very beginning of the novel, Ida Baccini uses her protagonist, the young teacher Elena Altoviti, to articulate a long and thoughtful reflection which, apart from the light tone and temporal context in which it was pronounced, was, in reality, the real key to the reading of the work as a whole:

So many women, everyone in fact, has told me this about my decision to become a school teacher! That teaching was a priesthood, which involved giving up everything to God's altar in a worthy manner, that one must live a life of permanent self-denial and sacrifice... In a word, they told me so many sad things that would make me cry if my character was not so strong! But imagine me crying, me – a tiny woman, knee-high to a grasshopper, all eyes and hair. I had always liked children, I felt that I would really love them and that I would have gladly made myself small, tiny, to able to get along with them²⁰.

The time had definitively gone in which humble origins, being an orphaned or abandoned child, in some cases abject poverty, in others unexpected and sudden reverses in family fortunes and a general lack of solid future prospects, represented the foundations of so many *female teaching vocations*. The young heroine depicted by Ida Baccini's lively pen therefore reassures both male and female readers that becoming a primary school teacher does not depend exclusively on economic need and the material demands of life, but represents part of the realization of that attitude or inclination inherent in certain women who were strongly determined to develop themselves and to satisfy their professional vocation against every prejudice and cliché about the love, marriage and child-bearing which were traditionally held up as the social fate of the fairer sex.

The multitude of women of the popular classes and young people of the petite-bourgeoisie who considered primary school teaching an occupation that was rarely able to take them beyond the confines of *honesty poverty* so they could finally break free of the *scrimping* and sacrifices required to *make ends meet*, were replaced by Ida Baccini with a band of young people from “good families”, whose sunny disposition and unwavering optimism restored an aura of ordinary serenity to a teaching profession that until that time had not certainly enjoyed a good press:

Oh poor woman! She [the mother] did not want me to climb up here, to the top of this hill, to break the bread of science for all these little brats: but I stood my ground and won. My mother, who was left hardly any money by my father, and who must provide for herself and the education of my little brother. Was it not right that I should stop being a burden on the family and start to use the little learning that I was fortunate to have? [...] And I came to it with a happy heart and a smile on my face... So why should I feel bad about it? [...] For my own part, I am fully aware of the gravity of my vocation and I fully expect to

²⁰ I. Baccini, *Il romanzo d'una maestra. Racconto*, Firenze, Salani, 1901, pp. 16-17.

suffer many woes and troubles. Pupil indiscipline, parental stubbornness, the apathy – or even worse – of the managers: my life, my youth captivated at this bench as the hero of the story to facing this obstacle... But anyhow, I won't let myself be overcome with grief. Either because of my character or the lack of ambition of my ideas, but I don't need many things to exist, to feel happy. [...] I feel full of good will, full of faith, full of love. We shall see²¹.

It is also significant that, in contrast to the stereotypes of the poor female teachers of the nineteenth who were victims of all types of abuse, the strong-willed and passionate Elena Altoviti («a tiny woman, knee-high to a grasshopper, all eyes and hair!»), called at the beginning of the twentieth century to embody a whole new generation of primary school teachers, showed herself to be completely indifferent to the rhetoric of the «civilizing mission of women teachers» that had characterized the forty years following the completion of the unification process, when the liberal ruling class had assigned to the «humble workers» of popular primary education «the high and delicate duty» of promoting, through education and schooling, national sentiment and a new idea of citizenship among the younger generations²².

3. *Anatomy of a teacher's soap opera: Ida Baccini and the petit-bourgeois version of the situation of rural women in late nineteenth century Italy*

Starting with a long monologue by the teacher Elena Altoviti, recently transferred from her native Florence to a small town in the Tuscan countryside where she had been sent to teach, the story – published in 1901 by Ida Baccini – depicts from its early stages her determination to overthrow the logic of the school novels of the nineteenth century to which we have referred above. The dark atmosphere and bleak environments that characterized the normal girls' schools of Matilde Serao or the day-to-day spaces of the mises-en-scene of the miserable lives of Edmondo de Amicis's poor Piedmontese female teachers were, in fact, replaced by Baccini with Elena's bright and welcoming room, a privileged place for the first setting of the story, but also for a detailed presentation of the personality and ideas of the young protagonist:

I awoke early – we read at the start of *Il romanzo d'una maestra* –. The sun had not yet risen, but the bedroom was filled with a large bright bluish light. I linger a while before jumping out of bed. I needed to focus my thoughts, gather all my wandering ideas together, to feel alone with myself. And I was alone, completely alone unfortunately. My mother had left with Guido, the night before, after endless hugs who knows how many hundreds of prayers and recommendations. I tried not to worry too much and to calm my breathing. If

²¹ *Ibid.*, pp. 16-17, 23-24 and 26.

²² Cfr. S. Soldani, *Maestre d'Italia*, in A. Groppi (ed.), *Il lavoro delle donne*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 377-384.

the children understood, good; if not, too bad for them! A teacher is not a machine. Duty and nothing more. [...] I had to look after myself with eggs, meat and good wine, and in the evening early to bed. I had few friendships: good morning and happy new year to everyone, but no confidences, outpourings of the soul or secrets. With my superiors, I was modest and deferential: with those three or four distinct families of the village I was friendly and rather demure but nor servile... no gifts from anyone. [...] Poor mother! How she cried when she told me these things! Guido wept too, that lad in school year two, for whose love I left mother and came up here to be a teacher. Me, a teacher! A tiny woman, all hair and eyes, always ready to laugh and make a noise! [...] Still lying on my bed with my head raised a little on the pillow, I surveyed the treasures of my room. Opposite me was the beautiful walnut commode with its grey marble, with its graceful gold frames with so many sweet smiling faces: my dead father, in his fine lieutenant colonel's uniform; my slender mother, blond, leaning over a basket of flowers; Guido in shirtsleeves, with a big cat in his arms; the beautiful stone Madonna, so poetically evoked in song by Giuseppe Manni, Guido's future teacher; Queen Margaret, with a large Rubens-style hat and a beautiful Correggio cherub with his blond head hidden by the pale arc of his small fat arms white. My modest gallery: but it represents the sum of my affections: family, country and God²³.

This brief sketch is undoubtedly effective, and much more capable than many redundant descriptions of communicating in just a few essential traits the very essence of a personality and a lower middle-class human and family background, suffused with memories and testimonies of amorous feelings for loved ones, the inevitable health concerns, a reassuring common sense and foundation in healthy selfishness that guides everyday life. («A teacher is not a machine. Duty and nothing more!»), a solid grounding in a wealth of traditional values summarized in the triad «family, country and God», in which the family is not by chance at the apex.

But in order to persuade even more suspicious or distracted readers that the teacher Elena has nothing to do with the poor and somewhat shabby protagonists of the female teachers of the novels of a few decades before, Ida Baccini takes time to list the modest but decent and functional clothing of the young Tuscan teacher and to illustrate the furniture of her room, full of trinkets and other artefacts («the treasures of my room»), whose presence reminds us of maternal care and family ties:

The dresser, thanks to the kindness of my mother is full of beautiful linens, all embroidery and lacy; embroidery and lace made at home, patiently, during the long winter evenings, but no less elegant and beautiful for that. «A lot of linen and a few clothes». This is mother's ideal. Dresses? In fact, I have only four. Two simple English flannel dresses, for school, a dark green one for Sundays and a black one, which I shall wear on special occasions, such as for the prizegivings or to visit some big wig – a really big wig. To the right under the window I have placed my desk. Everything is new, bright and smart. From the faux ivory pen, with its painted swallow taking flight, to the blue crystal inkwell: from the white metal paper-

²³ Baccini, *Il romanzo d'una maestra. Racconto*, cit., pp. 11-14.

press to the folder where I store all my well-ordered sheets – everything, everything reveals the infinite care of my mother²⁴.

In fact, to underline the gap between the lively and passionate Elena and so many of the poor teachers lost in the remotest and most inhospitable little schools of the rural and mountain villages there is a notable difference in education and culture:

Oh, when I think of the life of those old women who worked from nine in the morning till *eleven at night*, in their sad squalid rooms, with no poetry books, without the sweetness of love, with a whip in their right hand and a tedious work of sewing in their left, when I think about it, I feel that we should thank God on our knees for all the progress we've made in this area!²⁵

Moreover, as Ida Baccini reminds us, the young primary school teacher who is the heroine of her *Il romanzo d'una maestra* is not only blessed with solid education and vocational training, the result of a regular course of study at a normal school for girls, but also has the intellectual curiosity and passion for good books that are the most obvious indicators of a clearly bourgeois socio-cultural heritage that is alien to so many of the female teachers of the first stage of post-unification in Italy²⁶.

Confirmation of all this can be found in the detailed description of the books that make up Elena's «small library» («my friends of all countries and ages»), which reveal not only a passion for literature, but also a far richer and more detailed cultural sensitivity than that found in the normal schools for the girls of that time:

To the left is my small library, the silent eloquent and room where I can meet with my friends of all countries all ages – the Bible and Homer, Virgil and Dante, some candid chronicler of the fourteenth century, and Ariosto, Tasso, Machiavelli and Galileo. Under these venerable ancients I have lined up Foscolo, Monti, Parini, Gozzi; Galileo is adorned in red with ornaments of gold; then comes the unique Manzoni with such satellites as Tommaso Grossi, Carcano, D'Azeglio, and underneath the «flowering youth», the modern poets, from Carducci to Giovanni Pascoli. No novelists: my only exceptions are Giacomelli, Fogazzaro (a single lonely soul in the midst of an unholy mayhem), De Amicis, and the lovely Liroy, the poet of the Alpine landscapes²⁷.

Amongst the most intriguing elements of Ida Baccini's *Il romanzo d'una maestra* is the surprising and unexplained underestimation of the deep ideological and personal conflicts that generally marked the experience of female primary school teachers. This was especially the case of those called to teach in the

²⁴ *Ibid.*, pp. 14-16.

²⁵ *Ibid.*, p. 25.

²⁶ See Soldani, *Maestre d'Italia*, cit., pp. 377-384.

²⁷ Baccini, *Il romanzo d'una maestra. Racconto*, cit., pp. 17-18.

small rural towns and mountain areas, often subject to political blackmail by unscrupulous local administrators and, also, to heavy influences in the field of religious education from parish priests and other members of the local clergy.

Or rather, Baccini does not seem to grasp at all, or she evaluates in a surprisingly and inexplicably superficial manner, the extent and severity of these conflicts, which were also one of the reasons for the increased discomfort of women teachers, as evidenced not only by the dramatic stories of Serao and De Amicis, but also by the repeated complaints that appeared in numerous education and teaching periodicals published at the turn of the twentieth century²⁸.

Emblematic of such an attitude is the story of the visit that Elena, recently established in the small village where she was teaching, is required to make to the local civic and religious authorities. In this example, the whole intricate and problematic question of the relationship between church and state in the field of school education and childhood is trivially reduced to a mere exercise of 'counting' and individual 'cunning', or to the ability of Elena the teacher, here depicted by the author as a far from naive and inexperienced individual, as might be assumed from her young age. On the contrary, she is sly and already familiar with deception and cunning, even though she uses such qualities for a good end («I have at the forefront of my mind the good and prosperity of the school, and I will not leave any honest stone unturned to achieve this my end»):

Today and tomorrow, visit days. Duty calls with the mayor and the parish priest. Who of the two should I introduce myself to first? If I am true to my heart, to my beliefs, my principles, I would not hesitate a moment, and would immediately take the path that leads to the church flanked by cypress trees ... But the villagers, they tell me, are not very religious, and would probably look askance on this preference which is so natural and can be so easily explained. The mayor too, perhaps, would put on a bitter face ... Oh ... but I have the perfect solution, which will save everything. I won't visit the mayor, but the *mayor's wife*, and this will win me the sympathy of the head of the municipality without me seeming any less respectful and deferential to the good priest. [...] In all this there is a little calculation. I know this and understand it. But my foremost thought is the good and prosperity of the school, and I will not leave any honest stone unturned to achieve this my end; and if by doing good for the school I do a little good also for myself, so much the better²⁹.

Now, if it appears somewhat unlikely that this young and passionate woman is capable of emulating Machiavelli and can use her evident and somewhat superficial «optimism of the will» to control and resolve contradictions and conflicts of this magnitude, the episode does, however, reveal that Baccini has

²⁸ Cfr. R. Sani, *Accanto ai maestri. Edmondo De Amicis, l'istruzione primaria e la questione magistrale*, in Id., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, pp. 361-380.

²⁹ Baccini, *Il romanzo d'una maestra. Racconto*, cit., pp. 19-21.

little if any understanding of the real dynamics that characterized the world of women teachers in the rural and small mountain villages of the peninsula.

Moreover, the actual reports of the meetings between the young teacher imagined by Ida Baccini and the civil and religious authorities of the village where she was called to teach are so very unlikely that they are almost embarrassing in the improbably proactive political approach and surprising subtlety shown by the young teacher towards her different interlocutors. They make the poor reader doubt the age and actual experience of a female character presented at the opening of the novel as very young and in her first teaching assignment, i.e. completely inexperienced, but who shows herself, later in the narrative, to be endowed with wisdom, dialectical skill and uncommonly cunning tactical ability.

The confidence and affection of the tone of the meeting between Elena the teacher and good old pastor is therefore unsurprising. Its unoriginal approach seems to want to remove and deny the decades-long history of very heated differences, especially in small villages and rural and mountain areas between parish priests and primary school teachers, both men and women.

Good old Marianna ushered me into the living room of Don Gaetano and asked me to wait five minutes, because the «priest had not yet finished taking mass». [...] The living room of the priest was just like the living room of any other country parish priest. The open window looked out onto a lovely garden of mimosa and chicory, the floor was of shiny red brick tiles; the furniture was made of walnut and tall, bulky, severe. I remember the desk on whose front there was a large Christ – exhausted, yellow, and nailed on a black cross. I can still see the library whose volumes were almost all bound in dark and gold leather. [...] The door opened slowly and I saw before me Don Gaetano, with his biretta in his hand and his sun-tanned head... «So it's true», he said in a tone of celebration, «the lady teacher has deigned to come up and visit this poor old man». «Please don't say *lady teacher*», I interrupted as I affectionately clasped his hands that were trembling and a little cold, as is normal among the aged... «You already know my name is Elena... So please call me that or your daughter... because that is what I understand myself to be». «Thank you Elena. And thank you above all for coming here». «I wanted to make a good start in my role. And I hope you will give me advice so that I can carry out my duties properly. I hope you will teach me...» «My dear, a young teacher who feels the need to abase herself before the experience of the old and show that she values their warnings, is already well-versed in the way of duty and hardly needs advice. However, of course I do not refuse to make available to you what little practice I have acquired in my forty years of living in these parts. Be familiar with everyone, but over familiar with nobody. The villagers are good, patient, ready to respect and even show reverence to those who understand them, to have pity on them and to help them. Do not hate the local dignitaries, because they are mostly benevolent and generous to the villagers: but I would not recommend that you accept invitations or gifts from them, as unfortunately the other teacher, Ms Angelica, used to do. Do not show favouritism to anyone, but when necessary look after those who work, those who suffer. Sit down often at the bedside of the sick, and try as much as possible to reach agreement with the mothers of your pupils. Be a friend to them. There are some excellent young people here. In a word, my friend or daughter, I can summarize all my advice in the golden words that Cardinal Borromeo said to my frightened colleague: *Love*. And if dark days, sad days come,

where it will seem that your work is misunderstood or unknown, when your loneliness feels heavier, almost unbearable, then come up here. I will always be ready to cry and hope with you. And now, let's put aside sadness... Marianna!» The good woman came back in with a carrying two glasses and a bottle of holy wine³⁰.

Elena's meeting with the "mayoress", or the wife of the mayor of the town, is equally striking. Indeed, the roles are reversed and the young teacher gives the reader a lesson on how to manage easily and effectively – and with no little petite-bourgeois hypocrisy and cynicism – relations with the local notables and the provincial landed classes, who are financially well off but totally ignorant of culture and *savoir faire*:

The mayoress was not expecting my visit, and at first the reception was not the friendliest ever. That poor grumpy woman! She was embarrassed that she was still in her strapless white petticoat, with her hair still in curlers. But my casual, cheerful manner and above all my repeated statements that everyone is free in their own house to do as they please, put her, as the French say, *à son aise*. She asked me many questions about my family, about the reasons that had led «*such a delicate lady*» to accept a post as a primary school teacher in up in those mountains. I answered openly, without any false fears that our poverty might displease the stately lady, but at the same time I concealed many things that might have seemed appropriate. It is one thing to be honest, it is another entirely to unburden your soul to the first person you meet. [...] The poor *grumpy woman* is rough, uneducated, but ultimately she knows my *audience* well, and if she can't give me advice she can enlighten me somewhat. And that should not be despised³¹.

A more detailed and complex conversation, but only partially different in nature from the previous ones, takes place between Elena and the village doctor. As a 'man of science', according to the classical stereotype, he is intended to represent, in Ida Baccini's novel, the typical role of the atheist and materialist doctor, imbued with positivist theories and a secular and anticlerical sensitivity which surfaces several times during the meeting with the young teacher, but which is surprisingly kept at bay and tempered by her common sense and accomplished dialectical skills:

[In the house of the village doctor] I certainly did not find the rough sincerity of the mayoress or even the warm benevolence of the pastor. [...] *He*: was, as the French say, *suffissant*. Small, stocky, black as pitch, two small eyes, piercing and sparkling. He likes to appear modern: he scratches his head as if to lighten the heavy burden of his ideas, or he takes hold of his foot with a hand, which is infinitely less appealing, especially for those who happen to be near him. [...] «Have you seen Don Gaetano?» the doctor's wife asked me. «Yes, ma'am. He welcomed me like a daughter and gave me lots of good advice...» «He will probably have told you to inspire the pupils with religious ideas, to tell them not to skip mass, to take the sacraments often...», said the doctor. «No, he didn't talk to me about that at all». «Oh, but he will talk to you about it! I know my onions. But you will do wisely to give

³⁰ *Ibid.*, pp. 34-39.

³¹ *Ibid.*, pp. 26-27, 117-118 and 32.

such advice no more or less importance than it deserves». «You need have no doubt about that, Doctor». «Today», continued the worthy little gentleman, standing up and thrusting both hands into his trouser pockets, «the people have opened their eyes and they know the ways of the priests». «Ah! ». «Today science reigns sovereign and shows us the way...». «So much the better, Doctor. And... tell me, how is the general health of the children here?». «Most upset at not being able to explain how science shows us the way, he made a little grimace of sympathy, like someone who is obliged to bend down to get to the level of a smaller being». «Not at all!», he replied.

Much less effective in terms of dialectical argument, however, is the end of the conversation between the wary and watchful teacher and the arrogant and pompous village doctor who is irritated at not being able to elucidate his “scientific” views. His young guest pushes him with a final more ambitious challenge – to justify the role of “his” science in the field of learning and education, with references to the well-known and celebrated anthropological theories of Cesare Lombroso and their application to the students of the local school:

«But with regard to this issue – said the village doctor – I will provide you with fuller explanations when I make my first visit to the school: I have many notes that will help you enormously. There are three or four students from whom you cannot expect anything. They have insufficient cranial capacity, low compressed foreheads, small eyes...». «Let us hope that by dint of love and constancy I can succeed with them, too.» That is the type of sentimentality that an educated young lady such as yourself should completely reject...»³².

Here one might expect that the lively and brilliant teacher, based on her educational readings and wide cultural interests, would reply in kind to the ‘Lombrosian’ provincial doctor, perhaps opposing his theory on «insufficient cranial capacity» with some argument of pedagogues and educators that focus on ancient or modern claims of the spiritual dimension of the human being. On the contrary – when the young teacher is required to give evidence of her professional knowledge and, more generally, to proudly show her beliefs, she gets out of trouble with a vague and trivial reference to the power of love and her will to overcome all difficulties and obstacles, including those related to the intellectual *deficits* of her subjects («Let us hope that by dint of love and constancy I can succeed with them, too»). She therefore leaves herself open to an understandable and justified charge of “sentimentality” («That is the type of sentimentality that an educated young lady such as yourself should completely reject...»), or of confusion of scientific reason (including the «science of education») with motives of the heart and feelings.

The fact that it is the way of the heart and feeling on which Elena has set out in her work to be confirmed, specifically, by the guidelines she follows and the choices she makes in relation to school. In her attempts, characteristic of

³² *Ibid.*, pp. 41-43, 117-118 and 46.

Baccini's novel, to offer a completely different picture of the world of women teachers and of school life to that conveyed by other nineteenth century school novels, the author is keen firstly to demolish the highly negative description of small schools in Italian rural villages and mountain areas found in the novels of Matilde Serao and Edmondo De Amicis, but also, and most importantly, the descriptions in the numerous ministerial surveys of the first forty years following unification on trends in public primary education in the kingdom of Italy³³:

The school – we read in the novel – is spacious, well-ventilated by two windows overlooking the woods, and the benches are arranged sensibly, all facing me. In a municipal school in Florence I saw them arranged at the sides, i.e. to the left and right of the teacher, who therefore had to turn her head continually. But I have control of the whole class with a single look³⁴.

And it is clear that in this bucolic school context, with its profound and serene harmony, the marked social differences, the obvious inequity and injustice, the evident contradictions and inequalities of Italian society – and of the school world itself – are blurred and tend to lose all their original subversive force. The ingenuous and cheerful picture offered by Ida Baccini, shows rich and poor, the privileged and those discriminated against, subordinates and betters all to be equal and united by the embrace of the young smiling teacher. And thank goodness, we should not really be surprised, then, that the only real problem that Elena's school faces, and which demands the timely and resolute action of the conscientious teacher, is the failure of a large number of pupils to come to school on time:

What a day, what a day, dear Lord! I am still stunned and moved. By nine o'clock no more than a third of the students had come to the classroom. The others arrived slowly, at their convenience; *some alone, badly dressed, with their hair uncombed, others accompanied by their mothers, grandmothers or aunts, all neat in their new smocks and with their pigtails pinned up. What an effort it will be for me to persuade them to look at the time, to convince them that time is money!* Many of the mums were keen to have a chat with me and give me

³³ Cfr. *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano, Stamperia Reale, 1865; *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, 4 voll., Firenze-Roma, Tipografia Eredi Botta, 1868-1873; M. Torraca, *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica sull'istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-96*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», XXIV, 29 novembre 1897, suppl. al n. 47, 2 voll.; V. Ravà, *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica, sull'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-1898*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», XXVII, 1900, suppl. al n. 42, 2 voll.; Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con particolare riguardo all'anno scolastico 1907-1908. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per l'Istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, 4 voll., Roma, Tipografia Operaia Romana, 1910, vol. I.

³⁴ Baccini, *Il romanzo d'una maestra. Racconto*, cit., p. 23.

recommendations or advice; but I cut them short showing them the clock and inviting them to a general meeting next Sunday, on the village square after mass³⁵.

Obviously, «time is money», and here is our teacher at work, with her time divided between educational commitment to her pupils and her desire to dispense advice to readers who aspire to be teachers or those who are already teachers and are seeking support and comfort by reading the novel. Because to provide «some brotherly advice» and «some real comfort» seems to be the real goal of Baccini's lively and pleasant novel. So much so that Elena is quick to point out:

I will try not to bore my dear readers by telling them the details of those first days at the school, the classification of the students, the timetabling of the classes and the order in which I taught the subjects prescribed by the curricula. These details are familiar to all diligent teachers; moreover, not do intend to use these pages to add to the already substantial corpus of booklets on teaching methods; I wish to offer, if I do not overestimate my own abilities, some brotherly advice and some real comfort. Above all, therefore, I want to persuade my dear colleagues who have been discouraged by reading sad and dishonest pages (written by those who liked neither schools nor children) that over their modest, hard-working and difficult lives, they will be able to grow the sweetest flowers, with healthy and select scents³⁶.

After yet another very vague mention of the «sad and dishonest pages (written by those who liked neither schools nor children)», the honest and patient reader-teacher will understandably wonder who Baccini is referring to with this statement that, while general and unclear in its meaning («over their modest, hard-working and difficult lives, they will be able to grow the sweetest flowers, with healthy and select scents»), clearly indicates a polemical target. In fact it is not easy to satisfy the legitimate curiosity of our reader-teacher. It is unlikely that Ida Baccini was referring to a particular author, or had a single work in her sights. She was probably criticising the particular type of journalistic investigations carried out by the major organs of the national press and the «school novels» genre. In previous decades, these works had repeatedly denounced, with plenty of examples and evidence, as was indeed the case of short stories and novels of extraordinary and explosive drama, not only the unacceptable living and working conditions of the teaching class as a whole and, in particular, its female representatives, but also the forced isolation, the local influences and abuse, the real blackmail and sometimes the violence suffered, especially in the small villages and towns of the peninsula, by many, too many, teachers.

This type of investigation and this genre of short stories and novels had actually helped to reveal, to a bourgeois public opinion that was largely fascinated by national rhetoric but indifferent to the world of school teaching

³⁵ *Ibid.*, pp. 52-53 (our italics).

³⁶ *Ibid.*, pp. 67-68.

and popular education, a different facet of late nineteenth century Italy – a female world of school teachers that was light years from the stereotypes and literary fantasies of the time. There is no doubt that such works – with their raw and prosaic references to stories of poverty, oppression, harassment and sexual blackmail, their sordid threats, slander, gossip, accusations of flippancy, of immorality and loose behaviour – had finally unveiled the inappropriateness and the real absurdity, albeit involuntary, of empty and silly celebratory formulas that sought to revive real stereotypes about the meaning and value of the «modest, hard-working and difficult lives» of teachers, from which – to borrow the expression of Ida Baccini – «the sweetest flowers, with healthy and select scents» would undoubtedly grow.

In terms of education and schooling, rather than providing «some brotherly advice» and «some real comfort» to her teacher-readers, Baccini's *Il romanzo d'una maestra* seems to want to appropriate and relaunch among her faithful readers a kind of rejection of the most prevalent pedagogical and didactic theories of the time – from positivism to neo-herbartism – and, more particularly, of the emphasis in the teaching delivered in late nineteenth century primary schools on strict application of scientifically determined methods and precepts³⁷. «In any case – went the dry and proud response of Elena to the critics and detractors of her individual approach to school – these are the ideas that I hold dear and apply; and the masters who are the modern educators oppose them: the world and the infinite malice of humanity will not deviate one step from their fateful path...»³⁸.

Not surprisingly, Elena is convinced that in «these arid and pedagogical days par excellence» rather than a pedagogical science, primary school teaching needed a «science of the heart» and plenty of «common sense» to direct the growth of the small pupils («No books on pedagogy. I've studied plenty of those for the exam. I now have all my science in my heart, and my method is based on common sense»). She relies specifically on the intuition and feeling of this «science of the heart», which she explains at great length to readers of the novel:

It is understood that today I did teach a lesson, and I will probably not do so tomorrow or the day after. Above all I want to know my pupils or – better yet – my future daughters. I want to see for myself if they are healthy, strong, weak, sickly, nervous, sweet, whimsical, intelligent or stupid; and above all I want to examine their hearts to see – so to speak – *how to approach it*, because my dominant thought, my obsession, is to make them good... And when, in five or six years, every house in this village has a friendly, hardworking, humble girl

³⁷ See R. Fornaca, *La pedagogia italiana contemporanea*, Firenze, Sansoni, 1986; and G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia, La Scuola, 2012².

³⁸ Baccini, *Il romanzo d'una maestra. Racconto*, cit., p. 115.

who is ready to sacrifice herself for the good of others, I will be the happiest teacher who has ever lived in these arid and pedagogical times par excellence³⁹.

The girls' primary school designed by Ida Baccini omits, or at least clearly relegates, the objective of literacy and provision of a basic education to the younger generations. It aims primarily to teach them at their desks and provide society with «kind, hardworking, humble girls who are ready to sacrifice themselves for the good of others». In short, the «common sense» and «science of the heart» that Elena professes, rather than teaching literacy and spreading primary education as a means of liberation from ignorance and the promotion of the civil and social status of women, is primarily aimed at the *character formation* of young people. On the one hand its methods and aims prove anything but original harbingers of innovative openings (it is difficult, indeed, to detect any traces of novelty in a framework of female values that covers kindness, hard work, humility, a sense of submission and sacrifice), while on the other they show a disturbing continuity with the principle and target of «instructing the people sufficiently, educating them as far as one can», assumed a few years earlier by the Minister of Education Guido Baccelli as a guideline for the reform of the primary school curriculum implemented in November 1894 in line with the intention to revive national education among the popular classes inspired by Francesco Crispi and the Italian ruling class of the end of the century⁴⁰.

What is more, on closer inspection, the «common sense» and «science of the heart» professed by Elena/Ida Baccini in opposition to the pedagogy and didactics in vogue among teachers and in Italian primary education of the age turn out to rather poor. In fact, when she is asked to demonstrate her individual “method”, the novel's heroine does no more than repeat some vague notions on observation in education, naively trusting that they can actually be of any use to her teacher-readers:

In the same way that naturalists pin the animals they find in their travels to paper, so they can study their bodies and shapes at their leisure, so I, with much greater respect than is used for creatures, will make notes of my observations in this notebook for my mother, in which perhaps also – I am assuming – my colleagues will be able to find something of use.

It is no accident that the application of the above-mentioned “method” is effected by offering a series of abstract and banal pseudo-psychological profiles on the personality and character of each pupil:

³⁹ *Ibid.*, pp. 53-54.

⁴⁰ G. Baccelli, *Relazione a S.M. il Re*, in *R.D. 29 novembre 1894, n. 525 – Riforma dei programmi per le scuole elementari*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1894, 2, pp. 1888-1916.

Romilda Anselmiotti. – Her face is long, yellowish, bony: a small compressed forehead, small sunken eyes, without expression; she is ugly and has all the features of cretinism. However, she is a clever child, loving and kind. [...] *Adelina Vergati*. – A strong girl, handsome but not pretty, red-haired, with a freckled complexion and two big smiling black eyes that do not look down when I catch her gaze. *Teresina Fani*. – Eugenio Sue, the great forgotten novelist and psychologist (to heed the many young shaven modern poets and playwrights, it almost seems that psychology was invented by them), would have chosen her as the perfect representative of the first mortal sin: pride. A childish, immature pride, that rests on a weak foundation, but *pride* nonetheless, and of the purest water. [...] *Concettina Luchetti*. – This little girl has been harmed by being born a peasant and having to remain within the limits of that limited instruction that I can give her... She does nothing but tell lies, from morning to evening and I think, God forgive me, that she even lies at night in her dreams. But just any old lies – terrible lies that normally only little boys would tell! Her rich, exuberant imagination should not allow it. [...] Poor Concettina! I know very well how I will take care of you!⁴¹

But the more circumspect reader's embarrassment reaches a climax when the «common sense» and the «science of the heart» professed by Elena/Ida Baccini are put to the test by the «School Inspector», the ultimate expression of that pedagogical and educational orthodoxy and those teaching practices that are so strongly opposed by the novel's author. The lively and polemical conversation between Elena and the School Inspector in *Il romanzo d'una maestra* should essentially confirm the triumph of the new concept of schooling and the education of children followed by Elena/Ida Baccini, by denouncing the pitiful and ridiculous inconsistency and absurdity of the precepts and methods of official pedagogy and education.

In fact, what attracts the reader's attention in the conversation is not the pedantic approach of the School Inspector, deliberately represented as a grotesque caricature by the author, so much as the attitude of Elena, whose complacency in defending her own work and parallel lack of ability even to grasp the meaning of the observations and comments of her interlocutor reveal a kind of childish propensity towards self-referentiality and self-centredness, two qualities that are actually of very little use in the teaching profession:

While I giving a reading lesson, the Mayor and the Inspector suddenly appeared. The Mayor is a right devil of a man who never has an opinion of his own and therefore goes along with everyone else. He has never let me down in the question of school furniture and I can say in all conscience that my little school is perhaps one of the few that meets all the material requirements imposed by the regulations. He is not lacking in culture and has the good sense to know when to keep quiet or change the subject... Now the inspector... oh, the Inspector is a little man who could make life very difficult for poor teachers who are more simple-minded and ignorant than me. Small, plump, dark, with round myopic eyes bulging out over his gold-framed glasses, he has the air of a cat that senses a fight: «Have you been here long?» He asked me, while the Mayor had started leafing through the register. «Yes, sir, since September». «Are you happy with the school?». «Very happy. The girls love

⁴¹ Baccini, *Il romanzo d'una maestra*, *Ibid.*, pp. 54-55, 58-59 and 64.

me and my superiors respect me». «Your superiors respect you! Ahem! Ahem! And who, pray, are all these his superiors?» asked the little man, with the sly air of someone trying to intimidate an innocent. «I have not known you more than five minutes and...». «And therefore – I replied ready and smiling – you cannot respect me, nor disrespect me... So I was not referring to you, but to the Mayor, the Director of schooling, the Superintendent of studies...». «Ah!... Do you know the Commander Gori well?». «Yes, Sir. He was a friend of my poor father. It was he who helped find this job. And he helps me with good advice and sends me useful books!».

And then:

«I think that these girls are chatting a bit too much», said the Mayor, just to say something. «I've taught them to be like that!» I said smiling. «These daughters are like my family. They tell me their little troubles, their greatest joys and I advise them and console them the best I can». «And what about the curriculum? How do you find the time to teach it?» «That's what we are here for», I answered with a radiant smile. «Ask the girls themselves and have a look in their exercise books». Ahem! Ahem! «So, tell me, what is your name?» «Concettina Luchetti». [...] «When was America discovered?». Concettina scratched her ear and said nothing. «Have you not taught it to her?» Asked the Inspector, looking at me with a certain severity over the golden circle of its lenses. «Of course! But what can you do! I don't give too much importance to dates! Provided a beautiful fact makes an impression on the heart of the children, they will gain some learning from it...». [...] The inspector sat down on the chair, exasperated. «Madam, you are on the wrong track!» [...] «But I do not teach history in my school». «You do not teach history! Meaning?» «Oh Lord, I just mention a few names, some facts, some tradition! Do you seriously think that I want to talk to these little ones about all the horrors, the cowardice, the contradictions that fill the subject that you gentlemen call *history*?» «But what about the glorious events of the Risorgimento? But...» «There's time, there is plenty of time. We are barely in November... and from now until July I will have imparted my collection of illustrious men to young girls... !» The inspector looked at me with amazement, not devoid of a certain compassion. No doubt he thought I was a bit'... crazy⁴².

4. *The maestrine have disappeared and have been replaced by noble and strong women who are conscious of their rights*”

Those who are patient enough to read beyond the first few chapters of *Il romanzo d'una maestra* will find, somewhat surprisingly and without any real justification, that at a certain point in the narrative the story of the teacher and the school makes way for an intricate and a somewhat confused love story involving Elena and a mature and wealthy owner of the area. In line with the classical forms of the *feuilleton* and of the penny romances for ladies, before arriving at the obvious – and silly – happy ending, the story meanders wearily through scenes of calumny and slander, jealousy and thwarted passion and,

⁴² *Ibid.*, pp. 131-134 and 136-138.

finally, the painful and inexplicable abandonment which is almost inevitably followed by the sudden and final reunion of the two lovers, with the inevitable epilogue and lavish wedding that romantically confirms the triumph of good over evil:

One moment, I ask for a moment of contemplation on my dear George, my mother, Antonietta and Guido, on all my friends waiting for me down in the living room, the living room full of roses, so we can all proceed together to the church, where the dear and venerable friend of my melancholy days will give us the nuptial blessing. Oh happy bride of the man I love more than myself, the man with whom even my sorrows will be sweet! Thank you, my Lord! I bless you for all the pains that you visited on me: I bless you for all the joys that await me and that will make me, I hope, more patient and good... I'm coming, I'm coming! All my pupils are calling me down from the garden and are looking forward to seeing the bride with her long white dress, with her tulle veil pinned to her blonde hair! I am coming; but from the half-open window all garlanded with lilac and lemon verbena blossom, I take one last look at the white church nestling amid the cypresses: that little church, that so many times welcomed the muffled cry of my pained and rebellious soul, which waits for me now, all ablaze with light, its door wide open to the great festival of the sun, the festival of love!⁴³

And what of the school? And what about the teaching profession? In fact, to remind the novel's reader that is a story about a school teacher, Ida Baccini places – right near the happy ending of the marriage in the idyllic «white church nestling amid the cypresses» – a letter from the Superintendent of Studies, Commander Gori («the friend of my poor father. It was he who helped find this job. And he helps me with good advice and sends me useful books!»⁴⁴), has sent to this «pained and rebellious soul» of Elena the teacher. The letter has a fatherly tone, and in it the aged school functionary who is a friend of the family expresses a series of good-natured recommendations to his godchild. The recommendations contained in the letter, however, bring an unintended but decisive reversal in the meaning of the whole novel, insofar as they drastically undermine both the superficial boldness of the enterprising «tiny woman, knee-high to a grasshopper, all eyes and hair» and the ideal model of the expert primary school teacher of the new age that poor Ida Baccini had tried to build around the character of Elena:

Yesterday superintendent Gori wrote me this letter: «Dear Elena, I am pleased that everything has settled down and that your school is progressing so laudably. Nothing less was to be expected from your heart and from your bizarre, but generous and marvellous little head. But, my dear daughter (it's appropriate for me to address you thus) do not harbour too many illusions: You are not cut out to be a rural teacher. You're too nice, too kind, *too impetuous*, to leave the edges of your heart and being to the roughness that you will encounter on your chosen path... You need the cold, calculating, experience of life and men. In a word, you need to be ten years older. At twenty, a girl can do lots of good things: she can paint, write

⁴³ *Ibid.*, pp. 253-254.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 133.

bad poetry, give concerts and take a husband. But she cannot be a teacher. You need to marry, my daughter. [...] So, think about his and... answer me with a nice yes. At the end of the school year, when you come back to Florence, we will discuss this *business* that come become the greatest true poetry of your existence»⁴⁵.

So Elena, the disillusioned teacher, sets aside the difficult profession of village primary school teacher and moves on to achieve the only «great and true poetry» that is appropriate to the existence of a young woman of good family, i.e. a «good marriage» that will free her from all material and spiritual burdens and finally give her a role that suits her. However, we should quickly emphasise in conclusion that this work of Ida Baccini, in spite of itself and if only for reasons of history, therefore closes the age of the *schoolteachers' novels* of the late nineteenth century⁴⁶.

Above all, there seems no doubt that however we look at her, the heroine of Ida Baccini's long story, Elena Altoviti, is a character who is very hard to believe. She is a young woman on her own, away from the parental home and from her loved ones, struggling with a demanding job and great responsibility. But she is also barely credible as a primary school teacher, a role for which she does not seem to have any real and solid expertise, apart from some general and rather obsolete principle and a set of platitudes about how to be a teacher and to deal with the education of children vaguely reminiscent of certain tenets of the liberal Catholic pedagogy of the Risorgimento period⁴⁷.

The lack of credibility of the main character is exacerbated by the artificiality of the setting and the abstract and superficial representation of school life in the villages and small rural and mountain areas of the peninsula. These again bear witness to Ida Baccini's essential ignorance of the reality of the schools and women teachers of her time – their contradictions, their conflicts, their great hopes for renewal – all of which she appears completely unaware of, to judge by the criticisms and observations made by Elena in respect of a world that is far more complex and varied than she could ever imagine. In the very month that *Il romanzo d'una maestra* was published in book form, the Unione Magistrale Nazionale (UMN) (National Schoolteachers' Union) was founded. Chaired by Luigi Credaro, it was the first major national and unitary organization of male and female schoolteachers in Italy for the defence of the rights of the profession and for the dissemination and improvement of popular primary education⁴⁸.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 247-249.

⁴⁶ G. Bini, *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia. Annali 4: Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 1195-1224; Id., *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 331-362.

⁴⁷ This is most likely the result of Pietro Dazzi's influence on Ida Baccini. Dazzi was one of the key points of reference in Baccini's pedagogical and didactic training. See also Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, cit., p. 110.

⁴⁸ Cfr. A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*,

All of which implies a change in the approach we have assumed up to now in respect of Baccini's *Il romanzo d'una maestra* di Ida Baccini. And as we have previously pointed out with reference to the novel by Annetta Fusetti, the comparison with works of the same type printed in previous decades by Matilde Serao and Edmondo De Amicis is, to all intents and purposes, inappropriate and downright misleading. This is because, unlike these two passionate and dramatic stories, here we are dealing with a kind of unpretentious penny romance, which is addressed in particular, at least in the first instance, to «young ladies» of the urban petite-bourgeoisie of the late nineteenth century whose literary and aesthetic tastes and social and cultural imagination were largely shaped through the pages of the above-mentioned magazine for young girls – «Cordelia», which had long been directed by Ida Baccini herself.

However, it would be an error – a crass error – contemptuously to dismiss the incoherent and superficial *Elena*, so hopelessly wrapped up in her limited and mundane petty-bourgeois certainties. Likewise it would be no less false, not only to Baccini, if we dismissed her work *Il romanzo d'una maestra* as of limited or no meaning and value.

In fact, while not for one moment denying or minimizing the serious limitations and defects of the tale published in 1901 by Baccini, it must be stated that it is an attempt to represent and give voice to a world of female teaching that is very from that which characterized the social criticisms of Matilde Serao and Edmondo De Amicis. Baccini's world is made up of young people from good families, predominantly from the middle-classes, who have more often than not attended normal schools for girls. Unlike so many of their «unfortunate sisters», forced by economic hardship to move to villages and small towns to teach, Baccini's young ladies became primary teachers in their own cities and divided their between taking care of themselves and their loved ones and their work as teachers and educators. They led decent lives, in which their occupation became an essential vehicle for the construction of their identity and their role in civil society. «Things have changed, changed much – Ida Baccini had also said. The *maestrine* [...] have disappeared and have been replaced by noble and strong women who are conscious of their rights»⁴⁹.

Hélène Lubienska de Lenval (1895-1972): Montessori et l'audace de l'intuition

Martine Gilsoul
Università Pontificia Salesiana, Roma
(Italy)
martine_gilsoul@yahoo.fr

Hélène Lubienska de Lenval (1895-1972): Montessori and bold intuition

ABSTRACT: The article focuses on the first part of the atypical path of Helene Lubienska de Lenval (1895-1972), an educationalist without formal qualifications: from her early collaboration and break with Maria Montessori, to a personal interpretation and integration of the Montessori method, which she would later pass on to thousands of French teachers through her many different contributions. The A. goes beyond the apparent simplicity of Lubienska's practice by analyzing the wealth of her contributions – which were inspired, among other things, by the Christian liturgy. The article explores the reasons for the lack of recognition during her life, despite her dense and diversified literary output and her novel pedagogical approach.

EET/TEE KEYWORDS: Pedagogical Theory; Child Development; History of Education; France; XX Century.

1. *Un personnage discret*

Une «audacieuse pédagogue», «cette dame était un génie»¹ mais aussi «with her I discovered the child»². Voilà comment ses anciennes collaboratrices évoquent Hélène Lubienska (1895 Rome-1972 Bruxelles). Mais comme tous les génies, elle n'a pas toujours été comprise. Comment se fait-il que celle qui à un moment était la plus proche collaboratrice de Maria Montessori, celle qui forma seule plusieurs milliers d'enseignantes et qui est l'auteur d'ouvrages novateurs

¹ Entretiens du 28-02-2011 avec Sœur Agnès Longet et du 16-12-2011 avec Sœur Louise-Marie Nietz.

² Celma Pinho Perry est la directrice de la *Seton Montessori School* qu'elle a fondée en 1965 après s'être formée en France avec Hélène Lubienska et avoir fondé à São Paulo la première Maison des Enfants à l'école des Sœurs de Sion.

consacrés à l'éducation soit à ce point méconnue? Bien qu'elle ait consacré plus de quarante ans de sa vie à la pédagogie et à la formation des enseignants, il reste peu de traces de son œuvre (ses livres et quelques écoles qui portent encore son nom). Nous nous attacherons donc ici à remonter à la genèse de sa pensée et de ses expériences afin d'y déceler les aspects spécifiques et innovants de sa pratique. Pour des raisons d'espace, nous nous focaliserons sur les deux premières parties de sa carrière, avant qu'elle ne se consacre exclusivement à la pédagogie sacrée et ne devienne un fer de lance du renouveau catéchétique.

Avant sa mort à Bruxelles en 1972 elle exigea que ses papiers personnels et sa correspondance soient brûlés et qu'on ne parle pas d'elle car tout est dans son œuvre. Nous savons peu de choses d'elle mis à part qu'elle est née en 1895 dans une famille aristocrate de l'Est de la Pologne. Sa famille vit dans différentes villes d'Europe, ce qui explique qu'elle manie aisément cinq langues. Mariée à un philosophe polonais, elle vit à Rome à la fin des années vingt.

Il a suffi qu'Hélène Lubienska y passe le seuil d'une classe Montessori pour que toute sa vie en soit transformée. La vue de ces enfants «heureux et disciplinés» l'émerveille si bien qu'elle demande à l'enseignante où elle a appris son «art». Celle-ci lui parle de Maria Montessori qu'elle rencontre et la Doctoresse voyant son intérêt pour l'éducation lui conseille de suivre ses cours. Il faut croire que Lubienska était particulièrement réceptive et qu'elle a non seulement intégré rapidement la méthode mais plus encore l'esprit de Maria Montessori, car cinq ans après cette première rencontre elle enseignera dans le cadre du 20^e cours international qu'elle co-organise en 1934. Durant ces cinq années, elles sont très proches, voyagent ensemble et se rencontrent presque quotidiennement, leurs discussions portant toujours sur l'éducation. Ce cours international marque aussi un tournant dans la vie de Hélène Lubienska qui a enseigné la Méthode Montessori en France tout en l'enrichissant de ses nombreux apports au fil de ses expériences les plus diverses.

Si l'accès à ses papiers est impossible, son souvenir est encore bien vivant chez ses nombreuses collaboratrices à qui elle a véritablement insufflé une grande passion pour l'éducation et surtout une manière différente de l'exercer. D'après elles, passion, intuition, grande connaissance de l'enfant et sens inné de la pédagogie sont les termes qui la caractérisent le mieux: «Madame Lubienska n'avait que son intuition, elle ne cherchait pas à comprendre», «quand une idée l'habitait, il fallait tout mettre en œuvre, et tout de suite, pour la réaliser»³.

³ M. Neyret, *Hélène Lubienska de Lenval. Pour une pédagogie de la personne*, Maredsous, Bible et Vie chrétienne, 1994, p. 279.

2. Une grande connaissance de l'enfant

L'objectif principal de l'éducation pour elle est de rendre l'enfant conscient, c'est-à-dire responsable de ses actes: «l'enfant, petit de l'homme, doit apprendre son métier d'homme, d'être conscient et responsable. Sa vie est une conquête et la conscience son triomphe»; toutes les activités mises en place doivent donc viser à l'élargissement du champ de la conscience.

«L'état d'esprit propre au petit enfant est plus proche de celui du métaphysicien; c'est un état d'esprit contemplatif»⁴; l'enfant est donc pour elle un contemplatif par nature: il a cette capacité à saisir la réalité gratuitement et directement car en lui l'attention jaillit du dedans. Même si à la différence de Montessori elle considère cette aptitude comme naturelle, elle ne nie pas pour autant l'importance d'un environnement adapté pour soutenir l'émergence de cette aptitude, elle parlera même de «contemplatifs manqués»⁵ pour désigner les enfants qui n'ont pas bénéficié de cet environnement favorable. Cette contemplation qu'elle qualifie de pythagoricienne, car elle advient souvent devant des surfaces et des nombres, favorise le développement de l'enfant et approfondit ses connaissances.

La forme intuitive de la pensée de l'enfant implique que les leçons collectives ne doivent jamais dépasser vingt minutes par jour: «moins il y a de paroles, mieux cela vaut, les paroles n'atteignent pas l'enfant: elles sont l'expression de la pensée notionnelle, tandis que l'enfant est un être intuitif. Il comprend par l'action»⁶. En agissant ainsi elle était en avance sur les programmes et cela lui permettait de prendre en compte le besoin d'activité et de rythme de l'enfant car «hâte et immobilité sont deux poisons funestes à l'attention».

Mais il y a un aspect qu'il n'est pas facile de partager avec elle, c'est sa négation de l'importance de la dimension relationnelle de la personne, pour elle l'enfant est «un isolé, un solitaire». Elle ne tient pas compte de la richesse que la relation avec autrui apporte à l'enfant qui en a besoin pour s'épanouir. Elle ne prévoit aucun moment de travail en équipe et insiste essentiellement sur la responsabilité personnelle. Elle avait la hantise de tout ce qui pouvait s'apparenter à une espèce de communautarisme, à cause du communisme dont elle avait souffert. Elle se défendait contre tout ce qui rappelait une dimension communautaire. Cette expérience, outre à expliquer le fait qu'elle refusa toujours d'appartenir à un groupe de travail, affecte également sa conception de l'éducation. Il n'est pas concevable pour elle que l'appartenance à une communauté ne nuise pas à l'expression de la personne. Dans sa pratique, les éléments du vivre ensemble font défaut, ils se limitent à ne pas déranger les

⁴ H. Lubienska, *L'Éducation du sens religieux*, Paris, Spes, 1946, p. 180.

⁵ Ead., *Le silence à l'ombre de la parole*, Paris, Don Bosco, 2001, p. 68.

⁶ Ead., *L'éducation du sens liturgique*, Paris, Cerf, 1952, p. 75.

autres (parler à voix basse et être attentif dans ses déplacements). Il faudra attendre quelques années de collaboration avec le père Fauré⁷ pour qu'elle instaure des moments de mise en commun.

Elle recommandait aux étudiantes qui fréquentaient son cours pédagogique de ne pas se baser sur leurs lectures pour connaître les enfants mais uniquement sur leurs observations. Elle avait elle-même expérimenté les bienfaits de cette méthode aux côtés de Montessori. Sa connaissance profonde de l'esprit des enfants et de leur développement fait qu'elle a véritablement le don de leur parler en allant à l'essentiel. Dans ses 35 causeries qui leur sont adressées dans *L'éducation du sens religieux*, elle allie densité et clarté simple, car elle n'a pas besoin d'appesantir ses propos de paroles mielleuses pour les adoucir ni de les surcharger par d'innombrables exemples qui risqueraient de disperser les enfants. Elle dit tranquillement ce qui est nécessaire pour leur compréhension, rien de plus, rien de moins. Néanmoins, il faut remarquer qu'à force d'insister beaucoup sur le respect, la solennité, un certain sens de la communion fait défaut et il en ressort inévitablement de la froideur. Il y a là une différence qu'on peut imputer au contexte de l'époque mais aussi à sa personnalité marquée par une éducation qui attachait une grande importance au raffinement.

3. *Genèse de sa pensée*

Si je m'appuie sur la technique montessorienne, c'est que je dois à la grande Doctoresse tout autant qu'elle devait à Séguin. Mais je n'appartiens pas à l'orthodoxie établie par la société Montessori internationale. Ma pédagogie, non seulement spiritualiste, mais nettement catholique, s'inspire directement de la Liturgie et de la tradition monastique. La méthode Montessori me sert d'instrument⁸.

Le fondement essentiel et incontournable de sa méthode éducative est le principe de cohésion qu'elle n'a trouvé nulle part ailleurs. Selon elle, seule la liturgie est capable de le réaliser car elle n'écartèle pas la personnalité et permet de réaliser l'unité de la personne par l'action en développant à la fois sa vie corporelle, spirituelle et psychique, mettant ainsi l'âme d'accord avec le corps. Ce n'est donc pas seulement en vertu de son caractère sacré mais bien pour ses nombreux avantages pédagogiques qu'elle s'en est tellement inspirée car elle était admirative de l'harmonie profonde qui émane de cet univers où chaque geste, chaque objet est ordonné à sa fin: «Pédagogie au sens strict du mot [...] la liturgie comprend tous les éléments d'une science de l'éducation: milieu

⁷ Voir le dernier paragraphe de la cinquième partie.

⁸ *Ma pédagogie en tant qu'orientation* (1953), Archives du Conseil général de Notre Dame de Sion.

favorable au recueillement (l'église), -discipline musculaire et sensorielle (rites et attitudes), -culture intellectuelle (lectures bibliques) [...]. Empoignant l'homme tout entier, elle le fait agir sur tous les plans de la conscience *simultanément*»⁹.

Elle trouve aussi dans la vie monastique des moyens concrets pour améliorer le milieu éducatif. Par exemple, elle adopte l'habitude des moniales cisterciennes d'annoncer la fin de la leçon vingt minutes en avance, ce qui permet aux enfants d'intégrer ou d'intérioriser le temps qu'il leur reste et de s'y préparer dans le calme car elle était convaincue que la hâte trouble l'enfant. Après un échange avec une dominicaine qui lui partageait la beauté de leur vie remplie de cérémonies, elle a l'intuition que c'est ce dont l'enfant a également besoin:

Voilà ce qu'il faut à l'enfant: ni hâte ni immobilité, des mouvements d'ensemble calmes, des gestes lents, des paroles mesurées, un ton grave, une certaine pompe, de la mise en scène pour la joie des yeux. Ritualiste par besoin de sécurité, l'enfant aime la beauté des formes [...] Je me fis de la solennité une règle; que toute activité, mais surtout la leçon de religion, soit une véritable célébration¹⁰.

Si elle reconnaît explicitement les fondements sur lesquels elle base sa pratique, à savoir les principes empruntés à Séguin et Montessori¹¹ et son inspiration directe de la liturgie, on commettrait néanmoins une grave erreur si l'on pensait que ce sont là ses seules sources d'inspiration. Sa «curiosité toujours éveillée et inextinguible»¹² la conduit à approfondir de nombreux domaines qui dépassent largement la pédagogie et qui lui fournissent de nombreux éléments pour enrichir sa pratique. Mais surtout, si on se base uniquement sur l'analyse de sa méthode, on ne peut saisir la richesse de sa pensée et la complexité de son élaboration où la simplicité n'est qu'apparente. Arriver à une telle simplicité dans l'énonciation suppose une grande maîtrise des présupposés fondamentaux. Il est donc nécessaire de remonter à la genèse de sa pensée en parcourant ses écrits pour avoir une idée des nombreuses sources qui alimentèrent sa recherche.

En ce qui concerne les pédagogues, à part Montessori et Séguin, ils sont rarement mentionnés et encore moins cités dans ses ouvrages. Il n'existe qu'une seule exception, l'article *La place de la Montessori dans l'histoire de la pédagogie*¹³. Ainsi, les pédagogues cités, Rousseau, Pestalozzi, Froebel sont étudiés à partir de la perspective de la Méthode Montessori à laquelle elle les oppose. Seul Pestalozzi fait exception et a même droit à un éloge car «[il lui] revient l'honneur d'avoir transformé la classe lugubre d'autrefois en une pièce familiale où les enfants apprenaient à lire en grimant sur ses genoux».

⁹ Lubienska, *L'éducation du sens liturgique*, cit., pp. 13-15.

¹⁰ Lubienska, *Le silence à l'ombre de la parole*, cit., p. 70.

¹¹ Elle ne se contente pas de reprendre le matériel de Montessori, elle ira étudier le matériel élaboré par Séguin à l'hôpital Bicêtre afin d'être certaine d'avoir bien appliqué ses principes.

¹² Propos de son fils cités par Neyret, *Hélène Lubienska*, cit., p. 269.

¹³ H. Lubienska, *La méthode Montessori. Esprit et technique*, Paris, Don Bosco, 2001.

Elle n'entretient pas de relation sereine avec ses contemporains comme ses propos sur l'école en témoignent. Bien que dans son Cours pédagogique, il lui arrivait de citer Célestin Freinet¹⁴ pour ses centres d'intérêt car ils correspondaient à sa conception de l'éducation, ses jugements à propos de l'Éducation Nouvelle sont pour le moins cassants. Fustigeant notamment la tendance à la facilité, l'oubli de la discipline de la pensée et la confusion entre liberté et absence de règles, elle va même jusqu'à évoquer sa faillite: «l'indiscipline s'accroît, le niveau intellectuel baisse. On réduit les heures d'effort au profit du bricolage. Le travail y est disparate, fantasque, les choses essentielles sont sacrifiées»¹⁵. Elle s'attaque plus particulièrement à Decroly. On peut donc lui reprocher de se focaliser sur les dérives commises par certains de ses acteurs en dépit des principes de base inspirateurs de ce mouvement et de les juger tous de manière identique.

N'ayant de cesse de prôner l'unicité de la personne et de rejeter tout dualisme dans les pratiques scolaires, elle soutient que «l'équilibre du caractère dépend de l'harmonieuse correspondance entre la volonté et l'appareil moteur. Pour y arriver il est nécessaire de synchroniser l'effort mental et physique»¹⁶. Contrairement à Montessori, elle étaye sa réflexion grâce à ses lectures philosophiques. Elle ne cache pas son mépris pour Platon dont elle parle en des termes sarcastiques, qualifiant même sa vision de «pédagogie instinctive» dont l'objectif est de se protéger du danger que représentent les enfants. Mais surtout elle déplore que ses idées soient encore celles de la majorité par rapport à l'éducation: «lorsqu'il écrivait son Livre des Lois, Platon devait être un très vieux monsieur, et comme, dans sa petite République, on était fort à l'étroit, le tapage des enfants et l'exubérance des jeunes lui étaient insupportables. La première tâche qu'il assigne donc au pédagogue est de réduire la jeunesse au silence et à la docilité»¹⁷.

Étant donné sa grande érudition, il serait difficile de citer ici tous les philosophes qui l'ont inspirée et qu'elle cite parfois: Aristote, Merton, Buber et Guardini dont elle recommande absolument la lecture de *La fin des temps modernes*. Nous n'en citerons que deux à qui elle accorde davantage d'importance.

«Je viens de trouver un philosophe qui a absolument les mêmes idées que nous: c'est Blondel»¹⁸: c'est en 1942 qu'elle fit cette observation à l'une de ses collaboratrices. En 1946, il est cité à plusieurs reprises ainsi que Bergson dans son ouvrage *L'éducation du sens religieux*. Dans un passage consacré aux étapes du silence, elle écrit: «le silence intérieur, c'est le contrôle de la pensée. C'est encore un mode de connaissance directe, immédiate, que depuis Bergson on s'accorde à désigner sous le nom d'intuition»¹⁹. On devine que si elle cite

¹⁴ Entretien avec Sœur Louise Marie, 16-12-2011.

¹⁵ H. Lubienska, *Pédagogie profane, Pédagogie sacrée*, «Lumen Vitae», n. 2, 1948, p. 386.

¹⁶ Lubienska, *Éducation du sens religieux*, cit., p. 153.

¹⁷ Lubienska, *La méthode Montessori*, cit., p. 73.

¹⁸ Neyret, *Hélène Lubienska*, cit., p. 270.

¹⁹ Lubienska, *Éducation du sens religieux*, cit., p. 115.

Bergson c'est sans doute pour la nouveauté et l'originalité de la définition qu'il donne de ce concept ainsi que la place prépondérante qu'il lui accorde. Dans un passage ultérieur où elle s'interroge à propos du secret de l'intuition, les termes utilisés ne peuvent cacher leur «parenté» avec ceux qu'emploie Bergson²⁰. Elle trouve aussi chez ce philosophe des «confirmations» de principes qui pour elle sont fondamentaux, comme la nécessaire participation du corps à l'activité de l'esprit. «Que la vie intellectuelle pour se développer ait besoin d'activité, que la main soit l'auxiliaire du cerveau, personne, surtout depuis Bergson, n'oserait le nier»²¹. Mais aucune citation directe de Bergson ne figure dans ses livres, il est donc difficile de dire d'où lui venait cette connaissance.

Concernant Blondel, on peut affirmer qu'elle a lu ses livres car de nombreux extraits jalonnent ses différents ouvrages. Ainsi, lorsqu'on lit *L'action* (1938), on a l'impression d'être en terrain connu, comme si son œuvre était présente en filigrane dans les ouvrages de Lubienska. Elle s'inspire aussi d'une de ses expressions pour décrire la nature de l'éducateur qui est «un métaphysicien, car toute éducation est de la métaphysique en acte»²² et celle de la pédagogie qui n'a de raison d'être que si elle est une métaphysique incarnée dont le but suprême est l'établissement de la suprématie de l'esprit. Elle exprime donc une sorte de reconnaissance envers «Maurice Blondel [qui] a projeté des faisceaux de lumière sur les complexités de la conscience et le pouvoir de l'action»²³. Elle a trouvé chez lui des explications mais aussi des confirmations aux intuitions qui l'habitaient comme en témoignent les extraits cités à propos d'aspects spécifiques de son œuvre comme l'affirmation de la solidarité du physique et du moral et l'importance accordée à l'exercice corporel afin d'atteindre l'unification par l'acte. Thèmes qui sont d'ailleurs expliqués en profondeur par un spécialiste de Blondel, le Père Valensin dans un des ouvrages qu'il lui consacre. Or, il se trouve que ce dernier est aussi un fidèle témoin de la pédagogie religieuse mise en place par Hélène Lubienska à Nice. Il n'aura de cesse de l'encourager à approfondir sa recherche et surtout à la mettre par écrit, lui prodiguant également des conseils afin de l'aiguiller dans ses lectures philosophiques. Ainsi dans l'introduction qu'il rédige pour *L'éducation du sens religieux*, Valensin décrit sa pratique comme une concrétisation du principe de la *Logique en acte*: «c'est la tâche d'une logique pragmatique de faire passer ces concepts à travers des syllogismes joués, de l'état corporel à l'état intellectuel. *Logique en acte*

²⁰ H. Lubienska écrit à la p. 116 de cet ouvrage: «Cette faculté de sympathie (dans le sens de compassion) qui va jusqu'à l'identification avec son objet» tandis que les propos de Bergson sont les suivants: «L'intuition est cette espèce de sympathie par laquelle on se transporte à l'intérieur d'un objet pour coïncider avec ce qu'il a d'unique et par conséquent d'inexprimable», *La Pensée et le mouvant*, Paris, Puf, 1950 p. 181.

²¹ H. Lubienska, *L'éducation de l'homme conscient*, Paris, Don Bosco, 2001, p. 21.

²² «La vie est de la métaphysique en acte».

²³ H. Lubienska, *Les liturgies orientales*, Colmar, Alsatia, 1963, p. 66.

et qui n'est pas à confondre avec une logique des actes. [...] la logique en acte dont je parle se charge elle-même de faire produire aux concepts corporels les concepts intellectuels»²⁴.

Il est intéressant de remarquer l'influence qu'elle exerce à son tour sur d'autres. Si l'influence de Maritain sur Lubienska est moins directe, le contraire ne l'est pas. En effet, Montessori et Lubienska sont les deux pédagogues non anglo-saxonnes à être citées dans toute sa réflexion sur l'éducation. Ils furent en contact épistolaire, comme le mentionne Maritain dans une lettre envoyée à Journet²⁵. Mais surtout, Maritain évoque²⁶ les bienfaits de la contemplation sur les enfants en se basant pour ce faire sur la pratique que Lubienska décrit dans l'article *La contemplation silencieuse chez les enfants*²⁷, à propos duquel il écrit: «Le dernier numéro de *Nova* est admirable. [...] Raïssa et moi avons trouvé l'article sur les enfants extrêmement beau et important»²⁸. Après avoir décrit succinctement la manière de travailler dans les classes montessoriennes, Maritain s'attache à analyser brièvement la faculté contemplative du jeune enfant en reprenant les mots de Lubienska et en attirant l'attention sur l'importance d'empêcher que cette «instruction contemplative» ne dégénère en «passivité ou docilité inerte».

Lubienska est aussi une fervente admiratrice de poésie car «mieux que tout homme, le poète sait dire ce que d'autres sentent confusément [...] Doué d'une sensibilité particulière, il est capable d'éprouver intimement la souffrance de l'homme et sa nostalgie»²⁹. Elle traduira plusieurs poèmes, dont ceux de Rilke et plus particulièrement les *Élégies de Duino*. Mais c'est à Dante qu'elle réserve la première place après avoir été ébahie devant la sensibilité des jeunes enfants au langage poétique lors de la lecture par Maria Montessori de passages de *La Divine Comédie*:

[Dante] exalte car il oblige à voir grand et c'est par là qu'il est le plus grand des poètes [...]; en sa compagnie on est sûr de déboucher dans les étoiles» [...] «Le flot de la poésie coulait tranquillement, emportant les enfants dans des régions redoutables, mais combien familières, où l'âme se sent étouffée par une angoisse qu'elle est incapable d'exprimer» [...] «cette expérience [...] apporte plus qu'un moyen de faire connaître Dante, c'est une clé pour pénétrer dans l'âme du poète» car «Dante fut d'une façon éminente homme et poète»³⁰.

²⁴ Lubienska, *Éducation du sens religieux*, cit. p. 17.

²⁵ «J'aurais voulu écrire à Mlle de Lenval pour lui dire combien j'ai aimé son livre» in *Correspondance Charles Journet – Jacques Maritain*, St Maurice, Édition Fondation Cardinal Journet, IV, p. 604. Une note à cette page indique que Maritain avait été en relation avec elle en 1934-1936.

²⁶ J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, 1969, pp. 161-162.

²⁷ H. Lubienska, *La contemplation silencieuse chez les enfants*, «*Nova et Vetera*», n. 3, 1951, pp. 193-197.

²⁸ *Correspondance Charles Journet – Jacques Maritain*, cit., p. 160.

²⁹ Lubienska, *Les liturgies orientales*, cit., p. 63.

³⁰ Lubienska, *L'entraînement à l'attention*, cit. p. 114.

La Bible est sans conteste sa plus grande source d'inspiration car elle était profondément convaincue de son pouvoir éducateur «visible en ceci que ceux qui ont été nourris de la Bible depuis leur enfance sont marqués pour la vie»³¹. Elle fait sans doute référence ici à sa propre expérience, car l'école³² qu'elle a fréquentée lui a fourni une solide connaissance de la Bible. En témoigne le grand nombre de citations bibliques dont elle jalonne ses textes à partir de 1942³³, mais aussi ses collaborateurs: «la Parole de Dieu informait tout son être». Ainsi, selon eux, à partir d'une certaine époque «sa pensée se nourrissait essentiellement et presque exclusivement de la Bible», ce qui explique aussi sa progressive focalisation sur la pédagogie religieuse. Dans la tradition de l'Église, elle s'intéresse notamment à l'étude des Pères de l'Église en rapport avec la liturgie (St Jean Chrysostome, St Basile, St Grégoire et St Ambroise) et à l'histoire des rites et plus particulièrement ceux de la liturgie orientale.

Maître Eckhart dont elle traduit de nombreux passages occupe une place particulière dans la pensée de Lubienska car c'est chez lui qu'elle aurait trouvé son inspiration profonde. Les nombreux extraits, cités dans ses écrits à partir de 1952, sont liés à la manière de connaître Dieu, aux relations entre l'âme et Dieu, au rôle de la nature et de la grâce, aux conditions d'écoute de la Parole. On peut aussi remarquer une grande similitude de langage avec lui lorsqu'elle parle de la vie et du silence intérieur, bien qu'elle ne le cite pas.

4. *Un sens inné de la pédagogie*

Dans les années trente, la Méthode Montessori était encore très peu connue en France, bien que Maria Montessori ait fait fureur en présentant son matériel au congrès organisé à Nice en 1932 par la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Les écoles pratiquant la méthode Montessori étaient plutôt rares³⁴ et les livres en langue française peu nombreux à cette époque³⁵. Voilà autant de

³¹ H. Lubienska, *Le pouvoir éducateur de la Bible*, «Bible et Vie Chrétienne», n. 9, 1955, p. 93.

³² Il s'agit de l'école des religieuses de l'Immaculée Conception de Novy Scz et de Jazlowiec en Pologne où «on nous enseignait les textes de la Bible en toute occasion: par la lecture, par le chant, par les récitations, par la liturgie et pendant les leçons de religion. On savait les textes par cœur, on les aimait». Lettre d'une de ses amies citée par Neyret, *H. Lubienska de Lenval*, cit., p. 235.

³³ Neyret, *H. Lubienska de Lenval*, cit., p. 233 en recense près de 1500 sans tenir compte de ses livres d'études bibliques.

³⁴ La première école Montessori est créée à Paris en 1913 par Mme Pujol-Ségalas. Entre les deux guerres s'ouvrent le collège de la Jonchères dirigé par Mme Bernheim, l'Enfance heureuse par Mme Riedel, la Joyeuse école par Mme Niox-Château. En 1969, il y avait 25 écoles qui sont maintenant environ 50.

³⁵ L. Paeuw, *La méthode Montessori*, Anvers, Baerle-Duc, 1921; E. Flayol, *La méthode Montessori en action. Théorie, Pratique, Critique*, Paris, Nathan, 1931.

raisons qui motivèrent Lubienska à insister auprès de Montessori afin que le XX^e Cours International soit organisé en France. Il aura lieu à Nice durant l'été 1934. Elle se charge de son organisation avec Mademoiselle Pontremoli qui avait débuté une classe Montessori au Cours Moulin de Nice. Elles lui donnèrent une «forme absolument nouvelle, une forme qui était une formule: brièveté et intensité»³⁶, elles condensèrent le programme en un nombre mineur de journées afin de permettre à des personnes qui n'avaient jamais pu y participer à cause de leur travail de le faire et elles abaissèrent le coût afin que l'aspect économique n'empêche personne de s'inscrire. Ce fut aussi le premier cours qui s'adressaient à des enseignants du collège avec la présentation des travaux de mathématique de R. Lubienski.

La partie du programme concernant l'éducation sensorielle et l'enseignement du français a été traitée par Mme Lubienska qui s'est aussi attachée, parallèlement aux conférences de Mme Montessori, à préciser les points délicats, à coordonner les idées générales; elle a su les mettre en relief avec un grand talent et, rattachant toujours les applications, en apparence isolées, aux grands principes fondamentaux, faire ressortir l'admirable cohérence de la méthode. Les élèves ont beaucoup gagné au contact de cette forte personnalité qui, en restant parfaitement fidèle à la pensée de la Doctoresse dont elle est depuis longtemps la collaboratrice, leur apportait la lumière de son rare esprit de synthèse³⁷.

Il est intéressant de noter cette impression de synergie profonde qui se dégage entre Montessori et Lubienska au point de laisser penser qu'elles collaborent étroitement depuis longtemps, alors qu'elles ne se sont rencontrées qu'en 1929, année du premier cours international que fréquente Lubienska. Ce cours signe aussi l'arrêt de leur collaboration directe à cause d'une gaffe de Lubienski³⁸ et du peu d'inscrits qui entraîna un déficit³⁹.

On peut donc affirmer qu'elle a véritablement œuvré à la diffusion de la Méthode pour les francophones grâce à ses écrits mais aussi à des apports de matériel concret. Ainsi, lorsqu'on lui demande d'adapter le processus d'acquisition de la lecture à la langue française, elle s'inspire des pratiques en cours dans les écoles Montessori en Angleterre. Elle recherche les mots phonétiques de la langue française et y ajoute ceux qui ne contiennent qu'une seule difficulté orthographique pour arriver à un total de 600 mots représenté chacun par un dessin. Elle les classe en une progression rigoureuse et les regroupe

³⁶ *XX Corso internazionale Montessori. Nizza, luglio-settembre 1934*, «Montessori», a. II, n. 4, 1934, pp. 39-44.

³⁷ B. Hauvaux, G. Féry, *Le XXe Cours international Montessori, Nice 1934*, «La Nouvelle Éducation», n. 129, 1935, p. 154.

³⁸ Lors de la présentation du matériel qu'il avait élaboré, il regretta que «l'ancienne manière de voir de Maria Montessori, due à son âge, l'empêchait d'adhérer pleinement à son point de vue» cité par Neyret, *Hélène Lubienska*, cit., p. 28. Après le cours, Montessori lui signifia qu'elle ne reconnaissait plus la validité de ses travaux.

³⁹ L'indifférence d'Hélène Lubienska face à ce problème sembla mettre Mario Montessori hors de lui.

en séries. Les enfants en prennent une, composent le mot représenté à l'aide des lettres mobiles sur le tapis et puis écrivent les mots dans leur cahier en silence. Les *Dictées muettes, l'apprentissage simultané de l'écriture, de la lecture et de l'orthographe* ont été éditées pour la première fois en 1947 et seront rééditées par la suite à trois reprises.

Lorsque nous en eûmes épuisé la liste [des mots phonétiques ou avec une seule difficulté], et que les enfants les eurent composés à satiété [...] j'arrivai à classer tous les sons de la langue française qui s'expriment par l'association de plusieurs lettres [...] Avec le temps et les progrès des enfants, il fallut aborder les finales muettes, les pluriels et autres difficultés. Mais ces dernières sont loin d'être innombrables; elles se laissent formuler, au contraire, par des règles qui groupent une quantité de mots analogues. Ordonnée de cette façon, l'orthographe ne présente pas d'embûches; elle apparaît comme une merveilleuse construction logique où tout a sa raison d'être, et où les détails s'organisent en un ensemble harmonieux. Les enfants raffolaient des dictées muettes; ils les refaisaient indéfiniment; grâce à elles, ils avaient appris à écrire et à lire. Il est vrai que ces dictées muettes servent uniquement à acquérir l'orthographe des mots d'usage (ce qui est déjà appréciable!) et qu'elles laissent de côté toutes les difficultés des flexions ou des désinences, comme les conjugaisons⁴⁰.

Lorsqu'elle expérimente pour la première fois la méthode dans les classes secondaires, Lubienska se voit obligée de créer un nouveau matériel auquel elle donne la forme de fichiers afin que chaque enfant puisse progresser à son rythme. Mais il est hors de question pour elle que ces fichiers soient utilisés de manière systématique simplement comme une nouvelle présentation. Chaque fiche doit comporter l'indication d'une seule activité, une explication complémentaire ou une préparation à la leçon suivante et toujours impliquer un déplacement dans la classe. On ne passe à la suivante que si la précédente est complètement acquise et on y trouve également le moyen de se corriger. La différence principale avec la Méthode Montessori est qu'il est possible de doser les difficultés afin que l'enfant n'ait à exécuter que des exercices à sa portée, il s'agit donc bel et bien d'un travail individualisé et auto-correctif.

Elle introduit également des modifications au niveau de l'arithmétique, car elle craignait que la profusion du matériel utilisé dans les classes Montessori ne masque certains procédés: elle simplifie la technique du calcul grâce à l'introduction d'un nouveau matériel élaboré par son mari, un «matériel symbolique»⁴¹ dont la caractéristique majeure est d'être polyvalent, mais qui ne recevra pas l'aval de Maria Montessori. Dans le domaine de la géométrie, elle désire «faire pour les plus grands ce que Maria Montessori avait fait pour les petits»⁴²: le matériel qu'elle crée permet de visualiser le théorème de Pythagore, l'étude des proportions et même d'initier à la trigonométrie. Elle rassemblera

⁴⁰ H. Lubienska, *Les beautés de l'orthographe*, «La Nouvelle Éducation», n. 172, 1939, pp. 19-21.

⁴¹ Il s'agit de cubes de bois d'un centimètre de côté de trois couleurs différentes, de barres, de plaques et d'un échiquier qui furent présentés par Roland Lubienski au Cours de Nice.

⁴² H. Lubienska, *Le sens de la géométrie*, Paris, Spes, 1954, p. 9.

ses nombreux apports dans deux ouvrages (1954): *Le sens de l'arithmétique* et *Le sens de la géométrie*.

Bien consciente qu'il est difficile d'annuler complètement tout système d'évaluation afin de permettre aux parents de suivre les progrès de leurs enfants, Lubienska met sur pied un système d'auto-évaluation:

Chez nous, les élèves ignorent l'anxieuse comparaison des notes, des places, des appréciations du maître; ils rédigent eux-mêmes pour leurs parents le bulletin trimestriel, pour lequel il n'y a d'ailleurs pas de formulaire fixe. Chaque professeur aligne à gauche la liste des matières étudiées; en face, il trace cinq colonnes avec les mentions suivantes; "très intéressant", "intéressant", "pas intéressant", "je me suis donné beaucoup de peine"; enfin, à droite, une grande marge porte: "ce que j'ai retenu". Les élèves marquent des croix dans les colonnes selon leur appréciation⁴³.

5. *Un parcours diversifié*

Nous nous attacherons ici à répertorier ses collaborations les plus importantes après 1934, date à laquelle elle cesse de suivre Montessori dans ses déplacements et de se consacrer uniquement à la diffusion de cette méthode. En 1937, elle s'installe à Strasbourg pour collaborer avec Émilie Brandt à l'ouverture d'une classe Montessori dans l'école qu'elle vient d'ouvrir. À cette occasion, elle réfléchit à l'adaptation pour l'acquisition de la lecture en langue française, elle enrichit l'apprentissage de la conjugaison et étudie les modalités d'application du principe d'auto-correction aux classes de l'école primaire.

En septembre 1939, avec le début de la guerre et à cause de sa nationalité polonaise, elle quitte Strasbourg et s'installe à Nice où elle retrouve Melle Pontremoli avec qui elle a organisé le XX^e cours International. Celle-ci vient de créer l'école Sainte-Geneviève et propose à Lubienska de donner des leçons de pédagogie aux enseignantes qui travailleront avec les jeunes enfants. Elle devient donc la directrice du Cours pédagogique de l'École Sainte-Geneviève dont le programme des cours s'étale sur deux ans, ce qui lui permet d'assurer à sa manière l'enseignement complet de la méthode Montessori. C'est à cette époque également qu'elle commence à mettre en place sa méthode d'enseignement religieux grâce à son expérience de catéchiste dans plusieurs paroisses de Nice, ce qui ne passe pas inaperçu car elle se démarque à la fois de la Méthode Montessori et des pratiques habituellement en vigueur à cette époque. Elle reçoit de nombreux encouragements à persévérer dans l'élaboration de sa méthode et commence à la mettre par écrit dans son premier ouvrage *L'éducation du sens religieux*. Ouvrage qui sera décisif dans son parcours et qui est étonnant car si

⁴³ Lubienska, *Le silence à l'ombre de la parole*, cit., p. 41.

rien ne laissait présager le tournant progressif de sa carrière vers la pédagogie catéchétique, sa réflexion semble néanmoins avoir été longuement et mûrement réfléchie.

À la fin de la guerre, elle retrouve Émilie Brandt à Vichy où elle avait ouvert une école pour les enfants du personnel du ministère de la guerre. Lubienska y assure la formation des futures enseignantes ainsi que l'éducation religieuse des enfants. C'est là que le Père Fauré découvre la qualité du travail effectué par ses élèves dans plusieurs écoles de la ville et qu'il lui demande de collaborer avec lui à des formations estivales. Ce qu'elle accepte et durant vingt jours de l'été 1946, elle est à ses côtés pour former les enseignantes aux principes-clés de la Méthode Montessori enrichie de ses apports. Cette expérience se renouvellera durant de nombreuses années et elle sera souvent la conférencière principale de sessions qui pouvaient parfois regrouper plus de deux cents participantes. Ainsi, l'Union des Religieuses enseignantes a eu aussi plusieurs fois recours à elle⁴⁴.

Pour répondre à la demande de sœurs qui souhaitent bénéficier d'une formation plus approfondie, elle crée le *Cours pédagogique de Madame Lubienska de Lenval* d'abord à Nice, puis pour permettre à un plus grand nombre de participer elle l'établit à Paris en 1950. Il est destiné aux religieuses enseignantes ainsi qu'aux enseignantes attachées aux maisons religieuses qui enseignent dans les petites classes jusqu'à la 7^e. Son cours s'adressant à des enseignantes en exercice, le volume horaire est de 4h30 de cours par semaine, de 17h30 à 19h ainsi que de trois demi-journées d'observation dans des classes dirigées par d'anciennes élèves de Mme Lubienska. Le programme comprenait la pédagogie «ou l'art de guider l'enfant pour qu'il devienne un homme conscient, responsable de sa vie physique, psychique et spirituelle»; la didactique «ou l'art de faire coïncider l'effort mental et l'effort musculaire» en application au français, à l'arithmétique et à la géométrie; les chants mimés et les exercices de souplesse «ou l'art du geste, expression de la pensée intuitive, et préparation à la Liturgie»; les travaux manuels «outillage nécessaire pour fixer l'attention et stimuler l'effort personnel». Les cours s'évaluaient sur deux ans et la didactique était répartie en six trimestres: éducation sensorielle, français, préhistoire, calcul, géométrie, géographie⁴⁵.

Entre 1952 et 1957, la Congrégation des Sœurs de Sion établira une collaboration étroite avec Lubienska. «[...] nous étions inquiètes de l'instabilité croissante de nos enfants. Inattentives, nerveuses, tendues, celles-ci s'avéraient de plus en plus incapables de se maîtriser, impuissantes à acquérir une culture en rapport avec la valeur de l'enseignement reçu et la richesse des programmes

⁴⁴ L'Union des Supérieures organisait souvent ses formations de «pédagogie nouvelle» dans la Maison Mère des Sœurs de Sion et les participantes étaient chaque année environ 250.

⁴⁵ Suivant un prospectus du Cours pédagogique trouvé dans les Archives du Conseil général de Notre-Dame de Sion. Ce cours se déroulait dans leurs locaux au 61, rue Notre-Dame-des-Champs, Paris 6^e.

d'étude»⁴⁶. Suite à ce constat, les sœurs se mettent à la recherche d'une pédagogie adaptée aux problèmes de leurs élèves et respectueuse de leur vision de l'éducation. C'est ainsi que plusieurs d'entre elles se forment au Cours pédagogique de Madame Lubienska et que la congrégation accepte d'appliquer exclusivement cette méthode à toutes les sections. Pour ce faire, on aménage les locaux suivant les indications de Lubienska, on achète du nouveau matériel, et les enseignantes préparent les fichiers, ce qui constitue un énorme travail dont elles se souviennent encore des dizaines d'années après.

Les premières réticences des parents surmontées, des effets se font rapidement sentir sur le travail des élèves mais aussi sur l'ambiance de chaque classe et sur leur vie à l'internat. Cette expérience était facilitée par le fait que toutes les élèves étaient internes et donc la vie après la classe pouvait aussi se dérouler en continuité avec les principes de Madame Lubienska. Cela permettait aussi d'avoir chaque semaine un contact avec les parents lorsque les sœurs accompagnaient les élèves à Paris le samedi pour leur retour en famille. C'est à Grandbourg qu'elle expérimentera pour la première fois sa méthode avec des élèves plus âgés. Elle s'installe là pendant deux ans, afin de mieux accompagner au quotidien l'application de sa méthode et la formation des enseignants qui se souviennent encore qu'«elle entraînait à l'improviste dans nos classes et nous attendions son jugement».

Malheureusement, les participantes à ce projet n'ont pas réussi à mettre par écrit leurs réalisations bien qu'elles se soient réunies à plusieurs reprises pour ce faire; «mais comment condenser ce qui n'est que jaillissement, comment fixer ce qui est continuellement en marche? Tout ce qu'on essayait de mettre par écrit était tout de suite dépassé; que ce soit dans les 'moyens' ou dans le 'fond', tout avec elle n'était qu'élan...»⁴⁷. La Congrégation décidera de mettre un terme à cette expérience après cinq ans à cause du manque de personnel formé mais aussi à cause du risque de ne plus recevoir la reconnaissance du diplôme par l'État.

De 1957 à 1959, plusieurs ex-étudiantes de son cours pédagogique lui demande de l'aide pour créer un cours privé à Paris. Lubienska se montre très satisfaite de cette expérience car «le travail fait est si excellent que nous vivons dans la joie et pleines d'espoir», mais le nombre d'enfants inscrits est trop bas et l'expérience doit se terminer car elles «n'arrivent pas à nouer les deux bouts»⁴⁸. Devoir mettre un terme à cette expérience dont elle était si satisfaite lui sera très pénible: «Ma vie est difficile, tellement difficile que je me demande si ce n'est pas un signe que je dois tout à fait changer de direction, abandonner l'enseignement et chercher un poste de gouvernante»⁴⁹.

⁴⁶ Rapport de Mère Jean-Baptiste, supérieure du pensionnat à la Congrégation en 1953 cité par Neyret, *H. Lubienska*, cit., p. 323.

⁴⁷ Sœur Jeanne-Françoise de Sion citée par Neyret, *H. Lubienska*, cit., p. 283.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 43.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 44.

Au fil de ses expériences, le Père Fauré la soutient et a souvent recours à elle lorsqu'il rencontre des problèmes. C'est lui qui joue aussi un grand rôle dans la diffusion de ses idées, Lubienska dira qu'il est «celui qui a le mieux compris ma pédagogie» car il y a trouvé des principes qui lui étaient chers. En fondant l'*AIRAP-Mouvement pédagogique Pierre Fauré* qui promeut une pédagogie personnalisée et communautaire dans la lignée de Séguin, Montessori et Lubienska, il reconnaît le lien direct qui l'unit à Lubienska. Il publiera plusieurs de ses ouvrages. En plus de participer aux formations d'enseignantes qu'il organise, elle applique aussi sa méthode dans les écoles dont il est le directeur, bien qu'elle n'en soit pas complètement satisfaite car il n'appliquait pas sa méthode à la lettre et elle lui reprochait de ne pas mettre en place ce qui risquait d'être mal perçu par les parents. Les développements successifs de ce mouvement s'écarteront sensiblement des idées fondatrices de Lubienska et insistent davantage sur l'aspect communautaire de l'éducation.

6. Ses écrits: recueils d'expériences

Elle écrit environ 90 articles durant sa carrière et 18 ouvrages entre 1946 et 1970 dont deux sont inédits: il s'agit de *L'Attention à Dieu*, une sorte de testament spirituel (1970) et *Le français sonore* (1963-1966) méthode qu'elle met au point pour enseigner le français langue étrangère⁵⁰. Sa langue de prédilection est le français, langue qui selon elle permet le mieux de traduire l'esprit de la méthode Montessori. Une spécificité commune à tous ses livres est qu'elle n'y présente pas une réflexion abstraite sur l'éducation, car sa pédagogie n'est pas le fruit d'une érudition mais bien de son expérience. Elle n'écrira donc jamais une idée qu'elle n'a pas eu l'occasion de vérifier personnellement, comme l'illustre cette affirmation à propos de Péguy: «Je crois que les enfants auraient apprécié cette prose chantante [...], je crois qu'ils auraient aimé la grande âme accueillante, etc. Je le crois, mais je n'en suis pas sûre, parce que je n'ai pas essayé»⁵¹. Nous présenterons ses écrits suivant les trois périodes de sa carrière.

Durant la première période (1931-1942), sa seule référence est son «maître à penser» Maria Montessori: «j'ai personnellement pour cette méthode une admiration passionnée; je sais par expérience qu'elle donne des résultats magnifiques». Elle est véritablement habitée par cette passion qu'elle en vient à juger tout autre méthode d'une manière narquoise, ce qui s'avère être parfois

⁵⁰ H. Lubienska, *Le français sonore*, inédit. Durant trois ans, elle enseignera en Suisse avec une méthode qu'elle a mise au point après avoir consulté une demi-douzaine d'ouvrages sur la phonétique, car elle n'était pas satisfaite des méthodes existant. Il s'agit d'une méthode contenant des leçons de prononciation à base d'exercices de gymnastique labio-dentale.

⁵¹ À propos d'un extrait du *Porche du Mystère de la deuxième vertu*, in Lubienska, *L'entraînement à l'attention*, cit., p. 116.

irritant car ses arguments ne sont pas toujours développés ni objectifs. Durant ces années, ses articles sont donc tous consacrés à la Méthode Montessori et peuvent être regroupés en trois thèmes. Le premier est centré sur l'éducation de son fils dès sa naissance exclusivement selon les principes montessoriens, qu'elle relate dans trois articles qui seront publiés dans la revue *Montessori*⁵². Dans cette expérience, elle était encouragée fortement par Montessori, marraine de Félix, «passionnée par ma tentative, certaine de voir enfin un enfant sans 'déviation'»⁵³. On remarque dans ses articles le ton passionné d'une personne certaine de contribuer à l'avancée du progrès, ce qui laisse songeur car elle manque véritablement de recul. Tout d'abord elle parle de son fils, situation où il est vraiment difficile pour une mère d'être objective et la plupart de ses affirmations ne sont que le fruit de sa seule observation dont elle dégage des principes généraux. Le deuxième comprend des aspects particuliers de la Méthode comme l'acquisition de orthographe, de la géométrie, etc. Trois d'entre eux seront publiés dans *La nouvelle éducation* fondée par Cousinet en 1922 qui diffusera en 1935 son cours par correspondance en dix leçons, *Leçons d'initiation à la Méthode Montessori*, année à partir de laquelle elle fera partie du conseil d'administration de cette revue. Et enfin, le troisième reprend quatorze chroniques sur la vie familiale qu'elle tiendra dans *L'Éveil de Nice et des Alpes Maritimes* en 1941 et 1942 en y incluant toujours le point de vue de la Méthode Montessori.

Vient ensuite le temps de l'intégration (1946-1954), car si la Méthode est toujours bien présente son statut est modifié, elle est devenue un instrument au service de sa pratique pédagogique qu'elle enrichit au gré de ses nombreuses expérimentations. Durant cette période, les écrits de «pédagogie profane» ne représentent déjà plus qu'un tiers de son travail (10 articles sur 37). Il s'agit d'ouvrages consacrés à sa méthode des *Dictées muettes*, à l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie et d'articles de réflexion sur l'éducation (règles de politesse, attitudes corporelles...).

Son premier ouvrage, *L'éducation du sens religieux* (1946) mérite qu'on s'y arrête car il est représentatif de ceux qui suivront. Son contenu n'est pas linéaire mais regroupe différentes parties qui peuvent être considérées indépendamment⁵⁴. On comprend bien les propos du père Fauré quand il affirmait que «la rédaction en fut laborieuse car elle donnait les choses successivement, sans plan d'ensemble» et que cela lui avait demandé un grand effort pour arriver au bout de la rédaction. Elle-même explique sa difficulté à écrire à propos de certains thèmes: «Je ne sais pas écrire sur un sujet comme

⁵² *Il bambino trionfante*, «Montessori», n. 2, 1931, pp. 29-34; *Bimbocrazia*, «Montessori», n. 4, 1931, pp. 22-25 et *Meditazione*, «Montessori», n. 5-6, 1931, pp. 31-32.

⁵³ Lubienska, *La Méthode Montessori*, cit. p. 80.

⁵⁴ Il se compose de six parties: Causeries à des enfants (37 p.); La participation active à la messe (13 p.); Considérations pédagogiques (67 p.); Pédagogie liturgique (22 p.); Psychologie et pédagogie religieuse (10 p.); Culture chrétienne (83 p.).

ceux que vous énumérez. La substance de mes articles mûrit lentement dans mon esprit...; elle doit s'intégrer au feu intérieur qui couve dans l'âme comme le feu sous la terre. Puis, parfois, sous une influence indéterminée, le feu surgit par quelque cratère»⁵⁵. Même lors de ses conférences, sa pensée, jaillissante, se développait longuement dans des improvisations difficiles à fixer de manière satisfaisante. Elle se définissait elle-même comme 'la tempête', manière pour elle d'exprimer sa répugnance pour des exposés bien structurés. Cette quasi-absence de structure proprement dite est commune à d'autres ouvrages qui ressemblent davantage à un recueil d'expériences et de réflexions disparates écrites pour répondre aux questions d'éducateurs embarrassés lui demandant de l'aide⁵⁶. Ainsi comme l'indique Valensin dans l'introduction, le titre véritable de cet ouvrage aurait dû être *Suggestions pour...* Et même lorsque le sujet est bien réparti en différents chapitres, il lui arrive régulièrement de sortir de leur cadre et de faire de nombreuses redites ce qui est parfois fastidieux pour le lecteur.

À partir de 1955, elle se consacre exclusivement à la pédagogie sacrée. Elle est en contact étroit avec les moines de Maredsous qui éditent la revue *Bible et Vie chrétienne*⁵⁷. C'est à leur revue et leur maison d'édition qu'elle confiera dorénavant la plupart de ses écrits. Outre à ses nombreux essais concernant la catéchèse, elle écrit aussi des ouvrages plus spécialisés comme *Les Liturgies orientales*, une brève présentation de l'histoire des usages liturgiques ainsi qu'une réflexion sur l'esprit de la liturgie et *Pour lire les psaumes en hébreu*, familiarisation avec cette langue selon une méthode qu'elle a personnellement appliquée. Au fil des ans, ses propos et parfois le ton utilisé peuvent sembler excessifs et un peu trop polémiques car elle a souvent recours à des exagérations de langage. Ce qui s'explique certainement par le fait qu'elle était vraiment convaincue de bien faire et certaine des résultats qui pouvaient être obtenus que de voir le peu de cas que certains faisaient de sa pratique ou de ses conseils la rendaient encore davantage combative. Ce qui se retournera contre elle car certaines critiques pointent du doigt son exigence excessive à propos de détails discutables.

⁵⁵ Lettre de 1952 citée par Neyret, *Hélène Lubienska*, cit., p. 284.

⁵⁶ «À la suite de causeries que j'avais faites à de jeunes éducateurs, ceux-ci m'avaient demandé un livre de recettes pratiques qu'ils étaient prêts à suivre à la lettre. D'autre part, des amateurs de théories m'avaient engagée à fixer mes idées sous une forme systématique. Désireuse de satisfaire les uns et les autres, j'ai ébauché deux livres, mais je me suis vite aperçue que ce projet n'était pas viable et je les ai fondus en un seul» in *L'éducation de l'homme conscient*, cit., p. 7.

⁵⁷ Les archives de l'abbaye conservent plus de 500 lettres adressées aux moines pour partager ses expériences, demander des conseils et la relecture de ses écrits avant leur publication.

7. *Méconnue*

Il nous reste maintenant à nous pencher sur les raisons qui expliquent qu'elle soit si peu connue. Un premier élément à prendre en considération est qu'elle restera toujours dans l'ombre de la méthode Montessori. Il semble que l'entourage de la Doctoresse ne voyait pas d'un si bon œil le rapport étroit qu'elle avait établi avec le couple Lubienski et il est probable que certaines personnes craignaient de ne pas pouvoir maîtriser les nombreux changements qu'ils proposaient⁵⁸. De plus, elle ne figure dans aucune biographie consacrée à Maria Montessori.

Sa nationalité polonaise ne facilitait pas non plus son insertion sur le marché du travail, c'est pourquoi elle voulut en changer. En 1948, elle obtint la nationalité anglaise mais les exigences du Gouvernement belge et français de l'époque en matière de diplôme étaient telles qu'il n'était pas possible d'engager une personne étrangère pour enseigner dans les instituts.

De plus, elle ne possédait aucun diplôme! Elle est véritablement une autodidacte aussi bien pour les nombreuses langues qu'elle maîtrisait et les différents domaines où elle excellait, que pour sa formation de pédagogue. Cette absence de diplôme ne lui permettait pas d'avoir une école à elle comme elle l'aurait souhaité.

Enfin, elle n'a jamais fait partie d'un groupe de travail ou d'une équipe de recherche, excepté sa collaboration avec le Père Fauré, mais même dans ce cas, elle enseignait seule et voulait toujours pouvoir agir selon ses principes, n'acceptant pas facilement de remettre en question ses idées.

Ce qui nous invite à prendre en considération sa personnalité qui peut aussi nous fournir des éléments de réponse, car si elle était très discrète et ne voulait pas qu'on s'intéresse à sa vie, elle avait aussi une personnalité perfectionniste et irascible. Si d'une part ce tempérament lui a permis d'exiger une certaine perfection et d'être toujours en recherche afin d'améliorer ce qui pouvait l'être (ses élèves l'évoquent d'ailleurs comme «un aiguillon»⁵⁹ qui les invitait à progresser continuellement dans leur pratique sans se contenter des résultats obtenus), il a certainement occasionné aussi des préjudices à la diffusion de sa pratique pédagogique. En effet, celle-ci a sans doute souffert des conséquences de ce caractère tranchant et intransigeant, car si elle était très douce avec les enfants, il n'en était pas de même avec les adultes qu'elle formait⁶⁰:

⁵⁸ Voir notes 38 et 39. Il semble qu'avec les années, cette main-mise ne se soit pas amoindrie: au Brésil, certaines des écoles qui pratiquaient sa méthode portaient le nom Montessori-Lubienska jusqu'à ce que l'Association Montessori internationale ne demande en 1975 que soit enlevé le nom de Lubienska.

⁵⁹ Neyret, *Hélène Lubienska*, cit., p. 284.

⁶⁰ Entretiens avec S. Agnès et S. Louise-Marie.

Madame Lubienska était tellement intransigeante qu'elle a fait fuir certainement des bonnes volontés; il y a des gens qui auraient pris quelque chose d'elle, mais qu'elle a repoussés parce que c'était à prendre ou à laisser [...]. Il y avait des choses qui ne se discutaient pas, qui étaient des absolus pédagogiques. Ainsi, par exemple, si on lui parlait de l'origine des enfants, de leur milieu de vie, cela la hérissait souverainement (car) l'important pour elle était la Parole de Dieu. Or disait-elle, «la Parole de Dieu est pour tout le monde. Dieu a une pédagogie, tout le monde doit la recevoir»⁶¹.

Elle ne supportait pas les questions d'ordre technique qu'elle jugeait inintéressantes et auxquelles elle ne prenait pas la peine de répondre. Elle ne voulait pas qu'on ne prenne que certains éléments de sa méthode car elle la considérait comme un tout dont de nombreux éléments lui semblaient tellement évidents qu'elle en faisait des absolus pédagogiques auxquels elle ne supportait pas que ses collaborateurs dérogent⁶². Son intransigeance pouvait parfois friser l'obstination. Bien qu'elle écrive en 1955 être consciente du danger qui la guette, celui «de suivre ses idées avec tant d'ardeur qu'on finit par rejeter toutes celles des autres»⁶³, il ne semble pas qu'elle ait vraiment changé au cours des années qui suivirent. Le refus de prendre en compte certains éléments du contexte social des élèves sous prétexte de l'universalité de la Parole de Dieu semble pour le moins peu raisonnable et peut être le signe de sa totale conviction du bien-fondé de sa méthode et des résultats qu'elle peut obtenir qui la conduit à manquer quelquefois de réalisme.

Mais il serait trop facile de tout imputer à sa personnalité. La grande nouveauté de ses intuitions et des pratiques mises en place peuvent aussi n'avoir pas été immédiatement comprises et donc acceptées parce qu'elles n'étaient facilement assimilables dès la première lecture. Il fallait se plonger dans une étude profonde et prendre le temps de préparer la mise en place avec les enfants car elle ne donnait jamais de techniques toutes prêtes à être appliquées⁶⁴. Elle était tout à fait consciente de cette difficulté: «Les idées que je défends dans mes livres et mes articles ne sont pas des idées populaires; aussi n'y a-t-il rien d'étonnant à ce que mes livres se vendent mal».

Mais peut-être y a-t-il là davantage qu'une simple nouveauté? Ne pourrait-on pas plutôt parler du caractère précurseur de plusieurs éléments qu'elle avance? En effet, certaines des idées qu'elles n'avait fait qu'ébaucher semblent avoir été redécouvertes depuis et explicitées de manière plus scientifique, par exemple, dans le domaine des mathématiques et de la linguistique mais aussi en psychomotricité, où c'est désormais devenu une évidence que les exercices proposés doivent prendre en considération la globalité de la personne, corps, âme et esprit, afin de viser à renforcer son unité.

⁶¹ Neyret, *Hélène Lubienska*, cit., p. 360.

⁶² Elle se plaint du père Fauré qui refuse d'enlever la sonnerie automatique dans son école.

⁶³ Neyret, *Hélène Lubienska*, cit., p. 226.

⁶⁴ Entretien avec S. Agnès Longet: «lorsque des étudiantes lui demandaient des recettes toutes prêtes cela la mettait en rage».

Conclusion

Hélène Lubienska peut donc être décrite comme une passionnée qui n'est prête à accepter aucun compromis sur ses pratiques éducatives, ce qui l'obligera souvent à interrompre des collaborations en cours et à déménager lorsqu'elle verra que toutes les conditions requises pour la mise en place de sa méthode ne sont pas réunies ou acceptées. Ainsi, ses nombreuses expériences, disparates tant du point de vue géographique que du contenu, expliquent également qu'elle soit peu connue du grand public.

Il faut néanmoins reconnaître son courage d'aller à contre-courant pour défendre ses idées même si cela allait de pair avec un caractère fort, et bien qu'elle ait dû souvent se sentir incomprise et seule, elle a continué inlassablement à consacrer tous ses efforts pour sa passion, l'éducation d'homme conscient et responsable, faisant face à de nombreux sacrifices.

Si ses livres à l'époque de leur parution ne connurent pas le succès escompté, on peut se réjouir que ces dernières années on ait procédé en France à leur nouvelle publication. Peut-être était-elle tout simplement en avance sur son temps? En effet, sa clairvoyance lorsqu'elle prédit au début des années cinquante les séquelles que le bruit ou la société de consommation risquent d'engendrer plus particulièrement chez l'enfant qui se retrouve écartelé peut en étonner plus d'un. Mais ne s'arrêtant pas à cette triste prédiction, elle préconise par exemple la mise en place d'îlots de silence dans la société pour permettre à l'enfant qui vit dans la dissipation de retrouver le «calme, [ce qui lui] fait l'effet d'avoir retrouvé une patrie, il s'épanouit, s'équilibre, et comme par enchantement tous ses défauts disparaissent»⁶⁵. Proposition dont plus d'un adulte aurait envie de pouvoir profiter aujourd'hui tant les méfaits du bruit à propos desquels elle ne cessait de mettre en garde se sont avérés vrais.

Quel meilleur antidote face aux dérives auxquelles peut parfois mener l'irresponsabilité des hommes qu'une conception de l'éducation qui prenne en compte la globalité de la personne de l'enfant et qui l'éduque, dès son plus jeune âge, au sens de la responsabilité personnelle et à l'élargissement de sa conscience dont Lubienska nous a montré non seulement la pertinence mais nous a aussi indiqué comment procéder pour réaliser ce noble objectif?

⁶⁵ Lubienska, *L'entraînement à l'attention*, cit., p. 75.

Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino

Maria Cristina Morandini
Dipartimento di Filosofia e Scienze
dell'Educazione, Università degli Studi
di Torino (Italy)
maria.morandini@unito.it

Between Education and medical Care: the Institute for Rachitic Children of Turin

ABSTRACT: The essay reconstructs the history of the Institute for rickets sufferers of Turin, the very first in Italy and in Europe, which was set up to cure and educate rachitic children in 1872, on the initiative of Count Ernesto Ricardi di Netro and some other prominent citizens of Turin. From its foundations, the Institute was a free primary school distributed across different parts of the city. This widespread diffusion of the Institute schools sought to meet the needs of the poorest people living in different districts of Turin. Not only were rachitic pupils taught according to ministerial programmes for the first grade, they also practiced daily gymnastics, with individual and group exercises. They were also given basic hygiene education and medicines prescribed by physicians. In the Eighties a significant change took place when, following example of the Institute of Milan, a single building was set up, with the infirmary next to the school, with beds for hospitalization, and an outpatient unit – a sort of day-hospital for medical visits and cures. This change towards medical care opened up a process that came to an end at the beginning of the new century, with the progressive loss of the educational dimension in favour of the hospital dimension.

EET/TEE KEYWORDS: Child Care; Special Education; Medical Treatment; Italy.

1. *Le origini*

Il primo maggio 1872, su iniziativa del conte Ernesto Ricardi di Netro, venne aperta a Torino in corso Umberto n. 21 una scuola gratuita volta alla rigenerazione fisica e intellettuale dei ragazzi rachitici, affetti da deformazioni multiple delle ossa correlate ad un insufficiente regime alimentare e a scarse cure igieniche¹. Si concretizzava così un progetto che il nobile piemontese

¹ Al 17 marzo 1872 risale il primo manifesto che porta in calce la firma di altre quattro figure di rilievo della società torinese dell'epoca: l'avvocato Emilio Borbonese e i dottori Alberto

aveva coltivato fin dagli anni Quaranta, quando, insieme allo svizzero Rodolfo Obermann e ad altri illustri concittadini, aveva istituito la prima società ginnastica del regno²: all'epoca, infatti, la vicenda di un giovane deforme che «con aria di dolore e di sconforto» osservava i coetanei «forti» e «arditi» esercitarsi in palestra aveva indotto il maestro di educazione fisica e i medici a prendersene cura con risultati tali da ingenerare nei promotori del sodalizio il vivo desiderio di estendere a più persone i benefici di questa esperienza³. Ricardi di Netro decise allora di indirizzare alcuni bambini rachitici presso l'ospedale oftalmico infantile, avviato nel 1841 da Casimiro Sperino: nella struttura operava il dottor Alberto Gamba, destinato a essere uno dei soci fondatori e il terzo presidente della scuola, trasformata nel frattempo in istituto⁴.

Fu però la nomina del conte Ernesto ad assessore alla pubblica istruzione del capoluogo piemontese nel 1870 a costituire la premessa per la realizzazione dell'iniziativa: nel dicembre 1871 la giunta municipale, favorevole alla proposta, deliberò di stanziare in bilancio, a sostegno dell'opera, un sussidio straordinario di lire 2500⁵, somma a cui si aggiungevano le 2000 lire elargite dall'Opera Pia S. Paolo e le 500 erogate dal governo. A distanza di dodici mesi dall'avvio dell'esperienza, grazie agli esiti incoraggianti ottenuti dai ventidue allievi che frequentavano le due aule in piazza d'Armi, nacque, con il concorso della carità cittadina, la Società dei rachitici: alle sovvenzioni di vario genere e ai lasciti si affiancavano, infatti, i proventi derivanti dalla vendita di azioni annue dal valore di 10 lire ciascun⁶. La sottoscrizione permise il reperimento dei

Gamba, Alessandro Pistono e Giuseppe Roddolo. In una serie di comunicazioni e di brevi articoli, apparsi sulla «Gazzetta piemontese» alla voce *Cronaca cittadina*, si anticipa di un mese la data di apertura della scuola: nel presente saggio si è però ritenuto opportuno fare riferimento alle notizie contenute nelle relazioni e nei documenti ufficiali dell'associazione.

² Sulla storia della Reale Società ginnastica di Torino cfr. R. Gilodi, *La reale società ginnastica di Torino: sport e cultura nel tempo*, Torino, MAF, [1994]; S. Finocchiaro, *Gli eventi alla nascita dello sport in Italia: dai verbali della Reale Società Ginnastica di Torino*, San Mauro, Moderngraf, 2006.

³ L'episodio è citato in N. Pettinati, *Torino benefica*, in *Torino*, Torino, Roux e Favale, 1880, p. 847 e riproposto in D. Regis, *Commemorazione di Ernesto Ricardi dei conti di Netro*, Torino, Tip. G. Bruno e C., 1892, p. 12.

⁴ Gamba fu anche docente ai corsi magistrali che, tenuti a Torino presso la Reale Società di ginnastica, abilitavano all'insegnamento di tale disciplina nelle scuole. Sulla figura, l'attività e la produzione scientifica del medico cfr. *Commemorazione del barone Alberto Gamba detta da Paolo Boselli nell'istituto per rachitici Regina Maria Adelaide*, Torino, Paravia, 1902.

⁵ Cfr. Archivio storico comune di Torino, *Atti municipali di Torino*, 1872, parte prima, p. 119. Nel corso degli anni Ottanta la cifra annua venne raddoppiata.

⁶ Ogni anno l'assemblea generale si riuniva per eleggere i membri della direzione, incaricati, a titolo gratuito, della gestione della scuola: dal presidente al segretario, al tesoriere; dai medici agli ispettori «in numero pari a quello delle scuole». Cfr. *Società delle scuole elementari gratuite per ragazzi e ragazze rachitici in Torino. Regolamento approvato dall'assemblea generale degli azionisti* (27 dicembre 1873), Torino, Tip. Eredi Botta, 1874, pp. 5-11.

fondi necessari per l'apertura di altri due centri in quartieri popolosi e poveri di Torino: nel 1873 a Vanchiglia e nel 1874 a borgo Dora con un numero complessivo di alunni che superava le cento unità⁷.

Si trattava di una scuola diurna cui potevano accedere i ragazzi di età compresa tra i cinque e i dieci anni in possesso di un certificato di vaccinazione contro il vaiolo e della «fede di povertà» rilasciata dal parroco. Era, infatti, un'iniziativa volta a contrastare il rachitismo nel periodo di eburnazione⁸, stadio in cui le ossa, superato l'iniziale rammollimento, si riconsolidano in modo anormale con un grado di compattezza superiore a quello che si riscontra nei soggetti sani: se nella prima fase era quindi utile il ricorso a strumenti come stecche o bendaggi in grado di raddrizzare, immobilizzare e mantenere in posizione corretta le membra deformi, nella seconda diventava indispensabile promuovere l'esercizio fisico, affiancato da una corretta alimentazione nel rispetto delle principali norme igieniche. L'esigenza di favorire negli alunni la propensione al movimento non si traduceva nella semplice scelta di dedicare mezz'ora della giornata alla ginnastica secondo un programma individuale e collettivo messo a punto dai medici⁹, ma costituiva il criterio sotteso alla stessa organizzazione dell'attività didattica. Le maestre, infatti, nell'impartire un grado d'istruzione elementare conforme alle disposizioni ministeriali, dovevano attenersi scrupolosamente ad alcune regole: assicurare una permanenza nei banchi non superiore, senza interruzioni, a sessanta minuti; prevedere, dopo il pranzo, un'ora di ricreazione o passeggiata «in siti non lontani dalla scuola, salubri e non troppo frequentati». Tra i compiti del personale insegnante, nominato dalla direzione attraverso un concorso per titoli (patente magistrale di grado inferiore e attestato di tirocinio), figurava anche quello riguardante la somministrazione delle medicine nelle ore e nei giorni stabiliti dai sanitari¹⁰. Una particolare attenzione era riservata, infine, alla qualità del cibo e alla pulizia personale come attesta da un lato, la puntuale indicazione delle pietanze del pranzo (un decilitro di vino e una minestra in brodo di riso, pasta o pane),

⁷ Nel 1879 le sedi salgono a quattro, dislocate, rispettivamente, in Corso Principe Umberto, in borgo Vanchiglia, in borgo Dora e nella sezione Monviso. Cfr. *Cronaca*, «Gazzetta piemontese», n. 126 (7 maggio), 1879, p. 2.

⁸ La scelta di questo termine è da porre in relazione al particolare colore, tendente all'avorio e alla madreperla, che assumono, in questa fase, le ossa dei soggetti rachitici.

⁹ L'insegnante di ginnastica era tenuto a utilizzare «i sistemi riconosciuti migliori» e a «cercare di studiare attentamente la costituzione fisica di ciascun ragazzo, onde poter applicare ad ognuno cure speciali». *Società delle scuole elementari gratuite per ragazzi e ragazze rachitici in Torino. Regolamento approvato dall'assemblea generale degli azionisti* (27 dicembre 1873), cit., pp. 12 e 14.

¹⁰ Ogni settimana il medico visitava i bambini per sincerarsi dei progressi nello stato di salute e, se opportuno, modificarne la cura. Alla fine dell'anno aveva inoltre il compito di redigere una relazione sull'andamento delle scuole, corredata da una «statistica delle malattie curate, dei miglioramenti e delle guarigioni ottenute».

dall'altro la raccomandazione di accettare a scuola solo gli allievi con «le vestimenta pulite, il viso e le mani ben nette» e «una pezzuola da naso»¹¹.

Non mancano le testimonianze commosse e appassionate di quanti ebbero l'opportunità di visitare la scuola: dalla descrizione dell'avvocato Nino Pettinati all'interno del saggio *Torino benefica* al puntuale resoconto pubblicato sulla «Gazzetta di Milano» dal dottor Gaetano Pini che s'ispirò all'esperienza torinese, prima nel suo genere in Italia e in Europa, per avviare un'analoga iniziativa, nel 1874, nel capoluogo lombardo¹². Entrambi esprimono la meraviglia per gli efficaci miglioramenti ottenuti sotto il profilo fisico e per la gioia e la vitalità manifestata dai piccoli rachitici, indice di una rinascita non solo nel corpo, ma anche dell'anima:

Quando io entrai in quel tempio edificato dalla carità e dalla scienza – scrive il medico – i ragazzi erano occupati nell'apprendere alcune nozioni elementari [...]. Erano fanciulli dai cinque ai nove anni, colle gambe sconfitte, col dorso deviato, colla testa grossa e deforme su cui erano scolpite profondamente le stimmate del dolore. Eppure fissandoli attentamente avevano nello sguardo qualche cosa che dava alla loro fisionomia un aspetto diverso da quello caratteristico dei rachitici. L'occhio era sereno e sotto la pelle del volto si vedeva spuntare un roseo colore che accennava a diffondersi ed irrorare la guancia. Pochi mesi or sono, mi diceva l'illustre collega, questi che ora vedete sorridere alle vostre carezze vispi e paffutelli erano in uno stato compassionevole [...] ed intanto col dito mi accennava un fanciullo già grandicello, dapprima ritenuto per muto che nella scuola aveva imparato ad articolare la lingua; poi una bambina paralitica che da due giorni aveva lasciato le grucce, poi un fanciullo le cui deformità del tronco e degli arti erano state modificate [...]. Ma la mia meraviglia divenne anche maggiore allorché incominciarono gli esercizi ginnastici e vidi su per le corde arrampicati, come scoiattoli, i piccoli stronchi, e correre sulle sbarre e saltare a terra e montare scale di fune con una velocità ed una precisione da non poter descrivere¹³.

Erano le stesse impressioni suscitate nel pubblico che il 14 giugno del 1874 assisteva al saggio delle ragazze e dei ragazzi delle prime due scuole: nell'occasione aveva potuto ammirare «le figure allegre, gli occhi sereni, i compiti e i lavori, le valide gare negli esercizi muscolari dei bambini e delle bambine poc'anzi tristi, macilenti, vacillanti della persona, corrosi dalla funesta malattia»¹⁴. Queste esibizioni avevano l'indubbio vantaggio di avvicinare

¹¹ «I maschi – si legge nel prosieguo dell'articolo 17 – devono portare i capelli corti» (*Società delle scuole elementari gratuite per ragazzi e ragazze rachitici in Torino. Regolamento approvato dall'assemblea generale degli azionisti* [27 dicembre 1873], cit., p. 15).

¹² Sulle origini e sulla storia dell'istituto milanese per rachitici si veda il volume di S. Polenghi, *Educating the cripples: the Pious institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*, Macerata, eum, 2009. L'esempio fu imitato in altre città della penisola (Genova, Cremona, Brescia, Mantova, Venezia) e anche all'estero come attestano le esperienze avviate a Parigi e a Bruxelles.

¹³ Questo stralcio dell'ampia relazione è desunto da *Cronaca cittadina*, «Gazzetta piemontese», n. 230 (21 agosto), 1874, p. 1. Tra i visitatori italiani segnaliamo, in quello stesso anno, il professor Paolo Cresci Carbonai delegato dell'accademia medica fiorentina.

¹⁴ E. Borbonese, *Relazione sull'andamento della società delle scuole elementari per ragazze e ragazzi rachitici in Torino*, s.e., Torino, 1874, p. 5. Un breve resoconto del saggio compare anche

all'istituzione benefica nuovi azionisti o semplici oblatori: nell'elenco, destinato ad arricchirsi ogni anno di nominativi, figuravano, oltre a numerosi privati, rappresentanti della famiglia reale, associazioni presenti sul territorio, circoli, banche e ditte commerciali¹⁵. D'altra parte i costi legati alla gestione della struttura erano notevoli: dall'affitto dei locali al pagamento degli stipendi del personale in servizio; dal vitto degli allievi all'acquisto dei medicinali e degli apparecchi ortopedici. Nell'anno 1876, ad esempio, il bilancio passivo fu di lire 12.000 a fronte di un attivo di lire 13,100, frutto delle seguenti entrate: municipio 3,500 lire; Opera Pia S. Paolo 3,000 lire; azionisti e oblatori 6,500 lire; interessi presso la Cassa di Risparmio lire 100.

Nel primo decennio di attività delle scuole per rachitici si registra un progressivo aumento in ordine alla frequenza con una suddivisione pressoché equa tra maschi e femmine: dai 22 alunni del 1872 ai 136 del 1875 per giungere ai 201 del 1882 con un totale di poco superiore a 1600. L'analisi dei dati va però condotta su un campione pari a 1446 unità: occorre, infatti, escludere dal conteggio i ragazzi presenti in aula all'epoca dell'elaborazione statistica (170). Le cifre documentano il successo dell'iniziativa: 1000 (circa 2/3) furono i soggetti completamente guariti o in grado, grazie alle migliorate condizioni di salute, di effettuare il passaggio alle scuole municipali o di «porsi a lavorare in qualche arte od industria»; solo 61 morirono in famiglia per malattia. Gli altri erano stati allontanati per cattiva condotta (15) o avevano abbandonato la scuola volontariamente (190) o per raggiunti limiti di età (180)¹⁶. Emblematico è il caso di Maffei Pancrazio che, affetto da rachitismo con deviazione ed ingrossamento pronunciato delle articolazioni radio-carpee delle estremità inferiori, aveva cominciato a seguire le lezioni in piazza d'Armi il 20 maggio 1872 all'età di sette anni: sottoposto a esercizi muscolari e ad un regime alimentare ricco di fegato di merluzzo, fosfato di calce e ferro idrogenato nell'aprile del 1875, perfettamente guarito, venne iscritto dai genitori alle elementari di S. Secondo. A sedici anni godeva di ottima salute: di giorno lavorava in bottega per mantenere il padre infermo e le due sorelle minori, la sera frequentava i corsi a completamento della sua istruzione¹⁷.

nella *Cronaca cittadina* della «Gazzetta piemontese», n. 165 (17 giugno), 1874, p. 2.

¹⁵ Non si trattava solo di elargizioni in denaro: frequenti erano, infatti, anche i doni in natura. Si pensi, ad esempio, alla ricca biblioteca medica ceduta dal dottor Gamba oppure alla villa di Romano Canavese, lascito testamentario del cavalier Luigi Zuccotti. Periodicamente venivano inoltre organizzate lotterie, tombole di beneficenza e conferenze come quella pubblicata da Vittorio Bersezio nel 1889 (*I miracoli della beneficenza. Lettura fatta all'istituto pei rachitici in Torino il 18 giugno 1889*, Torino, Tip. Eredi Botta).

¹⁶ Cfr. *Riassunto statistico degli allievi che frequentarono le scuole della società dal 1° maggio 1872 a tutto il dicembre 1882*, in *Rendiconto delle società delle scuole elementari gratuite per ragazzi e ragazze rachitici in Torino per l'esercizio finanziario e per l'andamento morale sanitario dell'anno 1882*, Torino, Tip. Eredi Botta, 1883, p. 3.

¹⁷ Una breve biografia, arricchita di ulteriori particolari, figura in Pettinati, *Torino benefica*, cit., pp. 849-850.

L'elevato numero di rachitici accorsi alla scuola non deve sorprendere soprattutto se si considera l'assenza sul territorio di strutture disposte ad accoglierli: non potevano essere ricoverati negli istituti dell'infanzia abbandonata né negli ospedali; erano respinti dagli istituti di carità che insegnavano ai ragazzi delle classi povere l'alfabeto e primi rudimenti di un mestiere; venivano esclusi, per disposizioni di regolamento, dai corsi gratuiti d'istruzione elementare finanziati dal municipio e dalle società di beneficenza. Ne era consapevole il consiglio direttivo che non lesinava sforzi ed energie nella speranza di aprire nuove sedi nei borghi Po e San Donato. Nel frattempo promuoveva una serie di interventi volti a migliorare la qualità della vita, innalzare il livello della didattica e rendere più efficaci cura e terapie. Si pensi al trasloco della scuola di zona Vanchiglia in una nuova palazzina che, appositamente fabbricata per ospitare i ragazzi rachitici, offriva, isolata e immersa nel verde, ampi spazi dislocati su più livelli (il locale della scuola, orientato a sud ovest, misurava 8 metri per 8 metri di lato, era alto 5 metri e dotato di grandi finestroni)¹⁸; oppure alla scelta di un modello di banchi a due piazze con tre gradazioni per le differenti altezze dei bambini conformemente ai progressi e ai ritrovati della scienza; o ancora alla decisione di somministrare prima del pranzo, grazie alla generosità di alcuni benefattori, le acque salso-iodiche di sorgente, particolarmente adatte per coloro che presentavano «complicazioni di scrofolismo, di infarti ghiandolari e di costituzione linfatica»¹⁹.

2. La svolta

Nella relazione del 4 marzo 1883 il dottor Alberto Gamba aveva occasione di ribadire l'opinione, più volte espressa, in merito all'opportunità di fondare un istituto ortopedico a cui anettere la scuola per rachitici sull'esempio dell'iniziativa che, avviata a Milano da Gaetano Pini, si articolava in tre distinti ambiti: un'infermeria con posti letti in caso di ricovero; un asilo-scuola; un dispensario esterno per le visite e le cure ambulatoriali²⁰. Già nei *Cenni popolari sul rachitismo e sull'educazione fisica dei bambini*, scritto pubblicato nel 1877,

¹⁸ Nella struttura, accanto alle sale destinate rispettivamente alla scuola e all'esercizio delle attività ginniche, vi erano spaziosi locali adibiti a cucina, refettorio, bagni e camere. Le spese di costruzione della palazzina erano state sostenute da un benefattore, il dottor Giovanni Castelli.

¹⁹ Cfr. *Relazione morale e sanitaria letta dal prof. Alberto Gamba il 4 marzo 1883*, in *Rendiconto delle società delle scuole elementari gratuite per ragazzi e ragazze rachitici in Torino per l'esercizio finanziario e per l'andamento morale sanitario dell'anno 1882*, cit., pp. 21-22.

²⁰ Sulle caratteristiche e sull'organizzazione dell'istituto cfr. S. Polenghi, *Gaetano Pini e il Pio istituto dei rachitici di Milano*, «Archivio storico lombardo», CXXI-CXXXII (2005-2006), s. XII, vol. XI, pp. 265-306 e P. Pagani, *L'istituto milanese dei rachitici tra Otto e Novecento: da Gaetano Pini a Riccardo Galeazzi*, tesi di laurea, Università degli Studi di Torino, Facoltà di Scienze della Formazione, a.a. 2011-2012.

il medico torinese manifestava nei confronti di questa soluzione riserve e perplessità non ascrivibili unicamente al desiderio di conservare inalterato nel tempo lo spirito e il progetto del conte Ricardi di Netro. Era convinto che l'apertura di un'infermeria, riservata ai bambini di uno o due anni al primo stadio della malattia, non fosse auspicabile per una duplice serie di ragioni: una di carattere economico, l'altra di natura sanitaria. Se le ingenti spese per la cura di pazienti così piccoli con basse probabilità di vita rischiavano di compromettere la sopravvivenza stessa delle scuole cui affluivano numerosi i ragazzi rachitici, l'allontanamento della madre dalla famiglia, per assistere il figlio durante il periodo di degenza presso l'istituto, poteva essere all'origine di problemi di salute nella restante prole. Gamba proponeva, in alternativa, forme d'intervento a domicilio che contemplavano la distribuzione di buoni per l'acquisto di medicinali e di alimenti nutrienti (carne, pane, latte, zucchero) particolarmente indicati nella lotta al rachitismo; oppure il ricorso al sistema del baliatico con la scelta delle migliori nutrici in località dal clima salubre²¹.

Si trattava di una posizione destinata, nel corso degli anni, a rafforzarsi alla luce di nuove e più approfondite considerazioni. Nella citata relazione si precisava, infatti, che se un unico ospedale per bambini rachitici con una disponibilità di circa cento posti letti era in grado di sopperire al fabbisogno della città, diversa era la situazione per quanto riguardava l'offerta scolastica, rivolta a un bacino di utenti notevolmente più ampio: occorreva un locale capace di contenere almeno 500 allievi, suddivisi in 13 classi. Si poneva inoltre il problema di individuare, nelle vie strette e negli spazi limitati del centro, una sede adatta a ospitare una simile realtà: la scelta obbligata della periferia rischiava di penalizzare fortemente quanti abitavano in rioni lontani. Era quindi anche la volontà di promuovere un'istituzione di beneficenza pubblica, gratuita ed estesa alle fasce bisognose della popolazione, che induceva i responsabili della società delle scuole a non adottare il modello lombardo, moderno ed efficiente, ma, di fatto, elitario come documentavano le cifre: l'accoglienza di non oltre 100 alunni senza contare la presenza nell'infermeria di soli 18 letti, la maggior parte dei quali a pagamento con una retta massima di 200 lire al mese. Lo stesso servizio di visita e consulenza per gli ammalati esterni, denominato «ambulanza», era per la classe povera poco accessibile, a causa della distanza dall'istituto, e costoso perché i genitori non disponevano di tempo e, soprattutto, di denaro per il trasporto del figlio presso la struttura. Erano aspetti che Gamba rimarcava con forza quasi a legittimare l'orientamento che, fin dall'inizio, aveva caratterizzato l'iniziativa di Ricardi di Netro:

Le nostre scuole – egli affermava – sono sparse in tutte le regioni suburbane, ed i rachitici trovano consulto e medicazione dai Sanitari addetti a ciascuna scuola. E del resto non ho bisogno di dire che la casa di ciascuno di noi è un'ambulanza quotidiana ... la assistenza

²¹ Per ulteriori approfondimenti cfr. A. Gamba, *Cenni popolari sul rachitismo e sull'educazione fisica dei bambini*, Torino, Paravia, 1887, pp. 220-226.

caritativa non è esposta in vista pubblica, ma è però altrettanto buona, e certamente più efficace perché messa alla portata di tutti quanti ne possono avere bisogno²².

Nel solco della tradizione, auspicava, pertanto, l'apertura di «tante scuole separate di quaranta allievi quante sono necessarie nei vari borghi della città più popolati dal proletario per raccogliere e curarne tutti i bambini rachitici consolidati»²³; nulla vietava, al tempo stesso, di studiare i mezzi per dare vita ad un istituto ortopedico o concorrere alla fondazione di un'infermeria, specializzata in tale ambito, presso l'ospedale infantile in fase di realizzazione in borgo San Donato grazie al concorso economico della cittadinanza e al patrocinio del duca di Aosta.

È curioso notare come, a soli due anni di distanza, la prospettiva appaia radicalmente mutata: l'adunanza degli azionisti e dei benefattori, tenutasi l'8 marzo 1885, deliberava, infatti, a grande maggioranza di accentrare le varie scuole presenti sul territorio in un unico edificio che, costruito secondo i dettami della scienza moderna, doveva essere provvisto di aule scolastiche, di una palestra ginnastica, di bagni e docce, di un'infermeria chirurgica e di un'ambulanza medica. Un'apposita circolare invitava i cittadini a contribuire, con un'offerta, all'acquisto dei circa quattromila metri quadrati di terreno nella sezione Vanchiglia oltre la Dora e all'edificazione dello stabile²⁴. Il mancato reperimento dei verbali e dei resoconti relativi al biennio 1884-85 non consente di stabilire con certezza le ragioni di questa repentina quanto inaspettata inversione di tendenza.

L'accento da parte dei redattori della «Gazzetta piemontese» a una decisione sofferta, frutto di «lunga ed animata discussione», induce a supporre l'esistenza di forti resistenze all'interno della società in ordine alla nuova proposta. È un'ipotesi che sembra avvalorata dalla pubblicazione, sullo stesso giornale, di una lettera non firmata, scritta con ogni probabilità da una persona vicina all'ambiente e edotta sui fatti: emblematico è il riferimento alle lodi e agli encomi contenuti nella relazione del consiglio direttivo in merito alla soddisfacente gestione delle scuole e ai brillanti esiti in esse ottenuti. Dalla serie di considerazioni esposte appare evidente il timore per un eccesso di medicalizzazione a scapito della funzione educativa: non a caso l'autore anonimo concludeva la sua breve riflessione chiedendosi se «l'istituto confinato al di là della Dora» non fosse, di fatto, un vero e proprio ospedale, destinato a non avere della scuola «che l'apparenza»²⁵. Le ricostruzioni successive, date

²² *Relazione morale e sanitaria letta dal prof. Alberto Gamba il 4 marzo 1883*, cit., pp. 20-21.

²³ *Ibid.*, p. 19.

²⁴ *Cronaca cittadina*, «Gazzetta piemontese», n. 69 (10 marzo), 1885, p. 3. Il terreno era stato acquistato dalla Società Immobiliare Torinese grazie alla generosa donazione, già ricordata, del dottor Castelli. Cfr. G. Cremona, *Come da una scuola per rachitici nacque l'Ospedale Maria Adelaide*, «Piemonte. Realtà e problemi della regione», XI (1981), p. 34.

²⁵ *Cronaca cittadina*, «Gazzetta piemontese», n. 76 (17 marzo), 1885, p. 3.

alle stampe in occasione del ventennale dell'istituto (1905) e del cinquantesimo anniversario della proclamazione del regno d'Italia (1911), adducono come motivazione la maturata consapevolezza circa l'impossibilità di garantire il raggiungimento in tempi rapidi di risultati lusinghieri attraverso un sistema di cura basato unicamente sulla ginnastica medica e su una rigorosa applicazione dei principi d'igiene senza contare i progressi compiuti della chirurgia, nello specifico dalla branca autonoma dell'ortopedia, nel campo delle osteotomie e delle riduzioni forzate²⁶.

L'ingegner Angelo Tonso e l'impresario Rinaldi, incaricati rispettivamente del progetto e della realizzazione della struttura, presentarono un preventivo di spesa di circa 200.000 lire: notevole fu il contributo del comune che, oltre a stanziare in bilancio lire 20.000 in cambio del diritto di assegnazione di sei letti perpetui²⁷, si fece mallevadore del pagamento delle quote annue d'interesse e di ammortamento verso la Cassa Depositi e Prestiti con cui era stato contratto un mutuo di 92.000 lire²⁸. Tra i numerosi oblatori figuravano anche i membri della casa regnante e alcuni azionisti dell'Esposizione Nazionale del 1884, disposti a cedere per la nobile causa il dividendo a loro spettante²⁹. I lavori, iniziati il 9 giugno 1885, si conclusero nell'arco di due anni: l'11 giugno 1887, alla presenza del duca Amedeo di Savoia, delle autorità locali e di un folto pubblico, ebbe infatti luogo l'inaugurazione dell'istituto, successivamente intitolato alla memoria della regina Maria Maria Adelaide³⁰. La cerimonia che accompagnò l'evento ebbe un carattere solenne: dall'esecuzione della marcia reale da parte della banda dell'ottantaduesimo reggimento fanteria, ai discorsi ufficiali pronunciati dal presidente della Società per i bambini rachitici e dal prefetto di Torino, alle esercitazioni compiute dagli allievi sotto lo sguardo attento del principe sabauda³¹.

²⁶ *Istituto per rachitici. Regina Maria Adelaide. Ventennio 1885-1905*, Torino, Paravia, 1905, pp. 8-10.

²⁷ La cifra, suddivisa equamente nei bilanci 1886 e 1887, fu deliberata dalla giunta cittadina il 13 maggio 1885 e sottoposta all'approvazione del consiglio nella seduta dell'8 giugno dello stesso anno.

²⁸ L'istituto aveva avviato le trattative per l'accensione del mutuo tra la fine del 1889 e l'inizio del 1890. Il prestito era stato contratto allo scopo di restituire al commendatore Ulrico Geisser i soldi da lui anticipati, senza garanzia, a saldo del conto dell'impresario Rinaldi.

²⁹ Gli oblatori, in base all'entità della somma versata, erano distinti in soci promotori e soci fondatori: alla prima categoria appartenevano privati o enti che si erano impegnati a devolvere una cifra di almeno mille lire, alla seconda coloro che avevano destinato all'istituto una quota superiore a tremila. Nel caso di donazioni cospicue era prevista la possibilità di intestare al benefattore uno o più letti dell'infermeria.

³⁰ Nel 1895 si decise di intitolare l'istituto alla memoria della regina Maria Adelaide come atto di riconoscenza e gratitudine nei confronti del sovrano Umberto I che, in quello stesso anno, grazie alla donazione di lire 10.000 aveva contribuito al superamento della grave crisi finanziaria attraversata dall'ente. Il monarca, con lettera del Ministro della Casa reale, «diede il pieno e benevolo suo acconsentimento» all'iniziativa.

³¹ Per un puntuale resoconto relativo alle varie fasi della cerimonia si rimanda a *La inaugurazione dell'Istituto pei rachitici in Torino*, «Gazzetta piemontese», n. 160 (11 giugno),

Il complesso edilizio, situato in Corso Firenze al numero 43, era costituito da tre corpi distinti, comunicanti tra loro grazie a una serie di passaggi coperti: la palazzina delle infermerie, dotata di sala operatoria, ambulatori per visite e medicazioni oltre a camere di degenza per un totale di 28 posti letto; l'edificio delle scuole con annesso un vasto salone utilizzato per la ginnastica; il padiglione della ricreazione³². Le costruzioni occupavano solo un terzo dell'intera superficie: la rimanente era adibita a giardino, abbellito da fiori e piante. Erano stati adottati alcuni accorgimenti per garantire il pieno rispetto delle norme igieniche: dalla scelta di installare negli ambienti sfiatatoi e speciali apparecchi di ventilazione, alla decisione di intonacare in cemento i muri perimetrali esterni e di stendere «all'altezza del rasamento del pian terreno» un abbondante strato di asfalto artificiale nell'intento di ridurre i perniciosi effetti dell'umidità del suolo; dall'opera di rivestimento delle pareti interne con vernici idrofughe a quella di totale eliminazione degli angoli volta ad assicurare un maggior grado di pulizia e un più efficace ricambio d'aria. Una specifica attenzione era rivolta, sotto questo profilo, ai banchi delle scuole, ai letti delle infermerie, agli attrezzi di ginnastica, alle seggioline per il riposo, alle tavole e alle panche dei refettori e ai giochi «minuziosamente studiati nella forma, nelle dimensioni, nella materia e nella coloritura»³³. La struttura appariva accogliente e confortevole anche per la bellezza e l'eleganza dei mobili, degli infissi, dei marmi, delle decorazioni e dei dipinti con cui erano affrescati i soffitti: una raffinatezza estetica, non ricercata, ma esito del volontario contributo di artigiani e artisti alla benefica istituzione.

La nuova e più ricca articolazione del servizio comportò un ampliamento del personale sanitario: come primario chirurgo fu assunto, previo concorso, il dottor Valentino Oliva³⁴, coadiuvato dai colleghi Luigi Verani e Vincenzo Gallo in qualità, rispettivamente, di assistente interno ed esterno³⁵. Interessante era inoltre la scelta di coinvolgere nella vita quotidiana dell'istituto le signore della società torinese attraverso la creazione del comitato delle ispettrici nell'intento di valorizzare la naturale predisposizione della donna alla cura, alla tenerezza e alla comprensione³⁶. Importanti cambiamenti caratterizzavano anche la natura

1887, p. 1.

³² Una dettagliata descrizione degli spazi è contenuta nel già citato opuscolo celebrativo *Istituto per rachitici. Regina Maria Adelaide. Ventennio 1885-1905* (pp. 25-47).

³³ *Ibid.*, p. 46.

³⁴ Valentino Oliva (1858-1928): di origini cuneesi, conseguì, sulle orme del padre, la laurea in medicina all'università di Torino. Perfezionò poi gli studi a Tubinga presso la clinica del prof. Von Bruns. Libero docente in chirurgia, ricoprì dal 1909 al 1911 la carica di presidente della società ortopedica italiana.

³⁵ Nel 1896 l'amministrazione creò un secondo posto di assistente esterno: l'incarico venne affidato al dottor Carlo Rubin già in servizio gratuito presso l'istituto all'epoca in cui frequentava l'università.

³⁶ Per l'elenco delle ispettrici dal 1887 al 1910 si rimanda all'allegato F in *Istituto per rachitici Regina Maria Adelaide. Relazione sulla origine e sullo sviluppo della pia opera (1872, 1885, 1910)*, Torino, G. Derossi, 1911, p. 59.

giuridica e la gestione amministrativa dell'opera: dall'erezione in ente morale con regio decreto del 9 maggio 1886 alla nomina a presidente, il 14 novembre di quello stesso anno, dell'avvocato Luigi Rocca in sostituzione di Ernesto Ricardi di Netro, dimissionario per ragioni di età e di salute³⁷.

Le periodiche relazioni del dottor Oliva sull'andamento di ogni sezione, corredate da una serie di dati statistici, permettono da un lato di ricostruire la tipologia di attività svolte, dall'altro di operare una valutazione quantitativa in ordine anche alla capacità della struttura di incidere sul territorio. Nella scuola, tra il 1887 e il 1898, si registra un numero annuo d'iscritti che oscilla tra 170 e 190 (unica eccezione il 1889 con soli 146 alunni) con una costante prevalenza dei maschi rispetto alle femmine per un totale pari nel primo caso a 1182 unità e nel secondo a 946³⁸. Di età compresa tra i tre e i sette anni, erano suddivisi in tre classi: la prima o asilo, frequentata fino a cinque anni³⁹; la seconda o preparatoria dai cinque ai sei; la terza o elementare dai sei ai sette. Non tutti, però, seguivano l'intero percorso: la maggioranza abbandonava le aule al sesto anno per accedere alle scuole municipali; alcuni rimanevano oltre i sette anni compiuti perché trasferiti in infermeria in attesa di subire interventi chirurgici. La frequenza calava nei mesi invernali quando le rigide temperature mettevano a dura prova il fisico già debole dei soggetti rachitici. I bambini delle famiglie povere potevano avvalersi di un servizio di *omnibus* che, nei diversi punti della città a orari determinati, consentiva il raggiungimento della sede dell'istituto e il successivo rientro a casa⁴⁰.

Veniva ribadita la necessità di proporre lezioni brevi con intervalli di ricreazione in giardino, nel corridoio o in apposito salone oltre all'esigenza di assicurare un pasto nutriente, una minestra arricchita di carne lessa o di un uovo al guscio per coloro che avevano una salute particolarmente cagionevole⁴¹. Il programma era sempre incentrato sulla ginnastica: gli allievi, distinti in quattro categorie in base all'età e alle caratteristiche della malattia, eseguivano quotidianamente una serie di esercizi specifici, alternati a semplici canti che contribuivano a promuovere lo sviluppo dell'apparato respiratorio. L'attività didattica era ispirata alle più avanzate tecniche d'insegnamento: basti pensare

³⁷ Al conte Ricardi di Netro fu conferita, in segno di riconoscenza per il lavoro svolto, la carica di presidente onorario. Sulla figura dell'avvocato torinese cfr. G. Toesca di Castellazzo, *Luigi Rocca: ricordi biografici*, Torino, Tip. Bona, 1888.

³⁸ Questi dati e quelli successivi sono desunti dal quadro sul *Movimento dei bambini in tutte le Sezioni dal 1887 a tutto il 1910* in *Istituto per rachitici Maria Adelaide. Relazione sulla origine e sullo sviluppo della pia opera (1872, 1885, 1910)*, cit., p. 76.

³⁹ In questa classe, al posto dei banchi, venivano utilizzate seggioline di ferro a sdraio per consentire ai piccoli allievi di rimanere adagiati anziché seduti.

⁴⁰ In ogni omnibus, dotato di 44 posti, una donna di servizio era incaricata di sorvegliare i ragazzi e aiutarli a salire e a scendere.

⁴¹ Tutti i bambini, nel passare al refettorio, dovevano prendere le polveri trofiche e, in inverno, bere l'olio di fegato di merluzzo, sostituito, nei soggetti più delicati o con problemi di digestione, dall'olio emulsionato, dallo sciroppo di protoioduro di ferro o dall'acqua salsoidica.

all'introduzione in tutte le classi, sull'esempio delle migliori scuole elementari italiane ed estere, di un corso di lezioni oggettive secondo il sistema fröbeliano. Alla fine dell'anno il medico esaminava la situazione di ciascuno: alcuni erano congedati definitivamente perché guariti o migliorati in modo sensibile; altri erano reinseriti negli elenchi dell'anno successivo per consentire loro un'ulteriore, quanto necessaria, permanenza nella struttura; altri infine venivano giudicati «rivedibili» e quindi sottoposti, entro breve tempo, a una nuova visita allo scopo di dissipare il dubbio circa l'esigenza o l'opportunità di una loro riammissione. Il primario aveva inoltre progressivamente abolito «gli apparecchi ortopedici grossolani, non sempre adatti a coloro che ne venivano muniti, nei quali una volta si costringevano gli arti inferiori degli allievi rendendoli impacciati e tardi nei pochi e goffi movimenti, che potevano ancora fare»⁴².

I locali dell'«ambulanza» erano riservati all'accoglienza degli ammalati esterni: in essi, ogni martedì, giovedì e sabato dalle ore nove alle ore dieci, venivano effettuate medicazioni, applicazioni di bendaggi e corsetti gessati, interventi che non richiedevano il ricovero ospedaliero. Il costante aumento di soggetti visitati (22 nel 1887, 520 nel 1892, 657 nel 1898), correlato all'incremento della popolazione torinese e a un maggiore grado di cultura delle classi inferiori più attente alla salute dei figli, è indice, al tempo stesso, della stima e della fiducia di cui godeva l'istituto presso le famiglie del territorio. I dati appaiono ancora più significativi se, oltre all'esistenza nel capoluogo di altre realtà pediatriche (il padiglione infantile dell'ospedale Maria Vittoria, l'Ospedaletto Regina Margherita e quello di Santa Filomena), si considera il ristretto ambito oggetto di cura. Accedevano infatti al servizio solo persone di età inferiore ai 15 anni, affette da rachitismo o da malattie affini, caratterizzate, afferma Oliva, «dalla presenza o dall'insorgere di una delle deformità, che costituiscono il campo di studio della moderna ortopedia, vale a dire le deformità congenite ed acquisite dell'apparato locomotore dell'organismo»⁴³.

All'infermeria erano indirizzati i ragazzi che necessitavano di un periodo di degenza: l'accettazione, gratuita per i rachitici, era subordinata al versamento di una tenue retta per coloro che presentavano una patologia affine. I posti letto, quattro al momento dell'inaugurazione, erano destinati a crescere progressivamente grazie soprattutto al numero di pazienti a pagamento attratti dalla fama dell'istituto: non sorprende pertanto la scelta, nel 1891, di ampliare gli spazi riservati a tale sezione (da due a quattro sale), in linea con l'originario progetto dell'ingegner Tonso⁴⁴. Parallelamente si registra un considerevole aumento dei ricoverati per la prima volta all'interno della struttura: si passa dalle 14 unità del 1887, alle 61 del 1891, alle 76 del 1898⁴⁵; a questa cifra

⁴² *Relazione sanitaria* (19 marzo 1911), in *Istituto per rachitici Maria Adelaide. Relazione sulla origine e sullo sviluppo della pia opera (1872, 1885, 1910)*, cit., p. 38.

⁴³ *Ibid.*, p. 42.

⁴⁴ Nel 1897 fu istituito anche un gabinetto radiologico, all'epoca uno dei primi in Italia.

⁴⁵ L'unica eccezione è rappresentata dal triennio 1892-1894 che coincide, come ricordato, con

bisogna aggiungere quella relativa alle riammissioni, fenomeno frequente a causa dei tempi abbastanza lunghi dell'*iter* di guarigione. Era quindi preferibile ricorrere a un sistema misto di cura, basato su una costante interazione tra la realtà ambulatoriale e l'infermeria. I risultati ottenuti erano soddisfacenti come si evince, ad esempio, dal riepilogo dei dati riferiti al 31 dicembre 1898: dei 112 dimessi nel corso dell'anno ben 85 risultarono guariti e 21 migliorati con la possibilità di continuare a casa la terapia; solo 6 furono i casi di totale insuccesso⁴⁶.

La validità e l'efficacia dell'iniziativa, suffragate dai numeri, furono ripetutamente oggetto di encomio da parte dell'opinione pubblica e della comunità scientifica come attestano l'assegnazione della medaglia d'oro all'esposizione generale italiana del 1898⁴⁷ e i giudizi lusinghieri di noti medici italiani in visita, quello stesso anno, all'istituto. Emblematiche al riguardo sono le parole del professore Fede di Napoli in occasione del convegno promosso a Torino sulle malattie infantili:

Raucus nella sua storia degli ospedali – scriveva sull'album degli autografi – rese vera giustizia all'Italia per i suoi Istituti per i rachitici. Questo di Torino desta l'ammirazione ed il plauso mio e dei miei colleghi nel terzo Congresso di pediatria italiana⁴⁸.

Le palazzine di Corso Firenze erano aperte anche alle istituzioni scolastico-educative del territorio: erano soprattutto il corpo insegnante e le allieve del corso superiore magistrale di educazione fisica a mostrare nei confronti di questa realtà uno specifico interesse, motivato dall'opportunità di osservare l'impiego

una profonda crisi finanziaria dell'istituto: le cifre pari rispettivamente a 41, 48 e 57 denotano, infatti, un'inversione di tendenza rispetto al passato.

⁴⁶ Si trattava, nello specifico, di una morte dovuta a meningite, di un rinvio a casa per la constatata inutilità della cura e di quattro dimissioni motivate dall'inefficacia della terapia. Dal quadro generale tratteggiato dal dottor Oliva si evincono inoltre alcuni interessanti informazioni relative alla provenienza dei soggetti ricoverati nel 1898: la maggior parte era domiciliata in Torino; alcuni abitavano nei comuni limitrofi (Carmagnola, Gassino, Settimo); altri risiedevano nelle province piemontesi (Cuneo, Vercelli, Intra); altri ancora giungevano dalle diverse zone della penisola (Ventimiglia, Napoli) o dall'estero (Montecarlo, Saint Raphael). Cfr. *Relazione sanitaria per l'anno 1898* (8 giugno 1899), in Istituto per rachitici Regina Maria Adelaide in Torino, *Verbale, Relazioni, Revisione dello Statuto organico, Cariche sociali. Elenco dei soci onorari*, Torino, Tip. Eredi Botta, 1899, pp. 19-20.

⁴⁷ L'istituto aveva esposto in una bacheca un ricco ed eterogeneo materiale: dagli atti costitutivi, alle statistiche, alle memorie storiche; dalle relazioni annuali cliniche e amministrative, ai lavori eseguiti dagli allievi delle scuole, a un'ampia serie di fotografie e di calchi in creta in cui venivano rappresentate sia le deformità rachitiche dei soggetti ammessi alla cura sia gli arti raddrizzati e guariti.

⁴⁸ *Relazione morale per l'anno 1898* (8 giugno 1899), in Istituto per rachitici Regina Maria Adelaide in Torino, *Verbale, Relazioni, Revisione dello Statuto organico, Cariche sociali. Elenco dei soci onorari*, cit. p. 10. Espressero vivo apprezzamento anche il dott. Monti dell'istituto Rizzoli di Bologna, il dott. Bandini dell'Ospedale dei bambini di Siena, il dott. Lamberti dell'Orfanatrofio di Firenze, il dott. Blasi presidente della Società per l'Ospedale dei bambini di Roma e l'avv. Bombardelli della Congregazione della carità di Venezia.

della ginnastica a fini terapeutici e riabilitativi. D'altra parte non va dimenticata la comune origine delle due esperienze, legata all'iniziativa del conte Ernesto Riccardi di Netro.

3. *All'alba del nuovo secolo*

Il 25 marzo 1899 una commissione, costituita dai consiglieri Emilio Borbonese, Paolo Cattaneo, Arrigo Galletti e Celestino Tornielli di Crestvolant, fu incaricata di avanzare una proposta di revisione dello statuto. Due erano le ragioni all'origine dell'auspicata riforma: da un lato le rinnovate finalità dall'epoca della fondazione, dall'altro l'esigenza di conformare la gestione amministrativa dell'ente alle disposizioni contenute nella legge sulle Opere Pie del 17 luglio 1890. Lo schema, elaborato nel corso di due adunanze, fu sottoposto il 23 maggio dello stesso anno al vaglio della direzione che decise di introdurre modifiche e aggiunte; la nuova versione venne approvata il successivo 8 giugno al termine dell'assemblea generale dei benefattori⁴⁹. Un confronto basato sul semplice numero di articoli, 23 a fronte dei precedenti 24, potrebbe indurre a ritenere il cambiamento un'operazione più di forma che di sostanza. In realtà dalla comparazione tra i testi appare evidente la volontà di intervenire in maniera significativa su aspetti caratterizzanti dell'esperienza: dall'intitolazione all'ambito medico oggetto di cura; dalla provenienza geografica dei soggetti accolti a scuola, in infermeria e nell'ambulanza alla ridefinizione del ruolo dei soci nelle decisioni relative al funzionamento dell'istituto, alla suddivisione dei compiti all'interno del consiglio direttivo. Erano quasi tutti provvedimenti volti a ratificare l'esistente e quindi a rendere legittima, sotto il profilo normativo, una prassi ormai consolidata. Se è vero, infatti, come ricordato, che l'idea di dedicare l'opera pia alla memoria della regina Maria Adelaide risaliva al 1895, è altrettanto vero che, da anni, la struttura ospitava persone non domiciliate a Torino, affette non solo da rachitide, ma anche da malattie a essa affini⁵⁰. La stessa figura del direttore dell'Interno, nuova carica attribuita a uno dei consiglieri, era, di fatto, già contemplata nella conduzione ordinaria dell'ente: ci si limitava, pertanto, a ufficializzarne la presenza e a indicarne le specifiche mansioni, efficacemente sintetizzate nell'espressione «sorveglianza

⁴⁹ È lo stesso avvocato Paolo Cattaneo a ricostruire, nella relazione letta all'assemblea generale dei benefattori l'8 giugno 1899, l'iter di revisione dello statuto.

⁵⁰ Nell'ultimo capoverso del secondo articolo si precisava, però, che i posti gratuiti erano riservati ai poveri del capoluogo piemontese. La decisione era motivata con il ricorso a due ordini di fattori: l'ubicazione della sede e il generoso contributo economico del consiglio comunale di Torino alla costruzione e al mantenimento dell'istituto.

sull'andamento generale dell'istituto»; esulava da questo genere di competenze «la parte tecnica sanitaria» come espressamente richiesto del prof. Oliva⁵¹.

Non mancavano elementi di discontinuità rispetto al passato, ascrivibili all'ambito amministrativo⁵²: anche quelli in apparenza meno significativi sono degni di nota per il significato che sottintendono. È il caso, ad esempio, della sostituzione del termine «azioni» con l'equivalente «quote», una semplice sfumatura di linguaggio che però riflette la preoccupazione di non generare equivoci in merito alla natura senza scopi di lucro della società; oppure della riduzione da cinque a tre anni dell'impegno imposto ai soci per il versamento della somma di dieci lire nella speranza di accrescere il numero dei sottoscrittori, in notevole flessione tra il 1895 e il 1898. Ben più rilevante appare la volontà di circoscrivere il ruolo dei benefattori alla presentazione di eventuali proposte ai fini di un miglioramento della qualità e dell'efficacia del servizio offerto: l'esclusione da ogni potere decisionale è evidente nella scelta di riconoscere alla sola direzione la facoltà di redigere e modificare il regolamento interno nella consapevolezza che tale organismo, a contatto diretto e costante con l'istituto, poteva meglio di ogni altro coglierne i bisogni e individuare risposte adeguate. D'altra parte la precisa determinazione in merito all'esercizio delle funzioni di rappresentanza dell'ente, al diritto di convocare e presiedere le adunanze, all'autorizzazione alla firma degli atti emanati dall'amministrazione così come i puntuali criteri stabiliti per la durata in carica e la surrogazione dei membri del consiglio direttivo erano l'esito degli obblighi sanciti dalla nuova legge sulle Opere Pie che, firmata da Francesco Crispi, aveva lo scopo di rafforzare il controllo governativo e accrescere la sfera d'influenza dello stato in un settore gestito da privati e dal clero⁵³. Innovativa era anche la cauta apertura nei confronti della necessità di garantire una serena vecchiaia alla direttrice e alle maestre della scuola: bisognava infatti coniugare il legittimo diritto alla pensione del personale in servizio con le ristrettezze del bilancio a fronte delle crescenti spese nella gestione della vita quotidiana all'interno della struttura. La soluzione adottata rappresentava una sorta di compromesso tra le opposte esigenze: era la direzione a decidere in ogni singolo caso, sulla base della disponibilità finanziaria del momento, se accordare o meno un compenso annuo, proporzionato alle effettive risorse economiche.

⁵¹ Si vedano, nello specifico, gli articoli 13 e 14. Cfr. *Nuovo Statuto organico proposto dalla direzione*, in Istituto per rachitici Regina Maria Adelaide in Torino, *Verbale, Relazioni, Revisione dello Statuto organico, Cariche sociali. Elenco dei soci onorari*, cit., p. 33.

⁵² A livello d'insegnamento l'unica novità era rappresentata dalla scelta di nominare come responsabile dell'attività didattica una donna, più adatta di un uomo a ricoprire tale carica perché in possesso, come confermato dall'esperienza, di naturali doti di dolcezza e carità amorevole.

⁵³ Sui contenuti della legge 17 luglio 1890 e del regolamento attuativo, datato 5 febbraio 1891, cfr. G. Farrell-Vinay, *Povertà e politica nell'Ottocento. Le opere pie nello Stato liberale*, Torino, Paravia, 1997, pp. 279-257; A. Fiori, *Poveri, opere pie e assistenza dall'Unità al fascismo*, Roma, Edizioni Studium, 2005, pp. 10-16 e *passim*.

Il desiderio di far fronte alle richieste emergenti sul territorio era all'origine dell'apertura, nel 1902, di una sezione di ginnastica medica rivolta, nello specifico, alle ragazze affette da deviazione della colonna vertebrale non dipendente da tubercolosi: una realtà ben più ampia e articolata rispetto al progetto originario di impartire, con il ricorso a maestri specializzati, esercizi fisici ai piccoli alunni della scuola. Il prof. Oliva aveva così modo di dare forma a un'idea accarezzata fin dalla sua nomina a primario chirurgo come testimonia l'iniziativa, promossa nel 1888, con l'ausilio degli assistenti: un corso ginnico che, tenuto dai medici dell'istituto presso la sala «Museo», contava una decina d'iscritte; l'anno successivo l'esperienza fu estesa a tre allieve non torinesi, accolte secondo la formula dell'internato⁵⁴. In una nuova sala prospiciente il giardino, dal 1904 in un locale dell'edificio prolungamento a levante della palazzina adibita a infermeria, parecchie bambine e ragazze tra i tre e i quindici anni, ammesse gratuitamente o a pagamento, in qualità di esterne o di pensionanti, svolgevano, sotto la continua sorveglianza del dottor Fausto Bravetta coadiuvato da una maestra e da una *masseuse*, varie tipologie di esercizi (liberi e attivi, di resistenza o passivi) con l'utilizzo degli apparecchi ortopedici di cui era dotata la struttura: l'attività fisica era affiancata, ogni giorno, dalla pratica del massaggio. Si ricorreva, in caso di necessità, a cure idriatiche o ricostituenti per via orale o ipodermica e all'adozione di busti in stoffa con armature o correttivi, realizzati in gesso o celluloidi⁵⁵.

La possibilità di disporre di ville a Gassino e a Romano Canavese, ereditate tra il 1904 e il 1905, suggerì l'idea di organizzare, nella stagione estiva, periodi prolungati di soggiorno in campagna a beneficio soprattutto dei soggetti più cagionevoli di salute. Entrambi i luoghi erano destinati a rappresentare un'occasione di convalescenza e, al tempo stesso, di svago per i rachitici: nel primo venivano ospitati soli maschi; nel secondo, a turno, anche le femmine⁵⁶. Negli anni successivi più di 150 ragazzi e ragazze beneficiarono di tale opportunità in linea con un sempre più ampio bacino di utenti. È un aumento

⁵⁴ Per una ricostruzione delle fasi antecedenti all'apertura della sezione si rimanda alla testimonianza dello stesso Oliva. Cfr. *Relazione sanitaria*, in *Istituto per rachitici Maria Adelaide. Relazione sulla origine e sullo sviluppo della pia opera (1872, 1885, 1910)*, cit., pp. 43-45.

⁵⁵ Nel settembre 1908 la sezione fu definitivamente trasferita nella nuova palazzina, intitolata al cavalier De Giuli, generoso benefattore dell'istituto: circondata per tre lati dal giardino, constava di sette locali, fra cui due grandi sale per la ginnastica medica con una superficie totale di 272 metri quadrati. Ai vecchi apparecchi ortopedici ne vennero aggiunti dei nuovi per la correzione delle deviazioni spinali, gli esercizi degli arti e i movimenti di ginnastica generale.

⁵⁶ Il 15 febbraio 1904 moriva a Torino il farmacista militare Luigi Zuccotti: nelle disposizioni testamentarie figurava, a beneficio dell'opera pia, una somma di lire 25.000 oltre al lascito di una villa a Romano Canavese. L'esempio fu imitato il 30 agosto 1905 dall'allora direttore didattico delle scuole dell'istituto, Giuseppe Cerutti, donatore di una proprietà nel comune di Gassino.

documentato dalla statistica: i soggetti che, per la prima volta, si avvalgono, a vario titolo, della struttura, passano, nell'arco di un quinquennio, da 903 a 1102 per attestarsi, in seguito, oltre le 1000 unità⁵⁷.

Legittime appaiono, quindi, le espressioni di soddisfazione e di orgoglio, pronunciate dal presidente dell'opera pia, Emilio Borbonese, in occasione della diciottesima all'assemblea generale dei benefattori:

Per fortuna dell'umanità sofferente (...) ogni Assemblea constatò sempre un nuovo progresso della nostra istituzione – accennò ad un aumento nel numero di ricoverati – a miglioramenti ed ampliamenti di locali – a nuovi sistemi di cura – a razionali innovazioni negli ordinamenti amministrativi – ad una più salda e confortevole posizione economica. Ne siano rese grazie alla Divina Provvidenza ed ai suoi Ministri in terra, che sono tutte le persone di cuore, a qualunque fede appartengano, da qualunque idealità siano animate⁵⁸.

Dall'esame dei dati relativi alle singole sezioni si evince una realtà tutt'altro che omogenea. Tra il 1899 e il 1910 la media dei nuovi ingressi in infermeria (124) risulta più che raddoppiata rispetto a quella del periodo antecedente (53). Se si focalizza l'attenzione sull'ultimo biennio, in cui si registrano numeri pari rispettivamente a 178 e a 183, appaiono evidenti le dimensioni e il carattere progressivo della crescita. Un aumento, seppure più contenuto (nell'ordine del 24%), caratterizza anche il settore dell'ambulanza. Una controtendenza si riscontra, invece, nell'andamento della popolazione scolastica: il numero annuo delle iscrizioni raggiunge le 180 unità con una punta massima di 200 nel 1907 e un minimo di 169 nel 1909; è inferiore di un paio di punti rispetto al precedente dato, indice di una leggera ma significativa flessione se letta alla luce del concomitante incremento dei ricoveri e delle visite nel dispensario esterno⁵⁹. Sono cifre che sembrano indicare, nella gestione dell'istituto, una prevalenza dell'aspetto medico-sanitario a scapito della dimensione educativa. Il processo di metamorfosi che segna il passaggio da istituzione scolastica gratuita a luogo di cura ospedaliera era ormai compiuto⁶⁰.

⁵⁷ Il dato complessivo e quelli successivi, di natura analitica, sono desunti dal già citato quadro sul *Movimento dei bambini in tutte le Sezioni dal 1887 a tutto il 1910*.

⁵⁸ *Istituto per rachitici. Regina Maria Adelaide. Ventennio 1885-1905*, cit., p. 24. Emilio Borbonese era il quarto presidente dall'epoca della fondazione della scuola gratuita per rachitici: succeduto ad Alberto Gamba il 18 aprile del 1901, rimase in carica fino al 6 febbraio del 1908; a lui subentrò Giovanni Battista Bertini, sostituito l'anno successivo da Felice Porro.

⁵⁹ Non è stato possibile estendere il confronto alla sezione della ginnastica medica, istituita, come ricordato, solo nel 1902.

⁶⁰ Per uno sguardo alle vicende successive cfr. Cremona, *Come da una scuola per rachitici nacque l'Ospedale Maria Adelaide*, cit., pp. 35-36.

Mother Nature at the service of the fatherland. Scientific knowledge in primary education reading books during the Franco dictatorship (1939-1959)

Kira Mahamud
Departamento de Historia de la
Educación y Educación Comparada,
Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Madrid (Spain)
kmahamud@edu.uned.es

ABSTRACT: This paper examines the corpus of scientific knowledge transmitted to children through nineteen primary reading books from the Franco dictatorship (1939-1959). Focusing on the fields of biology, natural sciences and geography, the aim is to highlight the predominant scientific information provided, the nature of the ideological infiltration and the political and pedagogical teaching strategies. The study reveals that not all natural sciences are given the same space and prominence, that they are all ideologically permeable and that an emotional orientation together with metaphorical language are employed as political and pedagogical instruments for the transmission of the teachings. Nature is used as an aid for religious education, for the construction of a national identity and in the awakening of national pride.

EET/TEE KEYWORDS: Natural Sciences; Textbook; Primary Education; History of Education; Spain; XX Century.

Spaniard! To love the fatherland is to feel proud of being born on its soil; it is the joy of its fields, the noble heights of its mountains, the blue colour of our sky, the splendid brightness of our sun, which bathes the wheat grains in gold...¹

¹ *Lecturas graduadas. Libro tercero*, Zaragoza, Luis Vives, S.A., 1952, p. 129. «¡Español!: Amar a la patria es sentirse orgulloso de haber nacido en su suelo; es la alegría de los campos, la

Introduction

A recent study reported in a Spanish newspaper revealed the shockingly high levels of scientific ignorance among the country's youth². Sadly as it may sound, this poor scientific knowledge has been a burden in Spanish education since the dramatic experience of the Civil War and the disintegration of the *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, JAE (Board for Advanced Studies and Scientific Research) (1907-1939). José María Albareda³ already warned of this situation in 1953, in the article he published in the specialized journal of the Spanish Society of Pedagogy, *Bordón*, stating that it was evident that among Spanish people there was no dissemination of the «culture of those things of nature»⁴. He even gave the example of university students from scientific university faculties ignoring terms such as «*acebuche*» (wild olive)⁵.

This paper analyses the introductory scientific knowledge taught and transmitted to primary school children during the long post Civil War years, the first two decades of the Franco regime (1939-1959), through nineteen school reading books. The premises are two. Firstly, from the pedagogical and theoretical perspectives, social sciences do not have the monopoly of ideological permeability and transmission, and should not constitute superior classified teaching knowledge for a high quality education programme. Other sciences, therefore, call for a deeper revision regarding ideological infiltration in primary levels, in the past and the present. Secondly, from the methodological perspective, school textbooks emerge as educational-historical documents filled with political intentions regarding the teaching of such fields of knowledge. As educational, teaching and learning tools, they become instruments for the transmission of selected information and official knowledge⁶, contributing to

altivez augusta de las montañas, el color azul de nuestro cielo, el brillo esplendoroso de nuestro sol, que tiñe de oro las espigas [...]». All translations throughout the paper are mine. Long quotations from primary sources will be transcribed in Spanish.

² An International Study on Scientific Knowledge carried out by the BBVA Foundation revealed that 46% of Spanish people over the age of 18 is unable to mention the name of a single scientist of any period or nationality and half the population in Spain is not only unable to name the two Spanish scientists who have won Nobel Prizes, Santiago Ramón y Cajal and Severo Ochoa, but cannot even name international historic figures in the history of science such as Einstein, Newton, Edison or Marie Curie. Spain fails the subject of Science. See *El analfabetismo científico de los españoles*, «El Mundo», Wednesday 9th May 2012, p. 52.

³ José María Albareda (1902-1966), Spanish doctor in Pharmacy, General Secretary of the *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, CSIC (High Council of Scientific Research) and promoter of scientific research in Spain during the second half of the 20th century.

⁴ J.M. Albareda, *Las Ciencias Naturales en la Enseñanza*, «Bordón. La enseñanza de las ciencias naturales», n. 34, febrero, 1953, Tomo V, p. 113.

⁵ *Ibid.*

⁶ A. Escolano, *La codificación de la primera manualística*, in A. Escolano (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 219-139.

the process of construction of individual and collective identities, as well as to the development of the perception of the world, of people and of both natural and social milieu.

A basic general classification of the sciences divides them into three types: formal (logical-mathematical), social (history, economics, human geography, politics, sociology) and natural (physics, chemistry, biology, physical geography, geology). Further classifications may be applied, such as the one professor María del Carmen Archilla⁷ presented in her article about bibliography on the elementary teaching of natural-physical sciences: chemical-physical sciences (chemistry and physics); natural sciences (biology, botanic, physiology and hygiene, geology, cosmography and zoology), and agricultural sciences (agriculture, food, agricultural botanic, agricultural geology...)⁸.

The analysis focuses on biology (human beings), living creatures (animals and plants) and physical geography (landscape) in order to perceive how the regime portrayed officially made knowledge on the matters. Why these scientific issues? Firstly, because we are interested in examining the teaching and the depiction of nature from the micro and macro perspectives, that is, towards the inside and the outside worlds of the human being: the body (linked to the concept of race) and the natural environment (linked to territorial delimitations and ideologies)⁹. Secondly, because we must bear in mind that Spain at that time was still essentially a rural country; the closeness and familiarity of the Spanish people with nature and their bond to the land was a strong and key feature of their personal, local and national identities¹⁰. Lastly, because Spanish fascism, together with that of Italy and Germany, launched a discourse which exalted the rural and peasant world against the urban dehumanized universe¹¹.

The questions that guide our study are the following: (1) which natural sciences, that is, which scientific knowledge related to nature is present or omitted, visible or invisible, in school reading books?; (2) is biological, fauna, flora and geographical information given the same space among and inside reading books?; (3) how were these natural sciences adapted to the national-Catholic ideology?

⁷ Archilla won the chair in physics and chemistry, natural history, physiology and hygiene of the Teacher Training Schools, in 1953. See «Escuela Española, Suplemento», 11th April 1953, p. 83.

⁸ M^ªC. Archilla, *Bibliografía de orientación y consulta para la enseñanza elemental de las Ciencias Físico-Naturales*, «Bordón. La enseñanza de las ciencias naturales», n. 34, febrero 1953, Tomo V, p. 186.

⁹ See J. Nogué y Font, *Nacionalismo y territorio*, Lleida, Milenio, 1998.

¹⁰ J. Nogué speaks of the construction of the individual's identity immersed in the landscape, in *Paisaje, territorio y sociedad civil*, «Revista da ANPEGE», vol. 7, n. 7, jan./jul. 2011, pp. 3-12.

¹¹ G. Alarés López, *El vivero eterno de la esencia española. Colonización y discurso agrarista en la España de Franco*, in A. Sabio Alcutén (ed.), *Colonos, territorio y Estado. Los pueblos del agua de Bardenas*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico (IFC), 2010, pp. 57-80.

This paper will show how the regime made use of this natural scientific knowledge, making the field useful not only for the construction and reinforcement of religious faith through the enhancement of love towards the beauty of God's creation but also for the generation and nourishment of a strong feeling of national pride.

1. *Methodological issues: the sample of primary sources, language and emotions*

We shall not be analysing school manuals on specific scientific knowledge (biology, geography, physics and chemistry). This research employs a very popular school textbook genre in Spain during the first two decades after the Civil War: the reading book. We have selected nineteen primary schoolbooks with fictional stories, miscellaneous (a mixture of readings from the most diverse topics) and thematic readings (readings on specific subjects: history, geography, nature, hygiene).

Our interest in reading books is pedagogical and didactic. They constitute a resource for much more than the teaching and practice of reading. Inspector Calavia was very clear on this matter and warned the children accordingly in the prologue he wrote to Serrano de Haro's reading book:

Besides, I want to warn you of something. This book has not been written only to help you read quicker and pronouncing the words better even without knowing in occasions what they mean, but to awaken in you the love of Spain¹².

Reading books subtly and transversally transmit knowledge, contribute to the construction of an individual and social identity, and condition the perception of reality –that is, of the social, political and natural worlds. Even fiction has a role in this process of maturing. It is a type of narrative which must not be conceived as the 'not-real'¹³, but rather as a rich means of apprehending reality.

The criteria applied for the representativeness of the sample have been the following considerations: the prestige of the author, the relevance and tradition of the publishing house, the number of editions, and the reference or positive evaluation of the book. The first two criteria refer to the authority conveyed

¹² L.G. Calavia, *Portico*, in A. Serrano de Haro, *Mirando a España. Lecturas escolares para el 2º ciclo del periodo elemental*, Madrid, Paraninfo, 1963, p. 8. «Quiero haceros, además, una advertencia. Este libro no se ha escrito sólo para ayudaros a leer más de prisa y pronunciando mejor las palabras aun sin saber en ocasiones lo que quieren decir, sino para encender en vosotros el amor a España».

¹³ F. Gómez Redondo, *El lenguaje literario. Teoría y práctica*, Madrid, EDAF, 1994, p. 127.

by the senders of the messages, whereas the second and third criteria refer to the prevalence, reception, and use of the book by the educational community. In this respect, four of the nine authors are primary school inspectors: Álvarez de Cánovas, Ruiz García, Manzanares and Serrano de Haro¹⁴, and eighteen books¹⁵ are included in the list of favourite school manuals named by teachers and inspectors according to a survey carried out in 1953 within the primary education community¹⁶.

The examination of these reading books not only focuses on content. Firstly, scientific knowledge was analysed in the light of the language employed in the writing of the texts, paying attention to prologues and prefaces – intimate spaces for personal and political confession as well as the presentation of objectives – and to the instructional *corpus* of the books. Secondly, the type of teaching and instruction was rescued from the texts: is it intellectual, theoretical, practical, abstract...? As will be shown, it turned out to be theoretical and emotional. This characteristic must not be overlooked now that research on emotions from the neurological and sociological sciences has confirmed the connection and interdependence between emotions, cognition, values and social action¹⁷.

2. Educational context: political and pedagogical official directives on the teaching of sciences in primary education

Up to 1942-43, when Franco still looked up to the European fascisms, their educational ideals and projects were examined with interest as models to imitate. In 1941, the Jesuit Enrique Herrera Oria, in his manual for primary school teachers, *Historia de la educación española desde el Renacimiento* (History of education since the Renaissance), praised Mussolini's project and positive results of professional agrarian education and suggested it should be implemented in Spain as well. The advantages and objectives were various, as he clearly explained:

Mussolini, by founding these schools in Italy, has aimed to achieve both an economic as well as a social objective: to combat urbanism, that sort of fever or mania which has impelled

¹⁴ Paradoxically enough, Álvarez de Cánovas and Serrano de Haro received travel grants from the JAE to study European educational systems in the 1930's.

¹⁵ One of the books was also included in the list of books recommended by Archilla, *Bibliografía de orientación*, cit., p. 208.

¹⁶ The results of the survey were published by the researcher, F. Montilla, *Selección de libros escolares de lectura*, Madrid, CSIC, 1953.

¹⁷ P.T. Clough, *The Affective Turn. Theorizing the Social*, Durham, Duke University Press, 2007; A.R. Damasio, *Descartes' Error. Emotion, reason and the Human Brain*, London, Papermac, 1996; J.M. Barbalet, *Emotion, Social Theory and Social Structure. A Macrosociological Approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

many rural youngsters to come to live in the city, where life is more comfortable, more pleasant, and more entertaining¹⁸.

The Jesuit followed at the same time Onesimo Redondo's¹⁹ line of thought and the agrarian discourse of Falange, since «Fascism found in the peasantry the essence of the race, the pure seed of the Spanish nation unawakened for centuries and uncontaminated by the pernicious influence of the city»²⁰.

As soon as fascisms were clearly being shattered and finally defeated, Franco's regime handed over primary education to the Catholic Church through the law of 17th July 1945 on primary education. Chapter IV, on teaching and subjects²¹, established three groups of knowledge: instrumental, formative and complementary. The first group included interpretative reading, graphic expression (writing, spelling, composition and drawing), and calculus. Formative knowledge was divided into four fields of knowledge: (1) religious knowledge, (2) education of the *espíritu nacional* (national spirit) (geography, and history, particularly of Spain), (3) intellectual education (national language and mathematics), and (4) physical education (gymnastics, sports and organised games). Lastly, within the complementary field of knowledge we find «the initiation in natural sciences»²² as a means for the completion of the minimum primary culture. This way, the law provided for the teaching of all sciences but did not give them all the same status. On the one hand, it emphasized certain social sciences because of their usefulness in the processes of formation and political socialization, and, on the other, it situated natural sciences in an inferior position, without specifying which of those sciences should be taught in the primary level.

Geography's singular history as a science in the curriculum, regarding its identity, must be explained because it highlights its range width and the existence of blurred borders in the delimitation of sciences. The 1945 law included it, as has been noted, in the formative subject named *Espíritu nacional*; hence, the term did not disappear and was very much used in school textbooks during the Franco regime. Its classification was socio-political, however. The first official programmes for primary education, published in 1953 under the title of *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, also brought out the presence of geography, stating that it was a science of «connection of natural and human facts», that «[f]ew other teachings surpass geography in its

¹⁸ E. Herrera Oria., *Historia de la educación española desde el Renacimiento*, Madrid, Ediciones Veritas, 1941, p. 440.

¹⁹ Onésimo Redongo Ortega (1905-1936) was the founder of the *Juntas Castellanas de Actuación Hispánica*, in 1931. That same year the party joined the *Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista* (JONS), founded by Ramiro Ledesma and in 1934 they joined the extreme right wing party of *Falange Española*.

²⁰ Alarés López, *El vivero eterno*, cit., p. 62.

²¹ *Capítulo IV. La enseñanza.-Materias*. B.O. del E. Núm. 199, p. 894.

²² *Ibid.*

possibilities of application to other studies and in its utilitarian value²³ and that the class work would be done «appreciating all the beauty, all the rich variety of our landscapes, of our popular arts, of our monuments, and of the conquests in which the Spain of our days is defeating Nature, for the greater glory of the eternal Spain»²⁴.

The 1970 general education law absorbed geography within the contents of a subject called *Ciencias sociales* (social sciences) and in the 1990 law *Conocimiento del medio* (knowledge of the environment), absorbed the name²⁵ reducing the visibility of geography as a science and school subject with total independence and its own fields of knowledge.

On the other hand, the underestimation of natural sciences aroused much criticism some years later. Inspectors Adolfo Maíllo and Antonio Sanz²⁶, for example, did not hide their disagreement with the classification of the fields of knowledge established in the law of 1945. The latter stated that «[u]ndoubtedly, this contempt is due to an exorbitant reaction against a materialistic and short-sighted tendency that was only capable of grasping the utilitarian sense of these teachings, ignoring the wide horizons of spirituality, to which its successful study takes us»²⁷.

This underestimation of natural sciences would have also been condemned by Edward O. Wilson, since he defends that they contribute to knowledge on the human being just as social sciences do and that they are not only complementary to the acquisition of a basic culture: «Education in biology is important not just for the welfare of humanity but for the survival of the rest of life»²⁸.

The main objective of the teaching of natural sciences was, according to the new political document, «to foster the sentiment of gratitude towards God, and Author of everything that exists, through the contemplation of so many natural wonders, of perfection and wisdom contained in everything that has been created, through observation of the admirable laws governing Nature»²⁹. This ministerial document stated that natural sciences included agricultural and hygiene teachings as well.

²³ *Cuestionario Nacionales para la Enseñanza Primaria*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Primaria, 1953, pp. 110-111.

²⁴ *Cuestionario Nacionales*, cit., p. 112. According to the national programme, the last grades of primary education would study the universe under geographical knowledge.

²⁵ C.G. Calero Martín, *Geografía y educación: del valor educativo de la Geografía*, «Boletín Millares Carlo», n. 18, Centro Asociado UNED, Las Palmas de Gran Canaria, 1999, pp. 143-145.

²⁶ Antonio San Polo was also a primary school teacher, a graduate in Natural Sciences and worked in the Embassy of Spain in Germany as Education Aggregate.

²⁷ A. San Polo, *Actividades extraescolares en relación con la Enseñanza de las Ciencias Físico-Naturales*, «Bordón. La enseñanza de las ciencias naturales», Tomo V, n. 34, febrero 1953, p. 150.

²⁸ E.O. Wilson, *The Creation. An Appeal to save Life on Earth*, New York & London, W. W. Norton, 2006, p. 130.

²⁹ *Cuestionarios Nacionales*, cit., p. 129.

The same year, 1953, the primary education inspector, Antonio Juan Onieva, published a new edition of his manual *Metodología y organización escolar* (Methodology and school organization). The second part of the book dealt with the applied methodology of each subject. Regarding the «physical-chemical-natural» sciences, he explained that «the principal objective which the teacher must pursue will not consist in the transmission of certain facts, but in awakening their intelligent interest in the works of Nature»³⁰. He emphasized the preference for the direct and on-site study of nature, whenever possible, through field trips and outings. Aware of the neglect of these sciences in education, he explained that «the Spanish traditional school has always been more grammaticalist than naturalist»³¹.

Towards the end of the 1950s, when pedagogic and didactic innovations began to penetrate the educational system, *Vida Escolar*, the official journal of the *Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria*, CEDODEP (Centre for Documentation and Didactic Orientation) – an institution created in 1958 to foster the modernization of the Spanish school –, published in its third edition the information regarding the XXIV Spanish-Portuguese Congress for the Progress of Science³². General Director of primary education, Joaquín Tena Artigas, gave a talk entitled *La enseñanza de las Ciencias en la Escuela Primaria* (The teaching of sciences in primary school), highlighting the importance of sciences in their utilitarian and educational dimensions and recommended the inclusion of these subjects in primary education. For geography, he pointed to the special cultivation of human aspects in relation to the environment, and for natural sciences, he pointed to discipline in observation, mainly using the elements that the close environment provides and bringing out experimentation³³.

However, one of the clearest signs of the defence of the teaching of natural sciences was the article published in 1958 by inspector of primary education Albero Gotor praising the concept and activity of the *cotos escolares de prevision* (school annexed plots of land, gardens or orchards of prevision), an initiative launched at the beginning of the 20th century as an instrument to foster and increase the funds of the *mutualidad escolar*³⁴, legally established in

³⁰ A.J. Onieva, *Metodología y organización*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1953, p. 181.

³¹ The term “gramaticalista” is used by the inspector.

³² The congress took place in Madrid from the 14th to the 20th of November of the same year, 1958, and was organized by the *Asociación Española para el Progreso de las Ciencias* (Spanish Organization for the Progress of Sciences). The volume of papers presented at the congress was extraordinary.

³³ XXIV Congreso Luso-Español para el progreso de las ciencias, *Vida Escolar*, Madrid, diciembre 1958, n. 3, p. 46.

³⁴ The *mutualidad* was a savings system of foresight and precaution in case of death, incapacity or any other incident which prevented a person or an institution from carrying their activities.

1911 and made compulsory in primary schools in 1919³⁵. In 1913, 146 *cotos* were created and by the end of 1952 the number had increased to 734³⁶. They had three objectives: social (the idea of collective work for a common good and benefit), economic (the idea of planning, savings and compensation for work) and pedagogical (awakening in the pupils the spirit of observation and reflection through the *in situ* study of nature)³⁷. The *cotos escolares* were an unquestioned and untouched initiative inherited from the past as evidenced by the reading book *Horizontes abiertos* (Open horizons), where inspector Serrano de Haro urges the teachers to «[u]ndertake *today* the great enterprise of the *Coto*. God, Spain and your students will thank you»³⁸, asserting that «the whole of nature stands on a delicious miracle of foresight»³⁹.

How does all this political and pedagogical contextualization reflect on as well as influence school reading books' contents?

3. *Nature in reading books for girls*

Five reading books for girls have been selected for this study. Three of them belong to a very well know primary school inspector, Josefina Álvarez de Cánovas, who is the author of a large collection of reading books, called "Niños de España" (Children of Spain).

The other two books belong to two different authors. The covers of the reading books have been reproduced in order to show how the children were frequently drawn surrounded by the social context of the classroom and by a natural environment.

³⁵ The *cotos* were then regulated by the Ministry of National Education in February 1944. See Serrano de Haro, *Horizontes abiertos. El libro escolar de la previsión*, Madrid, Escuela Española, 1961, 3rd Edition. The 1st edition is from 1948 and the book was awarded the "Álvaro López Nuñez Prize" in that same year, p. 134.

³⁶ J.A. Láscaris Comneno, *Los Cotos escolares*, «Revista de Educación», Madrid, 1955, n. 30, p. 51.

³⁷ B. Albero Gotor, *Los cotos escolares de prevision en la enseñanza agrícola*, «Revista de Educación», Estudios, vol. 34, n. 98, p. 102 (424), curso 1958-1959.

³⁸ Serrano de Haro, *Horizontes abiertos*, cit., p. 69. Italics in the word «today» belong to the author.

³⁹ *Ibid.*, p. 46. «la naturaleza entera se mantiene por un delicioso milagro de prevision».



Pic. 1. Álvarez, *Marisol (Pequeñita)*, 1942.



Pic. 2. Álvarez, *Marisol (Colegiala)*, 1943.



Pic. 3. Álvarez, *Mari-Luz*, 1947.



Pic. 4. Torres, *Cómo se educó Carmina*, 1950.



Pic. 5. Bolinaga, *Nueva raza*, 1952.

Manipulated scientific knowledge

A specific field of scientific contents has been proved to be invisible in the selected reading books. That is, with regard to the only information which comes close to biology, what predominate are silence, omission and manipulation. The inside world of the human being, biology, is a knowledge gap in these reading books. The inside world is dominated by the emphasis laid on the spiritual dimension of the human being, rather than the biological reality.

There is a total absence of readings on the human body, except in those cases where health or hygiene are being dealt with, and even then information does not go into biological matters. The birth of babies is not explained as a natural process, but as a result of a miracle, love and God's generosity in the form of a present. Motherhood is not linked to sex or physical changes in the body of a woman. The sinful path towards the ideal of motherhood was hidden and transformed into an abstract act of love. If in theory procreating was compulsory, a duty, destiny and natural, in practice it was magic, a mystery a secret matter and it acquired new versions of its materialization.

Álvarez de Cánovas, in her first reading book for girls narrates the birth of the main character, Marisol. Under the poetic title *Del cielo cayó una rosa* (A rose dropped from Heaven), she writes that «[e]verything at home was silence and emotion... Suddenly, the cry of a newborn child that expresses its despair for leaving Heaven to come to Earth could be heard»⁴⁰.

The author includes an illustration that does not coincide with the narration. The dissociation between written and iconic languages is evident and betrays the author, giving away the desire to hide the real event and to substitute it with a more pleasant and desirable experience which has nothing to do with the body, the physical or biological.



Pic. 6. Álvarez, *Marisol (Pequeñita)*, 1942, p. 14.

⁴⁰ J. Álvarez de Cánovas, *Mari-Sol. Pequeñita. Libro de lectura para niñas*, Madrid, Magisterio Español, 1942, p. 13. «[t]odo es en la casa silencio y emoción... De pronto se oye el llanto de un recién nacido que expresa su desconsuelo de haber dejado el Cielo para venir a la Tierra».

The image displays a beautiful, slim, young woman, alone, relaxed, outdoors, at night time, apparently waiting for the arrival of her baby from Heaven. A bird which resembles a swallow brings the baby in a layette accompanied by angels playing instruments. There are no signs of pregnancy or delivery.

In the second reading book, the birth of Pepe-Luis, Marisol's brother, is announced as coming directly from Heaven accompanied by two angels. This time, the author writes the following poetic description: *Del Cielo cayó un clavel, un clavel que es un bebé*⁴¹ (A carnation dropped from Heaven, a carnation that is a baby). Álvarez de Cánovas frequently employed fauna and flora to refer to the children: swallow, goldfinch, roses, and carnations.

Torres also assigns the first and last chapters of his book to describe the birth of Carmina and her own daughter, when she grows up. He offers, however, a different version of the event. In the first occasion he refers to the traditional stork coming down the chimney.

And the miracle was performed. They say that somebody saw a stork flying with a layette hanging from its beak. They are sure that it was seen getting through the chimney of the house and it even left the layette on a cradle with a pink bedspread. They say...⁴²

Later on, when Carmina has her own daughter, he writes that «what really happened was that God wanted to sow the home with happiness and granted the parents a girl [...]. This is how Carmina came into the world. A present from God to a fortunate house»⁴³.

It must be pointed out that whereas the reading books of Marisol were written for the middle grades of primary education, *Cómo se educó Carmina* was written for the upper grades. Still, there is no difference in the narration of the events. Reading books ignored sex and pregnancy, and disguised labour. This scientific information was not only omitted and silenced, but manipulated and distorted. Borrowing Hung Ng y Bradac's statement that «crucial to truth telling is accuracy»⁴⁴, we deduce that the greater the imprecision, the further distance from the truth. Authors were not being sincere and school textbooks information was false. We agree with Orwell's assertion: «The great enemy of clear language is insincerity»⁴⁵.

⁴¹ J. Álvarez de Cánovas, *Pepe-Luis. Libro de lectura para niños*, Madrid, Magisterio Español, 1946, p. 11.

⁴² F. Torres, *Cómo se educó Carmina. Libro de lectura para niñas*, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, 1950, p. 9. «Y el milagro se realizó. Dicen que alguien vió volar una cigüeña muy cargada con un canastillo suspendido del pico. Se asegura que se la vió meterse por la chimenea de la casa y hasta que dejó la canastilla sobre una cunita con colcha rosa. Dicen...».

⁴³ *Ibid.*, p. 122. «[l]o que verdaderamente ocurrió fué que Dios quiso sembrar de felicidad el hogar y concedió a los papás una niña. [...] Así vino al mundo Carmina. Regalo de Dios para la casa afortunada».

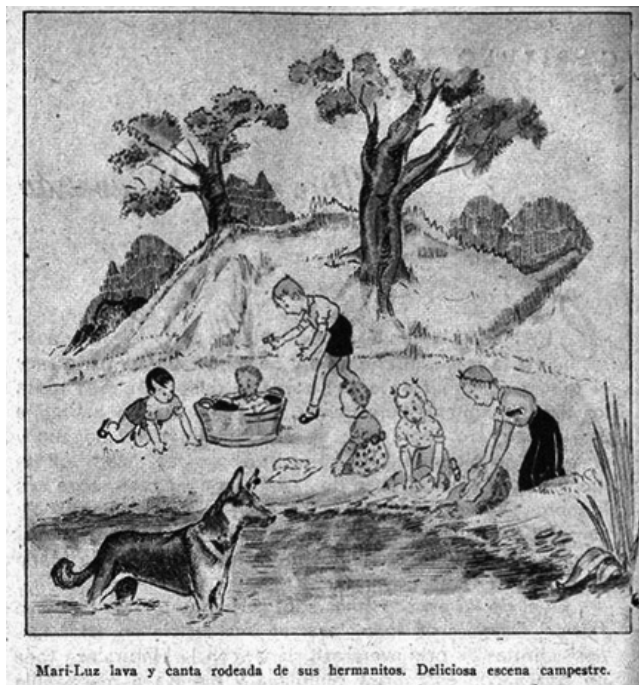
⁴⁴ S. Hung Ng, J.J. Bradac, *Power in language. Verbal Communication and Social Influence*, London, Sage Publications, 1993, p. 125.

⁴⁵ G. Orwell, *Politics and the English Language and other essays* (1946), Oxford, Oxford

Visible natural scientific knowledge

Inspector Álvarez de Cánovas deals with main characters from opposite social class positions. Although nature is portrayed as a beautiful and healthy milieu for both of them, the relationship established between nature and the girls varies according to their social class. Whereas Mari-Luz feeds the hens, milks the cows, does the washing up in the river and leads a life in direct forced contact with nature, on which she depends to live, Marisol, the lucky girl from a middle class family, awaits the arrival of the summer to enjoy the sea.

In *Mariluz*, the author describes and praises the harsh life of a poor orphan girl who has lost her mother, has five brothers and lives in an old country house. The activities carried out in a farm are described highlighting the physical efforts they require and how the protagonist carries them out in order to bring up her family. The image reproduced below illustrates how Mariluz washes (while singing, it is revealed) the clothes in the river while her five brothers play next to her. The author describes the drawing as a “[d]elicious country scene”, idealising rural life. Indeed, we find the bucolic look of nature and country life that Fascism proclaimed.



Pic. 7. Álvarez, *Mari-Luz*, 1944, p. 90.

In the second reading book of inspector Álvarez de Cánovas, the first part is entitled *Mari-Sol, en contacto con la Naturaleza* (Marisol, in contact with nature). The author calls nature «that great friend» and explains that in the book the girls will discover how «the air, the sun, the mountain, the sea and the animals of Our Lord make the artistic soul of our little girl vibrate»⁴⁶.

The author describes in detail the summer villa of the girl. The vacation allows Marisol to get in contact with the sea, the country and some animals. The girl enjoys the environment and the author wants to transmit the benefits of nature through Marisol's happiness. The girl «is delighted with her sweet friendship with the animals of Our Lord»⁴⁷ and as she grows up, she «finds 'Villa Soledad' more beautiful and floods herself each day with its beauty»⁴⁸.

The representation and depiction of nature is not exclusive of women authors. Federico Torres offers an explicative text on nature with one clear objective: to awaken the sentiments of gratitude to God for the creation of



Fig. 8. Torres, *Cómo se educó Carmina*, 1950, pp. 32-33.

⁴⁶ J. Álvarez de Cánovas, *Mari-Sol. Colegiala. Libro de lectura para niñas. Segunda parte*, Madrid, Magisterio Español, 1943, p. 7. «el aire, el sol, la montaña, el mar y los animalitos de Nuestro Señor hacen vibrar el alma de artista de nuestra nena».

⁴⁷ *Ibid.*, p. 21.

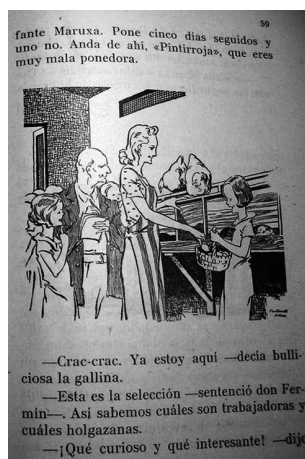
⁴⁸ *Ibid.*, p. 126. «encuentra a 'Villa Soledad' cada vez más hermosa y se satura cada día más de su belleza».

nature and of gratitude and respect for nature itself for providing us with those essential things that we need to live. The teaching towards nature is abstract and sentimental, instead of concrete, instructive and systematic. It is important to notice the illustration of the girl stepping on grass, smelling a bouquet of flowers, reinforcing the text and creating an association between written and iconic languages.

The first paragraph of the text reproduced in image 10 gives a definition of nature before telling the children that «we must love and respect the country»:

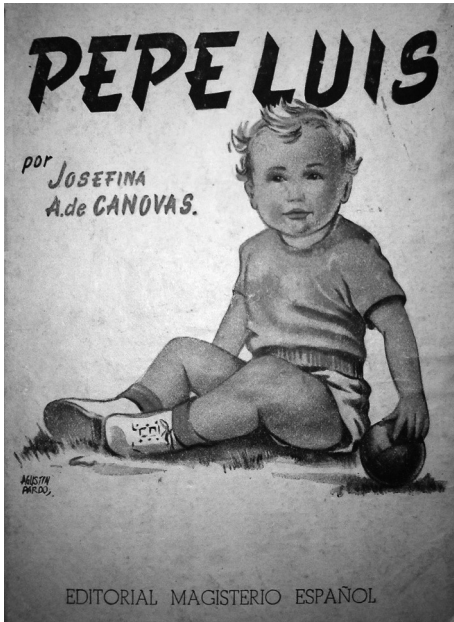
Nature is the collection, order and disposition of all entities that make up the universe; it is also the essence and characteristic property of each being. In this case, we will limit the sense of the word to the country and the beings that live in it⁴⁹.

Nueva raza (New race) is the story narrated by a girl, Margarita, of her class' visit and stay in a farm. The writer and poet, Josefina Bolinaga, employs a highly patriotic, metaphorical and passionate language, highlighting the appreciation of the beauty of nature by the girls, the benefits for their health and the learning in direct contact with a natural environment. The experience allows them to see seagulls, to milk cows, look after sheep, eat from fruit trees, work in a vegetable garden, learn poultry and rabbit farming (images 12 and 13), do outdoors exercise and bath in the sea. Lessons are more instructive and varied in this reading book. Health, hygiene and farming are the key scientific lessons immersed in a deeply patriotic reading book where the core of the story is how the teacher prepares the girls (politically ideologized and physically healthy) to be future patriotic women.



Pics. 9-10. Bolinaga, *Nueva raza*, 1952, pp. 59 and 71.

⁴⁹ F. Torres, *Cómo se educó Carmina. Libro de lectura para niñas*, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, 1950, p. 32.



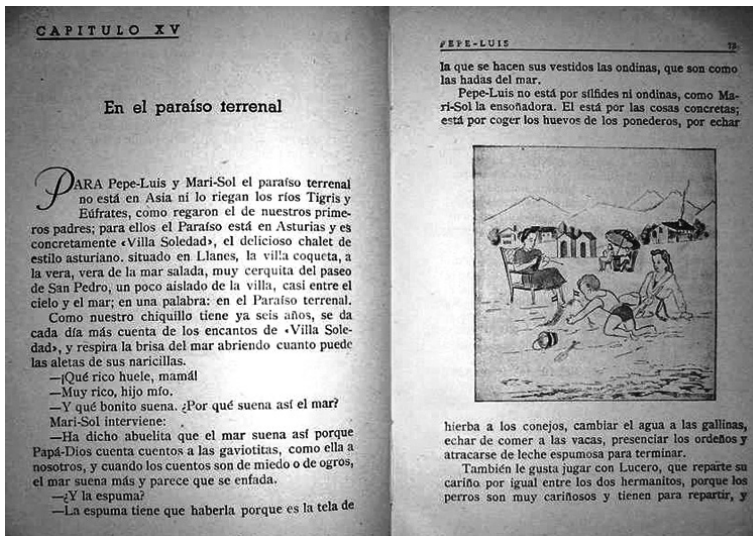
Pic. 11. Álvarez, *Pepe-Luis*, 1948.

from being based on scientifically reasoned explanations. Unfortunately, the reading misses an opportunity of offering a truly scientific lesson of natural sciences and physics.

4. Nature in reading books for boys

One of the reading books for boys belongs to Álvarez de Cánovas. Once again, Pepe-Luis, Marisol's brother, enjoys the beauty of nature and the healthy benefits of contact with the sea.

In *Pepe-Luis*, Álvarez mainly teaches the love of nature together with the benefits of a natural environment in the child's health. Image 16 shows a scene in *Villa Soledad* and the chapter is entitled *En el paraíso terrenal* (In an earthly paradise). Pepe-Luis, the little boy, expresses his comfort telling his mother how good the sea smells and sounds, as he plays and explores the surroundings. His scientific curiosity leads him to ask why the sea sounds as it does and why it produces foam. However, the answers he gets are far



Pic. 12. Álvarez, *Pepe-Luis*, 1946, p. 73.

In another chapter, the author narrates the experience of the boy when seeing a nest of goldfinch and causing their fall from a tree, accidentally. The boy is bitterly disappointed and the author makes sure that he suffers feeling of guilt. From the incident, the author inserts Gabriela Mistral's poem *Plegaria por el nido* (Prayer for the nest) and introduces a brief lesson on goldfinch.

Gaviotas (Seagulls) is the title of inspector Onieva's book on natural environments, maritime and rural activities: farmyard, lighthouse of the port, the fishing of goose barnacles, carpentry and the inclemency of the weather.

However, the author in his prologue does not speak of the contents of the book; rather he explains that the guidelines of his work have been [s]imple enumerations, undetailed descriptions, short paragraphs, common words ennobled by ideas and sentiments... and the emotional appeal, which is the soul of the reading⁵⁰.

In *Luisito* – the story of a boy – readings on nature are included within the episodes of the boy's life. It is revealing that one of these readings brings out the *Fiesta del árbol* (the feast of the tree), officially institutionalized in March 1904⁵¹, and made compulsory in every municipal territory in 1915⁵². In 1926, under the dictatorship of Miguel Primo de Rivera, instructions were given to primary schools to plant white mulberry trees so that they could breed silkworms⁵³.

In this case, Luisito plants a pine tree and the text ignores one of the original objectives of the initiative, the replanting of Spanish forests. Instead, the description of the activity ends with a brief text which reminds the reader of the gratitude he must feel towards God: «Respect towards the tree is a sign of the gratefulness that we feel towards the immense benefits that God provides us through it»⁵⁴.



Pic. 13. Onieva, *Gaviotas*, 1955.

⁵⁰ A.J. Onieva, *Gaviotas (Libro escolar de lectura H.S.R.)*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1955, p. 5. «Enumeraciones simples, descripciones sin prolijidad, párrafos cortos, palabras usuales ennoblecidas por las ideas y los sentimientos... y el tirón emocional, que es el alma de la lectura».

⁵¹ See *Gaceta de Madrid*, n. 72, 12th March 1904, p. 1023.

⁵² See *Gaceta de Madrid*, n. 6, 6th January 1915, p. 48.

⁵³ See *Gaceta de Madrid*, n. 349, 15th December 1926, p. 1447.

⁵⁴ A. Manzanera, *Luisito. (Lecturas escolares)*, Madrid, Textos Escolares Aguado, 1943, p.



Pic. 14. Manzanares, *Luisito*, 1943.



Pic. 15. Manzanares, *Luisito*, 1943, p. 59.

5. Nature in thematic reading books for girls and boys

Two primary school inspectors wrote reading books specifically on nature, Álvarez de Cánovas and Alejandro Manzanares.

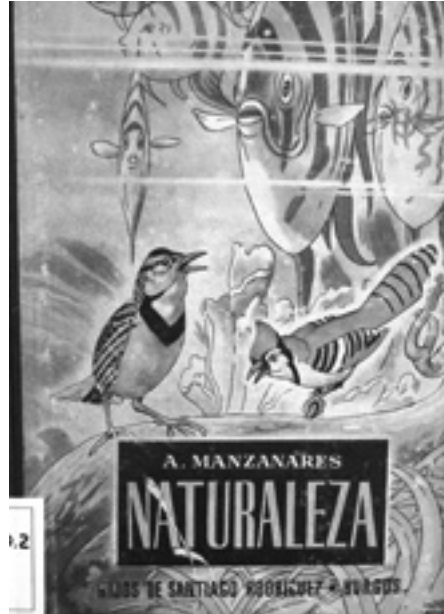
Álvarez de Cánovas explains in her prologue to *Mi gran amiga* (My great friend), that she has written the book because she is worried that the children do not love nature as she wishes because they are ignorant of it. She presents nature as a «friend», a «splendid present from God» and the «earthly paradise» where Adam and Eve lived. The book is divided into three parts related to three activities of nature: (1) nature smiles, blooms, and adorns itself (2) bears fruits and generously offer them to us; and (3) sleeps and rests to begin anew⁵⁵.

Inspector Manzanares, for his part, in his prologue to *Naturaleza* (Nature), tells the children that he has written «this little book of scientific readings on the main beings that constitute nature» in order to «put the ancient wisdom of nature at the reach of your tender intelligence»⁵⁶. The definition and description

59. «El respeto al árbol es señal del reconocimiento que sentimos a los inmensos beneficios que con el nos reporta el Supremo Hacedor».

⁵⁵ J. Álvarez de Cánovas, *Mi gran Amiga. (El libro de la naturaleza). Para párvulos y grados elementales*, Madrid, Magisterio Español, 1955, p. 11.

⁵⁶ A. Manzanares, *Naturaleza. Lecturas amenas y sencillas sobre los seres que nos rodean*,

Pic. 16. Álvarez, *Mi gran amiga*, [¿1956?].Pic. 17. Manzanares, *Naturaleza*, 1958.

of nature in the first reading reveals the employment of metaphorical and mystic language:

Fertile, wise, and inexhaustible mother of all infinite creatures, in whose eternal lap live and breathe, submitted to unknown laws not yet deciphered by man, the micro-organism of the water and the air, the tiny insect, the colossal serpent... You conceal secrets and enigmas that bewilder human understanding; inexplicable wonders that reveal all the greatness of a Sublime Artist, animals, plants, and minerals, whose constitution and functions paralyse those who study them closely. You are light, balance, majesty, harmony; you are beauty, life, renovation, movement; you are treasure, richness, mystery... Nature... Holy word!⁵⁷

Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1958, p. 8.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 9. «Madre fecunda, sabia e inagotable de todos los infinitos seres creados, en cuyo eterno regazo viven y palpitan, sometidos a leyes desconocidas, aun no bien descifradas por el hombre, el microorganismo del agua y del aire, el minúsculo insecto, la serpiente colosal, [...]. Tú encierras secretos y enigmas que anonadan el entendimiento humano; maravillas inexplicables que revelan toda la excelsa grandeza de un Artista Sublime, animals, plantas y minerales, cuya constitución y funciones suspenden el ánimo de quien los estudia atentamente. Tú eres luz, equilibrio, majestad, armonía; tú eres belleza, vida, renovación, movimiento; tú eres tesoro, riqueza y misterio... Naturaleza... ¡Palabra santa!».

The teaching of animals and plants predominates in these readings, where biology remains invisible. Also, the Catholic version of Creation dominates the discourse and the presentation of life.

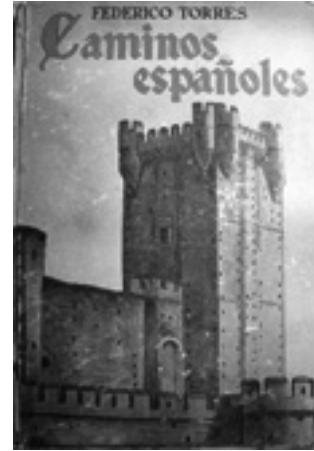
Five patriotic reading books, on history and geography, resort to the territories, landscapes, and rural life of Spain to highlight their beauty and value.



Pic. 18. Ortiz, *Glorias imperiales*, 1940.



Pic. 19. Díaz, *Ventanal de España*, 1950.



Pic. 20. Torres, *Caminos españoles*, 1950.



Pic. 21. Fernández, *Inquietudes*, s.f.



Pic. 22. Serrano de Haro, *Mirando*.

Glorias Imperiales (Imperial glories) was the favourite reading book of primary school teachers during the 1940s⁵⁸. The first chapter of Muñoz's patriotic historical reading book refers to geographical and natural characteristics of Spain as a starting point to speak of its grandeur and self-sufficiency.

Nature did not deny anything to Spain. Beauty of brave and peaceful seas, bountiful in varied fishing, majesty of hills and mildness of valleys, where cattle of all kinds is produced, abundance of rivers that water fertile lands and move in lakes and reservoirs powerful industries, underground full of treasures, with silver, iron, lead, copper, mercury and coal mines; denseness of woods with precious wood; orange gardens, vineyards, fruit gardens, cornfields, vineyards, flower gardens. Spain is of an abundant richness because God wanted it so. Everything that is needed to live is produced in the variety of its climates. Spain, your fatherland, is gifted by nature of everything that is required to be a great and free nation⁵⁹.

This discourse was implicitly defending the international isolation of Spain, since, apparently, Spaniards did not need anything from the rest of the world. Children were taught that nature, for the grace of God, had provided the country with all raw materials necessary for its autonomy, independence and freedom.

Santos Díaz Santillana offers a similar discourse in his book entitled *Ventanal de España. Lecturas emocionales, geográficas e históricas* (A window on Spain. Emotional, geographic and historic readings). The title in itself emerges as a powerful indicator of the relevance given to the transmission of emotionally charged knowledge. The author demands the children to make the most out of Spain's natural potential and resources.

The future of Spain is in your hands and can be wonderful. Spain has great people with sublime racial virtues, perennial richness, splendid sky, varied country, beautiful, unbeatable. [...] Have faith in the energies and in the resources of this beautiful and loved Spain; always love it, always praise it, you must prefer it to others, without being cheated by the fallacious mirage that the good of the others present, hiding their biggest faults⁶⁰.

⁵⁸ Montilla, *Selección de libros escolares*, cit., pp. 69-72.

⁵⁹ L. Ortiz Muñoz, *Glorias imperiales. Libro escolar de lecturas históricas*, Madrid, Magisterio Español, 1940, pp. 13-14. «Nada negó a España la Naturaleza. Belleza de mares apacibles y bravíos, pródigos en variadísima pesca; majestad de montes y mansedumbre de valles, donde se produce ganado de todas clases; abundancia de ríos que riegan tierras fértiles y mueven en presas y pantanos poderosas industrias, subsuelo lleno de tesoros, con minas de plata, de hierro, de plomo, de cobre, de mercurio, y de carbón; espesuras de bosques con maderas preciosas; vergeles de naranjas, llanuras de olivos, huertos frutales, campos de mieses, plantales de viñas, jardines de flores. España es de abundante riqueza, porque lo quiso Dios. En la variedad de sus climas se produce cuanto se necesita para la vida. España, tu patria, está dotada por la naturaleza de todo lo que se requiere para ser una nación grande y libre».

⁶⁰ S. Díaz Santillana, *Ventanal de España. Lecturas emocionales, geográficas e históricas*, Barcelona, Salvatella, 1950, p. 4. «El porvenir de España está en tus manos y puede ser magnífico. España tiene un gran pueblo con sublimes virtudes raciales, riquezas perennes, cielo espléndido, país variado, hermoso, sin igual. [...] Ten fe en las energías y en los recursos de esta hermosa y querida España; ámala siempre, elógiala siempre, prefíerela, sin dejarte engañar por el falaz espejismo que presenta lo bueno de los demás, ocultando sus defectos mayores».

Federico Torres, for his part, focuses on the beauty and emotional landscapes of Spain. *Caminos españoles* (Spanish paths), is a book written

to reveal, little by little, an unprecedented emotional landscape and to discover during our unhurried journey the splendid jewellery of a geography flowered in wonders. You feel Spain with more intensity through the paths that lead us to the bridge, the inn, the castle, the town, the cathedral, like landmarks in the road or like impressive ends of route⁶¹.

Torres includes a chapter on Castilla. This way he brings out the *castellanocentrismo* whose origins go back to the 19th century, where Castilla was conceived as a constitutive element of the Spanish nation. Representatives of the intellectual movement called *Regeneracionismo* which emerged at the end of the 19th century to battle Spanish decadence, of the *Institución Libre de Enseñanza*, ILE (1876-1936) and of the Second Republic (1931-1936), recurred to a mythified Castilla for their desires, lamentations nostalgia and symbolic meaning of the plateau and the Duero River. Spanish fascism adopted this idealization of Castilla and one of the public signs of the appropriation was the commemoration of the *Milenario de Castilla* in 1943⁶².

The Duero basin formed Spanish nationality. Up to the basin, it can only be spoken of independent kingdoms, of castles and regions; thanks to it Castilla is formed, mother of Spain, and the idea of fatherland can be sensed. That is why the Duero and its tributaries symbolize national formation and unity. On its banks the regions grouped to create a fatherland⁶³.

Antonio Fernández gave his reading book of *lecturas fecundates* (enriching readings) a peculiar title, *Inquietudes* (Worries, Concerns). It is a collection of readings in prose and verse. One of them is a message to the rural boy in the terms proclaimed by Fascism: «The country is the great natural and moral reserve of Spain». Therefore, the rural boy must not feel inferior to the boy of the city, and furthermore he must feel proud of himself just as Spain is proud of him for he represents hope and growth.

⁶¹ F. Torres, *Caminos españoles*, Madrid, Editora Nacional, 1950, p. 11. «[i]r revelando, paso a paso, un inédito paisaje emocional y es ir descubriendo a nuestra reposada andadura el joyelero espléndido de una geografía florecida en maravillas. Se siente a España con más intensidad a través de sus caminos que nos conducen al puente, al mesón, al castillo, al burgo, a la catedral, como hitos en la calzada o como impresionantes finales de ruta».

⁶² G. Alares López, *La conmemoración del Milenario de Castilla en 1943. Historia y espectáculo en la España franquista*, in I. Peiró Martín, G. Alares López (coords.), *Jerónimo Zurita*, «Pensar la historia, celebrar el pasado», n. 86, 2011, pp. 150-156.

⁶³ Torres, *Caminos españoles*, cit., p. 35. «La Cuenca del Duero formó la nacionalidad española. Hasta él sólo se habla de reinos independientes, de castillo y regiones; desde que se cuenta con él se forma Castilla, madre de España, y se intuye la idea de patria. Por ello el Duero y sus afluentes simbolizan la formación y la unidad nacionales. En sus márgenes se agruparon las regiones para crear una patria».

Neither think that the work of the land is less noble in dignity than the work in the industry, nor that it is the most humble of the occupations. [...] Do not run away from the country after the lure of a liberal profession or fascinated by the deceitful brightness of the city. [...] Life in the country is hard; but it has such a healthy and tasty core; the sacredness of the motherland has such a tough flavour, that precisely now that we know that life is asceticism and not comforts, he who pursues any profession only because it is profitable, calm, and comfortable, is despicable. It is, therefore, an honour and not a punishment to go back to the country, to blend into it and make it flower roses of fertility⁶⁴.

Serrano de Haro continues this discourse and states that «the countryside of Spain is its first treasure» and its first source of richness⁶⁵. He then emphasizes trees and reservoirs, blaming the wars and the *mala política* (bad politics) for the destruction of the woods and explaining that the absence of trees damages Spain's beauty, richness and happiness. Without referring to the *fiesta del árbol*, he gives instructions to the children to love, take care and plant trees, even in the schoolyard. Regarding reservoirs, he explains what they are and that they make a nation rich: «A nation with many reservoirs is a rich nation»⁶⁶. The author informs of the number of reservoirs built between 1939 and 1963, which grew from eighty to two hundred and twenty seven. Furthermore, he informs that reservoirs were transforming the geography of Spain⁶⁷.

The language used *par excellence* to describe the natural and geographical space and features of Spain, from ontological and identity perspectives, is poetic. Natural environments are projected towards the inside of the child, as an integral part of the individual, politically and emotionally: «The fatherland is also that sky, those mountains, those fields, that vast sea that beats our coasts. All that is not only outside, it is also inside us»⁶⁸.

Geographer Nogué is right when he speaks of the landscape as a constitutive element of territorial identity because people feel part of it⁶⁹, thus the key to our learning and understanding the meaning of our identity lays in the emotional content of our geographic and natural perceptions.

⁶⁴ A. Fernández Rodríguez, *Inquietudes. Libro escolar de lecturas fecundantes*, Zaragoza, Hijo de Ricardo González, s.f., pp. 67-71. «Ni pienses que el trabajo de la tierra es menos elevado en dignidad que el de la industria, ni mucho menos que es la más humilde de las ocupaciones. [...] No huyas del campo tras el señuelo de una profesional liberal o fascinado por el rillo mentiroso de la ciudad. [...] La vida del campo es dura; pero tiene tal entraña saludable y sabrosa; tiene un tan recio sabor el sacerdocio de la madre tierra, que precisamente ahora que sabemos que la vida es ascetismo y no comodidades, es despreciable todo aquel que persigue una profesión cualquiera sólo porque es pingüe, tranquila y cómoda. Es, pues, un honor y no un castigo reintegrarse al campo, injertarse en él y hacerle florecer rosas de fecundidad».

⁶⁵ Serrano de Haro, *Mirando a España*, cit., p. 19.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 22.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Segundo libro de lectura*, Barcelona, Seix y Barral Hermanos, 1944, p. 194. «La patria es también ese cielo, esas montañas, esos campos, ese vasto mar que bate nuestras costas. Todo esto no está solamente fuera de nosotros, está dentro».

⁶⁹ Nogué, *Paisaje, territorio*, cit., p. 5.

Conclusions

In general terms, the teaching of natural sciences and geography, through these reading books, was transversal and superficial. The reading books did not allow for the acquisition of a good scientific culture about nature not even with regard to its application to rural and agricultural life. They lacked the profound and systematic body of knowledge of the natural sciences. Next to trivial, dull and pseudo-poetic readings about animals and plants, there are numerous references and descriptions of landscapes: rivers, valleys and mountains from a symbolic perspective.

Furthermore, scientific contents focus above all on the natural environment and physical geography, very rarely dealing with biology, and when they do so, this is substituted for imaginary and manipulated information. This fact implies that schoolbook teachings concentrate on the outside world of the individual and avoid teaching the potentially most contested biological issues. Territorial, local and national identities predominate over racial issues which are totally omitted.

On the one hand, readings on the natural environment have not been compiled or written to be memorised or to construct scientific knowledge, but rather to transmit some basic introductory facts which can awaken the interest and emotion of the pupils. From the idea of God as the creator of everything that surrounds us emerge emotions of love, admiration and respect towards nature, ignoring its intrinsic beauty. Hence, these feelings are forged and orientated on the basis of a religious justification, rather than an ethical, aesthetic, or ecological one. As one might expect, although it is worth remembering and emphasising, there is no discourse of love and respect towards the environment for moral reasons, grounded on the interdependence of living creatures and the survival of the planet. Two convergent ideas emerge from this fact: the first is that there is an emotional orientation towards nature based on religion, through which by loving nature, God is also loved. The second idea is that the teaching of the natural sciences is employed as an instrument for religious education. The reading books did not serve the purpose of scientific instruction, but were religious manuals in disguise.

On the other hand, readings on the wide and varied field of geography point towards three objectives which converge in patriotism: to convey the natural and geographical greatness of the fatherland in order to love it, to encourage the historical inherited appreciation of rural life and national identity, and to awaken the feeling of national pride: children must love our *madre patria* (motherland) because she is the best, self-sufficient and the most beautiful of the countries.

From these observations we can infer that the teaching of scientific knowledge, far from representing a threat to national-Catholicism, became a useful instrument to reinforce and legitimate this ideology. What was really being taught was that love, admiration, respect for and even the feeling of being indebted with nature was a sign of experiencing the same sentiments for God,

and that love and pride of the country's natural beauty and idyllic geographic situation and characteristics were a sign of true patriotism. Ultimately, children were being emotionally indoctrinated on political socialization through readings on scientific issues, which were used as vehicles, instead of as an end in itself.

Two strategies were employed to achieve this objective: the use of a singular language and instructions on the specific emotions that should be felt. The former refers to the way authors do things with words⁷⁰: they persuade, instil, recommend, dictate to the children to see, perceive and understand (the outside world of) Spain as it is depicted. What authors were really *doing* was prescribing, not simply describing. Also, through figurative language (metaphor and hyperbole) the beauty and greatness of Spain were highlighted. Emotional indoctrination is the key educational tool to reach the children's cognitive structure on these socially constructed and abstract matters. Before grasping the full meaning of the teachings, they can start off by feeling the lessons. The main objective of the lessons was, in short, to learn «a know how to feel nature, in all its wonderful nuances and in all its grandeur of divine work, unadulterated by human hands»⁷¹.

Primary sources

- Álvarez de Cánovas, J., *Mari-Sol. Pequeñita. Libro de lectura para niñas*, 3rd edition, Madrid, Magisterio Español, 1942 [It reached the 16th edition in 1944]
- , *Mari-Sol. Colegiala. Libro de lectura para niñas. Segunda parte*, Madrid, Magisterio Español, 1943
- , *Mari-Luz. Libro de lectura para niñas*, 2^a ed., Madrid, Magisterio Español, [1944] 1947
- , *Pepe-Luis. Libro de lectura para niños*, 2^a ed., Madrid, Magisterio Español, [1946] 1948
- , *Mi gran amiga. (El libro de la naturaleza). Para párvulos y grados elementales*, Madrid, Magisterio Español, [¿1956?]
- Bolinaga, J.a, *Nueva raza. Lecturas para niñas*, 3^a ed., Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1944, (1952, 5^a ed.; 1958, 8^a ed.)
- Díaz Santillana, S., *Ventanal de España. Lecturas emocionales, geográficas e históricas*, Barcelona, Salvatella, 1950

⁷⁰ J.L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1990.

⁷¹ «un saber sentir la Naturaleza, en todos sus matices maravillosos y en toda su grandeza de obra divina, no adulterada por la mano del hombre» (San Polo, *Actividades extraescolares*, cit., p. 151).

- Fernández Rodríguez, A., *Inquietudes. Libro escolar de lecturas fecundantes*, Zaragoza, Hijo de Ricardo González, s.f.
- Lecturas graduadas. Libro tercero*, Zaragoza, Luis Vives, S.A., 1952
- Manzanares, A., *Luisito (Lecturas escolares)*, Madrid, Textos Escolares Aguado, 1943
- , *Naturaleza. Lecturas amenas y sencillas sobre los seres que nos rodean*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1958
- Onieva Santamaría, A.J., *Gaviotas. (Libro escolar de lectura H.S.R.)*, 9ª ed., Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1955
- Ortiz Muñoz, L., *Glorias imperiales. Libro escolar de lecturas históricas*, 6ª ed., Madrid, Magisterio Español, 1940
- Santi. Manuscrito de párvulos*, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, 1953.
- Segundo libro de lectura*, Barcelona, I.G. Seix y Barral Hermanos, S.A. Editores, 1944
- Serrano de Haro, A., *Mirando a España. Lecturas escolares para el 2º ciclo del periodo elemental*, Madrid, Paraninfo, 1963
- , *Horizontes abiertos. El libro escolar de la previsión*, 3ª ed., Madrid, Escuela Española, Hijos de Ezequiel Solana, [1948] 1961
- Torres, F., *Caminos españoles*. Madrid, Editora Nacional, 1950
- , *Cómo se educó Carmina. Libro de lectura para niñas*, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, 1950

Secondary sources

- Albero Gotor, B., *Los cotos escolares de prevision en la enseñanza agrícola*, «Revista de Educación», Estudios, vol. 34, n. 98, p. 102 (424), curso 1958-1959
- Albareda, J.M., *Las Ciencias Naturales en la Enseñanza*, «Bordón: La enseñanza de las ciencias naturales», Tomo 5, n. 34, febrero 1953, pp. 112-117
- Archilla, M^aC., *Bibliografía de orientación y consulta para la enseñanza elemental de las Ciencias Físico-Naturales*, «Bordón. La enseñanza de las ciencias naturales», Tomo 5, n. 34, febrero 1953, pp. 185-209
- Cuestionario Escolares para la Enseñanza Primaria*, Dirección General de Enseñanza Primaria, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953
- Láscaris Comneno, J.A., *Los Cotos escolares*, «Revista de Educación», Madrid, 1955, n. 30, pp. 47-55

- Montilla, F., *Selección de libros escolares de lectura*, Madrid, CSIC, Instituto San José de Calasanz, 1953
- Onieva, A.J., *Metodología y organización*, Madrid, Magisterio Español, 1953
- San Polo, A., *Actividades extraescolares en relación con la Enseñanza de las Ciencias Físico-Naturales*, «Bordón. La enseñanza de las ciencias naturales», n. 34, febrero 1953

Bibliography

- Alarés López, G., *El vivero eterno de la esencia española. Colonización y discurso agrarista en la España de Franco*, in Alberto Sabio Alcutén (ed.). *Colonos, territorio y Estado. Los pueblos del agua de Bardenas*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico (IFC), 2010, pp. 57-80
- Austin, J.L., *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1990
- Barbalet, J.M., *Emotion, Social Theory and Social Structure. A macrosociological Approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001
- Calero Martín, C.G., *Geografía y educación: del valor educativo de la Geografía*, «Boletín Millares Carlo», n. 18, Las Palmas de Gran Canaria, Centro Asociado UNED, 1999
- Clough, P.T., *The Affective Turn. Theorizing the Social*, Durham, Duke University Press, 2007
- Damasio, A.R., *Descartes' Error. Emotion, reason and the Human Brain*, London, Papermac, 1996
- Escolano, A. (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006
- Gómez Redondo, F., *El lenguaje literario. Teoría y práctica*, Madrid, EDAF, 1994
- Hung Ng, S., Bradac, J.J. *Power in language. Verbal Communication and Social Influence*, London, Sage Publications, 1993
- Nogué y Font, J., *Nacionalismo y territorio*, Lleida, Milenio, 1998
- , *Paisaje, territorio y sociedad civil*, «Revista da ANPEGE», vol. 7, n. 7, jan./jul. 2011, pp. 3-12
- Orwell, G., *Politics and the English Language and other essays*, Oxford, Oxford City Press, [1946] 2009
- Wilson, E.O., *The Creation. An Appeal to save Life on Earth*, New York & London, W.W. Norton, 2006

Società, infanzia e narrazioni realistiche nella letteratura giovanile dell'Italia del secondo dopoguerra (1946-1962)

Davide Montino †
Università degli Studi di Genova (Italy)

Society, childhood and realistic narrations in literature for young people in second post-war period Italy (1946-1962)

ABSTRACT: Some Italian authors of books for children and young people are analysed in their effort to narrate in a realistic way the post-war reconstruction, the economic recovery which followed and the related social changes that took place in Italy. From the late Forties to the early Fifties the increasing centrality of children's literature emerged within the general area of education, together with an awareness of the difficult situation experienced by children in a world which had to be completely rebuilt, from a material as well as a moral and social perspective, both in Southern and Northern Italy. Children's suffering is witnessed in a range of realities and periods, from the Reconstruction of the 1940s-1950s (narrated by Gianni Rodari, Marcello Argilli, and in part also by Giana Anguissola), to the rapid industrialization and economic boom in a still backward country in the 1950s and 1960s (narrated by Renée Reggiani).

EET/TEE KEYWORDS: Children's and Youth Literature; Childhood; Marginal Groups; Social Change; Italy; XX Century.

Gli anni che vanno dalla fine della seconda guerra mondiale al 'boom economico' sono interessanti sotto molti aspetti. Anni di grandi cambiamenti, di tensioni sociali e politiche, di sviluppo impetuoso dell'economia, con tutte le trasformazioni a livello di costume e di immaginario collettivo che ne furono corollario e conseguenza. Ciò fu vero anche per i libri dedicati ai bambini e ai ragazzi, e tra questi ce ne furono alcuni che, più di altri, cercarono di raccontare sia la Ricostruzione sia la successiva ripresa economica con le sue trasformazioni, in modo realistico, tentando anche di esercitare una funzione critica rispetto alle contraddizioni dell'esistente. D'altra parte, e più in generale, gli anni del secondo dopo guerra rappresentano un periodo centrale nella storia e negli sviluppi della letteratura giovanile, di cui troviamo il riflesso, per

esempio, nel Convegno nazionale degli scrittori per l'infanzia e la gioventù che si tenne a Bologna tra il 15 e il 17 dicembre 1956. In quell'occasione, significativamente, Giana Anguissola faceva riferimenti ai giorni del 1946 in cui lei e Ada Ferrieri, con pochi altri autori, avevano ripreso ad incontrarsi tra le «rovine del Caffè Cova» di Milano. In quella città distrutta e segnata dalla guerra, in cui le case divelte parlavano di bombardamenti e di una guerra che avevano lasciato ferite ancora aperte, si faceva strada l'idea che anche la letteratura giovanile dovesse contribuire a ricostruire il paese, a risanarlo moralmente ed educativamente. Bisognava riprendere dalle «buone letture» e combattere la mala stampa, i brutti romanzi così come i fumetti peggiori¹. Al di là delle vie tracciate in quel Convegno, proprio tra la fine degli anni Quaranta e i primi anni Cinquanta, cominciava «a prendere corpo la consapevolezza che quello della letteratura giovanile è un problema centrale all'interno del tema generale dell'educazione»². Le riflessioni avviate fin dai primi anni Cinquanta portarono tra quel decennio e quello successivo, pur nel mezzo di una controversia ideologica molto forte e a fronte di continue tensioni tra una impostazione tradizionalista e nuove e mature esigenze – sia proposte da nuovi autori, sia in parte imposte da un pubblico sempre più largo ed anche esigente – profonde trasformazioni. Nonostante censure, commissioni di controllo e campagne moralizzatrici sulle letture e i fumetti, i libri per ragazzi divennero oggetto di attenzioni sempre crescenti ed organizzate: vennero istituiti premi (dal “Castello” di Sanguinetto in provincia di Verona al “Laura Orvieto” di Firenze, dal “Bancarellino” di Pontremoli al premio internazionale Andersen); fondate riviste (da “Schedario” al “Minuzzolo” a “Lo specchio del libro per ragazzi”); aperte biblioteche specializzate nei libri per i giovani (la prima è la “De Amicis” di Genova, nel 1965); videro la luce nuovi ed originali progetti editoriali, come le collane “Il Martin Pescatore” della Vallecchi e “La Biblioteca Moderna” della Marzocco-Bemporad; venne istituito nel 1954 l'Albo scrittori italiani per la gioventù e l'infanzia (A.S.G.I.); si svolsero importanti convegni sulla letteratura giovanile³; la stessa letteratura per l'infanzia divenne, infine, materia di insegnamento universitario⁴.

A fronte di questi cambiamenti, la situazione dell'infanzia del secondo dopoguerra restava ancora difficile e per molti aspetti faticosa. Intanto, il sistema scolastico andava ricostruito, a partire dagli stessi edifici, in gran parte distrutti o occupati durante la guerra. Se a Treviso, nel 1950, le 325 aule danneggiate

¹ Gli *Atti del II Convegno nazionale degli scrittori per l'infanzia e la gioventù* sono in «Schedario», n. 24, 1957.

² P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009, p. 213.

³ Il II e il III Convegno nazionale degli scrittori per l'infanzia e la gioventù svoltisi a Bologna nel 1956 e nel 1960, il Convegno Letteratura giovanile e cultura popolare in Italia, tenutosi a Torino nel 1962.

⁴ Sulle trasformazioni della letteratura infantile nel dopoguerra si veda Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 250-251.

dalla guerra erano state tutte riparate, e su 49 completamente distrutte ne erano state ricostruite 34, ad Ancona su quattro edifici scolastici distrutti ne era stato ricostruito uno solo, in provincia di Alessandria c'erano ancora 13 scuole mancanti di edificio scolastico, a Catanzaro su 20 scuole danneggiate dalla guerra ne erano state ripristinate 13, a Savona, su tre edifici distrutti durante i bombardamenti, ne era stato ricostruito solo uno, mentre per gli altri due si era ancora in attesa di un finanziamento⁵. Bisognava poi riportare i bambini nelle aule, e completare quel processo di scolarizzazione che ancora non riguardava la totalità della popolazione in età scolare. Nell'anno scolastico 1947-48, i bambini fra i 6 e i 13 anni che risultavano iscritti in alcune regioni toccavano punte molto alte, ad esempio il 97% in Liguria e il 99% in Trentino, ma già in Piemonte e in Lombardia scendevano, rispettivamente, all'89% e all'88%, mentre nel Centro e nel Sud del paese la situazione peggiorava ancora: nelle Marche erano il 78%, in Campania il 73%, in Sicilia il 70%, in Basilicata il 65% e in Calabria il 68%. In media, in Italia, risultavano iscritti l'81% dei bambini⁶, con una frequenza – stando alle Cronache scolastiche – non sempre continua. Mancanza di aule e di arredi scolastici (da un calcolo effettuato nel 1947 circa il 33% del materiale utilizzato prima della guerra era andato distrutto), spazi occupati dagli sfollati⁷, comunicazioni rese difficili dallo stato della viabilità, la carenza di libri⁸ e quaderni, erano tutti elementi che non favorivano certo la ripresa di normali percorsi d'istruzione.

D'atra parte, i bambini erano stati anche tra le principali vittime della guerra e dei suoi strascichi. Molto sentita era la dolorosa questione dei fanciulli rimasti colpiti dai bombardamenti oppure che restavano feriti dagli ordigni inesplosi che ancora si trovavano sparsi per città e campagne. Nel 1948, ad esempio, secondo il calcolo dell'Ente nazionale per la prevenzione degli infortuni

⁵ Ministero della pubblica istruzione, *La ricostruzione della scuola italiana*, pubblicazione a cura del Centro didattico nazionale, Roma, 1950, pp. 162, 164, 205, 210.

⁶ *Ibid.*, p. 302.

⁷ J. Meda, *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)*, Macerata, eum, 2007, pp. 217-218.

⁸ Gli anni della guerra e della Resistenza sono anni difficili per l'editoria italiana in generale, e per quella scolastica in particolare, che con il testo unico era legata indissolubilmente alle sorti del regime. Alcuni dati rendono la dimensione di questa difficoltà: tra il 1941 e il 1943, per esempio, la produzione di libri passa da 9.778 a 8.875 a 7.042 pubblicazioni annuali, mentre nel 1944 crolla fino a circa 2.300. Importanti case editrici, come Hoepli e Sonzogno, hanno i magazzini e gli uffici distrutti dai bombardamenti avvenuti a Milano tra il 1942 e il 1943, mentre a Torino vengono danneggiate Einaudi, Paravia e UTET. Oltre ai danni provocati dalle bombe, si deve aggiungere la difficoltà di reperire la carta, i collegamenti notevolmente ritardati dalle azioni di guerra, dall'interruzione di strade e ferrovie, a cui si associa il profondo sbandamento politico che coinvolge un mondo, appunto quello editoriale, che si era allineato notevolmente al fascismo, in cambio di sovvenzioni statali ed aiuti di vario genere. Su questi aspetti si veda W. Pedullà, *Gli anni del fascismo: imprenditoria privata e intervento statale*, in G. Turi (ed.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997, e A. Scotto di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.

furono 5.369 i giovani tra 1 e 14 anni morti per diverse cause, tra cui 1.4000 a seguito dello scoppio di bombe trovate per caso⁹. Se il numero dei morti era alto, maggiore era quello dei feriti. Si calcola che furono circa 15.000 i bambini mutilati dallo scoppio di dispositivi esplosivi disseminati sul territorio. Il problema era tale che il Ministero della pubblica istruzione, ed in seguito anche quello della Difesa, vararono un importante campagna di prevenzione, di cui flebili tracce restano ancora nei quaderni scolastici dell'epoca, come nel seguente caso: «Questa mattina a scuola la signorina maestra ha fatto vedere le bombe di tre qualità italiane, tedesche e americane. Io quando le trovo nei campi o nei prati non devo toccarle perché sono pericolose devo chiamare il babbo o le autorità del paese»¹⁰.

Un altro problema era dato, poi, dall'aumento della delinquenza minorile, ma più in generale si era diffuso il fenomeno dei 'ragazzi di strada': vagabondi, accattoni, piccoli ladruncoli, il più delle volte sfruttati da adulti senza scrupoli, bambini dediti a lavori saltuari, suonatori di organetti, sembravano riportare l'ambiente urbano al XIX secolo, con in più la desolazione delle case diroccate, le occupazioni di quelle rimaste in piedi, gli sfollati che non sapevano dove andare¹¹. Una situazione del genere era sentita come un pericolo dalle classi dirigenti e da chi si occupava, nello specifico, di scuola ed educazione. Ma era soprattutto un problema che investiva il futuro della nazione. Se il paese andava ricostruito non solo materialmente ma anche negli animi, ciò era maggiormente vero in riferimento ai bambini e ai giovani, che del paese sarebbero stati la continuazione biologica e soprattutto morale.

Insomma, c'era materia per raccontare un disagio infantile che era una condizione abbastanza diffusa, sia nelle città sia nelle zone rurali, tanto al Sud quanto al Nord. L'Italia che a fatica emergeva dalla guerra era una nazione confusa, in cui i processi di sviluppo che seguirono la Ricostruzione assunsero un carattere contraddittorio e anarchico, e la stessa modernizzazione del paese fu caotica, ineguale dal punto di vista geografico e sociale, in cui gli elementi di sfruttamento si mescolavano con le possibilità di un effettivo allargamento della redistribuzione della ricchezza prodotta. Al centro di queste dinamiche di violento assestamento postbellico e di vorticose trasformazioni economiche e sociali spesso stavano, come abbiamo sommariamente visto, i bambini, ancora una volta la parte più debole, subalterna, della società. Riviste magistrali e giornalini per l'infanzia, in quegli anni, affrontarono i disagi dei più giovani con articoli ed interventi, tentando da un lato di denunciare le difficili condizioni in cui versavano tanti bambini, e dall'altro cercando soluzioni rapide ed efficaci. Oltre che una questione morale, infatti, questa infanzia sola e bistrattata

⁹ Meda, *È arrivata la bufera*, cit., p. 252.

¹⁰ Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP), Fondo scuola, Quaderno di Giacomino R., 24 marzo 1954 (Osiglia, provincia di Savona).

¹¹ Su questo tema si veda Meda, *È arrivata la bufera*, cit., pp. 219-250.

rischiava di divenire un annoso problema sociale. Anche la letteratura giovanile fece i conti con il disagio minorile, e seppe mettere in scena alcune narrazioni che, ancora oggi a distanza di tempo, sono in grado di rendere la complessità di quegli anni. Temi quali la povertà, le migrazioni interne, il difficile rapporto tra Nord e Sud, la delinquenza e lo sfruttamento minorile, la distruzione urbana, la decadenza materiale e morale, trovarono risalto in alcuni libri pubblicati tra la fine della guerra e il 'miracolo economico', che saranno oggetto della nostra analisi nelle pagine successive. Mi riferisco, in particolare, ad alcuni volumi di Gianni Rodari, Marcello Argilli, Giana Anguissola e Renée Reggiani. Ascrivibili tutti al genere realistico facevano i conti, più o meno direttamente, appunto con la realtà, che descrivevano e al contempo denunciavano con una varietà di stili e di toni differente, ma che presa insieme ci restituisce il senso di tempi critici in cui l'agire umano sembrava tornato indietro, in un agone dove la lotta per la sopravvivenza sacrificava in primo luogo i bambini. Sono accomunati dalla precisione (spaziale e temporale) con cui descrivono i paesaggi e gli ambienti, dall'utilizzo dei modi gergali nei dialoghi e dall'uso di espressioni e frasi dialettali. Protagonisti sono bambini appartenenti ai ceti subalterni, provenienti dalle campagne meridionali, e le avventure si svolgono in grandi città alienanti e nelle loro periferie. Senza entrare in ulteriori dettagli, possiamo ancora registrare come, accanto ad una descrizione di tipo verista (specialmente in certi paesaggi siciliani che troviamo nei libri di Renée Reggiani) troviamo una volontà di denuncia e una richiesta di trasformazione sociale più tipica del naturalismo francese, un'infanzia girovaga ed abbandonata che ricorda lontanamente Henry Malot e Charles Dickens, fino ad arrivare ad esempi di realismo socialista (Argilli). Oltre a questi elementi formali e stilistici, questi libri si possono inserire a pieno titolo anche in quella tradizione che vuole nel romanzo realista il documento e l'inchiesta, la descrizione oggettiva dei fatti e delle condizioni, tanto psicologiche quanto sociali¹². In loro prevale l'intenzione, di ascendenza positivista, di descrivere il reale e con ciò di denunciarne le contraddizioni, che per contro non appartiene a quegli autori di matrice più conservatrice, per cui l'obiettivo educativo tende ad essere raggiunto in maniera più didascalica, al limite pedante, e all'interno di racconti di evasione fantastica. Sotto questo punto di vista, allora, queste opere si ricollegano alle esperienze primo novecentesche, in cui la denuncia di una infanzia sfruttata e maltrattata veniva scoperta anche dalla letteratura infantile. Penso, ad esempio, alle opere di stampo verista di Giuseppe Ernesto Nuccio, considerato l'iniziatore del genere realistico nella letteratura infantile¹³ come *I racconti della Conca d'Oro*

¹² Sul tema del realismo nella letteratura italiana si veda, almeno, V. Spinazzola, *Verismo e positivismo*, Milano, Garzanti, 1977; *Naturalismo e verismo*, Catania, Luxograph, 1988; N. Zago, *Veristi minori del secondo Ottocento*, in N. Borsellino, W. Pedullà, *Storia generale della letteratura italiana*, Milano, Motta editore, 2004, vol. IX, parte I.

¹³ M.A. Puccio, *Il realismo nella letteratura infantile*, Palermo, Industrie Riunite Editoriali Siciliane, 1923, p. 20.

del 1911 (Firenze, Bemporad), il romanzo *Turi* del 1914 (Torino, Paravia) e alcuni racconti di *Sicilia buona*, dello stesso anno (Torino, Paravia). Qui i temi della mafia, del disagio giovanile, delle dure condizioni di vita si legano ad una descrizione della realtà che se da un lato pesca – come hanno notato Boero e De Luca – nell’immaginario popolare¹⁴, dall’altro non risparmia ambientazioni crude, essenziali, che parlano un linguaggio della quotidianità che è anche rappresentazione di una situazione, quella della campagne non solo meridionali, comune alla gran parte dell’infanzia del tempo. I primi anni del XX secolo, dunque, sembrano aprire, almeno potenzialmente, gli orizzonti della letteratura infantile al racconto realistico. Di questa nuova propensione ne è esempio un testo in particolare. Si tratta de *Il racconto del piccolo vetraio*, di Olimpia De Gaspari, basato su una storia vera. Pubblicato nel 1903 per la prima volta da Paravia, il libro prende spunto dalla denuncia che un funzionario dell’ambasciata italiana a Parigi aveva fatto delle condizioni dei bambini che, in Piemonte, venivano venduti e portati poi a lavorare nelle vetrerie francesi¹⁵. Le condizioni di lavoro erano molto dure, e spesso i bambini, mantenuti gracili e minuti il più possibile per svolgere i delicati compiti loro assegnati presso i forni, si infortunavano o morivano. Qui il rapporto tra l’inchiesta, la denuncia e il racconto letterario non poteva essere più chiaro. Ma il testo è importante anche per le vicende editoriali successive. Infatti, nelle edizioni che si sono succedute durante il fascismo e nel secondo dopoguerra¹⁶, questo carattere di denuncia sociale venne messo da parte attraverso l’eliminazione o la modifica dell’introduzione della De Gaspari, in cui si richiamava proprio l’inchiesta che era alla base del volume. Durante il regime non ci poteva essere posto per questo tipo di narrazione critica e socialmente impegnata; la letteratura giovanile doveva o intrattenere o educare, meglio ancora se centrava entrambi gli obiettivi¹⁷. In quest’ottica il libro di denuncia, tanto più rivolto ai giovani, non aveva spazio. Finita la guerra, invece, si riaffacciarono spazi utili anche per questo tipo di letteratura, che andava dunque ad inserirsi in una tradizione, seppur debole e marginale, che faceva parte della storia dei libri per bambini e ragazzi. Un percorso che era stato interrotto dal prevalere di altri generi, dall’adeguamento degli editori e degli autori ad un nuovo clima culturale, dal predominio delle esigenze propagandistiche e di creazione del consenso. Non pare casuale, quindi, che gli autori presi in esame, pur con adesioni ideologiche

¹⁴ Boero, De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, cit., pp. 88-93.

¹⁵ Le notizie e i riferimenti all’inchiesta sono riportati nell’introduzione al volume.

¹⁶ Ristampe si hanno per tutti gli anni Trenta e Quaranta, e fino al 1955.

¹⁷ Accanto ai testi degli ‘autori del consenso’, esistevano molti titoli ascrivibili ad una ‘zona franca’, come l’anno definita Boero e De Luca, in cui troviamo libri per nulla compromessi con l’ideologia fascista. Val la pena notare ancora come, tra questi volumi, non si riscontri una vocazione di tipo realistico, quanto, se mai, una maggiore propensione al fiabesco, come, per esempio, in opere quali *Il viaggio incantato* di Annie Vivanti (1933, rielaborazione di *Sua altezza!* del 1923), oppure *Codaditopo* di Carola Prosperi (1930). Sulla ‘zona franca’ si veda Boero, De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, cit., pp. 190-196.

differenti, si possano ascrivere ad una dimensione etico-politica democratica e progressista, fondata sulla ragione e sul rigore dell'analisi. Autori in cui la scrittura assume un ruolo di impegno pubblico, di denuncia e critica sociale tesa al miglioramento delle condizioni di vita di tutti quanti. Sia in Rodari e in Argilli, sia in Anguissola e in Reggiani, il rivelarsi delle dure condizioni di vita dei protagonisti, così come delle difficoltà che incontrano nel realizzarsi, non sono mai fine a se stesse, ma indicano delle possibili soluzioni, o comunque restano come monito e come invito alla riflessione, al di là degli esiti meramente estetici.

Certo, la scelta di uno stile realistico è impegnativa, e non è facile piegarla all'avventura e all'intrattenimento ameno, che pure devono caratterizzare la letteratura rivolta ai giovani, e si può correre il rischio o di banalizzarne i contenuti, oppure di trasformare la narrazione in un resoconto asettico di fatti e commenti ai fatti. D'altra parte, se il romanzo deve in qualche modo dare conto di una visione complessiva del mondo (interiormente ed esteriormente), dei punti di vista e dei linguaggi¹⁸, allora gli anni del dopoguerra trovano in queste descrizioni corali (i protagonisti e gli ambienti in cui si muovono) uno degli strumenti più adatti per informare e formare i giovani che si affacciano all'alba della Repubblica. Di tutto ciò converrà dare conto di seguito, analizzando le opere nel dettaglio.

Gianni Rodari e Marcello Argilli: denuncia sociale e prospettive di classe

Gianni Rodari, uno dei più noti e sicuramente tra i più significativi autori per l'infanzia del Novecento¹⁹, e Marcello Argilli, sono accomunati dall'esperienza maturata, nei primi anni del dopoguerra, sia come militanti del Partito comunista, sia perché entrambi sono stati tra gli animatori de "Il Pioniere". A questa stagione appartiene il realismo di due opere, nate in quegli anni, e poi pubblicate in volume solo parecchio tempo dopo. Si tratta di *Piccoli vagabondi*, di Rodari, e de *I pionieri di Vallescura*, di Argilli. Entrambi i testi

¹⁸ Questa esigenza di «esplorazione complessiva del mondo», come la definisce Nunzio Zago, è posta, specificatamente in merito al romanzo di tipo realistico, da Giuseppe Rovani nella prefazione a *Cento anni*, pubblicato prima a puntate tra il 1857 e 1863 sulla «Gazzetta ufficiale» di Milano e poi in volume nel 1868-1869, presso lo stabilimento tipografico Redaelli di Milano. Al di là degli esiti estetici del volume, giudicati in genere dalla critica insoddisfacenti, è utile sottolineare come venga esplicitamente evocata la 'plurivocità' quale elemento del realismo moderno, di cui ha parlato Michael Bachtin in *Estetica e romanzo*, Torino, Einaudi, 1979. Su Rovani e su *Cento anni* si veda G. Mariani, *Storia della Scapigliatura*, Caltanissetta-Roma, S. Sciascia editore, 1967, pp. 162 ss., e Zago, *Veristi minori del secondo Ottocento*, cit., pp. 306-307.

¹⁹ Sull'opera complessiva di Rodari è d'obbligo il rimando a P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1992, ora nella nuova edizione, con bibliografia ampliata e aggiornata, Einaudi, 2010.

si caratterizzano per una evidente critica sociale, ma anche perché introducono un punto di vista di classe che divide buoni e cattivi secondo questa inedita prospettiva, ed individua nello sfruttamento capitalistico l'origine delle contraddizioni della società. Ovviamente, questo elemento si presta a mettere in scena delle avventure destinate ai ragazzi, e dunque si esprime attraverso una certa semplificazione. O meglio, si presenta come una struttura di fondo che dà forma ad una narrazione che fa i conti, da un lato, con una realtà presentata nella sua durezza, e dall'altro paga il prezzo di una volontà educativa che si avvicina molto al moralismo, seppur di stampo progressista e radicato su altri valori che non quelli della tradizione cattolica e conservatrice italiana. In altri termini, sono testi che da un lato non fanno sconti, non si preoccupano di mascherare e rendere più edulcorate le situazioni che descrivono, ma dall'altro utilizzano registri retorici dove prendono forma idealità astratte che vogliono guidare il lettore ad identificarsi in una certa visione del mondo. Non va dimenticato, però, che questa attenzione 'didattica' nasceva anche come risposta ad una situazione ben precisa, evidente soprattutto in Rodari. Fin dalla rubrica «La domenica dei piccoli» che egli aveva tenuto sull'edizione milanese de «L'Unità» tra il 1949 e il 1950, infatti, il suo era un pubblico duplice: bambini e adulti appartenenti a quelle classi subalterne che si riconoscevano nel PCI, un partito che aveva una vocazione pedagogica antica, che affondava nella tradizione del socialismo del XIX secolo²⁰. Rodari, insomma, in quei primi anni di Repubblica aveva il compito di parlare ai bambini affinché anche gli adulti capissero, tanto che subito dopo le filastrocche che pubblicava sul giornale c'era un commento destinato agli adulti. Ne è un esempio quello messo in calce alla filastrocca "Ciccio", rivolto direttamente ad una mamma sfiduciata dalle precarie condizioni economiche in cui versa, che Rodari esorta a lottare proprio per il figlio, ora costretto a vivere in una cantina, ma che un giorno potrà essere un bimbo felice²¹. È un pubblico fatto di figli di operai, muratori, imbianchini, piccoli artigiani, che hanno una coscienza politica ben delineata, ma che vanno costantemente guidati in quegli anni difficili e contraddittori. Allo stesso tempo c'è la necessità di mettere in campo questioni sentite pedagogicamente importanti, come la pace, l'antimilitarismo, lo sfruttamento, che devono divenire patrimonio delle nuove generazioni educate ai valori difesi dal PCI. Si tratta di crescere un'altra Italia, opposta a quella conservatrice e cattolica, che infatti viene apertamente chiamata in causa, per esempio, in un'altra filastrocca pubblicata su «Vie Nuove» nel 1949, dove Scelba e De Gasperi, esponenti di spicco della Democrazia cristiana e del Governo, vengono additati come dei meri esecutori delle politiche americane²². Nell'ottica di una 'contesa educativa'

²⁰ Sugli aspetti pedagogici del Partito comunista si veda S. Bellasai, *Futura umanità. Note sulla pedagogia comunista negli anni del dopoguerra*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», n. 9, 2002, pp. 97-103.

²¹ La filastrocca e il commento sono citati in Boero, *Una storia*, cit., p. 37.

²² La rubrica che Rodari teneva su «Vie Nuove» si chiamava, significativamente, "Piccolo

che era sentita una questione fondamentale, ereditata dalla più generale politica novecentesca di massa, si inserisce anche l'attività de «Il Pioniere», pubblicato tra il 1950 e il 1962, diretto da Rodari fino al 1953, e di cui Argilli fu redattore e poi vicedirettore. Il giornale, che si affiancava all'Associazione Pionieri d'Italia (API), nata nel 1949, era uno degli strumenti che la politica culturale del PCI metteva in atto in «direzione di una azione pedagogica che non si limitava – ha scritto Silvia Franchini – alla formazione dei quadri, ma che si estendeva a tutta la sua base sociale, verso la quale svolse una vera e propria azione di moderna alfabetizzazione politica», in particolare con la finalità di «costruire e diffondere [...] un sapere e una consapevolezza critica che attraversassero la famiglia, la scuola, la società»²³. Sulle pagine del periodico trovavano dunque accoglienza temi quali il razzismo, l'emigrazione, la pace, la solidarietà, il degrado delle periferie urbane, la fatica del lavoro, la povertà, ma c'era anche spazio per una storia d'Italia che la scuola non raccontava, compresa la Resistenza²⁴, e più in generale – nelle rubriche e nella posta – una descrizione delle reali condizioni del paese, dei suoi conflitti, delle sue fatiche, delle sue privazioni materiali. Tutto ciò nella convinzione, espressa tanto da Rodari che da Dina Rinaldi, che gli successe come direttrice e che curò in particolare la corrispondenza, che i bambini non dovessero essere tenuti fuori da questa realtà, come tendevano a fare la letteratura e il giornalismo loro dedicati, ma anzi dovevano essere coinvolti nei problemi che riguardano gli adulti, le loro famiglie²⁵. Solo così era possibile sviluppare il loro senso critico, ed educarli ad una piena consapevolezza democratica, ma anche di classe. Era inevitabile, in questo contesto, che anche il realismo si ponesse quale genere privilegiato per tradurre in racconto quelle istanze sociali che emergevano dallo sguardo con cui la piccola redazione de «Il Pioniere» osservava la ricostruzione del paese. Ne sono esempio diversi fumetti dedicati a temi politici e sociali (*Mario, il figlio dell'emigrato, Ragazzi negri, Cometa d'acciaio*)²⁶ oppure i racconti partigiani di Luisa Sturani e Stelio Tanzini. Ed è qui che vede la luce appunto *Piccoli*

mondo nuovo». Su questi aspetti e per il testo della filastrocca si veda Boero, *Una storia*, cit., pp. 41-42.

²³ S. Franchini, *Diventare grandi con il "Pioniere" (1950-1962). Politica, progetti di vita e identità di genere nella piccola posta di un giornalino di sinistra*, Firenze, Firenze University Press, 2006, pp. 9-10. Tra gli altri strumenti, in campo educativo va segnalata anche la rivista «Educazione democratica», pubblicata dal Comitato per l'educazione democratica dei giovanissimi, inaugurata nel 1953 e diretta da Ada Marchesini Gobetti.

²⁴ Lo stesso Rodari, su «L'Unità», edizione milanese, il 30 ottobre 1947 scriveva, dopo aver svolto un'inchiesta sui libri di scuola: «La Repubblica italiana ha ormai più di un anno di vita, ma a scorrere le decine di testi di lettura e di storia che abbiamo davanti agli occhi, sembra che ai nostri scolaretti sia proibito saperlo» (citato in Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 219).

²⁵ Franchini, *Diventare grandi con il "Pioniere"*, cit., p. 28.

²⁶ Trattavano, rispettivamente, i temi dell'emigrazione, della mafia e del lavoro operaio. Per una descrizione di questi fumetti e per alcune considerazioni sui temi affrontati sul periodico, si veda Franchini, *Diventare grandi con il "Pioniere"*, cit., pp. 29-43.

vagabondi, uscito a puntate tra il 1952 e il 1953 (e in volume solo nel 1981) di Rodari, romanzo neorealista, quasi verghiano, romanzo di formazione ma soprattutto di denuncia sociale, in cui la narrazione si presta, quasi in maniera didascalica, ad illustrare le miserie di un paese appena uscito dalla guerra, in cui la parte più debole è rappresentata proprio dai bambini.

La storia è quella di tre ragazzi, Anna, e i fratelli Francesco e Domenico, che vengono affidati dai genitori, date le difficili condizioni economiche in cui versano, ad uno «zio», che li impiega nella sua «compagnia» ambulante come suonatori e per chiedere l'elemosina. Sono tre figli della guerra, dei bombardamenti, della povertà. La storia, avverte lo stesso Rodari, non è di fantasia:

Cari ragazzi, la differenza tra questa storia e un grande romanzo di avventure sta nel fatto che qui tutto è vero, dalla prima parola all'ultima: Anna, Francesco e Domenico, i tre piccoli vagabondi affidati dai loro parenti a un impresario che li portò ad elemosinare in giro per l'Italia, sono realmente esistiti, ed esistono ancora ragazzi come loro. Vi sono ancora famiglie che non sanno come sfamare i loro bambini: vi sono ragazzi che hanno per scuola soltanto la strada: una scuola dura, terribile. Io ho conosciuto ragazzi che hanno attraversato l'Italia con una gabietta col pappagallo al collo, o cantando al suono di una fisarmonica, o vendendo pianeti della fortuna²⁷.

È il tredicesimo capitolo, e l'autore sente la necessità di esplicitare che il suo libro non è pura evasione, anche se questa potrebbe sembrare più allettante: «le avventure dei pirati sono più colorite e affascinanti, certo: ma l'avventura di diventare uomo è più bella, perché è più vera»²⁸. È un Rodari che piega la fantasia alla verità, la creazione estetica alla cronaca. E lo fa perché percepisce l'esigenza di rendere consapevoli i bambini del mondo in cui vivono. In questo senso la sua è un'operazione principalmente didattica, che pare confermata dal fatto che quando il romanzo è stato pubblicato in volume nel 1981, era accompagnato da un saggio di Lucio Lombardo Radice che aveva il compito di illustrare il contesto storico e politico in cui si erano svolti i fatti. E nell'edizione del 1987, il saggio era stato adattato a brevi schede, che seguivano i capitoli ed avevano lo stesso scopo. Insomma, prima di divertire bisognava denunciare la realtà, mostrarne le ingiustizie. Questo impianto educativo risulta poi dall'immagine che Rodari fornisce dell'istruzione. La scuola è un ideale, un obiettivo sociale, è lo strumento della liberazione delle masse dall'ignoranza. In *Piccoli vagabondi* un ruolo da protagonista lo ha, in un certo senso, anche il sillabario che un maestra dona a Francesco.

La maestra si fece portare un sillabario e lo diede a Francesco, che non osò nemmeno sfogliarlo.

– Ecco, ora avete un amico in più – disse la maestra – ora siete in quattro con il sillabario.

²⁷ G. Rodari, *Piccoli vagabondi*, Roma, Editori Riuniti, 1987, p. 61.

²⁸ *Ibid.*, p. 62.

– Fammelo vedere – disse Anna. E lo aprì con delicatezza: le pagine colorate, le grandi lettere disposte in file irregolari eppure ordinate, le destarono all'improvviso vecchi ricordi di scuola. Seguì le righe con occhi impazienti, sillabando fra le labbra, e con sua meraviglia si accorse di saper leggere correttamente: le parole, che sulle prime le danzavano davanti senza dirle nulla, le rivelavano il loro significato. Mare, ramo, terra, mamma... senza accorgersene, cominciò a leggere ad alta voce²⁹.

Da quel momento Anna diventerà la maestra di Francesco, e il sillabario appunto un amico, da trattare con riverenza poiché è una porta verso un mondo nuovo: «Quando, in un pausa del viaggio [...] Francesco lo prendeva con delicatezza, e posatolo a terra, cominciava a sfogliarlo, tutta la miseria che circondava i ragazzi spariva, e un mondo nuovo, sconosciuto e meraviglioso, si apriva attorno a loro»³⁰. Il giovane protagonista imparerà quindi a leggere e scrivere, e il piccolo libro «tutto strappato e consunto dall'uso» proprio mentre scappa verso la libertà, è ricordato come «una cosa preziosa»³¹. È significativo che nel racconto, pervaso da toni malinconici e da un'«atmosfera plumbea»³², gli unici squarci di serenità siano concomitanti con il tema della scuola e dell'istruzione. La scolaresca incontrata dietro al cancello, chiusa nel cortile – quasi a significare la separatezza tra il mondo dei vagabondi e quello di una scuola pulita e di bambini che hanno i genitori e un certo benessere – è il primo posto dove i tre ragazzi incontrano un po' d'amore e un minimo di solidarietà. La scuola che ci mostra Rodari, però, è appunto un ideale, che per certi versi assomiglia all'immagine consolatoria e stereotipata di matrice ottocentesca di tante letture educative: «una maestra anziana, tranquilla e seria [...] con i capelli grigi e uno scialletto nero sulle spalle», con intorno piccoli «scolaretti»³³ che si commuovono al racconto dei tre vagabondi, e quando l'insegnante dona il sillabario, uno di loro corre a prendere anche un quaderno ed una matita. È una scuola di villaggio, separata dal mondo ma accogliente, inclusiva. Ben altra cosa era la scuola reale in quegli anni – come il giornalista dell'«Unità» ben sapeva –, una scuola attraversata da profonde differenze di classe, in cui dominava una cultura conservatrice, paternalistica e interclassista. Ma qui la scuola ha una funzione differente, non è oggetto di indagine, di denuncia. È, piuttosto, strumento di emancipazione, è la possibilità, l'unica, che viene data al popolo per dotarsi degli strumenti con cui competere con i 'signori'. È, appunto, un ideale di promozione sociale, di giustizia, ed ha il compito, nell'equilibrio del romanzo, di indicare una speranza, una via d'uscita. Per Francesco l'alfabeto – una dura conquista fatta di sforzo e caparbia – sarà un modo per ricongiungersi con la madre, ma anche uno strumento di consapevolezza. Qui il realismo lascia il posto all'utopia di un miglioramento sociale attraverso l'istruzione che,

²⁹ *Ibid.*, p. 53.

³⁰ *Ibid.*, p. 62.

³¹ *Ibid.*, p. 90.

³² Boero, *Una storia*, cit., p. 128.

³³ Rodari, *Piccoli vagabondi*, cit., p. 51.

riprendendo una vocazione antica del socialismo, diviene «possibilità di riscatto dalla miseria [...] veicolo principale della coscienza di classe e della volontà di rivendicazione», come d'altra parte si vede anche ne *Il romanzo di Cipollino*³⁴, pubblicato nel 1951.

Consegnata la scuola ad un ruolo ideale, come stimolo e strumento in funzione emancipatrice, *Piccoli vagabondi* ci restituisce una descrizione cruda e senza fronzoli dell'Italia della Ricostruzione. È un paese devastato moralmente, se i genitori sono costretti a vendere i figli, che esce dalla guerra ma anche dall'illusione di essere una grande potenza, un paese in cui i bambini sono costretti a mendicare, o addirittura a commettere piccoli furti, in cui la miseria è una realtà diffusa e conosciuta, e in cui la violenza è lo strumento di relazione ordinario nel microcosmo dei girovagli in cui i protagonisti sono costretti a vivere. Le città che attraversano i tre protagonisti, Roma Milano Ferrara, sono fredde, distanti ai loro occhi. Sono mondi in cui a loro non è permesso entrare. Ma Rodari intende dare un quadro che non è solo destinato a far piangere, anzi. Nel romanzo trovano posto, per esempio, i moti per la conquista delle terre, avviati fin dal 1944 nel Sud, in cui i contadini reclamavano i possedimenti incolti dei latifondisti. Nell'Italia rurale e meridionale da cui provengono i ragazzi non è la classe operaia il modello, ma il bracciantato contadino, che nel libro diventa un esempio di fierezza, nonostante la povertà:

E di nuovo guardò il ragazzo con la bandiera. Era tutto strappato, ed anche sporco. Il colore della camicia forse era stato azzurro e forse bianco, ma adesso era quasi nero. Non aveva scarpe ai piedi, e sotto al camicia non aveva maglia, ma solo la pelle bruna, graffiata in più punti. Ma l'espressione del suo viso era fiera, gli occhi gli luccicavano³⁵.

La stessa fierezza si ritrova nei contadini del Polesine, impegnati ad affrontare una tremenda alluvione, ma che, nonostante le gravi condizioni in cui sono finiti, non rinunciano alla solidarietà tra loro e verso i ragazzi che vi si trovano coinvolti nella loro fuga. Il libro, infatti, si conclude con una presa di coscienza dei tre – avvenuta attraverso la scuola, l'incontro con i contadini, le esperienze del viaggio –, che scatta, però, di fronte alla prospettiva di divenire, per conto dell'Albino, uno dei girovagli, dei ladri. È una presa di posizione etica, che sembra sottolineare che per quanto si possa cadere in basso, nella miseria, c'è sempre una dignità morale che separa il male dal bene, ciò che è giusto da ciò che è sbagliato. Significativamente, anche in *Il signor Serafino* dell'Anguissola il protagonista farà la scelta decisiva una volta messo di fronte ad un bivio netto: da una parte il furto, quindi l'illegalità; dall'altra, l'onestà, e quindi la vera libertà. I tre ragazzi, dunque, decidono di scappare, prendono il treno e vanno incontro al loro destino, non senza affrontare ancora i disagi di un Polesine allagato. Anna ritroverà la gentile signora di Ferrara, che si prenderà cura di lei;

³⁴ *Ibid.*, p. 120.

³⁵ Rodari, *Piccoli vagabondi*, cit., p. 29.

Domenico resterà con i contadini del Polesine; Francesco tornerà al paese, dalla mamma. Se nei primi due casi il finale è positivo, quasi un legittimo premio dopo le ingiustizie patite, nel terzo assume una valenza diversa. Se quello di Rodari è un viaggio di formazione, il passaggio da una condizione di minorità ad una di autonomia (da ragazzi a uomini, ma anche da sfruttati a liberi), è ancora più vero che l'orizzonte in cui prende forma compiuta questa maturazione è quello politico. Al paese Francesco ritorna perché ha un sogno:

crescere presto, diventare forte e coraggioso e guidare un giorno i contadini poveri del suo paese a conquistarsi la terra da lavorare. Vede già la bandiera che sventolerà quel giorno e la falce e il martello incrociati, ricamati in oro sulla stoffa rossa: è il segno della sua speranza, quello. Francesco sa che un giorno, per quel segno, la vita sarà felice per tutti e nessuno dovrà soffrire, vedere i suoi figli, subire prepotenze e ingiustizie³⁶.

Ma la storia di Francesco, dice Rodari, non ha, in verità, una fine. Si proietta nel futuro, è la speranza di un mondo nuovo, che si può conquistare solo con la realizzazione dell'utopia comunista. Questo finale è esplicito, e dà la misura dell'impianto didattico cui il libro è sottoposto, che non sfocia in un melenso pedagogismo solo per la capacità di Rodari, per la sua misura e il suo talento letterario. Ma si sente la forza dell'ideologia che tende a farsi propaganda. La denuncia sociale è il presupposto di una tensione al cambiamento che è necessario fare arrivare ai giovani, e questa necessità si inseriva proprio in quello sforzo educativo messo in campo dal PCI del dopoguerra, per esempio attraverso l'API, ma anche attraverso la stessa FGCI³⁷ che si interessava direttamente ai problemi educativi e giovanili, di cui «Il Pioniere» era uno strumento essenziale, impegnato nel contendere al cattolico «Il Vittorioso» l'attenzione dei più piccoli³⁸.

Dallo stesso ambiente culturale proviene il romanzo realista di Marcello Argilli³⁹, *I pionieri di Vallescura*, scritto tra il 1952 e il 1953 ma destinato

³⁶ *Ibid.*, p. 119.

³⁷ G. Amendola, A. Morandi (edd.), *Un forte ed esteso movimento associativo per lo sviluppo di una vasta azione di educazione democratica. Documenti del Convegno nazionale promosso dalla direzione del P.C.I. e dalla F.G.C.I., Romana, 28-29 novembre 1959*, Roma, Tipografia M. Coccia, 1960.

³⁸ In realtà, con le sue copie che oscillavano tra il 1953 e il 1954 tra le 58.500 e le 63.000, con punte massime di 95.000, era in netto svantaggio con «Il Vittorioso», che in quegli anni raggiungeva le 300.000 (Franchini, *Diventare grandi con il "Pioniere"*, cit., pp. 23-24). Ciò non di meno «Il Pioniere» mise in campo tutti gli sforzi possibili per creare un'educazione alternativa al modello cattolico, che era allora dominante.

³⁹ Nato nel 1926, Argilli esordì nel mondo della letteratura infantile negli anni Cinquanta, collaborando con «Il Pioniere». Giornalista e critico, nella sua lunga carriera è stato autore di diverse opere, apprezzate dal pubblico e dalla critica, come ad esempio *Ciao Andrea* (1971), *Marta quasi donna* (1975), *Vacanze col padre* (1977), *Mille verità* (1979), *Il ragazzo del Colosseo* (1988), *Il mondo di Malù* (1994) e poi raccolte di fiabe e filastrocche. È l'autore, inoltre, di Chiodino e Atomino, personaggi che ebbero una certa popolarità tra gli anni Cinquanta e Sessanta, dove – seppur in maniera meno forte – viene ripresa una certa impostazione di classe nel delineare

dapprima ad alcuni paesi dell'Est⁴⁰, e solo nel 1977 pubblicato in Italia dalla Mondadori e a cura di Gianni Rodari. È un testo particolarmente interessante proprio perché dimostra, più di *Piccoli vagabondi*, una esplicita vocazione educativa messa al servizio di un ideale sociale e politico. Infatti, se il volume dello scrittore di Omegna può essere definito un romanzo di formazione in senso ampio, rappresentando un percorso di crescita che è *anche* una assunzione di consapevolezza sociale e politica, quello di Argilli è, in modo netto ed inequivocabile, un romanzo di formazione etico-politica ben inserito all'interno di una ideologia precisa. In questo senso hanno ragione studiosi come Pino Boero e Antonio Lugli, nel collocare *I pionieri di Vallescura* nel solco del realismo socialista⁴¹, di cui interpreta fedelmente lo stile e i contenuti.

La storia raccontata è di fantasia, ma trae spunto da ambienti e personaggi veri. Ad accogliere le vicende dei protagonisti è, dunque, la realtà, connotata sia in senso cronologico sia in quello spaziale. Non solo siamo di fronte ad una data di inizio e di fine della narrazione, tra il luglio 1950 e il gennaio 1952, ma in più occasioni lo sviluppo del racconto è scandito attraverso minuziose indicazioni temporali, fatte di date e momenti precisi della giornata. Per quanto riguarda l'ambiente, è anch'esso restituito fedelmente: siamo nelle zone del delta del Po, e valli e paesi sono descritti con estrema precisione, così come la società – uomini, donne ed istituzioni – che in quei posti prende forma. Incontriamo allora la scuola con le sue pluriclassi, le diverse attività economiche, i modi di lavorare e i concreti lavoratori, il tutto narrato con lucida drammaticità. È un'Italia marginale, povera, che esce dalla guerra stanca, e dove i ceti popolari continuano ad essere vittime di una società classista. Sono persone, quelle che si muovono tra le pagine di Argilli, che conoscono la miseria e la fatica:

Da quando i reumatismi di Giovanni si erano aggravati, Anna doveva spesso fare anche il lavoro del marito. Era cominciato a maggio, quando, per pulire la risaia, Giovanni era stato giorni e giorni con l'acqua fino alle cosce. Ora, ad ogni movimento, gli sembrava che le giunture avessero dentro della sabbia infuocata. Secondo il dottore solo la cura dei fanghi poteva guarirlo, ma dove trovare i soldi per andare ad una stazione termale? Uscita la moglie, Giovanni con uno sforzo si alzò e, sorreggendosi alla parete, andò alla porta⁴².

In questo contesto si muovono i Pionieri, un gruppo di ragazzi capeggiati da Mino, affiancato dal responsabile culturale, un tredicenne chiamato Cianchetta, che frequenta il ginnasio inferiore grazie ad una borsa di studio. Hanno una sede, detta la Capannaccia, ed organizzano eventi culturali e ricreativi, ma si daranno

personaggi e vicende. Per un inquadramento generale e un'analisi critica si veda Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 263-265.

⁴⁰ Del 1956 è l'edizione polacca, del 1959 quella russa, del 1961 la pubblicazione nella Repubblica democratica tedesca e, infine, del 1962 l'edizione cecoslovacca.

⁴¹ P. Boero, *L'illusione impossibile. La serie B: autori contemporanei di letteratura infantile*, Genova, La Quercia, 1979, p. 93; A. Lugli, *Libri e figure*, Bologna, Cappelli, 1982, p. 216.

⁴² M. Argilli, *I pionieri di Vallescura*, Milano, Mondadori, 1979, p. 221.

da fare anche per ricostruire il loro territorio o, per usare le parole di Argilli, per vincere «la battaglia per la redenzione del Delta»⁴³. Questo reparto di Pionieri, che si chiama “Giuseppe Garibaldi” e così stabilisce un evidente richiamo con le formazioni partigiane di ispirazione comunista, ha un ruolo esplicativo e al contempo utopico. La loro presenza è altamente ideale: nella prima parte del libro, dedicata alla loro costituzione ed organizzazione, rappresentano un modello alternativo di società, basato sulla cooperazione, sull'autonomia, con la capacità di elaborare una propria cultura. Una volta che il gruppo ha preso forma, inizia l'attività di «redenzione», che consiste nel rendere migliore il paese, ad esempio con la costruzione del «Villaggio del Pioniere». E anche quando la natura si mostrerà avversa, con l'alluvione del 1950, i ragazzi saranno al fianco dei genitori per la ricostruzione del paese e del loro villaggio. La loro presenza a fianco degli adulti segna l'ingresso nella società, che nella prospettiva di classe che adotta Argilli vuol dire affiancarsi ai lavoratori nelle loro lotte, nello specifico per la casa e per la terra. Da un lato il bene – incarnato dal Rosso, un vecchio militante comunista, e dal Sindaco socialista – dall'altro il male, che prende le forme del padrone, il Signore delle Tre Onde, proprietario terriero, e la sua guardia, Beccamorto. Intorno a loro gli agenti di polizia che usano le maniere forti per disperdere chi protesta, ma anche i lavoratori crumiri. In mezzo, la massa dei contadini poveri e dei braccianti, destinati ad una passività che suona come una condanna della storia, ma che se saranno debitamente guidati – e questo è il ruolo del Partito e dei suoi intellettuali, in ultima analisi – potranno finalmente vedere riconosciuti i loro diritti. Il libro è dunque la vicenda di un riscatto sociale che si muove su uno sfondo quasi messianico. L'utilizzo della parola «redenzione», il riferimento ai lavoratori intesi come una «grande famiglia», la presenza, accanto alle bandiere rosse e tricolori delle immagini sacre quando i contadini rompono l'argine per sottrarre la terra all'uso improduttivo cui la destina il padrone, il lavoro compiuto in «religioso silenzio», la contrapposizione manichea tra il bene e il male, nettamente divisi da rigidi confini di classe – il popolo contro i signori –, costruiscono, pur in un contesto fortemente realistico, una drammatizzazione altamente ideale e retorica. Sembra quasi che lo scopo del racconto sia, da un lato, mostrare come si crea un reparto di Pionieri (molte pagine sono infatti dedicate a questi aspetti, anche con una certa ritualità, come quella della promessa che si fanno tra loro i membri del gruppo), e, dall'altro, indicare la via di un progresso che scaturisce, inevitabilmente, dal conflitto di classe. In quest'ottica il piano su cui si svolgono le vicende è tutto politico: i riferimenti all'ideologia si sprecano, così come i simboli, le parole d'ordine, le speranze, che fanno riferimento esplicito all'immaginario socialista e comunista, filtrato attraverso l'esperienza italiana, come si vede nel richiamo marcato alla Resistenza (la Partigiana è uno dei personaggi) o a figure come Giacomo Matteotti, cui è intitolata la cooperativa di pescatori che accorrerà

⁴³ *Ibid.*, p. 210.

in aiuto al paese. In questo senso, è un'opera che potremmo definire quasi di partito. Anche i riferimenti ad immagini e parole di natura religiosa presenti nel testo e la stessa figura di Don Tonelli, dapprima avversario dei Pionieri e anticomunista, poi dedito, eroicamente, a portare il cibo agli alluvionati, testimoniano la volontà di saldare gli ideali socialisti ad un cattolicesimo popolare, concepito come diritto degli umili, e quindi anche in questo caso siamo di fronte ad una finalità squisitamente politica. Forse è proprio questo impianto così apertamente schierato che ne ha scongiurato l'immediata pubblicazione in Italia, e al contrario l'ha favorita nei paesi del socialismo reale. In ogni caso, a differenza di *Piccoli vagabondi*, qui il testo risulta più pesante, maggiormente condizionato da una interpretazione marxista che si fa esplicitamente didattica: sono le nuove generazioni dei Pionieri, sembra dire l'autore, a dover costruire il futuro del paese, a loro spetta l'onere non solo di una ricostruzione di quel che c'era, ma addirittura l'edificazione di un mondo nuovo. I ragazzi sono un gruppo coeso, organizzato e disciplinato secondo forme che appartengono alla politica novecentesca, alla mobilitazione dell'infanzia e della gioventù che partiti e Stati delle più varie tendenze hanno messo in atto; forme di aggregazione controllate dagli adulti, con esplicite finalità educative volte ad indottrinare le giovani leve, le quali, in questa prospettiva, non sono poste di fronte ad una maturazione autonoma ed individuale. Nell'ottica di questo libro, la crescita si ha all'interno di un contesto di classe, da bambini si diventa lavoratori, non c'è spazio per la responsabilità individuale, ma solo per quella collettiva. Mentre nel racconto di Rodari si trattava di legare un processo di crescita personale ad una presa di coscienza politica, qui le due cose si confondono. Potremmo dire che per quanto l'ambientazione sia reale, la dimensione politica la rende in qualche modo accessoria, la divori piegandola alle necessità del messaggio, del contenuto utopico ed educativo, raggiungendo un effetto paradossale: a dominare, alla fine, a scapito della denuncia sociale, è la mitizzazione della classe lavoratrice, e l'orizzonte utopico che scaturisce dalla funzione di modello ideale che hanno i Pionieri prevarica il carattere realistico dell'opera.

Giana Anguissola: l'ottimismo del lavoro e la centralità del ceto medio

Giana Anguissola (1906-1966) è stata una scrittrice per l'infanzia che ha toccato diversi generi e stili narrativi – dal fantastico al favolistico, dal poliziesco al 'rosa' –, spesso apportando significative innovazioni, come gli originali personaggi di Priscilla e Violetta, protagonisti di alcuni romanzi per ragazzine, in cui mescola istanze educative a toni umoristici, costruendo così narrazioni davvero efficaci⁴⁴. Precoce collaboratrice de «Il Corriere dei Piccoli», su cui

⁴⁴ Per questo giudizio critico su Giana Anguissola si veda Boero, De Luca, *La letteratura per*

esordisce nel 1928 (dopo aver già pubblicato sul «Corriere della Sera» un racconto nel 1924, *La mamma celebre*) ha alternato la scrittura giornalistica a quella in volume, anzi molti dei suoi libri sono nati sulle pagine del «Corrierino». Nella sua vasta produzione, seppur consegnato a pochi testi, è individuabile anche un filone realistico, che accompagna quasi tutto il trentennio che va dagli esordi della scrittrice agli ultimi anni di carriera. Si tratta, in particolare, di tre romanzi, *Gli eredi del circo Alicante* (1933), *Sciuscìa* (1952) e *Il signor Serafino* (1957), e i racconti *I tre* (pubblicati sul «Corrierino» nel 1928 e in volume nel 1934), cui si possono anche affiancare le avventure de *Seguendo una lira*, scritte per la radio nel 1940-41, uscite sul «Corriere dei Piccoli» negli stessi anni e pubblicate in volume nel 1953 e i racconti usciti su «La Vispa Teresa» tra il 1949 e il 1951⁴⁵. Questa produzione di tipo realistico non è ovviamente tutta uguale, ma al di là delle differenze interne ad ogni volume e racconto, si può suddividere tra due gruppi ben distinti: le opere scritte prima della guerra e quelle scritte dopo. Il secondo conflitto mondiale, la Resistenza e la Ricostruzione sono una cesura molto profonda, che influisce in primo luogo sulla realtà italiana, e poi anche sui modi di raccontarla, nella fattispecie ai bambini e ai ragazzi. In questa prospettiva il realismo dell'Anguissola assume connotati differenti: se prima della guerra è principalmente uno sfondo e uno stile narrativo, dopo assume una rilevanza maggiore e diversa, anche quando è fortemente asservito all'avventura, come nel caso di *Sciuscìa*, il romanzo uscito nel 1952 e tratto dall'omonimo fumetto⁴⁶. Il libro racconta le avventure di Nico-Sciuscà e Fiammetta, i quali devono portare un prezioso messaggio a Roma, occupata dai tedeschi, da parte degli americani che stanno lentamente risalendo la penisola. Alla fine, tra diverse peripezie, i due giovani finiranno per raggiungere lo scopo, e incontreranno anche un ulteriore amico che si unirà loro. L'ambientazione è quella del fumetto, l'Italia in guerra e solcata dalla Resistenza, con riferimenti precisi al contesto storico (nel fumetto, addirittura, si arriva a narrare la strage di Marzabotto). Qui il realismo assume connotati più crudi e tinte più forti. Non si tratta più di uno sfondo ordinato come quello dell'Italia dei primi anni Trenta, ma di una ben più caotica realtà fatta di guerra, distruzione, bombardamenti e rovine. Anche se a dominare nel romanzo è l'avventura, tanto che si riscontra fortemente la matrice fumettistica (anche nelle stesse illustrazioni), la realtà emerge in modo prepotente con i bombardamenti (in più occasioni i protagonisti, Nico e Fiammetta, fanno presente agli americani

l'infanzia, cit., pp. 261-262; sul complesso dell'opera e dell'attività editoriale il rimando è a S. Fava, *Dal "Corriere dei Piccoli" Giana Anguissola scrittrice per ragazzi*, Milano, Vita & Pensiero, 2009.

⁴⁵ *Mio zio Giovanni, Storia di una cronaca felice, La mantellina impermeabile, La signora Phil legge il giornale*, segnalati da Fava, in *Dal "Corriere dei Piccoli"*, cit., p. 29.

⁴⁶ Pubblicato tra il 1949 e il 1955, creato da Tristano Torelli con la collaborazione dell'Anguissola e disegnato da Fernando Sacconi e Franco Paludetti, a sua volta ispirato al famoso film *Sciuscìa* di De Sica e Zavattini del 1946.

i danni provocati dalle loro incursioni aeree), la povertà diffusa, gli orti di guerra a Roma. Anche se resta uno sfondo in cui far svolgere l'azione – sostenuta da un deciso ritmo, dall'incalzare degli eventi e da tempi decisamente ben gestiti – è uno sfondo che si rende protagonista nello svelare le condizioni di un paese martoriato e diviso, e in questo senso si inserisce appunto nel filone del realismo di denuncia. In fondo i protagonisti scavalcano il confine tra 'due Italie', quella a Sud, occupata dagli americani, e quella a Nord, dove ci sono i nazifascisti, per raggiungere Roma, accomunate dalla violenza e dal dolore della guerra. E la violenza è proprio uno degli elementi che spiccano tanto nel libro quanto nel fumetto. Certo, frutto del contesto narrativo (l'avventura, il fumetto), ma anche dei tempi. Troviamo, così, tra le tavole del fumetto il suicidio del maestro, e nel romanzo diversi morti ammazzati (i soldati americani che trasportano Nico e Fiammetta sul motoscafo attaccato da un aereo tedesco, il maggiore Ruegg, il colonnello-spia, la spia Trude e i sicari a Roma). È la guerra, ma è anche un paese scosso da una violenza che si è arrestata, con alcuni strascichi posteriori, solo con la Liberazione, una violenza che ha coinvolto in primo luogo i civili, ha diviso il paese, ha toccato tutte le famiglie.

In *Sciuscià* non siamo di fronte ad un percorso di formazione, ma si possono registrare alcuni aspetti di modernità, che forse sono da collegarsi ad una riflessione più ampia sul ruolo delle ragazze come protagoniste della letteratura giovanile. Del 1952 è *L'età acerba*, seguita nel 1954 da *Il diario di Giulietta* e da *Giulietta ha preso zero* e *Giulietta se ne va* entrambi del 1956. Prende qui il via una produzione di genere specifica, quei 'romanzi per signorine' in cui, secondo la critica, l'Anguissola ha dato le prove migliori. Ora, se per un verso è evidente che tra la Fiammetta di *Sciuscià* e Giulietta la distanza è enorme, d'altra parte è anche vero che Fiammetta, nel romanzo come nel fumetto, si fa portatrice di istanze, per così dire, emancipatrici, appena rintuzzate da Nico, che prova a far passare un modello di rapporti tra generi di tipo tradizionale, ma che viene messo a tacere dall'intraprendenza della ragazza. È da tenere presente che questo ruolo da protagonista le viene affidato dall'ufficiale americano, simbolo di una modernità imminente che stava per arrivare appunto con le truppe alleate. In ogni caso più volte Fiammetta, nel corso del libro, ribadisce di aver pieno titolo a compiere la missione proprio come Nico, e di fatto non sfigura a fianco al ragazzo, anche se in alcuni casi è la sua vanità femminile a mettere in pericolo la coppia (come a Napoli, quando insiste per andare a mangiare al ristorante, dove incontreranno il colonnello tedesco che aveva cercato di rubare la cassetta da 'sciuscià' a Nico all'inizio dell'avventura). Pertanto è possibile ipotizzare, pur senza tracciare una continuità diretta tra l'avventura in cui è calata Fiammetta, che lascia poco spazio all'approfondimento interiore dei personaggi, e la dimensione intima (ricordiamo che le vicende sono narrate in forma diaristica) di Giulietta, che questa attenzione al protagonismo femminile sgorga dalle profonde modificazioni sociali e nella mentalità seguite alla guerra ed esplose in maniera evidente nei secondi anni Quaranta, in cui in tutta la

società italiana si manifesta una certa rilassatezza dei costumi e una, spesso confusa, rivendicazione di libertà individuale, entro cui è plausibile inserire anche la percezione di un ruolo più dinamico per le donne. In qualche modo Fiammetta ci parla di una eroina prestata alla Resistenza, e al contempo pone le basi per ruoli femminili da protagonista, che oltre a Giulietta saranno, nella produzione più matura dell'Anguissola, Priscilla (*Priscilla*, 1958) e Violetta (*Violetta la timida*, 1963, e *Le straordinarie vacanze di Violetta*, 1964)

Ma in *Sciuscià* il realismo è solo preso a prestito dall'avventura, per quanto doloroso e critico possa mostrarsi nel raccontare la situazione del paese. Se cerchiamo, invece, un realismo che è al contempo ambientazione, stile e denuncia sociale, allora dovremo guardare ad un altro testo, intitolato *Il signor Serafino* e pubblicato nel 1957 da Mursia. La vicenda è quella di Serafino, un bambino che con la sorella emigra dal Sud a Milano. Lasciato solo dalla ragazza, nel frattempo emigrata a Londra, il piccolo dovrà riuscire a cavarsela da solo. Dapprima si lega ad una banda di giovani ladri, che lavoravano con il cugino Rosario, temuto capo banda che li avrebbe dovuti ospitare nella grande città, ma che nel mentre è fuggito via, e poi trova un onesto lavoro presso un artigiano cinese, il signor Pao. Anche in questo caso siamo di fronte ad un romanzo di formazione, è il percorso di crescita dell'ingenuo ed onesto Serafino, che non solo si affermerà con il lavoro, ma riuscirà e redimere anche gli altri ragazzi della banda. Troviamo anche temi tipici della prima produzione dell'Anguissola, come ad esempio l'influsso benefico dell'arte, che arriverà a salvare anche Tano, il più irriducibile dei giovani ladri, il loro capo, che si affermerà come musicista. Il messaggio educativo che emerge dal testo non soffoca la narrazione, che per quanto a tratti sia anche complessa e si dilunghi forse troppo, risulta efficace e coinvolgente.

Anche in questo caso siamo di fronte ad una ambientazione realistica, e soprattutto di fronte alla scelta di un tema ben delineato come quello dell'emigrazione interna, dal Sud al Nord industriale, in un contesto post bellico, dove i personaggi si muovono tra le macerie, le case ancora distrutte, una città che corre veloce, con ritmi scanditi dai tempi di lavoro, attraversata da tram sferraglianti, in cui un sottobosco di umanità ai margini sopravvive rubando e scappando tra palazzi diroccati e vie affollate. A dominare, fin dall'inizio, è un ambiente urbano fortemente segnato dalla guerra:

Il numero 32 di via Canonica, scritto in grande, col gesso, su uno dei battenti del portone, si chiamava interno perché l'esterno non c'era più. Le bome l'avevano distrutto: solo il portone aveva resistito, un portoncino dall'arco schiacciato, per cui s'infilava un lungo androne dal soffitto a travicelli, puntellato di pilastri di mattoni perché non crollasse in testa a chi entrava⁴⁷.

⁴⁷ G. Anguissola, *Il signor Serafino*, Milano, Mursia, 1970, p. 13.

In un certo senso, la materialità del disfacimento ridisegna gli spazi in cui il piccolo Serafino si muove, e paradossalmente sono il luogo di un rifugio possibile quando il protagonista si trova da solo, senza un posto dove andare, in mezzo ad una città sconosciuta. La destabilizzazione sociale va di pari passo con la distruzione delle case, e l'Anguissola è particolarmente attenta a darcene una descrizione dettagliata, che sembra seguire i lineamenti contorti dei mattoni divelti, delle travi sfasciate, del metallo ricurvo:

Questa via, si avvide con grande stupore, poteva considerarsi una maceria sola. case cave o completamente diroccate la fiancheggiavano; entro i vacui pianterreni cresceva l'erba. Poteva essere una via tutta sua, pensò palpitandogli il cuore di speranza, da dormirci al riparo in qualche anfratto, da mangiarvi all'ombra di qualche muro ancora saldo. [...] Fu incerto fra tre palazzi, l'uno di quattro piani, la facciata intieramente eretta, con graziosi balconcini a colonnine tornite, solo affumicate dal lontano incendio della città, ma intatti: un assieme signorile, addirittura imponente per Serafino, senonché mancava assolutamente il tetto, dentro la rovina era completa, i muri si levavano lisci e spogli fino al cielo senza un appiglio, senza un nascondiglio, mentre a lui occorreva ricovero, non l'esteriore apparenza di casa di signori che non serviva a niente. [...] L'altro gli piaceva perché aveva una fila di negozi ancora con le saracinesche se pur rigonfie, contorte. Ma l'interno era tutto un pendolar di travi minacciose. [...] Il terzo era un edificio decisamente brutto, che però presentava quasi una stanzetta in un angolo dove il graticcio del soffitto crollato, incurvandosi a ventaglio sul pavimento coperto di detriti, la riparava in qualche modo⁴⁸.

Il brano è particolarmente significativo. Dove prima c'erano le case, che rappresentano in un certo senso la civiltà e la cultura, ora avanza l'erba, la natura, la quale rimanda ad una essenzialità che, in questo caso, è la semplice ricerca di un luogo dove passare la notte. Ma c'è anche l'enunciazione che la guerra ha portato ad un livellamento sociale, colpendo la casa del ricco e quella del povero, anzi, di fronte all'impellenza del momento si deve badare alla sostanza – appunto un ricovero, seppur precario – e non all'estetica, all'apparenza di quella «casa di signori». Insomma, la guerra ha fatto *tabula rasa*, ma da qui si può ripartire. Serafino, nella sua estrema ingenuità, che proviene da un mondo agricolo, arretrato, ma anche più naturale come quello delle campagne del Sud, ben rappresenta la speranza: lui non è compromesso con il passato, da cui è scaturita la guerra e i cui strascichi sono ben visibili a tutti, e in questo senso è tutto proiettato in avanti. Dunque l'Anguissola affronta i temi del disagio sociale, della facile via del guadagno disonesto, dell'emarginazione e della diffidenza cui sono soggetti i bambini meridionali (di cui peraltro perpetua diversi luoghi comuni, inerenti all'indole e al carattere, nel corso del libro)⁴⁹, della difficoltà del riscatto, ma allo stesso tempo, indica una via di salvezza. Questa via di salvezza è il lavoro, che si inserisce in un orizzonte sociale ben

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 53-54.

⁴⁹ «Han nel sangue l'omertà del sud, l'obbedienza ai voleri, la solidarietà agli interessi, anche se sconosciuti, dell'amico vero», oppure «Si era vendicata. Il suo cuore meridionale le dava ragione», *ibid.*, pp. 32 e 218.

distinto. Nelle pagine conclusive del libro, quando ormai Serafino ha imboccato la strada che lo porterà ad essere un 'signore', perfettamente integrato nella società urbana ed industriale del Nord, infatti leggiamo:

Ma Serafino, nel giorno in cui aveva idealmente piantato oltre nel tempo il picchetto della sua volontà di conquista, parve, per quei due deferenti saluti, che tutta la via Canonica rinnovata se ne animasse e risuonasse alla fine di una delle sue future giornate di lavoro, dall'uno all'altro capo: il fornaio, il salumiere, il parrucchiere, l'ortolano, il corniciaio, il pasticciere, il tipografo, gli osti, i baristi, gli orologiai, i tanti pellettieri dagli occhi a mandorla, i macellai, i droghieri, i merciai, tutti i mercanti e artigiani suoi simili, *il cetto medio, infine, che è la spina dorsale delle nazioni*, a cui lui ambiva confondersi e appartenere emergendo con l'unire il suo sforzo allo sforzo di tutti, emergendo con tutti come altri ambiscono emergere individualmente, stavano sulle soglie nuove dei negozi nuovi e lo salutavano cordiali cenni. – Buona sera, signor Serafino!⁵⁰

Il rimando ad un orizzonte di classe ben diverso da quello di Rodari e Argilli è evidente, così come c'è anche un'istanza formativa che passa per la politica: quando il protagonista decide di prendere in affitto una casa dalla CEM, casa che poi potrà diventare sua, e quindi permettergli l'accesso ad una piccola proprietà privata, leggiamo: «Eh, sì, poi avrebbe dovuto incominciare anche ad avere delle idee politiche se voleva essere un vero uomo: la CEM facilita la vita del cetto medio che è la spina dorsale delle nazioni!»⁵¹. In questo senso, quindi, la vicenda di Serafino non è solo una crescita individuale, ma il racconto di una ascesa che è anche integrazione sociale. Il povero ragazzo del Sud, con l'onestà e il lavoro, entra a far parte di quella cultura urbana e di quel cetto medio che rappresentano la struttura di una nazione. È una visione liberale e razionale, sinceramente democratica, che appartiene alla formazione culturale dell'Anguissola, la quale ha messo in gioco un punto di vista fiducioso, che valuta con speranza e ottimismo il nuovo cetto medio che emerge con il lavoro dalla catastrofe bellica. In questo quadro diventa allora significativo anche il fatto che il piccolo Serafino, quando inizia la sua avventura, ha già compiuto gli studi elementari. A differenza di *Piccoli vagabondi* e de *I pionieri di Vallescura*, qui la scuola non è individuata come uno strumento di mobilità sociale e di liberazione, all'istruzione non è affidata una funzione di riscatto. Il cetto medio, infatti, ha un rapporto meno problematico con la scuola, che al massimo è un punto di partenza. In questa prospettiva per chi viene dalle classi subalterne, come appunto Serafino, l'affermazione passa solo attraverso il lavoro e non con l'acquisizione della cultura, al di là di un minimo. Mentre i protagonisti di Rodari e Argilli in quanto lavoratori sono proletari o braccianti, e per loro, che non possiedono i mezzi di produzione, il lavoro è una condizione di sfruttamento, nell'ottica dell'Anguissola vediamo descritti artigiani e commercianti, per i quali, viceversa proprietari dei mezzi di produzione, il lavoro è lo strumento

⁵⁰ *Ibid.*, p. 283, corsivo mio.

⁵¹ *Ibid.*, p. 282.

del guadagno e di un possibile arricchimento. Ed è proprio questa distinzione che permette di collocare i tre libri in precisi ambiti culturali e ideologici, che rappresentano anche le istanze politiche dell'Italia del dopoguerra. In essi infatti traspare una chiara dislocazione di classe, e se in Argilli e Rodari agisce una retorica proletaria, in Anguissola ne agisce una borghese. È comunque un'Italia che guarda con fiducia al futuro e che indica vie diverse per un unico obiettivo: ricostruire e migliorare il paese. Più complesso e meno consolatorio, invece, il mondo che ci propone Renée Reggiani, in cui alla necessità di ricostruire – la quale implica una certa dose di ottimismo – si sovrappone in maniera più decisa il disagio esistenziale, e dove i marginali hanno orizzonti di riscatto meno espliciti ed evidenti.

Renée Reggiani: rifiuto ed integrazione nella modernità

Il frutto più maturo e compiuto dell'approccio realista applicato alla letteratura giovanile, nei primi anni del dopoguerra, è rappresentato da due libri di Renée Reggiani⁵². Si tratta di *Le avventure di cinque ragazzi e un cane*⁵³, pubblicato dalla bolognese Cappelli nel 1960 e *Il treno del sole* edito a Milano da Garzanti nel 1962. Entrambi i volumi si confrontano con il tema dell'emigrazione dal Sud verso il Nord del paese, e si collocano al centro di quel processo sociale ed economico che consociamo come il 'boom economico'. Rispetto ai testi che abbiamo analizzato in precedenza, quelli della Reggiani sono più complessi e presentano una maggiore consapevolezza delle trasformazioni in atto nell'Italia del tempo. Anche sul piano dello stile si differenziano in maniera sostanziale, adottando un impianto realistico più raffinato e puntuale, tanto più che la Sicilia povera, marginale, abbandonata, vittima del sopruso ancora feudale e della natura e della sorte⁵⁴, non può che rievocare alla mente personaggi e paesaggi verghiani, scolpiti nel sole e nella polvere di una terra dura e arsa:

⁵² Nata a Milano, trasferitasi a Roma, la Reggiani si è dedicata alla letteratura per ragazzi solo fino alla fine degli anni Sessanta, per poi occuparsi di narrativa e saggistica per adulti. Tra i suoi testi, oltre a quelli presi qui in considerazione, si possono ricordare *Domani dopodomani* e *Carla degli scavi*. Sulla sua opera si veda D. Marzano, *Renée Reggiani*, Bulzoni, Roma, 1978 e Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 268.

⁵³ Il testo, con il titolo *Quando i sogni non hanno soldi*, vinse il primo premio del concorso dell'Ente Nazionale per le Biblioteche Popolari e Scolastiche nel 1960, ed ottenne diversi consensi sulla stampa specializzata e su quotidiani e riviste. È la storia di cinque ragazzini – Giangi, Mantellina (Augusto), Carciofo (Giuseppangelo), Rosalia, Antonio – legati da amicizia ed affetto a Turi, padre adottivo di Giangi, con il quale formano una piccola banda musicale. Quando Turi vince la borsa di studio per il corso di musica a Milano, il gruppo di bambini lo segue, ed iniziano un'avventura nella capitale lombarda.

⁵⁴ «Suo padre, non solo gli aveva dato il permesso, ma era molto orgoglioso che il figlio

Turi lavorava a giornata per i contadini; i contadini lavoravano a loro volta per i padroni degli aranceti e degli uliveti. Era un lavoro duro quanto le pietre che affioravano continuamente dal terreno arido e che bisognava ammucciare da una parte per costruire gli interminabili, quanto inutili muretti⁵⁵.

Entrambi i testi muovono dal cuore contadino dell'isola per approdare ad un'altra Italia, quella industriale ed urbana del Nord. Ma la Sicilia non è solo un generico meridione da cui si parte, come era in *Piccoli Vagabondi* e ancora di più ne *Il signor Serafino*. Qui è un territorio descritto puntualmente nella sua geografia, nei nomi dei paesi (Marzamemi, Noto, Pachino, Agrigento), nel modo di parlare e nell'utilizzo del dialetto⁵⁶. Spazio e tempo, dunque, ben delineati, ma la Sicilia non è solo uno sfondo ben tratteggiato. Rappresenta la natura ed un istinto atavico, che poggiano su un sapere antico, nobile, come quello della cultura classica (c'è un richiamo alle vestigia greche della Valle dei templi e al teatro di Eschilo) e della tradizione dei Pupi, che però ormai è fuori dalla storia. Il progresso è altrove, però la Reggiani sa bene che ci sono vaste fasce di popolazione, in particolare nel Meridione, che rischiano di restare fuori da questo processo, che non è solo industriale ed economico, ma riguarda le mentalità e i costumi. Ne *Il treno del sole*, per esempio, è costante il confronto/scontro tra il padre, Nicola, legato ad una mentalità tradizionale, maschilista e superstiziosa, e la figlia, Agata, che invece si sente ormai dentro alla modernità. E questa distanza tra le due aree del paese è marcata anche dal continuo richiamo a Garibaldi e al processo di unificazione italiano. I baroni La Capra restano legati alla vecchia monarchia, e l'anziana baronessa venera come una reliquia la stanza in cui il Re Ferdinando di Borbone aveva dormito nel 1859, alla vigilia della caduta del Regno delle Due Sicilie. Lo stesso Garibaldi che al Sud è segno di emancipazione viene evocato al Nord come causa dell'invasione dei meridionali, sentiti come estranei nella Torino del 'miracolo economico', e questo dà la misura della contraddizione cui è esposta l'identità di un paese che si sta rapidamente trasformando. Ma se in questo libro il Nord è, in qualche modo, un traguardo da raggiungere, il processo che ha portato ad un tale esito non è scontato né lineare. Ne *Le avventure di cinque ragazzi e un cane*, infatti, la città del Nord, e con essa la modernità, ha un impatto ben diverso sui protagonisti. L'incontro con Milano è, da subito, l'incontro con una realtà sporca e confusa, per nulla attraente:

E arrivarono in periferia. Il cielo, no, il cielo non si vedeva, l'aria si andava piano piano schiarendo, ma non diventava più limpida, intrisa com'era di una polvere grigia, palpabile.

avesse un lavoro indipendente, che lo legasse unicamente alla *fortuna* incerta della pesca o al *sudore pesantissimo* dei campi», R. Reggiani, *Le avventure di cinque ragazzi e un cane*, Bologna, Cappelli, 1960, p. 72, corsivo mio.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 13-14.

⁵⁶ Il riferimento al dialetto, come linguaggio in cui si esprimono i personaggi, è spesso presente nei due libri: nella variante veneta e milanese, nel primo testo, e piemontese nel secondo.

Lungo i viali dove sferragliavano i tram, i giganteschi platani non sembravano alberi, ma cose finte, pali ombreggiati da foglie grige [sic], cose non vive.

Una sirena li fece sussultare e all'angolo di un muro sciamarono sulle biciclette uomini e donne in tuta. Entrarono tutti nel muro dagli ampi finestroni, sparirono e allora la sirena suonò una seconda volta, soddisfatta. Le risposero altre sirene e parve ad un tratto che dalle torri venisse giù il mantello grigio della città: ciminiere, fabbriche, motorette, ruote di biciclette, ritmi regolari di macchine stringevano da presso i bambini e Turi, li portavano avanti, colpevoli, nella mattina d'inverno⁵⁷.

Il freddo, meccanico ritmo incalzante dell'industria atterrisce i nuovi venuti, si presenta con un volto spersonalizzante e artificiale (gli alberi sono «cose non vive») che contrasta con la natura in cui vivevano. In un altro passo, la contrapposizione non poteva essere più netta:

La città aveva per pavimento una crosta nera, che non lasciava vedere la terra. E la terra, quella vera, era poca, la si trovava così raramente che la mettevano in vasi di cemento e vi seminavano un'erbetta rada rada, tistica. La cintavano con cancelli di ferro e alla notte li chiudevano per paura che la rubassero.

La terra. Il mare.

Il mare lava, pulisce. Le cose vicino al mare non sono mai sporche. Ma la città non aveva mare per pulirsi gli orli ed era sempre sporca. Era sporca anche se si metteva tante luci addosso per fingere di essere pulita. Luci rosse, verdi, gialle, azzurre, che si accendevano, s spegnevano, continuavano a stare accese, correvano e non si sapeva dove andassero a finire⁵⁸.

La città, oltre che essere sporca, quasi malata («tistica» è definita l'erba che vi cresce) è una finzione, è un inganno. L'incipit di questo capitolo non pare casuale, poiché è qui che due dei protagonisti – Giangi e Mantellina – fanno l'incontro con la dimensione più alienante della metropoli: il consumismo. È un tripudio di confusione e di cose da vendere, e «la gente comperava, comperava, comperava, ma il Grande Magazzino non si svuotava mai. Gli scaffali erano sempre pieni, le cose si sostituivano alle cose, come per magia»⁵⁹. E qui restano intrappolati, incapaci di uscire da quel labirinto ingannevole, fatto di oggetti talvolta addirittura incomprensibili. Vengono scambiati per ladri, e il loro secondo incontro – per così dire – con la città, è con l'ordine costituito: finiscono infatti in un commissariato di polizia. La vicenda si concluderà bene, ma il nuovo ambiente si è rivelato non solo estraneo, ma addirittura ostile. Si è compiuta una frattura che sarà difficile sanare. Anche quando i cinque ragazzini, tutti musicisti addestrati da Turi, che a Milano studiava per diventare maestro di una banda musicale, troveranno il successo, i conti con la modernità non saranno semplici. Erano infatti stati ingaggiati come suonatori in una sala

⁵⁷ Reggiani, *Le avventure di cinque ragazzi e un cane*, cit., pp. 101-102.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 111-112.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 115.

da ballo, e da qui – scoperti da un impresario – avevano raggiunto la notorietà. Ma ancora una volta è un mondo effimero ed illusorio quello del cinema e della televisione. Il successo può travolgere, divenire insostenibile:

Un giorno, in una città di provincia, l'ingorgo attorno a Giangi e al mantellina fu tale, che la folla minacciò di rovesciare l'automobile. Augusto, attirato da cento mani, battè malamente contro il finestrino perse conoscenza, ricadendo inanimato sull'auto, con la giacca a brandelli. Giangi fu salvato a stento dall'entusiasmo della gente che voleva toccarlo a qualunque costo; Turi, che per fortuna stava con loro, lo coprì letteralmente col suo corpo dopo averlo fatto rincantucciare in fondo alla macchina⁶⁰.

Dalla moderna società industriale e di massa non ci si salva stando al suo interno, nemmeno se si raggiungono le vette del successo e dell'affermazione personale. Come ha notato Pino Boero, l'unica integrazione possibile avviene «al di fuori della razionalizzazione industriale»⁶¹, dal momento che Turi torna al suo paese, come capobanda di un paesino della Sicilia, Antonio diventa artigiano, Rosalia vuole diventare una sarta e Carciofo continua gli studi. In effetti la critica che la Reggiani svolge non è tanto di natura sociale o politica, piuttosto ad essere sotto accusa è l'intero sistema industriale e capitalistico, e l'unica salvezza è uscirne fuori. Se pensiamo che il libro è stato presentato al concorso dell'Ente Nazionale per le Biblioteche Popolari e Scolastiche nel 1958, possiamo registrare con facilità la coincidenza delle date. Siamo proprio in concomitanza con l'avvio di uno dei momenti di maggior trasformazione sociale, in tempi così rapidi e forme così profonde, che la società italiana abbia conosciuto. La spinta modernizzatrice fu impetuosa, caotica, non governata se non dalle logiche della domanda e dell'offerta (sia per la circolazione delle merci che per il mercato del lavoro), un turbine che di fatto spazzava via i costumi e le mentalità tradizionali. Si capisce, allora, come la fuoriuscita da questo mondo, per i protagonisti del libro, non possa che essere verso ambienti caratterizzati da una staticità pre-moderna, come quello dell'arte (la musica per Turi), i lavori artigianali e tradizionali (Rosalia e Antonio), l'attività intellettuale (Carciofo). Il rifiuto del sistema, per la Reggiani, non corrisponde però ad una critica di classe. Anche la classe rischia di essere un elemento di questa modernità che non piace. Se mai, la fiducia è riposta nell'individuo e nella sua capacità di intrapresa. È proprio Giuseppangelo, detto Carciofo, a rappresentare questa istanza. Grazie all'interessamento del padrino, è l'unico che abbia studiato, ma soprattutto è l'unico in grado di ingegnarsi per togliersi dai guai. È lui che si inventa il mestiere di fare i compiti per i bambini della scuola, ed è sempre lui che trova l'ingaggio per la banda. È lo stesso padrino, quando lo vuole premiare aiutandolo a studiare anche a Milano, che sottolinea questa necessità:

⁶⁰ *Ibid.*, p. 201.

⁶¹ Boero, *L'illusione impossibile*, cit., p. 142.

È con coraggio che si impara a vivere. A dodici anni, io, solo sono rimasto e da solo me la sono cavata. L'unica cosa è il lavoro e lottare per il proprio lavoro e per la nostra libertà di individui. Giuseppangelo è bravo, ha molta attitudine allo studio, perché non aiutarlo? [...] Il giorno seguente Carciofo entrava alla seconda media della scuola milanese e poteva finalmente iniziare con tranquillità il suo ciclo di «affari»⁶².

Siamo lontani dalle visioni collettivistiche e di classe di Rodari e Argilli, e molto più vicini alle inclinazioni dell'Anguissola, con la differenza che quest'ultima individuava nel ceto medio l'ossatura della nazione, quel ceto che avrebbe regolato l'impeto della modernità, mentre per la Reggiani la salvezza resta una questione individuale, ma raggiungibile al di là del perimetro del moderno, almeno così come si stava configurando.

Nel libro del 1962, *Il treno del sole*, le cose sembrano essere cambiate. Ciò che prima respingeva, ora pare esercitare una fascino diverso. In questo romanzo la protagonista è Agata, una bambina vispa ed intelligente, che dalla Sicilia segue la famiglia (papà Nicola, mamma Nunziata e due fratelli gemelli, Fortunato e Michele) a Torino. Il racconto mette in scena l'estrema povertà della terra d'origine, una terra segnata dal latifondo e dalla mafia – Saro, il sindacalista che si batteva per i diritti dei più poveri, verrà ucciso a colpi di lupara –, ancora primitiva e selvaggia, da cui una famiglia è costretta ad andare via per tentare la fortuna in una grande città del Nord industriale. Dentro a questa vicenda si compie quella di Agata: il suo è un percorso di crescita e di emancipazione. In questo senso il Nord rappresenta la civiltà, e con essa una modernità positiva. Certo, viene sottolineata la difficoltà di integrazione, i preconcetti di cui sono vittime i meridionali⁶³, le difficoltà di trovare un lavoro, ma a differenza del precedente libro, qui è possibile un'integrazione. La famiglia arriva a Torino dopo un lungo viaggio, stanca, con le poche cose che ha, e con una capra, simbolo del retaggio arcaico e ancestrale cui sono legati i personaggi. Ma la città, in questo caso, mostra un volto più umano: «Fortunato, Agata e Michele uscirono dalla stazione e ristettero un attimo: davanti a loro un magnifico giardino, accuratamente coltivato, pieno di fiori e di alberi molto grandi»⁶⁴. La città è anche il luogo dell'abbondanza. Il romanzo si apre con la scena di Agata che va a prendere l'acqua, elemento che è anche alla base della contesa tra il barone e i contadini, e quando arrivano presso la casa dello zio Carmelo, proprio l'acqua che sgorga dal rubinetto è il primo impatto con una casa moderna. La città industriale sembra promettere la possibilità di svincolarsi dalle necessità materiali basilari.

⁶² Reggiani, *Le avventure di cinque ragazzi e un cane*, cit., pp. 134-136.

⁶³ «Sono meridionali», disse qualcuno. «Altri terroni. È una vera invasione». «La capra si sono portati». E gesti e sguardi di intesa sconfortata. Nicola furibondo. Nunziata avvilitissima. Agata mortificata». R. Reggiani, *Il treno del sole*, Milano, Garzanti, 1962, p. 66.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 67.

Carmelo Arancio aprì forte il rubinetto e l'acqua schizzò fuori con furia, con abbondanza, rimbalzando sul lavandino, raggiungendo la parete con larghi spruzzi che rimanevano impressi un attimo e sparivano, subito rinnovati da altri più freschi, più ricchi, più forti.

Agata si precipitò, cercando di chiudere, di fermare quell'inaspettata abbondanza, che si sprecava, spariva, non si usava. «Non ne avremo più!» Gridò. Lo zio rideva. «Ce n'è quante ne vuoi»⁶⁵.

Se in *Le avventure di cinque ragazzi e un cane* non c'era possibilità di salvezza dentro al sistema, in questo romanzo, al contrario, la Reggiani mostra un atteggiamento più realistico, e sembra scendere a patti con quella razionalità industriale cui non voleva piegarsi, dal momento che è all'interno di questo contesto sociale ed economico che si realizzano i destini dei personaggi. Ma a ben vedere c'è un altro fattore che spinge in questa direzione, ed è indicato fin dalla frase di Tolstoj, tratta da *Guerra e pace*, scelta dall'autrice in apertura del libro: «Tutta la mia idea consiste in questo: che se gli uomini corrotti sono legati tra di loro e costituiscono una forza, bisogna che gli uomini onesti facciano altrettanto. È così semplice!». Insieme al tema dell'emigrazione dal Sud al Nord, della difficile integrazione, dei processi di inclusione/esclusione sottesi allo sviluppo industriale di quegli anni, c'è infatti un altro filo conduttore che lega la vicenda. Sarò Mancuso, il sindacalista (detto il Generale perché assomiglia a Garibaldi), viene ucciso perché osa opporsi ai latifondisti e prova a convincere la gente dei loro diritti. Di fronte a questo omicidio, il paese non parla, nessuno ha il coraggio di denunciare l'accaduto. Solo un medico inglese, il dottor Craig, ha il coraggio di prendere una posizione. La stessa famiglia La Rosa decide di partire anche a seguito dell'omicidio di mafia, perché di questo si tratta, ordito dal barone possidente La Capra. Significativamente, Agata si troverà coinvolta, suo malgrado, in una questione di contrabbando di stupefacenti. E proprio qui assistiamo al passaggio decisivo: la bambina, – su consiglio di Hans, il portiere d'albergo tedesco, conosciuto in Sicilia, che ritrova a Cannes dove è stata condotta per il contrabbando – decide di denunciare tutto alla polizia, in modo che i malfattori finiscano in carcere. Finalmente trionfa il diritto sull'omertà, la legge sul sopruso. Allora, il Nord industriale, in quanto modernità, rappresenta anche questa legge e questo diritto. È l'Italia della società civile, magari imperfetta, anche razzista nei confronti dei meridionali, ma che trae forza e legittimazione dalla giustizia. La Reggiani sembra quasi dire che solo attraverso l'astrattezza della legge si potrà compiere quell'integrazione di genti, usanze e culture così diverse. Infatti, dopo la denuncia, tutto si ricompone: torna a casa lo zio Carmelo, ritenuto a torto membro di una banda di malfattori, ritrova il lavoro il padre di Agata, lei incontra l'amore di Vittorio e avrà anche la possibilità di studiare. È chiaro dunque che lo Stato di diritto rappresenta il terreno sul quale è possibile uscire da quadri mentali tradizionali ed entrare nella modernità industriale di massa. Quello che non era possibile

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 69-70.

nel precedente romanzo, perché regolato solo dall'economia e dalle sue derive consumistiche e spersonalizzanti, è possibile ne *Il treno del sole*, perché la legge è in grado di modellare la società secondo giustizia. Certo, resta sempre una questione di scelta individuale, ma questa volta non è necessario scappare:

Complice. Non c'era più bisogno di fingere. Una ragazza sbarcata dal nero treno del meridione, carico di bisogni e di disperazione, una ragazza a cui faceva scivolare in mano dei soldi per farla tacere, che sicuramente avrebbe taciuto.

I meridionali non parlano.

Il bue ha la lingua grossa e non può parare. Denunciare è una vergogna. Si può stare tranquilli. La paura li paralizza, in qualsiasi occasione. E si comprano con poco. La necessità li fa schiavi.

Nella grande città continentale c'era lavoro e corruzione. Si poteva scegliere.

Agata aveva già scelto. Definitivamente⁶⁶.

La giustizia, rappresentata da una donna-poliziotto, è materna, rassicurante, forte, ma è anche la promessa di una realizzazione di genere per Agata, finalmente emancipata dalla povertà e dall'omertà, libera di sperimentare, dall'interno, la vita nuova di un paese moderno ed industrializzato.

Sono passati solo quattro anni dalla stesura di *Le avventure di cinque ragazzi e un cane* e la pubblicazione e de *Il Treno del sole*, ma si è compiuto un processo radicale che appare, siamo ormai nel quadro politico del centrosinistra, avviato verso la normalizzazione. Ciò permette l'esito che abbiamo visto, ma non risparmia lo spaccato a tratti molto aspro di un paese che appare pieno di contraddizioni. Come nei romanzi precedenti, infatti, siamo di fronte ad una narrazione che non esita a mettere in mostra la delinquenza, la povertà, il pregiudizio, ed un mondo dove la solidarietà è possibile solo tra poveri (così è la portinaia veneta, anch'essa immigrata a Milano, che dà accoglienza a Turi e ai suoi bambini; così sono i vicini di casa dei La Rosa, a Torino) e dove le distanze sociali sono notevoli. E a farne le spese sono sempre i più piccoli. E al disagio materiale, inizia ad aggiungersene uno psicologico. Ne *Le avventure di cinque ragazzi e un cane* c'è un bambino, Guido, che ha tutto: è ricco, ha i giochi che vuole, è circondato da affetto e gli viene data ogni cosa che desidera. Ma è anch'egli una vittima, al pari degli altri bambini poveri, poiché è talmente capriccioso da avere le convulsioni, se non gli viene dato ciò che chiede. Guido, però, è solo, sopraffatto da beni materiali, incapace di amare davvero: per lui l'amicizia di Gangi è un capriccio, niente di più. Da questo punto di vista è una figura moderna, che anticipa le problematiche relative al benessere diffuso e alla società dei consumi. Questa capacità di raccontare la realtà ma di andare anche oltre, anticipando questioni che saranno poi molto importanti, la Reggiani la denota anche in un altro punto del libro, quando Turi ottiene il posto da capobanda, nonostante il concorso non avesse dato buoni esiti:

⁶⁶ *Ibid.*, p. 223.

infatti viene visto in televisione e quindi chiamato a ricoprire l'incarico in un piccolo comune. L'autrice sembra quasi dire che si esiste in quanto si è visibili in video, e se allora era certo un azzardo, oggi siamo nel pieno di questa "nevrosi dell'apparire", specialmente tra i giovani meno attrezzati culturalmente. Segno che a raccontare la realtà si rischia anche di anticiparla.

Per concludere

I libri considerati in questo contributo hanno contenuti e obiettivi differenti. I loro autori vengono da esperienze diverse, scrivono in contesti culturali e politici diversi, così come diversa è la realtà che documentano nei loro testi. Per Rodari e Argilli, e in parte per l'Anguissola, siamo di fronte all'Italia della Ricostruzione, attraversata da profondi conflitti sociali e da problematiche che sono tanto ideali quanto materiali; per la Reggiani, invece, il nodo sociale ed economico da risolvere è rappresentato dalla rapida industrializzazione a cavallo tra anni Cinquanta e Sessanta, con la relativa accelerazione consumistica e spersonalizzante subita da un paese ancora in larga parte arretrato. Ciò non di meno, hanno anche alcuni punti in comune, che dimostrano la circolazione diffusa di temi che compongono un immaginario ben preciso.

Intanto, i bambini protagonisti di questi racconti sono tutti delle vittime. Vittime degli adulti e della società, ma anche vittime della cultura retrograda in cui vivono. Le loro vicissitudini sono poi legate ad un viaggio, metafora sia di formazione individuale che di passaggio da una condizione ad un'altra. Il viaggio può concludersi con il raggiungimento di una meta (il Serafino dell'Anguissola), oppure si può anche tornare indietro (come il Francesco di Rodari e Turi della Reggiani), in ogni caso rappresenta una sorta di necessità che è al contempo sociale ed individuale. I luoghi di partenza e di arrivo, anche quando sono immediatamente riconoscibili nei processi di immigrazione interna, dal Sud al Nord del paese, sono altrettante metafore: da un lato la natura e dall'altro la cultura e la civiltà, da una parte la modernità urbana, lo sviluppo industriale, il diritto e la legge, dall'altra il sottosviluppo, lo sfruttamento, l'arbitrio. In questo senso la città è un elemento importante della costruzione narrativa di questi romanzi. Assente in Argilli e appena accennata in Rodari (più per l'estraneità al mondo dei suoi piccoli vagabondi), gioca un ruolo decisivo nei volumi di Anguissola e Reggiani. In essi la città è ostile, cupa, è qualcosa da temere, ma è anche il luogo di una affermazione individuale. Sono città del Nord, laboriose, moderne e industriali, rappresentano dunque le contraddizioni, gli aspetti positivi e quelli negativi del capitalismo maturo. Ma sono anche il modello della nuova società che dà forma al paese: si può rifiutare (come succede in *Le avventure di cinque ragazzi e un cane* della Reggiani), ma alla fine è quella la meta cui tendere. Insieme alla città, un altro elemento

costante è rappresentato dalla Legge. In tutti i testi considerati, ad accezione de *I pionieri di Vallescura*⁶⁷, i protagonisti si trovano di fronte ad una scelta: da una parte l'illegalità, dall'altra la legalità. E ciò credo sia significativo proprio del contesto in cui questi lavori vedono la luce. Dopo la dittatura fascista, nel difficile formarsi della nuova Repubblica democratica, la legge e il diritto sono gli spazi della garanzia costituzionale e di quell'universalismo, fondato sulla pace, che si delinea come l'orizzonte politico delle democrazie del dopoguerra. La legge, inoltre, è il terreno sul quale si possono stemperare e appianare i conflitti sociali, proprio in virtù di un'idea astratta di cittadino, con diritti e doveri rispettosi della libertà individuale. In un certo senso, è proprio alla certezza del diritto che si guarda come antidoto alle derive autoritarie, da un lato, e come garanzia delle istanze sociali e di rinnovamento del paese. E a proposito di rinnovamento, vale la pena sottolineare ancora un altro aspetto comune a quasi tutti i testi considerati: la marcata differenza tra il Sud e il Nord d'Italia. La 'questione meridionale' è centrale nei romanzi di Rodari, Anguissola e Reggiani, in cui l'immagine del nostro paese è quella di una realtà spaccata in due: una parte rivolta al progresso, l'altra condannata a restare indietro. È evidente come questa fosse una situazione ben presente in quegli anni, soprattutto se riferita alle condizioni dell'infanzia. Quando prendono forma i libri qui considerati, era ancora forte la memoria, per esempio, dei viaggi dei 'treni della felicità', che portarono tra il 1945 e il 1947 decine di migliaia di bambini, specialmente da Cassino, Napoli e Roma, verso le zone di Reggio Emilia, di Modena e di Bologna, dove molte famiglie si erano rese disponibili ad accoglierli per aiutarli nei primi due inverni seguiti al conflitto. Ma non solo la guerra metteva in atto tali forme di 'solidarietà popolare'⁶⁸. Il grave disagio sociale che attraversava gli anni della Ricostruzione prendeva i lineamenti di una conflittualità che non sempre era possibile ricondurre alle forme della rappresentanza politica e sindacale. È il caso dello sciopero non autorizzato avvenuto a San Severo, in provincia di Foggia, nel marzo del 1950, in cui i braccianti misero in atto una decisa protesta per «il pane e il lavoro» e si scontrarono con le forze di polizia⁶⁹. Ad avere la peggio furono i dimostranti, arrestati in massa, uomini e donne. In tal modo molti bambini si trovarono senza genitori nei due anni in cui durò il processo. Si attivò nuovamente, questa volta da Ancona, un circuito di solidarietà imperniato su una rete che comprendeva

⁶⁷ Qui la prospettiva scelta è marcatamente quella di classe, e da questo punto di vista la legge è considerata borghese, a servizio dei 'padroni', come si vede quando la forza pubblica interviene a difendere gli interessi del Signore delle Tre Onde.

⁶⁸ A. Minella, N. Spano, F. Terranova, *Cari bambini, vi aspettiamo con gioia... Il movimento di solidarietà popolare per la salvezza dell'infanzia negli anni del dopoguerra*, Milano, Teti editore, 1950. L'iniziativa era partita su iniziativa di Teresa Noce ed era stata rivolta, da subito, ai bambini milanesi. Il riscontro di solidarietà da parte delle famiglie di Reggio Emilia spinse i promotori ad allargare l'esperienza al Sud Italia, in quelle zone particolarmente colpite dai bombardamenti.

⁶⁹ Su questo sciopero si veda R. Iacovino, *23 marzo 1950. San Severo si ribella*, Milano, Teti editore, 1977.

l'Associazione Nazionale Partigiani Italiani, la Camera del Lavoro, le 'cellule' femminili del Partito comunista e soprattutto la disponibilità delle tante famiglie che accolsero i bambini⁷⁰. Insomma, la realtà degli anni che vanno dalla fine della guerra ai primi Sessanta non era per nulla pacificata e normalizzata. Anzi, proprio il 'miracolo economico', mentre aumentava significativamente il benessere generale del paese, portava questa contraddizione tra le due parti d'Italia nel cuore del Nord industriale, riversando nelle sue grandi metropoli un esercito di lavoratori con scarsa scolarizzazione e alfabetizzazione, poveri, chiusi nella loro cultura locale, con mogli e bambini a seguito, che finivano per essere non tanto un problema economico, quanto sociale e culturale. Di fronte a questa necessità, la letteratura giovanile, assumendo una funzione etica e civile, cercò di rappresentare storie in grado di rendere partecipi anche i bambini rispetto a questi problemi, contribuendo così a determinare un percorso formativo consapevole e responsabile. E anche sotto questo aspetto, le opere qui considerate sono realistiche: ossia, rispondono ad una esigenza obiettiva imposta dalla realtà, nel senso che si incaricano di svolgere un'azione educativa consona alle problematiche del tempo, senza pedanterie inopportune. Viste oggi, certo, presentano forse soluzioni troppo nette e, in linea di massima, una fiducia eccessiva nel progresso, ma credo abbiano rappresentato un elemento di grande innovazione all'interno dei percorsi della letteratura giovanile, aprendo la strada a quegli autori⁷¹ che negli anni successivi hanno saputo indagare le contraddizioni, le difficoltà, le zone d'ombra della condizione giovanile in rapporto agli adulti e alla società nel suo complesso.

⁷⁰ G. Rinaldi, *I treni della felicità. Storie di bambini in viaggio tra due Italie*, Roma, Ediesse, 2009.

⁷¹ Penso, ad esempio, allo stesso Argilli con le sue opere degli anni Settanta (*Ciao Andrea*, *Marta quasi donna*, *Vacanze col padre*), ma anche a Luciana Martini (*Marco in Sicilia*, *Cara Assuntina*, *Ragazzi come siamo*), o a narratrici più recenti, come Vanna Cercenà e Angela Nanetti, passando per scrittori affermati come Bianca Pitzorno e Roberto Piumini. Tutti accomunati, al di là delle differenze, dalla capacità di affrontare la realtà – materiale, ambientale o psicologia –, dei bambini e dei giovani nella sua contraddittoria complessità, vizi, debolezze, traumi e sconfitte comprese.

El valor de la ética cívica o la configuración ideológica de una materia curricular. La educación para la ciudadanía

Teresa González Pérez
Departamento de Historia y Filosofía
de la Ciencia, la Educación y el
Lenguaje, Universidad de La Laguna
(Spain)
teregonz@ull.es

The value of civic ethics, or the ideological configuration of a curricular subject. The citizenship education

ABSTRACT: Throughout history, governments have recognized the importance of civic education and have been involved in the task of educating the new generations. In the history of educational systems different ideological proposals have emerged which promoted education for citizens and so, also in the case of Spain, the evolution of civic ethics was also conditioned by the political system. The vicissitudes, the discontinuity in the progress and the influence of fascist models marked a stage in the past century – while the restoration of democracy stimulated the renewal and development of civic ethics and civic education. The evolution of civic ethics, the development of governmental efforts in this direction and the actual results of those dynamics in Spain, are analyzed from the twentieth century to the first decade of the twenty first century.

EET/TEE KEYWORDS: Civics; History of Education; School; Democratization, Spain; XX-XXI Centuries.

Introducción

En la sociedad contemporánea la educación para la ciudadanía forma parte de un viejo debate que se originó a finales del siglo XVIII. La Ilustración como movimiento cultural, político, social, económico y educativo promulgó la necesidad de una instrucción cívica. En Francia los ilustrados Diderot, Condorcet y Rousseau, entre otros, plantearon la importancia de la formación cívica. En España los ilustrados Jovellanos y Cabarrús manifestaron ideas precursoras

respecto a la educación. Jovellanos defendía una Instrucción Primaria para todas las clases sociales y a cargo del Estado, además, laica y que contemplara la educación cívica. Consideraba fundamental que la juventud conociese sus deberes y obligaciones sociales y políticas como miembro de la sociedad en la que estaba inmersa. Opinaba que el Estado debía diseñar los contenidos de la educación y poner los medios necesarios para que esta llegara a toda la población. Por su parte el conde de Cabarrús, afirmaba que la instrucción cívica debía formar parte de la enseñanza y que la religión debía darse en las familias o en la iglesia. En las *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública* (1808) que Francisco de Cabarrús escribió a Jovellanos, manifestó la necesidad de una educación cívica para los ciudadanos y propuso que, para la educación política, se editara un «catecismo político». Esa idea se plasmó en la creación de catecismos no sólo religiosos, sino también en la edición de catecismos patrióticos.

La Constitución de 1812 marcó un hito en la primera mitad del siglo XIX por su talante democrático. Representó un símbolo en el constitucionalismo decimonónico y fue la bandera del liberalismo español durante décadas. El texto constitucional se reeditó en España en tres ocasiones: en 1812, en 1820 y en 1836. Además sirvió de referente para varias constituciones europeas y para la mayoría de los Estados americanos. La Constitución trataba de difundir los conceptos fundamentales sobre la sociedad que debían ser patrimonio común de todos los ciudadanos, apoyada en proyecto de enseñanza laica, gratuita, igualitaria y obligatoria. El amor a la Patria era una de las principales obligaciones de todos los españoles y, asimismo, el ser justos y benéficos. Entre las facultades de las Cortes, se hallaba el establecimiento del plan general de enseñanza pública en toda la Monarquía. Dedicaba el título IX a la Instrucción pública y recoge que, en las diversas enseñanzas, se debía incluir la enseñanza cívica¹.

Más tarde, en 1814, se redactó el *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública* (llamado Informe Quintana). Constituye un documento fundamental para la historia de la educación española y en 1821 fue transformado en el Reglamento de la Instrucción Pública. La educación cívica estaba presente también en el currículo de la enseñanza secundaria, máxime cuando este nivel educativo se orientaba a la clase dirigente. Los alumnos tenían que instruirse en los rectos principios de la moral, aprender los principios del derecho político, las reglas y leyes de las que depende el régimen y la felicidad de las naciones y los principios generales de

¹ Constitución de 1812. Título IX: «En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir, contar y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles. El plan general de enseñanza era uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas».

esta ciencia, para que los apliquen después a su patria, para ver su consonancia con los principios constitutivos de la sociedad. No obstante, la ideología que predominaba en esos años en la educación de la infancia se basaba en la religión católica, las ciencias, artes y oficios en general y en un conocimiento muy sucinto de geografía y política de Europa y España, describiendo, además, la organización del Estado y la Administración. De esa manera se refleja en el libro *Catón español político cristiano* (1816)², una especie de primera enciclopedia de buena educación que pretendía enseñar las máximas y preceptos que la infancia debía aprender.

España vivió una transformación compleja para evolucionar de la modernidad a la contemporaneidad, como le sucedió a casi toda Europa. Las dificultades venían derivadas de la resistencia de determinados sectores sociales a la transformación de las antiguas estructuras políticas. Los liberales creían en una nueva sociedad formada por personas instruidas, por tal motivo defendían la educación y estaban convencidos de su poder de transformación social. En este sentido, considerando que el analfabetismo de la mayoría de la población española condicionaba la forma de transmisión de los contenidos culturales, destacar que el Real Decreto de 24 de abril de 1820 obligaba a los sacerdotes a explicar la constitución política en los domingos y días festivos. Ante la limitación del sistema educativo y las dificultades para instruir a la población de otra manera se recurría a la forma oral y la predicación era el medio más eficaz para hacer llegar la instrucción constitucional al pueblo llano.

A lo largo del siglo XIX los Estados nacionales europeos impulsaron la educación pública y gratuita para toda la población, teniendo como ideal la plena escolarización de todos los niños y adolescentes. Si bien en España no se logró hasta bien entrado el siglo XX. La educación política y religiosa fue durante el siglo XIX una constante de todos los sistemas educativos europeos. La moral cristiana en sus diferentes versiones y la formación política eran el eje ideológico sobre el que se asentaban la educación en el siglo decimonónico. Todas las civilizaciones han considerado prioritario instruir a sus jóvenes en sus convicciones sociopolíticas. La escuela ha sido un elemento básico de socialización, de formación y de cohesión social. Instruir y educar a los más jóvenes en las concepciones religiosas y filosóficas de cada época, en las formas sociales y en los valores ha sido una constante a lo largo de la historia.

En España desde las instancias gubernamentales se ha impulsado una educación para el ciudadano y la ciudadana, aunque sus efectos han tenido una limitada repercusión en el sistema educativo. La educación cívica en cada contexto pretendía el conocimiento del conjunto de normas que regulan la vida

² P. Alonso Rodríguez, *Catón español político cristiano*, Madrid, Imprenta de Burgos, 1816 (3ª ed.). Junto al título de *Catón Español político cristiano* aparece: «Obra original para la enseñanza y buena educación de los niños, niñas y jóvenes, acomodada al carácter, costumbres, leyes y religión de la nación española, con advertencias político-morales a los padres y maestros».

social y la formación en valores que permiten a las personas integrarse en la sociedad. La formación cívica se iniciaba desde la escolaridad, con el objeto de desarrollar en el alumnado las actitudes y los valores como aprendizaje de sus derechos y deberes, que lo capacitaran como ciudadano dentro del orden vigente. Además de ello fortalecer la identidad, es decir la identificación de la infancia y la juventud con los valores, principios y tradiciones que han caracterizado al estado español. La trayectoria de la formación cívica en la educación española no ha estado exenta de dificultades. La implantación como materia en el sistema educativo ha estado sujeta al desarrollo de los valores éticos de los gobiernos de turno. En este trabajo analizamos la evolución en la educación cívica en el siglo XX y comienzos del siglo XXI. Para lograr nuestro objetivo empleamos la metodología de análisis de la normativa y legislación educativa contemporánea, además de indagar en las ediciones de manuales escolares y sus contenidos.

1. *Antecedentes de la educación cívica*

La genealogía del sistema educativo estuvo vinculada a la revolución liberal-burguesa. Los liberales fueron conscientes de la importancia de la educación cívica de todos los españoles para lograr la construcción del estado. De la misma forma que en otros países del entorno. La instrucción de los ciudadanos comportaba el reconocimiento del valor de la ética cívica, si bien su evolución estuvo mediatizada por la oligarquía. El esquema educativo diseñado por la Ley Moyano³ se mantuvo vigente en la educación española hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX, en concreto hasta 1970 cuando se promulgó la Ley General de Educación⁴. En aquel contexto de una sociedad preindustrial en una España mayoritariamente agraria, analfabeta y pobre, se redactó una ley que regulaba todo el sistema educativo español. No fue una ley innovadora, mantenía la estructura tradicional de la educación pero representaba un avance introduciendo la escolaridad pública, la uniformidad, centralización y secularización.

En el Sexenio Democrático la educación fue considerada un factor clave para la modernización de la sociedad española y para impulsar su desarrollo económico. Al mismo tiempo implicaba la evolución de las estructuras sociales

³ Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano por haber sido propuesta por el entonces ministro de Fomento Claudio Moyano, cuyo ministerio regentó la educación hasta 1900.

⁴ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. En el Preámbulo de la LGE: «El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza».

y políticas, lo que significaba lograr la plena ciudadanía. Los republicanos tuvieron como objetivo extender la educación a las clases populares, asignando una gran importancia a la instrucción pública como medio para lograr el progreso social. Para ello crearon las escuelas de obreros, bibliotecas, los coros populares, etc. y otras modalidades de acercamiento de la educación a los sectores menos favorecidos. Para los republicanos la educación significaba avanzar a nivel cultural, pero también una fórmula para instruir a los ciudadanos en la democracia. La instrucción los habilitaría para participar en la vida pública. También para cambiar las costumbres atávicas, para aleccionar al pueblo y, en definitiva, para hacer de los ciudadanos personas cultas. Una de las dificultades que entorpecieron sus objetivos fue el inmovilismo de la iglesia católica y la sociedad conservadora, dada la fuerza del bastión ideológico que representaba.

No ignoramos el destacado papel de la Institución Libre de Enseñanza y sus principales mentores. Entre los pocos referentes intelectuales que hubo, entre finales del siglo XIX y principios del XX, debemos citar a Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) que apostó por modernizar la educación. También Giner de los Ríos está convencido de que la enseñanza oficial no se podía limitar a formar académicamente a los alumnos sino que había que formarlos íntegramente para que fuesen «*personas útiles al servicio de la humanidad y de la Patria*»⁵. No obstante, tanto sus planteamientos como las realizaciones de la Institución Libre de Enseñanza (1876) fueron pésimamente considerados por los sectores conservadores y la jerarquía eclesiástica, al chocar con su concepción ideológica. En este sentido Manuel de Puelles expresa: «El contenido ideológico de la educación se colocaba, una vez más, en el primer plano de atención de fuerzas contrapuestas»⁶.

Con la restauración de la monarquía borbónica en la persona de Alfonso XII se instauró la monarquía parlamentaria y el sistema del bipartidismo. La instrucción se modificó en función de los ideales monárquicos y la normativa regulada en la ley Moyano. Desaparecieron del plan de estudios las materias que tuvieran que ver con la educación ciudadana tanto en la primera como en la segunda enseñanza y, hasta iniciado el siglo XX, no se contemplaba nada en relación con la instrucción cívica. La educación cívica no existió en el currículo escolar de educación primaria durante todo el siglo XIX. Estaba incorporada como lecciones dentro de los contenidos de otras materias. En cambio la religión católica siguió su proceso de expansión y la iglesia adquirió un importante poder sobre la enseñanza. La ley Moyano fue una ley longeva que estuvo vigente durante un largo ciclo histórico y que fue adaptándose a los distintos momentos políticos con decretos y leyes parciales.

⁵ J. Ruiz Berrio, *La educación en tiempos modernos. Textos y Documentos*, Madrid, Actas Editorial, 1996, vol. I, p. 177.

⁶ M. Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2010 (5ª ed.), p. 248.

Añadir a lo expresado en páginas anteriores que a mediados del siglo XIX se incorporaron a la escuela las enseñanzas de Urbanidad o de buenas costumbres⁷. Se trataba de formar a los escolares según dictaba la moralidad, además de aprender las virtudes y algunas reglas de protocolo e higiene. Los contenidos de la materia variaban según el sexo de acuerdo con la construcción social de los roles. Los modelos de urbanidad de la época requerían un manual específico para la instrucción, cuya diferenciación quedaba explicitada en las publicaciones de libros de urbanidad para niñas y libros de urbanidad para niños. Los tratados de urbanidad no eran novedosos, circulaban para los sectores más favorecidos herederos de la tradición aristocrática. En la construcción del orden burgués convenía que a los niños y niñas de las clases trabajadoras se les inculcaran los valores de «Docilidad, sumisión, respeto al orden social». Por tal motivo en la escuela pública se incluyó el aprendizaje de las reglas de buenas maneras y se publicaron diversos manuales hasta mediados del siglo XX⁸.

2. *La construcción de la ética cívica en el primer tercio del siglo XX*

En las décadas iniciales del siglo XX mejoró la instrucción pública, pese a las precariedades y a la infra-escolaridad, las tasas de analfabetismo se fueron reduciendo reflejo de un mayor interés por la educación. En 1900 el 64% de la población española era analfabeta. La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 supuso un impulso a la gestión educativa y de forma paulatina la ampliación de la red escolar. Desde 1902 el estado asumió el pago del salario de los maestros. Hasta esa fecha los maestros y maestras estaban sujetos a las arbitrariedades en los pagos de los ayuntamientos. Otra mejora la representó la creación de la Dirección General de Enseñanza Primaria en 1911. De todas formas la educación estaba sujeta a la situación de inestabilidad política de las primeras décadas.

El efecto de las ideas pedagógicas renovadoras y la influencia de la Institución Libre de Enseñanza se proyectaron en las transformaciones metodológicas y en el aumento de la inversión educativa. Como consecuencia de los planteamientos de los regeneracionistas y los efectos de factores políticos, culturales y educativos que iban consolidando un estado más moderno así como por las influencias internacionales, comenzaron a reconocerse algunos símbolos, como el escudo y la bandera, importantes para implantar la educación cívica

⁷ Vid. J.L. Guereña, *Alfabeto de las buenas maneras*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005.

⁸ J.L. Guereña, *El espacio de la urbanidad y del manual de urbanidad en el currículo*, en Id., *Famille et Éducation en Espagne et en Amérique Latine*, Tours, Publications d'Université François, 2002, pp. 345-357. El autor señala que «Los niños burgueses veían confirmada su visión social y las clases populares aprendían la disciplina social para que nadie se descarriara».

en la enseñanza. En este sentido la Dirección General de Instrucción Pública⁹ dispuso la colocación en el frontispicio de todas las escuelas públicas el escudo patrio y que ondeara la bandera nacional durante las horas dedicadas a la instrucción. Esta identificación con los valores y símbolos de la patria condujo al Ministerio de la Guerra a la convocatoria de un Concurso¹⁰ para premiar la mejor composición enalteciendo la bandera nacional. El ministerio dispuso en el plan de estudios de la enseñanza primaria una asignatura encaminada a fomentar el patriotismo. Desde la infancia debía impartirse la educación moral y cívica, formación que no existía en la enseñanza española. Se argumentaba que, sin perjuicio de las enseñanzas morales unidas a la del catecismo religioso, debía existir una clase de educación moral y cívica donde se preparara a los niños para ser personas honradas y ciudadanos patriotas. En esta materia debía inculcarse el patriotismo y los principales deberes del ciudadano para con su país, sus leyes y sus autoridades¹¹.

El reglamento (1906)¹² de las escuelas de adultos ordenaba que se impartieran las enseñanzas de cultura general de acuerdo con el programa de las escuelas primarias, pero proyectada a la vida cotidiana. Su objetivo se orientaba especialmente a formar ciudadanos amantes de la patria (laboriosos, instruidos, respetuosos con las leyes, con la propiedad y con el prójimo). Entre las materias a impartir se encontraba la denominada *Rudimentos de Derecho y Educación cívica*. En los contenidos a impartir se incluían algunos hechos heroicos de la historia de España para exaltar el sentimiento de amor a la patria. Y, por último, se aportaban unas recomendaciones pedagógicas argumentando que el objetivo de esta asignatura era despertar en los alumnos el interés progresivo por las instituciones jurídicas y sociales así como formar buenos españoles. Igualmente se planteaba la metodología para la enseñanza aprendizaje mediante la cual sugerían que los ejercicios de lectura se hicieran en libros que desarrollaron la identidad y la convivencia.

El reglamento¹³ de las Juntas Provinciales de Instrucción Pública (1907) reguladas en la Ley Moyano, tenían a su cargo la administración y régimen de la enseñanza primaria en cada provincia. Su objeto principal fue hacer cumplir las leyes y propagar la cultura y educación. Entre las atribuciones figuraban diversas actividades: conferencias instructivas, bibliotecas populares

⁹ Orden de 10 de noviembre de 1893.

¹⁰ Real Orden de 30 de abril de 1906.

¹¹ La Orden recomendaba que cuando se reformara la primera enseñanza se estableciera una clase de educación moral y cívica, en la que se enseñaran los deberes del ciudadano para con su patria. Terminaba afirmando que «claro está que este espíritu moral y cívico debe informar toda la enseñanza, pero es preciso que especialmente también se cultive». Recomendaban como el mejor libro que existía en lengua castellana: *La Moral en ejemplos históricos*, de Juan García Purón, Editado por Appleton y Compa, 1902 (hubo otras ediciones anteriores y posteriores: 1897 y 1906).

¹² Real Decreto de 4 de octubre de 1906.

¹³ Real Decreto de 20 de diciembre de 1907.

y circulantes, colonias escolares para las vacaciones de estío, museos escolares, asociaciones protectoras de la enseñanza de la infancia, de la clase obrera y otras instituciones para la difusión de la cultura y la formación moral del pueblo. Así mismo en los deberes y atribuciones de las Juntas Locales, reguladas también en la Ley Moyano¹⁴ se fijaba el carácter patriótico de la enseñanza. Los maestros y las maestras tenían que inculcar preceptos morales y despertar el sentimiento del deber. La inspección de primera enseñanza tenía el objetivo de velar por la enseñanza ética y cívica en las escuelas públicas y privadas.

Más tarde la Real Orden de 28 de mayo de 1911 incluía la formación cívica desde la escuela. En la norma se decía que «la formación de la niñez debe comprender la educación moral y cívica». Argumentaba que, sin perjuicio de las enseñanzas morales unidas a la del catecismo religioso, debía existir, con carácter propio y constituyendo uno de los principales objetos de la enseñanza primaria, una clase de educación moral y cívica para preparar al niño para ser hombre honrado y ciudadano amante de su país. En la escuela debía inculcarse las virtudes referidas, la firmeza, el valor, la templanza, el orden, la integridad, el patriotismo y los principales deberes del ciudadano para con su país, sus leyes y sus autoridades. Terminaba afirmando «claro está que este espíritu moral y cívico debe informar toda la enseñanza, pero es preciso que especialmente también se cultive». Al final, la Orden recomendaba que cuando se reformara la primera enseñanza se creara una clase de educación moral y cívica, en la que se enseñen los deberes del ciudadano para con su patria. La consideraba una materia curricular importante que no cabía omitir en ningún plan adecuado de enseñanza primaria.

El primer manual de educación cívica y política fue editado en España en 1918. Se trataba del texto elaborado por Joan Palau Vera *La Educación del Ciudadano*¹⁵. En sus contenidos incidía en la vida social y en los derechos y deberes. Se ocupaba de nociones de derecho civil, o de los deberes de los ciudadanos. Además, explica el significado de sociedad, comunidad así como la contribución de la ciudadanía a ambas. El objetivo del libro fue la educación del ciudadano en sentido amplio. Al modo de un manual de educación cívica la dimensión formativa incidía en la vida social así como en los derechos y deberes del ciudadano. Este libro no tenía únicamente un sentido didáctico y de apoyo al trabajo educativo de los maestros. Fue concebido como un texto de apoyo a la tarea de los padres y maestros, para ayudar al desarrollo moral, físico e intelectual y lograr buenos ciudadanos, sanos y útiles a la comunidad.

A partir de 1931 bajo gobierno republicano se intentó extender la escolarización. Los diferentes gabinetes se empeñaron en la ardua tarea educativa aumentando la inversión pública, duplicando el número de centros educativos y, por primera vez, adjudicando al Estado la responsabilidad de la educación al

¹⁴ Real Decreto de 7 de febrero de 1908.

¹⁵ J. Palau Vera, *La Educación del Ciudadano*, Barcelona, Seix & Barral, 1918.

estado¹⁶. El gobierno republicano trató de subsanar las deficiencias educativas para mejorar el nivel instructivo de la población. Se implicó en la expansión de la educación a través de un extenso programa de construcciones escolares y creación de escuelas, mejoras en la formación del magisterio, modernización pedagógica y aumento de inversiones. También se interesó por la formación cívica y tanto a nivel de la educación formal como no formal introdujo los contenidos cívicos. Durante la Segunda República los distintos gabinetes dieron a conocer las instituciones de la república y los principios democráticos. La Constitución de 1931 refería la convivencia de sus ciudadanos en un estado laico. Los artículos 48, 49 y 50 referían a la educación. La educación cívica tenía el objetivo de formar a ciudadanos responsables, conocedores de sus derechos y deberes hacia la sociedad, respetuosos con los derechos humanos y comprometidos activamente en el desarrollo de una sociedad democrática, plural, solidaria y tolerante. Además de la labor realizada en las instituciones educativas «Las Misiones pedagógicas», creadas por Decreto de 29 de mayo de 1931, tenían entre sus objetivos el fomento de la educación cívica. Por diferentes lugares de la geografía española instruían sobre los principios democráticos mediante conferencias, lecturas y reuniones públicas. Resultado de este espíritu se editaron algunos libros para explicar a los niños la nueva configuración política y social de la nación. En este sentido destacamos el libro redactado por Joaquín Seró Sabaté *El niño republicano* (1932)¹⁷, cuyo contenido argumentaba que es la república a la vez que describía los artículos importantes explicaba su significado. Contiene una lección dedicada a la cartilla del ciudadano que comenzaba diciendo: «Desde que la Revolución francesa de 1789-1793 lanzó a los cuatro vientos para expandirla por todo el mundo la Tabla de los Derechos del Hombre, casi no hay pueblo sobre la tierra, cualquiera que sea su régimen y forma de gobierno, que no haya reconocido los derechos políticos de los ciudadanos de todos los países». Y, más adelante, el texto ofrece una verdadera proclama de educación ciudadana: «Aunque sois niños estáis obligados también a cumplir un deber sagrado que la Ley os impone. La ley os manda que estudiéis, que leáis, que conozcáis la constitución del Estado». En el citado libro se insistía en que se debe imbuir en los niños la idea de que todo español deberá conocer, lo más perfectamente posible la Constitución de la República, porque el conocimiento de la ley hace buenos ciudadanos y acrecienta el cariño a la patria, permitiendo colaborar en la obra de su engrandecimiento. Cada unidad didáctica aporta un ejercicio de conversación y otro de práctica.

Otra obra sobre educación cívica fue redactada por Aurelio Rodríguez Charentón bajo el rótulo *La moral en la vida. Libro de Lectura*¹⁸. Se utilizó

¹⁶ F. Flores Tristán, *La escuela de la Segunda República*, Madrid, Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales, 2005, pp. 33-34.

¹⁷ J. Seró Sabaté, *El niño republicano*, Barcelona, Librería Monserrat, 1932.

¹⁸ A. Rodríguez Charenton, *La moral en la vida*, Madrid, Estudio de Juan Ortiz, s.f.

como libro de lectura en las escuelas durante la segunda república. Resultó seleccionado en 1932 y contó con la aprobación oficial para su uso escolar. Tanto los contenidos como su estructura cumplían con los requisitos como obra didáctica y contribuyó a la consolidación de la formación cívica en las escuelas. Sus contenidos subrayan la importancia de la justicia, la solidaridad, la enseñanza laica, la paz, igualdad, la democracia, la familia, el pueblo, las naciones, etc. Dedicaba una lección a la nación y a la patria destacando los valores republicanos. La difusión pedagógica de un texto que contó con diversas reediciones no lo exculpó de la represión franquista. Fue declarado subversivo y censurado desde 1936 por el gobierno nacional¹⁹.

3. La imposición del modelo autoritario. La educación del Espíritu Nacional

Tras el golpe de estado y la guerra civil se anularon los derechos constitucionales y se impuso un régimen dictatorial. Terminada la contienda bélica el nuevo gobierno dismanteló las estructuras creadas en la etapa anterior al tiempo que liquidó todo signo progresista. Una ruptura que representó la exclusión ideológica y el dominio del nacional-catolicismo, el patriotismo agresivo, el autoritarismo, el irracionalismo, el tradicionalismo, etc. así como la exaltación del dictador. Ejemplo de ello es la leyenda que se acuñó en las monedas «Franco caudillo de España por la gracia de Dios». Los ideólogos trataban de justificar con nuevos códigos la ética y la nación como concepto moral. El franquismo construyó una nueva identidad con las ideas fascistas teñidas por el catolicismo beligerante. El nacionalismo de estado que impuso el franquismo segó las expectativas de progreso, de manera que con un régimen implantado por la fuerza esta época supuso un importante retroceso para el país. Representó una involución importante en los derechos y libertades individuales, en la modificación del modelo de mujer y de hombre, en la transmisión de estereotipos y valores ancestrales basados en la ideología del nacional-catolicismo. La involución se apreció en la escuela arcaica, sexista y empobrecida, fuertemente ideologizada y con altos niveles de absentismo escolar. El reto de luchar contra las libertades, hacer la cruzada al comunismo y a las ideas disolventes o liberales frente a la ética del patriotismo y de los valores morales y religiosos del cristianismo, es decir, la ética del nacional-catolicismo.

Desde las esferas del poder se fomentaba el repudio a la diversidad cultural (xenofobia) para reforzar la unívoca identidad española sustentada en los

¹⁹ La Orden Ministerial de 28 de mayo de 1932, de 17 de mayo de 1934 y de 5 de febrero de 1936, lo incluía como libro de lectura en las escuelas públicas. Sin embargo tras el levantamiento militar fue declarado subversivo, siendo depurado según la Orden de 4 de septiembre de 1936 igual que otros tantos libros «escritos por enemigos del Glorioso Movimiento Nacional».

valores tradicionales (Dios, Patria y Caudillo). Franco pretendía recuperar a España para su destino universal emulando el pasado imperial²⁰. Uno de los objetivos fue la adquisición de los valores que se identificaban con el concepto nacionalista de España característico del Movimiento Nacional. Su propósito era explícito desde la educación introduciendo los valores éticos para inocular las mentes infantiles y juveniles. Inicialmente Franco concedió poder a los falangistas para que intentaran su revolución. Pero luego fue transformando los principios del Movimiento y adaptándolos a su ideario personalista²¹.

Los postulados del régimen fascista se propagaron en los centros educativos a través de asignaturas específicas de las que se encargaba el personal de la Falange para los alumnos y de la Sección Femenina para las alumnas. La participación en la docencia de miembros de la Falange marcó el carácter paramilitar de la educación de la época, patente en los emblemas, himnos y canciones como el Cara al Sol y Prietas las fila, distintivos de mandos, instrucción y gimnasia al estilo castrense, horarios etc.²² En los primeros años se daba clase de Falange a los niños y niñas de las escuelas. Más tarde cambió su denominación por la de Formación del Espíritu Nacional, que fue una asignatura obligatoria también en el bachillerato y en la universidad. Desapareció de los planes de estudios en el tramo final del franquismo, por lo que se mantuvo hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970. Además del aprendizaje de los contenidos de la asignatura *Formación del Espíritu Nacional*, de la asimilación de las consignas, los alumnos cantaban todas las mañanas el «Cara al Sol» con el brazo derecho levantado al tiempo que se izaba la enseña nacional. Las enseñanzas fueron establecidas con carácter obligatorio en todos los centros de enseñanza primaria y secundaria, por un Decreto de 29 de marzo de 1944, desglosando los contenidos por curso²³. En la universidad existió desde 1944 una asignatura semejante denominada Formación Política, obligatoria para los tres cursos de todas las carreras universitarias²⁴. Unos meses después se decidió su inclusión en «algunos centros Superiores de carácter técnico y profesional» (Decreto del 29-XI-1944). Más tarde, en 1952 se decidió la universalización de

²⁰ J. Fontana, *Historia de los hombres*, Barcelona, Crítica, 2001, pp. 257-259.

²¹ E. Aguinaga, S. Payne, *José Antonio Primo de Rivera*, Barcelona, Ediciones B, 2003, pp. 97-98.

²² Estatutos de FET y de las JONS, aprobados por Decreto de 4 de agosto de 1937 (BOE de 7 de agosto) y reformados por Decreto de 31 de julio de 1939 (BOE de 4 de agosto de 1939). «La Organización Juvenil de la FET y de las JONS [...] inculca en el joven el espíritu nacional-sindicalista, fuerte y unido, y coadyuva con la Iglesia en la formación religiosa del niño mediante disciplina y ejercicio físico; conjuntamente con aquellas directrices se armonizan la inteligencia y el músculo y así crecen los jóvenes en hermoso ambiente de hermandad y camaradería. En sus filas se encuadra la juventud española sin distinción de clases y estirpes».

²³ Decreto de 29 de marzo de 1944 (BOE 10 abril 1944). Ministerio de Educación Nacional de España. Se establecen en las Universidades cursos para la formación política de los escolares.

²⁴ *Ibid.* Se establecen en las Universidades cursos para la formación política de los escolares.

su enseñanza prácticamente en todos los niveles de formación profesional y en los estudios superiores:

Se harán extensivas a las Escuelas especiales de Ingenieros Aeronáutico y de Industrias textiles y a los de Comercio, Aparejadores, Peritos Industriales, Peritos Agrícolas, Peritos Textiles, Capataces, Facultativos de Monas, Ayudantes de Montes, Centro Politécnico de La Laguna, Escuela Central de Idiomas, dependientes de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica y de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos, Nacional de Artes Gráficas, Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer, dependientes de la Dirección General de Educación Laboral y demás centros de carácter técnico, profesional y laboral que serán determinados en su caso por Orden Ministerial²⁵.

Los materiales didácticos fueron expurgados igual que el personal docente. Los contenidos que se transmitían iban en consonancia con los valores y los ideales del nacional-catolicismo. Se editaron libros manipulados desde la monovisión fanática de los vencedores, cargados de ideología sectaria y adoctrinadores de los roles sociales. Entre los manuales publicados indicar el “*Catecismo Patriótico Español*” publicado en Salamanca en 1939 y reeditado en 1951. Escrito por el obispo dominico fray Albino González Menéndez-Reigada²⁶ contó con la aprobación oficial para el aprendizaje obligatorio en las escuelas. Las fechas de edición y reedición coincidieron con el mandato en el ministerio de educación nacional de Ibáñez Martín. El propósito de la obra era instruir en la fe cristiana y en el convencimiento de los postulados de la dictadura franquista, identificando religión y política. Se trataba de un libro de formación política declarado como texto obligatorio para las escuelas por orden del Ministerio de Educación Nacional el 1 de marzo de 1939. El mensaje aleccionador fue elaborado antes de finalizar la guerra con la clara intención de combatir otras alternativas políticas, preservar la moral y afianzar el credo católico. El autor fue precursor de la enseñanza patriótica acomodándola a los intereses del bando nacional que abanderaba el nacional-catolicismo. Un texto obligatorio para el aprendizaje en las escuelas de la posguerra, que amoldaba las conciencias y enseñaba a los escolares que los enemigos de España eran la democracia, el judaísmo y el liberalismo. Hubo otras ediciones de libros de formación política editados por la Falange en versión masculina o en versión femenina para ser empleados en la educación de los alumnos y alumnas. De acuerdo con el modelo de educación de la época se requería un manual específico para la instrucción de las niñas y otro para la instrucción de los niños. En las mentes infantiles se fijaron unos mensajes tales como que la guerra fue «una lucha contra el bolchevismo internacional

²⁵ Aprobado el 31 de octubre de 1952. BOE del 9 de diciembre de 1952.

²⁶ El autor Albino González Menéndez-Reigada era obispo de la diócesis de Tenerife desde 1924 hasta 1946, año en que se trasladó a la diócesis de Córdoba. En sus pláticas, sermones y conferencias manifestó su apoyo a Franco. Con mensajes religioso-patrióticos condenaba a los «anti-patrias» y «anti-religión».

y la antipatria». Además reinterpretaba otras corrientes de pensamiento desde la óptica católica, para cumplir con el objetivo de «recristianización» de España y la persecución de ideas disolventes. Por ejemplo nombra los siete enemigos de la patria «el liberalismo, la democracia, el judaísmo, la masonería, el capitalismo, el marxismo y el separatismo» o refiere a la nación de España como «una, grande, libre, católica, imperial y madre de veinte naciones» y a Franco como «el Caudillo, hombre providencial, puesto por Dios para levantar a España»²⁷. Entre los mensajes adoctrinadores exponía que «El Caudillo es como la encarnación de la patria y tiene el poder recibido por Dios para gobernarnos»²⁸. El obispo fue entusiasta y animador del golpe de estado; su complacencia y respaldo a la dictadura quedaron sobradamente expuestos. La simbología y la iconografía es muy representativa, al margen de los asesinatos, persecuciones, palizas, depuraciones, etc. que sufrió la población no afecta al «nuevo orden» instaurado por la fuerza anulando el gobierno constitucional que en ningún momento condenó.

En la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, se establecieron claramente los principios ideológicos en el sistema educativo. Se trataba de un reglamento muy extenso de 115 artículos. Respecto a la educación cívica se incluyó en varios artículos: «El Art. 1.c): Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento. Art. 6: Formación del espíritu nacional. Es misión de la educación primaria, mediante una disciplina rigurosa, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria, de acuerdo con las normas del Movimiento y sus Organismos. Art. 8: Educación social. La educación primaria fomentará obligatoriamente la adquisición de hábitos necesarios para la convivencia humana. Asimismo, mediante prácticas adecuadas, ejercitará a los alumnos en el ahorro, la previsión y el mutualismo».

En la sociedad española existía segregación por sexos y centros educativos para niños y otros para niñas. Al niño se le educaba para que el día de mañana fuera un luchador que trabajara en el mantenimiento de su familia y de su patria. Mientras que a la niña se la educaba para ser *femenina, una dulce esposa y una madre amorosa*. En educación primaria se delimitaban los contenidos en función del sexo y de los valores que pretendía infundir el régimen dictatorial a las nuevas generaciones²⁹. En los estudios de Bachillerato se reproducían igualmente los

²⁷ Fray Albino, González Menéndez Reigada, *Catecismo patriótico español*, Salamanca, 1939. Reeditado en 2003 por ed. Península, p. 75.

²⁸ *Ibid.*, p. 59.

²⁹ El programa, según la ley de enseñanza primaria de 1945, comprendía: «Formación político social (niños): la familia; la escuela; pueblo, barrio y ciudad; la asociación y el sindicato; la justicia; opinión, diálogo y generosidad; solidaridad y justicia social; dignidad humana; el honor; la autoridad; normas y bien común; el trabajo; el descanso, etc. Formación familiar y social (niñas): etiqueta y cortesía; amabilidad, nobleza y bondad; sencillez y naturalidad; higiene; costumbres, etc.».

roles estereotipados, educando en valores sexistas³⁰. El franquismo elaboró sus propios manuales escolares para desarrollar su ideario y proyectar la educación ciudadana en los contenidos. Desde los primeros años los niños y niñas españoles recibían formación en la ética cívica de acuerdo con los valores ideológicos predominantes. Las lecciones que recogían las Enciclopedias para los diferentes grados de enseñanza indicaban la separación de sexos, aparecían rotuladas como Formación Política (niños), Formación Política (niñas). Varias ediciones de libros escolares supervisados por la censura política, muchos manuales editados por la Falange y la Sección Femenina diseñaron los contenidos para el aprendizaje de los niños y las niñas³¹. En el bachillerato había asignaturas con el nombre de Formación del Espíritu Nacional y Formación Política para que el alumnado de ambos sexos aprendiera los valores que identificaban al régimen

³⁰ En el bachillerato los contenidos eran los siguientes: «Educación artística, física y patriótica: Ejercicios gimnásticos, música y canto, trabajos manuales, visitas de arte; Conferencia para la formación patriótica de la juventud; Dibujo y moldeado».

³¹ Proliferaron diversas ediciones de libros escolares para la enseñanza primaria y para el bachillerato. Relacionamos a continuación algunos de ellos: A. Álvarez Pérez, *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica* (1^o, 2^o y 3^o), Valladolid, Editorial Minón, 1964; M. Álvarez Lastra, E. De Orte Martínez, *Formación del Espíritu Nacional*, Madrid, Gráficas Canales, 1955; Q. Blanco Hernando, *Faro, enciclopedia escolar. Segundo ciclo de enseñanza elemental (para niños de 8 a 10 años)*, Plasencia, Editorial Sánchez Rodrigo, 1963 (2^a ed.); Id., *Faro, Enciclopedia escolar. Período de perfeccionamiento (para niños de 10 a 12 años)*, Plasencia, Editorial Sánchez Rodrigo, 1963 (3^a ed.); E. Borrajo, *Política social*, Madrid, Doncel, 1968 (9^a ed.); E. de Bustos, *Vela y ancla*, Madrid, Doncel, 1965 (9^a ed.); J. Capmany, *Formación político-social y cívica (plan 1967)*, Madrid, Editorial Almena, 1969; A. Castro Villacañas, *Formación del Espíritu Nacional. Restauración y proyección de los valores Nacionales. Historia y doctrina (Curso V)*, Madrid, Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1955 (2^a ed.); M. Díaz Guerra, *Formación político-social y cívica*, Madrid, Editorial Almena, 1971 (4^o de Bachillerato); R. Fernández Carvajal, *La sociedad y el Estado*, Madrid, Doncel, 1971 (3^a ed.); A.C. Floriano Cumbreño, *Hispania, tratado de Educación patriótica*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1944; M. Fraga Iribarne, *Estructura política de España. La vida social y política en el siglo XX*, Madrid, Doncel, 1969 (9^a ed.); J. Capmany, *Formación político-social y cívica (plan 1967)*, Madrid, Editorial Almena, 1969; A. Castro Villacañas, *Formación del Espíritu Nacional. Restauración y proyección de los valores Nacionales. Historia y doctrina (Curso V)*, Madrid, Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1955 (2^a ed.); M. Díaz Guerra, *Formación político-social y cívica*, Madrid, Editorial Almena, 1971 (4^o de Bachillerato); R. Fernández Carvajal, *La sociedad y el Estado*, Madrid, Doncel, 1971 (3^a ed.); A.C. Floriano Cumbreño, *Hispania, tratado de Educación patriótica*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1944; M. Fraga Iribarne, *Estructura política de España. La vida social y política en el siglo XX*, Madrid, Doncel, 1969 (9^a ed.); G. Gómez La Serna, *Cartas a mi hijo*, Madrid, Doncel, 1967 (7^a ed.); A. Gosálbez Celdrán, *Educación cívico-social*, Madrid, Doncel, 1968; N. Jiménez Villalba, *Formación político-social y cívica (Plan 1967)*, Madrid, Editorial Almena, 1969; Padre Gabino S.J. Márquez, *Deberes patrióticos*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1940; J.M. Mendoza Guinea, *Formación del Espíritu Nacional (curso I)*, Madrid, Editorial Xalco, 1957; Id., *Formación del Espíritu Nacional (curso III)*, Madrid, Xalco, 1957; Id., *Formación del Espíritu Nacional (curso V)*, Madrid, Editorial Xalco, 1957; Id., *Formación del Espíritu Nacional (curso VI)*, Madrid, Xalco, 1957; A. Ramnis Bennisar, E. Villalonga Bennisar, *Formación del Espíritu Nacional (primer curso de Escuelas del Magisterio)*, Madrid, Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1954; G. Sánchez-Rodrigo, *Formación cívica y social*, Plasencia, Editorial Sánchez Rodrigo, 1965.

autoritario. Una formación patriótica en los valores de la patria católica pero ausente en los derechos constitucionales de ciudadanía, en un estado que violaba los derechos humanos. A través de diversas instituciones y de la escuela se adoctrinó en los valores ideológicos del franquismo y la acuñación de la ciudadanía del nacional-catolicismo. En definitiva una ciudadanía secuestrada, en la que se perdieron los derechos alcanzados también mermó las oportunidades instructivas de la infancia española. Realmente la escolaridad no llegó a todos los sectores sociales hasta la aplicación de la Ley General de Educación en 1970, al margen de que fue una educación desigualitaria en función de los sexos y las clases sociales. La formación patriótica y el adoctrinamiento de las nuevas generaciones diferenciada por sexos estuvo vigente hasta el fallecimiento del dictador (1975) y la disolución de las instituciones falangistas que se ocupaban de la instrucción (1 de abril de 1977).

4. *Transformaciones de los valores éticos*

En la última década del franquismo comenzaron a desarrollarse algunas transformaciones educativas producto de la apertura del régimen y la necesidad de extender la educación a todos los sectores sociales. La lenta evolución de la sociedad española hacia la modernización se reflejó en el escaso desarrollo económico, en los niveles de analfabetismo, en las bajas tasas de escolarización, en el absentismo escolar, en el trabajo infantil, en las marcadas desigualdades sociales y sexuales. Seguía vigente el modelo de educación de élites sujeta a la pedagogía tradicional y a la rancia metodología didáctica. En la década de los sesenta un grupo de tecnócratas ocupaba las esferas del gobierno y se interesaron por la modernización del país, lideraron el cambio y la transformación de España hecho que se proyectó en mejorar la educación. Con el despegue tecnológico y el desarrollo económico se inició la apertura a las corrientes internacionales, se superó el anquilosamiento y el hermetismo nacional y comenzaron a emerger ideas nuevas. La Ley General de Educación (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto de 1970) representó el inicio de la renovación que culminó con el desarrollo de la sociedad democrática³². Además de extender la escolaridad

³² En la introducción de su articulado de la LGE se puede leer lo siguiente: «[...] necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la educación». Art. 1. Son fines de la educación: la formación integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia.

Preescolar: desarrollo del sentido comunitario y principios religiosos y morales.

obligatoria unificó el currículum y desaparecieron las materias sexistas, aunque tanto los contenidos como las praxis se hallaba mediatizada por los roles de género. A pesar de continuar regidos por la dictadura con la aplicación de la nueva ley de educación y la extensión de la escolaridad obligatoria las ediciones escolares introdujeron nuevos contenidos. Pero hasta la muerte del dictador y la transición no se consiguieron transformaciones significativas en el reconocimiento de los derechos de ciudadanía. Los cambios progresivos en la sociedad y política española producto del consenso condujeron hacia la restauración democrática. Se inició así el camino hacia una ciudadanía democrática³³. En un principio se recogieron los contenidos de Ética en los libros de Ciencias Sociales, normalmente varias lecciones incorporadas al final del libro. Después se editaron libros de Ética y se inició como materia curricular, pero con escasa atención oficial. Incluso desde el ámbito educativo no recibió la atención debida. Esa materia representaba la educación en valores y reglas de urbanidad que algunos docentes consideraban caducadas. Durante el periodo de transición se impartió brevemente una asignatura denominada *Convivencia en Democracia*. Una materia que desarrollaba contenidos de ciencia política, destinada a los alumnos del curso final de la etapa obligatoria (8º de EGB 13-14 años). Posteriormente, en 1979 se añadió a la asignatura *Historia de España* de 3º de BUP contenidos sobre la Constitución española de 1978.

Tras veinte años de vigencia de la ley general de educación y en plena democracia se reestructuró todo el sistema educativo. El avance de la educación e incremento de la escolaridad junto a la necesidad de homologación con los países del entorno europeo recomendaban la renovación educativa. La aprobación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo BOE número 238 de 4/10/1990) más conocida como LOGSE introducía importantes cambios cualitativos, la renovación metodológica, la democracia escolar y el desarrollo expansivo de todos los niveles educativos. Se recuperaron alternativas pedagógicas y se abrieron nuevas perspectivas donde priman la diversidad y pluralidad. La reforma educativa de la LOGSE incluyó el concepto de enseñanzas transversales (educación para la salud, educación vial, respeto al medio ambiente, educación no sexista, tolerancia y respeto a las diferencias de todo tipo, etc.), que debían conformar la educación en valores desde todas las asignaturas del currículum. En definitiva pretende una educación

EGB: desarrollar aptitudes de convivencia; vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional y universal; programa de enseñanzas sociales conducentes a posibilidades ecológicas locales.

Bachillerato: formación del carácter; hábitos religiosos, morales; cívico-sociales; autodominio; trabajo; vivir en sociedad.

³³ J. López Martínez, *La enseñanza de la religión y la educación para la ciudadanía: análisis de la normativa en la España constitucional*, en *Educación en Valores: ideología y religión en la Escuela Pública*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 2007, pp. 157-189.

en valores a través de todas las asignaturas sin ser en sí mismas asignaturas evaluables. Los valores que fundamentan los derechos, las libertades y los deberes de la ciudadanía forman parte de la educación de todos los ciudadanos. Desde esta óptica ser ciudadano significa tener desarrollado el sentido de identidad y pertenencia en el lugar donde se interactúa socialmente, donde se desenvuelven los individuos con responsabilidad, derechos y obligaciones. Este concepto más extenso de ciudadano y ciudadanía ofrece un posible nuevo modelo para analizar cómo vivimos juntos. Se trata, por tanto, de traspasar los límites de la noción de «Estado Nación» y de adoptar la de comunidad, que engloba el marco local, nacional, regional e internacional en el que viven las personas. El estado pretende fortalecer los resortes de una educación y cultura democrática y enseñarla a las nuevas generaciones.

5. La Educación para la Ciudadanía: Una materia curricular en la Unión Europea

En Europa la importancia de la educación cívica ha quedado fuera de toda duda y de una u otra manera se ha emprendido la tarea de enseñanza y aprendizaje para transmitir a las nuevas generaciones sus valores cívicos. Casi todos los países europeos han incluido en sus respectivos sistemas educativos la educación cívica. Eso indica que los estados democráticos europeos consideran un objetivo irrenunciable de sus sistemas educativos la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, participativos y solidarios que colaboren en la construcción de una sociedad más libre y más justa. Por ello el estado debe promover valores democráticos y la escuela formar en valores éticos a las nuevas generaciones. El sistema educativo español se ha preocupado por formar al alumnado en actitudes y valores. Con la LOGSE introdujo una asignatura específica *La Educación para Ciudadanía y los derechos humanos*. El objetivo de la materia estriba en “fomentar el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad, la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable”³⁴. De acuerdo a las directrices de la Unión Europea³⁵ esta materia incorpora como objetivo del sistema educativo la

³⁴ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5 de enero).

³⁵ Comisión Europea. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas de educación y formación. Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de la

difusión y el aprendizaje de los valores democráticos y así como la participación solidaria entre la comunidad escolar con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa³⁶.

La Educación para la Ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable³⁷. El Consejo de Europa desde el año 1997 ha elaborado diversos informes para la implantación de la asignatura de Educación para una ciudadanía democrática que forme a los europeos como ciudadanos, propicie la cohesión social e impulse la innovación del sistema educativo. La asignatura de Educación para la Ciudadanía existe como asignatura obligatoria en educación primaria en cinco países europeos (Bélgica, Estonia, Suecia, Rumania y Grecia), mientras que otros veinte entre los que se encuentran Francia, Italia, Austria, Reino Unido y Portugal, la incluyen en la educación secundaria. En el año 2004 el Gobierno español bajo la Presidencia de José Luis Rodríguez Zapatero respaldó, con el resto de los países, la resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas en la que se proclamó el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, la inclusión de contenidos sobre derechos humanos en la enseñanza obligatoria.

El Consejo de Europa declaró al año 2005 «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación» y la Unión Europea estableció el desarrollo de la ciudadanía europea como una de las áreas donde intensificar el trabajo al tiempo que patrocina su estudio en los 30 países que conforman la red Eurydice (Red europea de información en educación). La red Eurydice³⁸ realizó un estudio comparado en 30 países europeos acerca de los diferentes enfoques legislativos, curriculares y el apoyo al profesorado de la educación para la ciudadanía en cada uno de ellos. En el informe que impulsa esta acción exponen que «Por el bien de la cohesión social en Europa y de una entidad europea común, los alumnos en los centros docentes, deben recibir información específica sobre el significado de la ciudadanía, los tipos de derechos y deberes que ésta conlleva, y sobre qué hacer para comportarse como un buen ciudadano». Por este motivo se ha establecido como materia curricular en el sistema educativo español. *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* es el nombre de una

Comunidad Europea, 2002.

³⁶ Ministerio de Educación y Ciencia. *La educación para la ciudadanía y los derechos humanos: el desarrollo de la LOE*, Madrid, MEC, 2006; Ministerio de Educación y Ciencia, *Una educación de calidad para todos y por todos*, Madrid, MEC, 2004.

³⁷ C. Naval, *Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual*, «Revista de Educación», número extraordinario, 2003, pp. 169-189.

³⁸ Eurydice-La Red europea de información en educación. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, 2005, p. 8.

asignatura diseñada para el último ciclo de la Educación Primaria y toda la Educación Secundaria en España por el Parlamento Español de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación. En España el gobierno de Rodríguez Zapatero, de acuerdo con la Rec Europea (2002)¹², aprueba la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (BOE 4 de mayo 2006), en la cual se incorpora como una de sus novedades principales la Competencia Social y Ciudadana, una de las ocho competencias básicas que deben adquirir los alumnos, y la introducción de *La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, como materia dentro del currículo de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en consonancia con el artículo 1.1 artículo 14 de la Constitución española (1978). Con la LOE, en sintonía con los denominados temas transversales de la LOGSE, los contenidos pueden ser estudiados en una asignatura específica, *Educación para la Ciudadanía*, cuya temática es compartida por la *Educación Ético-Cívica*, impartida en cuarto curso de ESO, y por la *Filosofía y Ciudadanía*, impartida en primer curso de Bachillerato. El objetivo de estas materias es el aprendizaje los principios democráticos y convivencia ciudadana. Pero el aprendizaje práctico se complementa con la creación de actitudes democráticas. El enfoque es flexible y participativo, rompe con el modelo educativo tradicional³⁹. La *Educación para la Ciudadanía* es impartida en el Sistema Educativo Español en el tercer curso de la ESO. En principio, esta nueva materia debe ser impartida por especialistas en el área de filosofía y pretende cubrir el vacío en los temas transversales de la LOGSE. Los contenidos sobre la ciudadanía dada la importancia de los valores están incluidos en el currículo de Filosofía en secundaria y bachillerato. De tal forma que la transversalidad se recoge bajo los títulos *Educación Ético-cívica* y *Filosofía y Ciudadanía*.

La *Educación para Ciudadanía y los derechos humanos* concreta su relación con las enseñanzas transversales en las propuestas de aula⁴⁰. Atiende al ámbito prescriptivo y al marco legislativo de la democracia⁴¹. En un primer momento la denominación de la asignatura fue cuestionada y criticada por su «carácter un tanto doctrinario e ideológico». Entre sus detractores han estado determinados grupos políticos que han llegado a tildarla de «catecismo socialista». En contra partida otros sectores la asociaban al mal recuerdo de la asignatura *Formación del Espíritu Nacional* vigente en el periodo franquista⁴². No existe parecido

³⁹ Vid. A. Ayuste (ed.), *Educación, ciudadanía y democracia*, Madrid, Octaedro, 2006; A. Bolívar, *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Ed. Grao, 2007.

⁴⁰ Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación para la ciudadanía y los derechos humanos: el desarrollo de la LOE*, Madrid, MEC, 2006; Ministerio de Educación y Ciencia. Una educación de calidad para todos y por todos. Madrid, MEC, 2004.

⁴¹ L. de Lucas Martín, *Constitución y ciudadanía*, en *La Constitución a Examen: un estudio académico 25 años después*, Madrid, Marcial Pons, 2004, pp. 335, 359-360.

⁴² J. Benedicto, *La construcción de la ciudadanía democrática en España, 1977-2004*, en «Revista Española de Investigaciones Sociológicas», n. 114, abril-junio 2006, pp. 103-136; Id., *Las bases culturales de la ciudadanía democrática en España*, en *Cultura Política: Enfoques*

formal entre ambas asignaturas que surgen en un contexto político e histórico diferente, la dictadura que adoctrinaba y recortaba derechos y libertades frente a la democracia⁴³ que los postula. Una simple mirada al programa de contenidos nos revela la dimensión de los objetivos y la formación que se pretende en el contexto de una sociedad democrática plural⁴⁴. Entre ellos mencionar la educación moral y cívica, la educación para la paz, la igualdad de oportunidades entre sexos, el desarrollo de actitudes que estimulen la tolerancia, el rechazo de la violencia y la discriminación por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad y religión. Así como la valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en nuestras costumbres y la recuperación e integración del patrimonio cultural de las mujeres de acuerdo con los Derechos Humanos.

La asignatura *Educación para la Ciudadanía* que varía su denominación según el nivel educativo al que está adscrita (primaria, secundaria y bachillerato) y en algunos casos en su aplicación por la Comunidades Autónomas, ha generado rechazo liderado por los sectores católicos apoyados por la Conferencia Episcopal, el Partido Popular y otros grupos políticos afines. La posición intolerante de la jerarquía eclesiástica agrade al papel desempeñado por el estado, heredero de la tradición liberal, de ocuparse de la instrucción pública y de la formación ciudadana en los valores democráticos, defendiendo la igualdad en la diferencia, es decir, iguales en derechos y deberes⁴⁵. Nunca antes una materia curricular había generado tanto revuelo y ha sido tan cuestionada como la *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. La polémica suscitada por la implantación de esta asignatura ha sido producto del enfrentamiento ideológico entre grupos políticos de distinto signo. Desde el seno de familias tradicionales e instancias conservadoras han circulado testimonios despectivos, ignorando los contenidos y objetivos de la materia. Se ha polemizado hasta el extremo de que se ha judicializado y desplegado una batalla judicial en su contra. Los padres y madres objetores han llegado incluso a los tribunales en distintas comunidades autónomas (Andalucía, Asturias, Castilla-León, Cantabria, Cataluña). El dictamen del Tribunal Supremo ha sido el reconocimiento a una materia de formación cívica, pero en algunos casos los tribunales locales se han pronunciado a favor de las familias en el sentido de poder negarse a que sus hijos reciban una formación que estiman inapropiada. De manera que reconocen el derecho de los padres a objetar a la asignatura, para evitar el conflicto ideológico que representa el que sus hijos recibiesen una educación contraria a sus creencias religiosas, éticas o morales.

teóricos y análisis empíricos, Valencia, Tirant lo Blanch, 1997, pp. 223-258.

⁴³ Amnistía Internacional, *El Gobierno español incumple las recomendaciones de Naciones Unidas sobre Educación en derechos humanos en el Proyecto de Ley de Educación*, Madrid, Amnistía Internacional Ediciones, 2005.

⁴⁴ F.M. García Costa, J. Benito Martínez, *Educación constitucional y ciudadanía plural*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», vol. 69, n. 24/3, 2010, pp. 87-104.

⁴⁵ F. Savater, *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*, Barcelona, Ariel, 2007, p. 8.

En la sociedad actual los partidos políticos no llevan a cabo la formación de la ciudadanía ni pueden hacerlo dado que aportarían una visión sesgada. A ello hay que añadir el desprestigio de los representantes públicos. La pérdida de su rol educativo impide el desarrollo de una auténtica cultura política. La educación cívica debe posibilitar una sociedad educada en la civilidad por ello desde las escuelas se debe afrontar la educación cívica, moral, política y social. Desde la institución escolar se deben abrir cauces para el aprendizaje cívico así como fomentar la participación ciudadana del alumnado⁴⁶. La importancia de afrontar la formación política desde la escuela exige que se abran espacios de interacción con el sistema educativo. La educación ciudadana, implica la formación de personas autónomas, críticas, responsables y respetuosas con las diferencias. Una ciudadanía, capaz de vivir democráticamente, de resolver de forma pacífica los conflictos, capaz de actuar con justicia y equidad. Esta perspectiva es fundamental para ampliar la capacidad de comprensión y de explicación de los conocimientos y procesos sociales, sin dejar de resignificar las relaciones sociales⁴⁷.

Conclusiones

A través de la historia de la humanidad todas las civilizaciones han considerado prioritario instruir en sus convicciones políticas, sociales, religiosas y filosóficas. En las sociedades contemporáneas la educación para ética cívica constituye un elemento fundamental en el proceso educativo. En España desde las esferas oficiales han existido políticas que han promovido la formación de los ciudadanos, impulsando la educación cívica a través de la escolaridad. Las normas de convivencia, de acuerdo con los intereses de los gobiernos de turno, han ido modelando las conductas de las nuevas generaciones en distintos momentos de la historia de la educación contemporánea. En el sistema educativo se ha proyectado a través de contenidos curriculares específicos para uno y otro sexo.

La trayectoria de la educación cívica dentro de los programas escolares ha sido accidentada y tardía. Cuando la educación cívica se incluía como formadora en valores, en derechos y deberes ha sido impulsado por gobiernos progresistas. Los códigos de buenas maneras y los libros de urbanidad han formado parte de la escolaridad contemporánea. Trataban de infundir normas de comportamiento con un barniz social. Se enseñaba a saber convivir, a comportarse y ser respetuoso con el entorno. La defensa de las libertades y

⁴⁶ J.C. Rincón I Verdera, *Voluntariado y escuela: La educación cívica para la participación ciudadana a través del servicio a la comunidad*, «Bordón», vol. 62, n. 4, 2010, pp. 113-129.

⁴⁷ A. Mayordomo, *Valores constitucionales, juventud y educación cívica*, «Revista de Estudios de Juventud», número especial, 2003, pp. 129-145.

derechos sociales y cívicos fue notoria en la etapa republicana pero sufrió un retroceso con la dictadura fascista que amordazó a la sociedad española durante 40 años. El nacional-catolicismo se infiltró en las escuelas a través de las asignaturas patrióticas que, con una enseñanza segregada, pretendían modelar las mentes de niñas y niños. En la transición democrática surgió la Ética, más bien como anexo a los contenidos de Ciencias Sociales donde incluía un temario de educación cívica. Su planteamiento didáctico quedó un tanto difuso y en cada centro se atendía de diferente manera. La democracia vio la necesidad de reformularla y adecuarla a la realidad, además de adaptarse al contexto europeo e internacional.

La asignatura de *Educación para la Ciudadanía* existe como materia curricular en diversos países del orbe. En el año 2004 el Gobierno español respaldó, con el resto de los estados la resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas, la inclusión de contenidos sobre derechos humanos en la enseñanza obligatoria. Sin embargo en España hay razones ideológicas encontradas que han suscitado debate sobre sus contenidos. Algunos sectores de la sociedad están en desacuerdo con la materia curricular y se han movilizado en su contra. El Partido Popular se comprometió a modificar los contenidos de la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y suprimir como tal del currículo esta materia si ocupaba la presidencia del gobierno, respondiendo así a los colectivos disidentes. Mariano Rajoy en su momento propuso que se dedicara al estudio de la Unión Europea, la democracia y los valores constitucionales. Un amplio colectivo de padres y madres actualmente reclaman al Partido Popular una reforma profunda de la legislación educativa y que se suprima la materia de *Educación para la Ciudadanía* por considerarla adoctrinadora. En la actualidad, tras el éxito en las urnas del Partido Popular, se habla de *Educación Cívica y Constitucional* como alternativa curricular.

A lo anterior añadir que frente a los retos que plantean los cambios del mundo contemporáneo, es necesario transmitir a las nuevas generaciones los valores que la humanidad ha creado como producto de su historia: respeto, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia y honestidad. Este proceso fortalece la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el estado de derecho, la pluralidad política, la diversidad cultural y la participación ciudadana. De manera que la institución escolar debe enseñar actitudes y valores que capaciten a las nuevas generaciones como ciudadanos/as para participar en la democracia. La formación cívica debe iniciarse desde la escolaridad, para desarrollar en el alumnado las actitudes y los valores como aprendizaje de sus derechos y deberes, que lo capaciten como ciudadano para participar en la democracia. De la misma forma debe enseñar a actuar con comportamientos responsables en un mundo plural y diverso, donde tengan cabida todas las culturas y creencias para convivir con el respeto a los otros.

The CEIMES project: recovering the scientific heritage of the historic secondary schools of Madrid

Ana Maria Badanelli Rubio
Miguel Somoza Rodríguez
Centro de Investigación MANES,
UNED-Universidad Nacional de
Educación a Distancia, Madrid (Spain)
abadanelli@edu.uned.es
msomoza@edu.uned.es

ABSTRACT: Following long neglect by Spanish educational historiography, the historical heritage of educational institutions is currently the focus of an emerging field of research which stimulates the creation of connections between disciplines such as the History of Education, the History of Science, Museology, and Teaching Methods in Social Sciences and Experimental Sciences. Within this context, the CEIMES project (Science and Education in the Secondary Schools of Madrid) has been set up in order to recover and evaluate the historical heritage of educational institutions, by developing a research agenda which focuses in particular on the educational and scientific objects preserved in the laboratories of the Natural Sciences of the six oldest secondary schools in Madrid.

EET/TEE KEYWORDS: School; Cultural Heritage; History of Education; Museum; Spain; XX Century.

Introduction

A review of Spanish educational historiography reveals the scarce attention that has been paid in the past to the study of the historical heritage of educational institutions. Only in the past few years has the study of the material culture of educational centers become an emerging field of research, with various approaches and perspectives, which is encouraging the creation of links between various disciplines such as the History of Education, the History of Science, Museology, and Teaching Methods in Social Sciences and

Experimental Sciences¹.

An event which has favoured, or at least reinforced, the study of the historical memory of education, of its agents and of its heritage, has been the celebration (in the 1990's) of the 150th anniversary of many *Institutos* (secondary schools) in Spain. These institutions were the heirs of the first secondary schools founded in many Spanish provinces in the mid 19th Century. A good number of other centers joined the celebration with their centenary or at least their 75th anniversary.

Many of these have been prime witnesses to the passage of time and have collected many of its traces. Most of them have gathered not only invaluable personal and collective experiences, but also some of its material remains. Libraries, educational collections, buildings, laboratories and technologies, textbooks, files and archives provide a record of their long and changing lives. The halls of these current institutions reverberate with echoes from the past, in the form of objects that remind us of how educational activities were carried out in earlier times.

The CEIMES project (Science and Education in the Secondary Schools of Madrid) has been founded in the context of this movement to recover and value the historical heritage of educational institutions, developing a research and publications agenda on the topic of the educational and scientific objects and collections – specifically those conserved in the laboratories of the Natural Sciences –, of the six oldest secondary schools of Madrid.

Project goals

The main objective of the CEIMES² project is the recovery and reactivation of the educational heritage of the historical period from 1837 to 1936, as embodied by the various scientific and bibliographic collections, in laboratories and experimental facilities, in buildings and spaces as physical representations of ideas, and in a set of actors and leading figures who conceived and developed these concepts. The project seeks, in sum, to recover the educational and historical heritage of the 19th and early 20th centuries and bring it into our

¹ J. Bernal Martínez, M^aA. Delgado Martínez, D. López Martínez, *El Patrimonio Histórico-Científico como recurso didáctico: de la ciencia en el laboratorio a las ciencias para la vida*, in R. Berruezo Albéniz, S. Conejero López (edd.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2009, vol. II, pp. 605-614.

² Financed by the Dirección General de Universidades e Investigación de la Comunidad Autónoma de Madrid, a project funded by public call. Code: S2007/HUM-0512. Principal researcher: Leoncio López-Ocón Cabrera (CSIC).

own age, providing them with the educational and didactic uses fostered by contemporary educational thought.

The convergence within the project of historians of science, historians of education and experts on Spanish contemporary history, together with the support and commitment to the project of the management and faculty of the schools themselves, will allow the researchers to fulfil three objectives:

a) In the first place, to carry out an ambitious program aimed at recovering and giving new value to the scientific, historical and educational heritage of Madrid schools, using new information and communication technologies. The outcome of this aspect of the project will be the creation of a virtual museum dedicated to the history of science teaching between 1837 and 1936³;

b) Secondly, to undertake research aimed at improving the scientific education of students and other members of today's knowledge society, thanks to a better understanding of the successful educational innovations that emerged during various phases of Spanish contemporary history, particularly during *Sexenio Democrático* (the six years of democracy from 1868-1874) and the time of Santiago Ramón y Cajal (1900-1936)⁴, periods in which teachers were encouraged to provide "object lessons" and to practice an experiment-based approach to teaching⁵;

c) Thirdly, to obtain a twin view of the educational system of Madrid: both a macro analysis that follows its evolution through time, and a micro analysis that takes into account relevant information regarding the teaching of people who have played leading roles in this nation in every field: cultural, political, economic, business, scientific and educational.

The heritage of the Institutos

Madrid's secondary schools embodied the intellectual and educational principles of the progressive spirit of the *Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (Board for Advanced Studies and Scientific Research) and of the *Institución Libre de Enseñanza*⁶. Rarely before had so much

³ See the CEIMES website, <<http://www.ceimes.es>> (accessed: May 8th, 2012).

⁴ Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), eminent Spanish doctor and researcher. He obtained the Nobel Prize in Medicine in 1906 due to his discoveries relating to the connectivity of neurons and the workings of the nervous system.

⁵ This movement was closely related to the growth in teaching the lower classes and the need to provide specific knowledge of a practical kind for everyday use, due particularly to industrialization and the spread of applied science. The *Lecciones de cosas* ("Object lessons") served as reading books and introduced a number of scientific notions regarding certain phenomena of the natural world and the human universe.

⁶ The *Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* was founded in 1907 with the aim of encouraging research in all fields of knowledge. It was presided by Santiago Ramón

intellectual talent and professional effort come together with the purpose of overcoming the backward state of science in Spain and modernizing education and scientific research. It is no coincidence that this time came to be known as the Silver Age of Sciences. The aim of these men and women was to turn Spain into a laboratory, a great center of experimentation in the arts and sciences, a dream which was to be dashed by the coming Civil War. The heritage of those intellectuals, however, was embodied in various institutions and influenced education and scientific training in schools. One of the goals of this project is to recover this heritage from oblivion, make its existence widely known and bestow upon it the cultural relevance it deserves⁷.

These leading lights of the educational field obtained a considerable influence within the Spanish society of the time. During most of the period under study, the education of the ruling classes was in the hands of these professors. Conscious of this influence, these teachers accepted the challenge and debated about scientific development in different forums. They developed manuals to guide teaching in schools, published articles in the press, spoke at the Royal Academies and participated in the political process with the aim of improving education in Spain.

These professors and their disciples created institutions which exerted a great influence over an elite corps of students, a minority who, after their time at university, would take up positions of responsibility in the political, military, ecclesiastical, legal, scientific, artistic and literary spheres.

Without wishing to underestimate the historical value that would be obtained by an in-depth study of the teaching career of these agents who were active figures of Spanish educational history, the objective of this paper, specifically, is to present the historical heritage of each school and then to describe the 'museum work' that has been carried out and that will continue to be carried out in the course of the project.

All these schools, with their particular history and features, are located in unique buildings, typical of their time⁸. Built from the middle of the 19th Century until 1936, these scholastic buildings are of great historical interest and constitute the first element of this heritage⁹. The fact that each of these

y Cajal until 1922. It took up, and at the same time promoted, the intellectual and educational heritage of the *Institución Libre de Enseñanza*, inspired by the philosophy of Karl Christian Friedrich Krause. This institution was in turn founded in 1876 by Francisco Giner de los Ríos and a group of professors expelled by Madrid's Universidad Central for defending their academic freedom and opposing the official dogmatism, both political and religious.

⁷ Site CEIMES *Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria*, <<http://www.ceimes.es/institutos-1/ies-cardenal-cisneros/actores>> (accessed: March 15th, 2012).

⁸ An interesting study of the educational buildings and spaces was carried out by A. Viñao, *Escolarización, edificios y espacios escolares*, «CEE Participación Educativa», n. 7, marzo 2008, pp. 16-27.

⁹ E. Martínez Alfaro, *El patrimonio de los Institutos Históricos*, in J. Ruiz Berrio (ed.), *El Patrimonio Histórico Educativo. Su conservación y su estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010,

schools included a laboratory, a library and other spaces which fostered the relationship between professors and students, was part of an intellectual programme which was embodied materially in buildings which still provide their services in the city of Madrid. In some way, these buildings represent quite accurately the concepts of space held by the inspirings of educational progress at the turn of the 20th Century, but at the same time, these spaces constitute a ‘container’ within which, with better or worse fortune, the Spanish historical and educational heritage has been produced and conserved – or destroyed. This heritage is made up, as we shall now see, not only by spaces and buildings, but also by objects introduced from the outside (textbooks, educational and scientific materials, furniture and a variety of other objects) and those produced by the schooling process itself, such as, among others, the exercises and exams of students, their handicrafts, their workbooks and diaries, the photographs typical of the educational world, the titles and diplomas, or the academic files¹⁰.

To better understand the characteristics of the heritage held by these institutions, it is worth noting that the *Reglamento de Segunda Enseñanza* (Secondary School Act) of 1859 established the mandatory creation in all schools of a library¹¹, a natural history laboratory¹², others laboratories for physics and chemistry, and a botanical garden¹³.

a) *The Instituto Cardenal Cisneros*

The study of this institution will allow us to understand the features of a first-class secondary school, with a considerable social standing in the 19th and early

p. 208.

¹⁰ Viñao, *Escolarización, edificios y espacios escolares*, cit., p. 25.

¹¹ «Art. 112: In every teaching institution, regardless of its nature, there will be a library and an archive» («En todo establecimiento de enseñanza, cualquiera que sea su naturaleza, habrá una biblioteca y un archivo»), in E. Martínez Alfaro, *El patrimonio de los Institutos Históricos*, in Ruiz Berrio (ed.), *El Patrimonio Histórico Educativo. Su conservación y su estudio*, cit., p. 213.

¹² The schools had to include a physics lab with the necessary instruments for elementary teaching, a chemistry lab with the necessary instruments and materials, a patio for chemistry experiments that required the open air, a classified collection of minerals, another collection of zoology that included at least the most important species, and images representing the different natural beings which students would need to learn about, as well as a botanical garden and a methodically arranged herbarium. Ministerio de la Gobernación de España. Resolución aprobando el Reglamento para la ejecución del Plan de Estudios, 22 de Octubre de 1845. Título VI: *On the instruction material resources that public teaching institutions must provide* («De los medios materiales de instrucción que ha de haber en los establecimientos públicos de enseñanza»), art. 173. Available online: <<http://www.filosofia.org/mfa/fae845b.htm>> (accessed: March 15th, 2011).

¹³ C. Rodríguez Guerrero, *Actuaciones prioritarias para la conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas*, in Ruiz Berrio (ed.), *El Patrimonio Histórico Educativo. Su conservación y su estudio*, cit., p. 257.

20th Centuries. The *Instituto Cardenal Cisneros* was founded in 1845, the year in which the named *Plan de Estudios* (Curriculum Order) of Pedro José Pidal's was approved: a programme which reorganized university studies, creating the *Segunda Enseñanza Elemental* ("Elementary Secondary Schooling") and the *Segunda Enseñanza de Ampliación* ("Advanced Secondary Schooling"), and also the year in which the first *Institutos de Enseñanza Secundaria* ("Institutes of Secondary Schooling") were founded in order to provide the former. In Madrid, due to the large number of students which followed elementary philosophy studies, it was decided that these studies should be imparted both at the *Instituto del Noviciado*, currently Cardenal Cisneros, which was based in the building of the university itself, at San Bernardo street, and also at the *Instituto de San Isidro* (see below). The professors of both schools, together with those of the Faculty of Philosophy, constituted a single body presided by the Dean of the Faculty of Philosophy.

The main heritage of this school can be divided into two large sections: the Natural History Laboratory and the library. The lab was founded in 1848 by Professor Manuel María José de Galdo, and the initial collection grew to cater to the needs of the various subjects of the Natural Sciences which were taught in different periods due to the evolving disciplines themselves: Agriculture, Geology, Physiology and Hygiene, etc. The enormous collection of scientific specimens – more than 25,000 – have been amassed in a space which reflects the atmosphere of 19th Century museums¹⁴.

This laboratory has accumulated herbariums collected by students in the environs of the city of Madrid, particularly in the Casa de Campo forest, the Escorial Village and the Mountain range of Guadarrama, as well as a large variety of botanical material and seed collections. It also holds other kinds of valuable educational materials, such as anatomical models, particularly of human anatomy (75 in all) and animal anatomy (up to 28), floral models, crystallographic and geometrical models in various materials: wood, glass, plastic, wire, thread and paper. The collection includes a noteworthy set of epidioscopic plates¹⁵ for projection during class, and Natural History posters, maps and picture cards. There is also an important zoology collection which allowed students to learn about the main groups of animals, their classification and their diversity. These collections are composed of numerous specimens of invertebrates and vertebrates.

In addition, the school library includes 30,000 works, of which 1,500 are textbooks written by the professors themselves.

¹⁴ I. Fadón Guerra, *El Instituto Cardenal Cisneros. Madrid*, «CEE. Participación Educativa», n. 7, marzo 2008, pp. 55-59.

¹⁵ The epidioscope, also called opaque projector or episcopes, is a device which displays opaque materials by shining a bright lamp onto the object from above. See: <http://en.wikipedia.org/wiki/Opaque_projector>.

b) *The Instituto San Isidro*

This school can boast the unique privilege of being what is probably the oldest educational center in Spain, heir of the *Estudios de la Villa* (“Studies of Madrid Village”) (1346), of the *Colegio Imperial* (“Imperial College”) (1603), and also of the *Reales Estudios* (“Royal Studies”) (1625). Its classrooms have held the *Seminario de Nobles* (“Seminary of Noblemen”), the Mathematical Academy of Phillip II, the Faculty of Medicine, the School of Architecture, the Faculty of Philosophy and Letters, and the Faculty of Arts.

Its heritage can be organized according to whether the collections belong to the Natural History room, the Physics and Chemistry lab, the library and the archive. The Natural History room contains the best preserved collection of the school, constituting one of the most valuable scientific and educational collections in the country. Of particular note is a set of 800 naturalized animals. Rare and exotic specimens are numerous, including a group of primates, all of the Iberian birds of prey, and a fantastic variety of fish. The collection of biological models is equally noteworthy. Created in the last third of the 19th Century, it includes among others, a detachable man, a smaller adolescent, a complete snake, models of human organs, and models of about thirty vegetable species. Other very interesting objects include about 300 glass slides and two magic lanterns for their projection, a set of human skulls of different races, a collection of rocks and minerals and another of zoological posters.

The Physics and Chemistry lab contains a collection of more than one thousand instruments which were deposited for caretaking and restoration in the charge of the Ministry of Culture in 1985. Today, many of them have been included in the collection of the recently created National Museum of Science and Technology.

The library of the *Instituto San Isidro* held the books of all of the establishments owned by the Jesuit Order in Spain and which were given over to the *Reales Estudios* after their expulsion by Charles III¹⁶. Currently, the historical bibliographical collection of the *Instituto San Isidro*, though important – it includes around 10,000 books –, is only a small fraction of what was once the most important library in Madrid. Its archive continues to hold records not only of San Isidro itself, but also of various schools which were once associated with it – from other Spanish regions and also from what were then known as *Provincias de Ultramar* (“Overseas Provinces”) – and a heterogeneous body of documentation whose earliest records date back to the 18th Century.

¹⁶ I. Fadón Guerra, *IES San Isidro. Madrid, ibid.*

c) *The Instituto Isabel la Católica*

The historic building of this *Instituto* was inaugurated by the class of 1928-29 as a part of the secondary school studies of the *Instituto-Escuela* which had been created in 1918 by the *Junta de Ampliación de Estudios*. It was known as the *Sección Retiro*, and was known by this name until 1936. In 1939, after the Civil War, it reopened its doors with its current name and continued as a girls-only school until 1984. Its location was carefully chosen, and as the building could not be placed in a truly natural space, as was the ideal of the new English schools, at least it was placed in an area with plenty of trees, far from the center of town and Madrid's growing road traffic. It was an Institute that echoed the most advanced pedagogical ideas of the time.

The school is heir to a rich historical-educational, bibliographical and laboratory heritage. The historical-educational legacy of its early years is of extraordinary interest, as the school was part of an educational experiment initiated by the *Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* to renew secondary education and the teacher training – the reason for its being named an *Instituto Escuela*. From this period, the school conserves an archival and bibliographic collection, as well as the scientific instruments and specimens from the labs¹⁷. The materials from Biology, Geology, Physics and Chemistry can still be seen, in their original rooms and on or inside the original furniture. The scientific materials from Natural History include two herbariums, didactic models for zoology, geology, human anatomy and botany classes; a collection of detachable anatomical models; and instruments and objects such as microscopes and histological samples made by students and their teachers, demonstrating the level of scientific practice reached by this institution. It also contains a zoology collection, with naturalized specimens and exotic malacological samples, as well as didactic materials for geology, German epidioscopic slides, and posters on various topics.

The library conserves 1507 books with the stamp of the *Instituto-Escuela*, as well as another 300 attributable to the same period, though lacking the appropriate stamp. The oldest are from the end of the 19th Century, while the last purchases are from 1936. These books constitute a most valuable collection, as they were the reference volumes for teachers and students, who did not use textbooks, particularly in the first levels of schooling. One third of the books are in foreign languages (French, English and German), evidence of the importance given to language-learning by the *Instituto-Escuela*.

¹⁷ C. Masip Hidalgo, C. Martínez Alfaro, *IES Isabel la Católica. Madrid, ibid.*, pp. 73-78.

d) *The Instituto Cervantes*

The *Instituto Cervantes* was built in 1914 and inaugurated on the 15th of January, 1918, though it was not ready for full use until 1921. This school served the general interests of the *Escuelas Graduadas* (“Graduated Schools”) of the time, as well as other specific purposes, such as the trial of new educational methodologies, bringing the educational process into the families of students, expert training for teachers, an educational museum, as well as uses by the *Junta de Ampliación de Estudios* and of the *Cátedra de Pedagogía Superior* (“Higher Education Chair”); in addition, it sought to bring these experiences to other public schools. As a result, several schools were founded on the same educational principles, whose directors had been former members of the *Cervantes*¹⁸.

It was, during its time, a pilot center with good facilities and resources, including a clay kiln, a printing press, a carpentry workshop, a swimming pool, a solarium, and a laboratory, as well as music and art rooms. All of this allowed for many subjects to be taught that went beyond the ordinary curriculum: bookbinding, woodcarving, the fashioning of ceramic art (some pieces can still be seen in the display cabinets), music and singing, typing, swimming, work with leather and metal, etc.

Its heritage includes well-preserved documents and objects such as many photographs of professors and students, valuable bound books, as well as letters sent by parents to the faculty, meeting minutes and accounting books. There are also scales and weights, distilling instruments, bronze measuring cups and many other pieces. Most of them are well preserved.

e) *The Instituto Ramiro de Maeztu*

The origin of the *Instituto Ramiro de Maeztu* is the old *Instituto-Escuela*, Hippodrome section, founded in 1918 as an educational trial for a period of six years. The *Junta para Ampliación de Estudios* sent the Ministry a report in which it presented this school as a success, recommending its consolidation, and requested the provision of new buildings of its own, as until that time it had used a property belonging to an American company, located in the *Altos del Hipódromo* (current site of *Nuevos Ministerios*)¹⁹.

As an educational laboratory, it was characterized by spanning the entire educational cycle from kindergarten to secondary school, by the training of

¹⁸ M^a T. Cuadrado Hills, *CEIP Cervantes. Madrid, ibid.*, pp. 111-113.

¹⁹ I.E.S. Ramiro de Maeztu. Online: <<http://www.educa.madrid.org/web/ies.ramirodemaetzmu.madrid/inicio/historia.html>> (accessed: March 15th 2012).

faculty on the job (“learning by teaching”), by its secularist approach, by an openness to the outside through the teaching of languages, and by the importance it gave to sports. It conserves an important heritage with a good selection of stuffed animals, an astronomical observatory and a library with a collection of 3,500 books²⁰.

f) The Instituto Lope de Vega

This school was founded in 1933. At first it occupied a small palace on Manuel Silvela Street, then moved to Fortuny’s, where it suffered a serious bombing in 1938, forcing it to move back to Manuel Silvela. It taught up to 3,000 students. By the time of the class of 1940-41 it had become an all-girls school with about 1000 female students. The lack of space made it necessary to find another location, and so it moved to the building it currently occupies on San Bernardo Street. Previously it had been an *Escuela Normal* (“Normal School Teacher”) from 1839 and Educational Museum since 1882.

In the 1980’s, the task of carrying out an inventory all of the valuable educational and historical material began. A room located in the main entrance hall has been recovered for small exhibitions, which contains part of the oldest pieces of furniture conserved by this center. On its 75th anniversary, a Historical Museum of the school was inaugurated. As a result, several projects to collect, restore and display historical materials have been initiated, with the cooperation of professors and students²¹.

The musealization of the heritage

The development of the educational function of museums is one of the most noteworthy features of the movement of museum renovation known as “New Museology”, which began to take hold particularly from the 1970’s. This movement has become the dominant stream of thought and practice in the past decades, and together with the historiographic approach of “school culture”, which focuses on the internal life of the school, on the classroom, on the actors involved and on the school materials²², it has contributed to consolidate the

²⁰ I. Sanz Esteban, *Los Institutos de Enseñanza Secundaria: un legado por descubrir*, «CEE. Participación educativa», n. 7, marzo 2008, pp. 133-144.

²¹ EducaMadrid. Lope de Vega. Online: <http://www.educa.madrid.org/portal/web/ies_lopedevega_madrid/Inicio/MuseoAntonioMarcoPalacio?c=an> (accessed: March 15th, 2012).

²² A. Escolano, *La historia de la educación después de la posmodernidad*, in J. Ruiz Berrio, *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

importance of the material heritage of schools and revitalize efforts to recover and preserve buildings and objects.

However, new currents continue to emerge in museology. Our approach goes beyond the principles and guidelines of the *New Museology*, and we suggest taking into account the postulates of the recent *Critical Museology*²³, which questions the narratives of today's museums, placing emphasis on the interpretative or hermeneutical character of the museological discourse, that is, the ways in which each kind of museological discourse follows different kinds of cultural policies. The museum is viewed, from this point of view, as a place of doubt, of reflection, of questions, of cultural controversy, whose aims are to generate interpretations which take into account, from the perspective of questioning the naturalized or topical social representations, the divergent points of view that different subjects or social agents may have regarding the cultural objects or processes. The purpose is to encourage the observer to reflect on how contexts operate in the construction of knowledge and how the knowledge so generated is more a fluid process than a result. The museum practices must be refounded, then, around narrative, interpretation and representation²⁴, without avoiding situations of conflict or controversy which the development of an exhibition or topic may contain, given that controversy is an unavoidable aspect of human social organization. The museum and its exhibitions thus recreate in themselves a learning space through negotiation and a continuous dialogue with its visitors, overcoming the communicative paradigm of the *New Museology* which, though it has made important advances beyond the old elitist models, continues anchored in the point of view of the expert and the specialist²⁵. Based on these criteria, we proposed a series of actions aimed at creating a virtual museum of the historic secondary schools of Madrid, with the purpose of educating and displaying their collections of educational materials.

We consider that the institutions included in the project are, in themselves, and in their practical totality, 'musealizable objects', since, starting with the buildings themselves, they have grown and accumulated a set of educational materials and objects related to scientific education and teaching which constitute an institutional identity and a specific historical process.

From our perspective, and following the guidelines of *Critical Museology*, a virtual museum is not simply a place which brings together images of past

²³ J.P. Lorente, D. Almazán (edd.), *Museología crítica y arte contemporáneo*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2003; J. Santacana Mestre, F. Hernández Cardona, *Museología crítica*, Gijón, Trea, 2006.

²⁴ C. Padró, *La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio*, in Lorente, Almazán (edd.), *Museología crítica y arte contemporáneo*, cit., pp. 51-70.

²⁵ M. Somoza, C. Yanes, *La (re)construcción de los procesos educativos en la museología escolar. Reflexiones en torno a sus relaciones*, in Berruezo Albéniz, Conejero López (edd.), *El largo camino hacia una educación inclusiva*, cit., vol. II, pp. 647-660.

historical, cultural and in this case educational remains, but which must help us to learn, to engage in dialogue, to reflect, to build new knowledge, to work didactically and to contribute to the historical training of the citizens.

The first and unavoidable tasks which must be carried out in regard to the material heritage of these institutions is the appropriate identification, cataloguing, classification and organization of these materials, together with procedures which will conserve and preserve them from future deterioration. In order to facilitate the creation of a computerized catalogue of the objects that constitute the various laboratories and rooms, the objects have been divided into elements of natural history, artificial didactic models, instruments and devices, materials of a medical-psychological nature, posters and visual materials, and schoolwork. It is not possible here, due to space limitations, to describe the criteria which have been used for this classification, nor the elements which make up each of these major groups. We will only mention, as an example, that in the case of instruments and scientific devices, we have designed an individualized computer record which includes the scientific and common name for the object, the date of acquisition, the name of the inventor and manufacturer, its educational use, its state of conservation and restoration needs, and a set of digitalized photographs which will allow each of the pieces that make up the collections to be identified.

As for the books, we have created two separate catalogues: on the one hand, general bibliographic volumes and, on the other, school manuals. In the case of the first, the conservation and preservation work has been carried out following the criteria of the conservation experts at the *Biblioteca Nacional* (“National Library”), with the further cooperation of the Regional Library of Madrid. The restoration of the most valuable pieces has been undertaken by experts with the support of the *Dirección General de Enseñanza Secundaria* (“Office of Secondary Education”) of the autonomous region of Madrid. The catalogue has been created with the help of the *Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico Español* (“Collective Catalogue of the Spanish Bibliographic Heritage”)²⁶, allowing these books to be listed online. The aim of this catalogue is to describe and locate the books and other bibliographical materials belonging to Spanish libraries, public or private, which, due to their antiquity, singularity or value can be considered part of the Spanish historical heritage. The collections of historic school books of the Cardinal Cisneros, San Isidro, Cervantes and Isabel la Católica *Institutos* have been digitalized and their full texts can be viewed through the *Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico* (“Virtual Library of the Bibliographical Heritage”)²⁷.

²⁶ These materials can be viewed online, <<http://bvpb.mcu.es/es/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/presentacion>> (accessed: March 15th, 2012).

²⁷ <http://bvpb.mcu.es/institutos/es/micrositios/indice_campo.cmd?campo=iddescripcionbiblioteca> (accessed: March 15th, 2012).

As for the catalogue of school manuals, we have used the MANES²⁸ database, which since 1992, and with the aim of creating the most complete possible inventory of textbooks published since the creation of educational systems, has catalogued school books edited in Spain, Latin America and various European countries such as Portugal and Belgium. This database now includes a specific access point for the search of books belonging to these Madrid schools²⁹.

At the same time, other collections are also being inventoried and catalogued, such as cartographic and photographic materials, documentation related to the history and current state of secondary education, anthologies of articles published in the main educational journals, and legal and educational documents related to the educational renewal movements of the period, which will lead to the creation of digital libraries and archives.

All these projects are being undertaken with the explicit purpose of «exhibiting and disseminating» these materials in a future ‘Virtual Museum’. The actions of exhibiting and disseminating presuppose the existence of a certain point of view which guides the organization and design of the display. Behind every intention to ‘exhibit and disseminate’ there must be a story or explanatory narrative, open or tacit, which orders all of the other elements which participate in the definition of a ‘virtual museum’. Without this ‘explicatory narrative’ there would be no ‘museum’ in the strictest sense, but rather some other type of museum institution³⁰.

We assume that the virtual museum must rest on a ‘textual discourse’, a narrative which organizes, justifies, selects, classifies and explains, that is, which constructs a historiographic story subject to the guidelines and procedures of the scientific endeavour. In our opinion, the full sense of the expression ‘virtual museum’ in our historical field is reached when, in addition to the usual historiographic procedures, its design includes the elements which configure the hypermedia code and language, that is, a multiplicity of communicative media and formats, as well as interactivity with the users.

The design of the virtual museum must be realized with an open ‘architecture’ which allows for the continuous addition of new materials and contents. Perhaps a database structure would be adequate for organizing the contents and recovering information regarding ‘musealized objects’ in a quick and systematic fashion³¹. The user interface could have a ‘topographic’ design, perhaps based

²⁸ <<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>> (accessed: March 15th, 2012).

²⁹ <<http://servidorman.es/manes/centros/>> (accessed: March 15th, 2012).

³⁰ G. Ossenbach Sauter, M. Somoza Rodríguez, *Los museos pedagógicos virtuales y la Historia de la Educación. Posibilidades y desafíos*”, in Ruiz Berrio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, cit., pp. 295-320.

³¹ Examples of a good use of the database structure in virtual education museums include *Pictura Paedagogica OnLine*, an archive of digital images relating to the History of Education in Germany, <<http://www.bbf.dipf.de/virtuellesbildarchiv/index.html>> (accessed: March 15th, 2012) and the *Museo Pedagógico “José Pedro Varela”*, in Uruguay, <<http://www.crnti.edu.uy/museo/>> (accessed: March 15th, 2012).

on the building (or blueprint) of each institution, with ‘rooms’ dedicated to different objects³². This main structure could be complemented by other more or less parallel Web structures where exhibitions on specific topics could be organized, with a broader or deeper approach, and which will allow a focus on the most important collections of each institution while maintaining the unity of the virtual museum. These thematic displays should be flexible in order to allow for changing and designing exhibitions with different communicative and educational purposes, and even, if possible, aimed at audiences with different expectations, educational levels and ages.

This process should involve, in addition to the project leaders, the professors and the departments of the schools, conforming a relatively self-contained and homogeneous institutional project. We believe that the participation of the teachers, who work in close contact with this heritage, their didactic experience and their knowledge of the interests and expectations of their young pupils, would be an invaluable contribution to a museological and educational project of this nature. Their participation will be essential in order to ensure an optimal outcome in the tasks of virtualization and musealization, as it positions them as leading actors and commits them to the preservation and study of a valuable cultural legacy with which they are directly, and even personally, involved.

Additional scientific outcomes

In addition to this process of recovering and giving new value to the material culture of Madrid’s historic secondary schools, and of the museum actions described above, the CEIMES project has carried out other scientific activities which we would like to mention.

One of these achievements has been the planning, launch and development of the CEIMES website, available online at <<http://www.ceimes.es>>. This web portal has been designed as a digital archive of contents related to the history of secondary education in contemporary Spain, with particular attention to the area of Madrid. It seeks to become a tool that will stimulate innovation in the teaching of science through the active use of the educational heritage accumulated in the historic *Institutos* of Madrid, thus offering opportunities for establishing a forum for permanent debate and reflection that crosses geographical boundaries and allows for a cooperative analysis of the problems related with the world of secondary education of yesterday and today.

³² An interface of this type is used by the *Virtuelles Schulmuseum Klagenfurt* (“Virtual School Museum of Klagenfurt”, Austria), <<http://www.schulmuseum.at/vsm/index2.htm>> and the *Museo Virtual de Historia de la Educación* (“Virtual Museum of the History of Education”) of the *Universidad de Murcia*, <<http://www.um.es/muvhe/user/>> (accessed: March 15th, 2012).

At the same time, we have established a space for reflection and debate around the scientific goals of the program by creating the *Seminario CEIMES*. Thanks to this initiative, the various participants in the project will have the opportunity for exchanging their experiences and research practices regarding various questions such as the educational innovations carried out at different stages of Spanish contemporary history, particularly during the *Sexenio Democrático* (the six years of democracy from 1868-1874), and during the time of Santiago Ramón y Cajal (1900-1936); the ways of transferring scientific knowledge; the development of human capital in the city of Madrid as a factor of economic growth and social wellbeing through the analysis of formal education; the management and valuing of the scientific-historical and educational heritage of Madrid through the use of new information and communication technologies.

Finally, we would like to emphasize that one of the features of the CEIMES programme is its 'applied' character. That is, we seek to influence educational policy and educational improvements in the classrooms of secondary schools, helping to establish new ways of managing their educational heritage, so that educational materials once used in the classroom continue to be useful in the process of transferring knowledge. In this way, we seek to put the knowledge of the past at the service of those who today take political decisions, as well as those who stand at the front of their classrooms.

*Sources and
Documents*



Fonti e
Documenti

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*

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

The Memories to people of the city and diocese of Verona of Agostino Valier. A project for the 'states of life' between pastoral renewal and the construction of the civitas christiana

ABSTRACT: The article examines the first recorded case of 'reuse' of the well-known *Libretto de i ricordi* ("Booklet of memories") which Card. Carlo Borromeo wrote for the people of the diocese of Milan in the aftermath of the plague of 1576/1577. It then analyses the pamphlet published by the bishop of Verona, Agostino Valier, in 1579, just one year after the publication of the *edition princeps* of Borromeo's work. After siting the treatise within the rich field of *ad status* literature, the article emphasizes points of contact and the characteristic elements of this work, compared with the version of Milan, and analyses it within the framework of the broader educational programme which Valier designed to reform the morals of the people of his diocese. The transcript of the original text follows, supplied with an extensive set of notes.

EET/TEE KEYWORDS: Christian education; Moral Education; Social System; Italy; XVI Century.

Nell'ambito del ricco e variegato panorama della letteratura di edificazione spirituale fiorita tra il Cinquecento e il Seicento colpisce la crescita esponenziale che interessa il genere della trattatistica *ad status*. Si tratta di scritti, più o meno nobili, che propongono modelli di comportamento, scanditi da regole, doveri

e pratiche, pensati per guidare la vita religiosa di ogni fedele nel rispetto delle sue specifiche condizioni di vita. Fioriscono trattati rivolti ai più diversi 'stati' in cui si articolano i tre fondamentali ordini sociali dell'antico regime (*oratores, bellatores e laboratores*), si spazia dalle opere sui doveri di vescovi, sacerdoti, religiosi e monache, agli 'specchi' dedicati al principe, al soldato, all'uomo di corte, fino ad arrivare agli scritti rivolti alle varie categorie professionali, per cui si hanno trattati diretti al mercante, al mastro di bottega, all'artigiano, al contadino¹.

Questi sono solo alcuni esempi delle numerose tipologie in cui si declina questo florido genere letterario, che conosce un notevole impulso soprattutto all'indomani del Concilio di Trento, grazie anche al sostegno fornito in questa direzione dagli ordini religiosi e dalle gerarchie ecclesiastiche. La riflessione sui diversi stati di vita, in realtà, non rappresentava una novità; come è stato notato, infatti, già a partire dagli inizi del XIII secolo abbiamo *sermone ad status* e manuali per i confessori con accurate classificazioni di peccati stilate proprio sulla base delle specifiche condizioni esistenziali². Il vero cambiamento che matura nel corso del Cinque e Seicento concerne la prospettiva di approccio al tema. Non si tratta più soltanto di elencare i peccati da evitare, ma di proporre modelli positivi da seguire.

In questa direzione, sicuramente, i risultati connotati dagli aspetti di maggior originalità si riscontrano sul fronte della trattatistica rivolta al variegato mondo laicale, in quanto viene a cadere l'idea della *fuga mundi* come unica via di santificazione terrena e si afferma gradualmente la consapevolezza per cui ogni cristiano è chiamato a realizzare la propria vocazione religiosa e può farlo anche nel mondo, all'interno della famiglia e/o della vita professionale.

¹ Per un quadro generale sul tema si rimanda a M. Marrocchi, *Modelli professionali e itinerari di perfezione nella trattatistica sugli «stati di vita»*, in P. Pissavino, G. Signorotto (edd.), *Lombardia borromaica, Lombardia spagnola*, 2 voll., Roma, Bulzoni, 1995, vol. II, pp. 845-893; ora in M. Marrocchi, *Spiritualità e vita religiosa tra Cinquecento e Novecento*, Brescia, Morcelliana, 2004, cap. VIII, pp. 161-205, dal quale si cita. Sul versante degli studi dedicati alle diverse tipologie di trattatistica sugli stati di vita, si possono ricordare: G.-G. Meersseman, *Il tipo ideale di parroco secondo la riforma tridentina nelle sue fonti letterarie*, in *Il Concilio di Trento e la Riforma Tridentina. Atti del Convegno storico internazionale. Trento 2-6 settembre 1963*, 2 voll., Roma, Herder, 1965, vol. I, pp. 27-44; H. Jedin, G. Alberigo, *Il tipo ideale di vescovo secondo la Riforma cattolica*, Brescia, Morcelliana, 1985; O. Niccoli, *Creanza e disciplina: buone maniere per i fanciulli nell'Italia della Controriforma*, in P. Prodi (ed.), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, Bologna, Il Mulino, 1994, pp. 929-963 (Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento, quaderno 40); G. Zarri (ed.), *Donna, disciplina, creanza cristiana dal XV al XVI secolo*, Roma, Edizioni di storia e letteratura religiosa, 1996; Daniela Frigo, *Tradizione aristotelica e virtù cristiane: la trattatistica sulla famiglia*, in C. Mozzarelli, D. Zardin (edd.), *I tempi del concilio. Religione, cultura e società nell'Europa tridentina*, Roma, Bulzoni, 1997, pp. 307-325; G. Patrizi, A. Quondam (edd.), *Educare il corpo, educare la parola nella trattatistica del rinascimento*, Roma, Bulzoni, 1998; I. Botteri, *Galateo e galatei. La creanza e l'istituzione della società nella trattatistica italiana tra antico regime e stato liberale*, Roma, Bulzoni, 1999.

² Cfr. Marrocchi, *Modelli professionali e itinerari di perfezione*, cit., pp. 163-164.

È in questo periodo che la letteratura *ad status* diviene, a tutti gli effetti, uno degli strumenti di un grandioso disegno di riforma religiosa del clero e della popolazione, che intende abbracciare l'intera piramide del corpo sociale attraverso un sistema educativo capillare e diversificato, capace di raggiungere ciascun credente, adeguandosi alle peculiarità della sua situazione di vita³.

Alcuni degli esempi più interessanti di questa rinnovata 'prospettiva pedagogica', letta attraverso il filtro della trattatistica sugli stati di vita, si può riscontrare prendendo in esame l'attività pastorale dei grandi vescovi riformatori del Cinquecento. È questo il caso del testo oggetto del presente articolo, *Ricordi [...] al popolo della città et diocesi di Verona*, dato alle stampe nel 1579 dal vescovo Agostino Valier per il popolo dei fedeli della sua diocesi⁴.

1. «Un libretto [...] per regolar la vita del Christiano»

Preme specificare, in prima istanza, che il breve trattato del Valier nasce da un riadattamento del famoso *Libretto de i ricordi al popolo della città et diocesi di Milano* del card. Carlo Borromeo⁵. Quest'opera, come noto, era stata messa a punto dal pastore della Chiesa ambrosiana all'indomani della peste che sconvolse Milano nel 1576-1577 e fu dato alle stampe per la prima volta nel 1578. Cessato il contagio, il popolo milanese doveva mantenere vivo il 'ricordo' della misericordia divina e rispondere ad essa con un pieno rinnovamento dei costumi. Ispirato da tale istanza, il *Libretto* si proponeva di fornire ai laici un *vademecum* di regole e precetti di buona condotta christiana, valido per «ogni

³ Sul tema si veda D. Zardin, *La perfezione nel proprio stato: strategie per la riforma generale dei costumi nel modello borromaico di governo*, in Buzzi, Zardin (edd.), *Carlo Borromeo*, cit., pp. 115-128; ora in versione ampliata ed aggiornata, da cui si cita, in D. Zardin, *Carlo Borromeo. Cultura, santità, governo*, Milano, Vita e Pensiero, 2010, pp. 105-142.

⁴ Agostino Valier, *Ricordi del Reverend. Monsignor Agostino Valerio, al popolo della città et diocesi di Verona*, In Venetia, Appresso gli Heredi di Francesco Rampazetto, 1579. È interessante notare come l'esemplare dell'opera consultato presso la Biblioteca Alessandrina di Roma risulti legato ad altre due opere del Valier, *I ricordi lasciati alle monache e Istruzione d'ogni stato lodevole delle donne cristiane*, anch'essi esempi di letteratura *ad status*, presentati dal tipografo veneziano Giovanni Antonio Rampazetto, come parte di un unico progetto editoriale. Tra gli studi di carattere biografico dedicati ad Agostino Valier (1531-1606) si segnala la recente pubblicazione, corredata dalla trascrizione commentata della nota autobiografia valeriana, di G. Cipriani, *La mente di un inquisitore: Agostino Valier e l'Opusculum De cautione adhibenda in edendis libris (1589-1604)*, Firenze, Nicomp, 2009.

⁵ Carlo Borromeo, *Libretto de i ricordi al popolo della città di Milano, dati dall'Illustriss. Card. di S.Prassede, arcivescovo per il vivere cristiano, comunemente à ogni stato di persone, et particolarmente à i padri, et madri di fameglia, mastri, o capi di botteghe, et lavoranti*, In Milano, per Pacifico Pontio, impressore di monsignor Illustrissimo et Reverendiss. Cardinale di Santa Prassede, 1578. Per un panorama sul successo editoriale dell'opera e per un'analisi dei contenuti della stessa si veda Zardin, *La perfezione nel proprio stato*, cit., pp. 114n-115n, 138-142.

stato di persone», con una particolare attenzione per quanti, a diverso titolo, rivestivano compiti di carattere educativo, ovvero «padri, et madri di famiglia, et altri capi di casa, botega, et lavorieri»⁶. Il messaggio radicale di conversione presentato nell'opuscolo, pertanto, veniva veicolato attraverso uno schema semplice, diretto e, non da ultimo, perfettamente aderente alle esigenze di un governo episcopale che doveva stabilire un canale di comunicazione diretto con una massa di fedeli vasta ed eterogenea. Questo sapiente connubio tra ideale e reale, insieme alla fama del suo estensore, furono tra le ragioni principali della vasta e lunga fortuna conosciuta dal *Libretto de i ricordi* a Milano e in altre diocesi italiane, tra le quali va annoverata anche quella di Verona⁷.

Aspetti, questi, che sono messi ben in luce dallo stesso Agostino Valier nella lettera pastorale datata 28 novembre 1578 posta ad introduzione dei suoi *Ricordi al popolo della città et diocesi di Verona*:

Essendomi venuto alle mani ne' giorni passati un libretto di ricordi, et documenti molto utili per regolar la vita del Christiano conforme alla Santa legge di Dio, liquali sono stati raccolti, et mandati alla Stampa dall'Illustrissimo et Reverendissimo Signore Cardinale di Santa Prassede Arcivescovo di Milano per instruttione, et riforma del suo popolo di ogni stato, et conditione in generale, et in particolare de padri di famiglia, mastri di boteghe, et altri capi et ancho de garzoni, lavorenti, et servitori; et havendo considerato che tali ricordi santissimi, et prudentissimi, come sono tutte le cose, che vengono da quel raro spirito specchio alli Vescovi, et a tutto il mondo d'ogni virtù, appartengono per la maggior parte non meno à voi Figliuoli miei diletteissimi, che alli Milanesi, ho voluto fargli stampar anch'io qui in Verona a beneficio vostro spirituale, lasciando però alcune cose, che non erano a vostro proposito, et aggiungendone molte altre, lequali ho giudicato necessarie per correggere diversi abusi, et difetti, che in questi quattordici anni, ch'io sono vostro Vescovo, et converso con voi, ho osservato ritrovarsi in molti⁸.

Il vescovo di Verona, dunque, dava alle stampe il *Libretto dei ricordi* del Borromeo in una forma riadattata e ampliata nella parte finale, messa a punto per il popolo dei fedeli della sua diocesi. La versione veronese dell'opuscolo usciva ad appena un anno di distanza dalla prima edizione milanese, a conferma della vicinanza e dello stretto rapporto di condivisione degli strumenti e delle pratiche pastorali che, come noto, accomunò i due vescovi nell'esercizio del loro ministero episcopale⁹.

Nei *Ricordi* veronesi, tuttavia, se pure è evidente la piena dipendenza dal testo milanese, emergono alcuni importanti elementi di originalità che conferiscono a questa edizione un carattere nuovo e un significato intrinseco diverso. Tale aspetto si evince, in primo luogo, proprio dal confronto tra le

⁶ Borromeo, *Libretto de i Ricordi, al popolo della Città et Diocesi di Milano*, cit., c. 3v.

⁷ L'edizione veronese dei *Ricordi* viene segnalata da Zardin, *La perfezione nel proprio stato*, cit., pp. 136n. e 138n.

⁸ Valier, *Ricordi [...] al popolo della città et diocesi di Verona*, cit., pp. 3-4.

⁹ Cfr. 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.

lettere pastorali d'esordio delle due edizioni. Infatti, se il Borromeo incentra tutto il suo discorso sulla peste presentata come espressione dell'ira divina scatenata dai peccati del popolo milanese, che viene esortato a mantenere viva la memoria del terribile «flagello della pestilenza» per mutare la propria condotta a vera vita cristiana¹⁰, il Valier non fa alcun cenno alla peste, né tanto meno introduce il tema più generale della punizione/misericordia divina. Egli, che era al tempo in procinto di partire per la visita apostolica della Dalmazia, sembra animato principalmente dall'intento di lasciare ai fedeli della sua diocesi una guida pratica contenente i principi chiave della retta vita devota, una guida in grado di offrire un sostegno al suo popolo anche durante questo suo periodo di assenza dalla diocesi¹¹. Eppure, sappiamo che Verona non fu risparmiata dalla peste, che la colpì poco prima della città di Milano, tra il 1575 e il 1576, certo in forma più lieve, tanto che lo stesso Valier, insieme ad altri medici del tempo, era arrivato a pensare che la sua diocesi non fosse stata interessata dal contagio¹². Ciononostante c'erano state delle morti, che erano state interpretate proprio dal vescovo di Verona come 'monito' della potenza divina che avrebbe potuto scatenarsi sul popolo veronese con maggior virulenza se questo non si fosse emendato¹³. Visti tali elementi di similitudine tra il contesto veronese e quello milanese, è importante capire perché il Valier sceglie di non metterli in luce nella sua introduzione ai *Ricordi*.

In questa direzione, non sembra inutile chiamare in causa un opuscolo del vescovo Gian Matteo Giberti¹⁴, l'altro grande modello pastorale, oltre che predecessore sulla cattedra episcopale di Verona, che Agostino Valier tenne sempre presente nell'esercizio del suo governo episcopale, accanto a quello del Borromeo. Si tratta del *Breve Ricordo*, testo dato alle stampe nel 1530 e consegnato dal Giberti al clero della sua diocesi nel corso della visita pastorale di quell'anno¹⁵. Colpisce subito l'analogia che corre tra il titolo dell'opera

¹⁰ Borromeo, *Libretto de i Ricordi*, cit., c. 2r.

¹¹ Il Valier fu nominato visitatore apostolico della Dalmazia con breve di Gregorio XIII dell'8 ottobre 1578, l'anno successivo fu chiamato a svolgere lo stesso incarico nelle diocesi dell'Istria e, poi, in quelle di Chioggia (1580), Venezia (1581), Padova e Vicenza (1582). Cfr. Tacchella, *San Carlo Borromeo ed il card. Agostino Valier*, cit., pp. 32-34.

¹² Cfr. Agostino Valier, *Commentariolus quo explicatur qua ratione Dominus pestilentiae suspensione comminatus sit Veronae, Anno santissimi Iubilei MDLXXV*, Veronae, apud Sebastianum à Donis, et Ioannem fratres, 1576, c. 7r.

¹³ In questo caso si fa riferimento, in particolare, alla *Lettera consolatoria del Reverendiss. Mons. Agostino Valerio Vescovo di Verona nella quale essendo stata liberata essa Città dal sospetto della peste, che l'ha per molti giorni travagliata, si consola col suo popolo, e l'essorta a ringraziare la Maestà di Dio, et a viver christianamente*, In Venetia, appreso Pietro de' Farri, [1575].

¹⁴ La biografia attualmente più completa e documentata sul Giberti rimane quella di A. Prosperi, *Tra evangelismo e controriforma. Gian Matteo Giberti (1495-1543)*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1969; ora disponibile nella recente ristampa del 2011.

¹⁵ Per un'analisi e una lettura integrale del testo si veda: A. Prosperi, *Note a margine a un opuscolo di Gian Matteo Giberti*, «Critica storica», a. IV, n. 3, 1965, pp. 367-402; mentre sulla fortuna dell'opera Id., *Di alcuni testi per il clero nell'Italia del primo Cinquecento*, «Critica

del Giberti e quello dell'opuscolo borromaico di cui il Valier cura il primo riadattamento noto per la sua diocesi, ma tanti sono gli elementi di continuità che si possono cogliere ad un livello più profondo di analisi, attinente al piano dei contenuti.

Il *Breve ricordo*, è stato osservato, «nasce dall'esperienza delle precedenti visite pastorali e si propone esplicitamente di completare l'opera svolta nel corso di quelle col dare una forma organizzata e precisa agli avvertimenti impartiti al clero in tali occasioni»¹⁶. In questo senso, quando il Valier nell'introduzione ai *Ricordi* veronesi afferma di aver aggiunto al libretto borromaico molte cose «lequali ho giudicato necessarie per correggere diversi abusi, et difetti, che in questi quattordici anni, ch'io sono vostro Vescovo, et converso con voi, ho osservato ritrovarsi in molti»¹⁷, ricalcando le orme del suo illustre precursore, pone l'accento su quel bagaglio di conoscenze che ha costruito pazientemente nel corso degli anni del suo episcopato proprio attraverso il contatto diretto con il popolo dei fedeli della sua diocesi¹⁸; un lavoro continuo e costante portato avanti non solo per sanare errori e vizi, ma anche per proporre pratiche, strumenti e modelli atti a favorire la concreta realizzazione del suo progetto di rinnovamento della vita religiosa. I *Ricordi*, allora, diventano uno dei mezzi promossi, come afferma lo stesso Valier, «a beneficio [...] spirituale» dei suoi fedeli, nell'ambito di un disegno pastorale che si propone di potenziare quel «ruolo attivo e dinamico attribuito al laicato nel primitivo programma gibertino»¹⁹.

Su tale versante, si può notare, infatti, che già nel *Breve ricordo* del Giberti, accanto ai sacerdoti, destinatari diretti dell'opera, veniva interpellato anche il popolo dei laici, in qualità di giudice chiamato a valutare la reale applicazione da parte del clero delle prescrizioni contenute nel testo gibertino. Tuttavia, se il *Breve ricordo* conteneva *in nuce* tutti gli elementi di un piano di riforma del clero che sarebbe stato sviluppato poi nelle *Costituzioni* del 1542²⁰, dedicate

storica», a. VII, 1968, pp. 137-168.

¹⁶ Prosperi, *Note a margine a un opuscolo*, cit., p. 370.

¹⁷ Valier, *Ricordi [...]*, *al popolo della città et diocesi di Verona*, cit.

¹⁸ La testimonianza più eloquente di questo contatto diretto ricercato dal Valier con i fedeli della sua diocesi è rappresentata dagli atti delle visite pastorali eseguite dal vescovo di Verona durante il suo governo episcopale, ora consultabili nel volume Agostino Valier, *Visite pastorali a chiese della diocesi di Verona anni 1565-1589. Trascrizione dei Registri XIII-XIV delle Visite Pastorali. A cura dell'Archivio Storico della Curia Diocesana di Verona*, Verona, Archivio Storico Curia Diocesana, 2001.

¹⁹ Prosperi, *Note a margine a un opuscolo di Gian Matteo Giberti*, cit., p. 372. Il coinvolgimento diretto del laicato viene messo ben in evidenza proprio nelle prime pagine del *Breve ricordo*: «et il populo per il medesimo possa intendere quello in che sono diligenti o neglienti i soi preti, et così o lodarli o solearli».

²⁰ La stampa delle *Costituzioni per il clero*, come noto, suggellò il percorso terreno del Giberti, che moriva l'anno successivo (1543), e la sua intensa stagione di governo episcopale, lasciando ai posteri un codice di governo pensato per conferire stabilità all'autorità del vescovo all'interno della diocesi veronese. La *princeps* dell'opera è ora disponibile in un'edizione moderna annotata

in generale alla restaurazione della vita religiosa della diocesi, ma rivolte principalmente al clero, mancava alla diocesi di Verona un testo analogo dedicato esclusivamente alla riforma del popolo. Si può pensare, pertanto, che il *Libretto de i ricordi* del Borromeo, con la sua struttura schematica e il suo linguaggio scarno e diretto, così vicino a quello del *Breve ricordo* gibertino, dovette apparire al Valier il testo che, se presentato con i dovuti aggiustamenti, poteva contribuire a colmare questa lacuna.

2. *Uno specchio per ogni stato di persone e, in particolare, per i padri di famiglia e i maestri di bottega*

Per i suoi *Ricordi* veronesi, il Valier, come già accennato, sceglieva di mantenere la struttura tripartita del testo borromaico e la relativa divisione interna in paragrafi, apportando poche ed impercettibili variazioni sul piano dei contenuti, che diventano vere e proprie integrazioni del testo solo nella parte conclusiva dell'opera.

L'opuscolo è aperto dagli *Avvertimenti generali*, con una serie fitta di esortazioni volte a delineare le caratteristiche della vera vita devota. In questa parte, il testo veronese rimane rigorosamente fedele alla versione borromaica. Al centro il tema dell'amore/timore verso Dio, del distacco dalle cose terrene e del controllo di sé, approfondito attraverso le indicazioni fornite sulla «confessione, et comunione», sull'«oratione et essercitij spirituali», ulteriormente descritte nei paragrafi dedicati all'«essercitio particolare della mattina», all'«oratione, et essercitio particolare de la sera», per continuare con le indicazioni sul «modo di orare, et conversare nella Chiesa», sull'«essercitio particolare delle feste, et sacri tempi, et vigilie» e chiudere con l'invito alla pratica delle opere di misericordia²¹.

Nella seconda sezione troviamo i *Ricordi per li padri, et madri di famiglia, et tutti li capi di casa*. Anche in questa parte sono pressoché impercettibili gli interventi del Valier. Identiche le norme su «numero et qualità» morali della servitù, seguite da indicazioni sulla «vigilanza» e «correttione» della stessa. Confermate anche le disposizioni inerenti la «cautione et custodia» della famiglia, con le relative avvertenze sul controllo del rapporto tra i sessi, delle immagini e dei libri presenti in casa, e le specifiche prescrizioni inerenti l'atteggiamento che le donne debbono tenere in pubblico. Rimangono invariati anche i precetti

e affiancata dalla traduzione in italiano: Gian Matteo Giberti, *Le costituzioni per il clero (1542)* di Gian Matteo Giberti, vescovo di Verona. Prima edizione critica a cura di Roberto Pasquali, Vicenza, Istituto per le ricerche di storia sociale e di storia religiosa, 2000.

²¹ Valier, *Ricordi [...], al popolo della città et diocesi di Verona*, cit., pp. 6-25.

relativi al governo della casa, improntati sui principi della sobrietà, della «carità fraterna» e del buon esempio, nel costante rispetto di «tutte l'usanze della santa Chiesa»²².

I 'ricordi' di questa seconda sezione sono rivolti sia ai padri che alle madri di famiglia, ma in realtà è evidente che gli interlocutori privilegiati sono i padri, come confermato dall'invito posto in chiusura nel quale si esorta a congregare «ogni prima domenica, o altro certo giorno festivo del mese [...] tutti li Padri di famiglia, nella Chiesa parrocchiale dal suo parrocho, a pigliar tuttavia maggior lume, per il buono governo delle loro case, et famiglie»²³. C'è dietro il tentativo di trasferire al contesto più importante della rete parrocchiale, la famiglia, l'esempio delle congregazioni mensili del clero, per farne uno strumento di formazione e di rimodellamento diretto delle singole realtà familiari. Per la madre, anche se i *Ricordi* non dicono nulla di specifico al riguardo, possiamo immaginare un ruolo di secondo piano, subordinato a quello del marito, in linea con il modello ideale di famiglia del tempo, che viene delineato in un altro scritto di quegli anni, frutto esclusivo della feconda penna del Valier, ovvero *l'Institutione del modo di vivere delle donne maritate*.

L'opera appare per la prima volta nel 1575 all'interno della pubblicazione intitolata *Institutione d'ogni stato lodevole delle donne cristiane*, caratterizzata da tre trattati dedicati a tre diverse condizioni femminili, ovvero quello della vergine, quello della vedova e, per l'appunto, quello della maritata²⁴. Il testo dedicato alle donne maritate è rivolto a Laura Valier in Gradenigo, sorella del Valier, chiamata in causa come modello di sposa esemplare²⁵. Nel trattato il vescovo di Verona descrive il 'posto' riservato alla donna all'interno del «consortio maritale» richiamando, da una parte, i modelli vetero-testamentari di Rachele, Rebecca e Sara e, dall'altra, il classico precetto paolino che vuole le donne «soggette alli vostri mariti, come al Signore, perché l'huomo è capo della donna, si come Christo è capo della Chiesa»²⁶. Nel rapporto con il marito alla donna è richiesta assoluta obbedienza e devozione, ma anche modestia e discrezione, deve astenersi dai consigli, se non interpellata, e da tutti gli affari

²² *Ibid.*, pp. 26-36.

²³ *Ibid.*, p. 36.

²⁴ Agostino Valier, *Institutione d'ogni stato lodevole delle donne cristiane*, In Venetia, Per Bolognino Zalieri, 1575. In questa edizione, il trattato sull'*Institutione del modo di vivere delle donne maritate* è posto a chiusura del volume e reca frontespizio e paginazione autonoma, lo precedono i due trattati dedicati agli altri due 'stati lodevoli femminili': *Del modo di vivere delle Vergini che si chiamano dimesse* (termine adottato dal Valier come sinonimo di Orsoline), dedicato ad un'altra sorella del Valier, Donata Valier, e *Della vera e perfetta viduità*, dedicato alla nobildonna veneziana Adriana Contarini.

²⁵ Il trattato del Valier rappresenta uno dei più noti esempi di quel ricco panorama di trattati educativi dedicati alla donna e alla famiglia, incentrati su un modello di vita coniugale gerarchico e fondato sul matrimonio, che conobbero grande fortuna soprattutto a partire dal XVI secolo. Cfr. M. Fubini Leuzzi, *Vita coniugale e vita familiare nei trattati italiani fra XV e XVI secolo*, in Zarri (ed.), *Donna, disciplina, creanza cristiana*, cit., pp. 253-267.

²⁶ Eph 5, 22-24; Valier, *Institutione del modo di vivere delle donne maritate*, cit., p. 8.

del marito «che non appartengono alla casa»²⁷. Misurata in ogni ogni gesto, parola o sguardo, la ‘perfetta donna maritata’ deve «mostrare in tutte le parti l’honestà sua ne gli occhi, tenendoli sempre bassi; nella bocca, non parlando, se non necessariamente; nelli vestimenti, inducendo rispetto nelli huomini, più tosto, che desiderio; con le orecchie, diletlandosi di udire, se non cose utili, fuggendo le feste pubbliche, li spettacoli, le comedie, ne i quali luochi il Demonio trionfa, et va sempre acquistando anime, et accrescendo la sua tirannia»²⁸.

Uno stile di vita morigerato, dunque, circoscritto alla sfera privata della casa e vissuto all’insegna della sobrietà e dell’autocontrollo: questa è la cornice all’interno della quale si iscrive il ruolo della donna maritata all’interno della famiglia e che garantisce il pieno successo nello svolgimento dei suoi compiti primari, individuati dal Valier, oltre che nell’arte del governo domestico²⁹, nella duplice funzione di ‘paciera’ e di ‘educatrice’. Alle buone madri di famiglia, infatti, il vescovo di Verona affida il compito di garantire della pace familiare, una funzione di primo piano se si pensa all’alto tasso di conflittualità interno alla società dell’età moderna: «donna maritata – afferma perentorio il Valier –, è esser pacifica, conservar la pace col marito, tra il marito et fratelli et sorelle, conservarla nella famiglia, et patire tutte le cose più presto, che romper la pace, madre della concordia, sorella dell’allegrezza, et compagna di tutte le virtù, consolatione nelle avversità, condimento di tutte le prosperità»³⁰.

Sul versante dell’educazione dei figli alle donne maritate viene riservata una funzione centrale per quello che attiene, da un lato, all’insegnamento dei «buoni costumi nel mangiare, nel bere, nel camminare, nel tacere, nell’honorar i vecchi, et simili buone creanze» e, dall’altro, alla prima formazione catechistica della dottrina cristiana (padre nostro, credo, decalogo e sette sacramenti)³¹. Ovviamente, se l’educazione dei figli maschi ricade principalmente sotto la responsabilità del padre, quella delle figlie femmine è di precipua competenza della madre; per cui se per i figli, l’«ufficio» della ‘buona madre’ viene circoscritto al semplice «pregar sempre il marito, che procuri buoni maestri per li figliuoli, et pregar essi maestri, che li castigino, et che gli ammaestrino principalmente all’humiltà, et nell’obientia», nel caso delle figlie da loro dipende l’intero ‘programma educativo’, declinato secondo il classico modulo dei lavori donneschi uniti alla preghiera: «alle figliole insegna – si legge nel trattato valeriano – sopra tutto à tacere, et le tenghi in continuo essercitio con l’ago, et

²⁷ *Ibid.*, p. 38.

²⁸ *Ibid.*, p. 16.

²⁹ Un’arte, questa, esercitata dalla donna ovviamente in stretta subordinazione al marito, capo indiscusso ed assoluto della casa, come mostrano i modelli di organizzazione familiare proposti nei trattati di economia. Sul tema si veda D. Frigo, *Il padre di famiglia. Governo della casa e governo civile nella tradizione dell’«Economica» tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1985.

³⁰ Valier, *Institutione del modo di vivere delle donne maritate*, cit., p. 10.

³¹ *Ibid.*, pp. 39-45.

co'l fuso, facendole tall' hora dire insieme delle orationi, come *Salve Regina, Ave Maris stella, Veni creator Spiritus*, et altre simili usate dalla Santa Madre Chiesa»³².

Il ritratto delineato dal Valier per la donna maritata è mutuato chiaramente dal mondo claustrale e consente di completare gli elementi del quadro di famiglia ideale tratteggiato nei *Ricordi*. Infatti se, per un verso, si propone alla donna maritata come 'specchio' la monaca³³, dall'altra parte, al padre viene richiesto di essere – come è stato osservato – «il vero sacerdote e liturgista della sua casa»³⁴, colui che funge da tramite con la realtà parrocchiale e che, con il supporto discreto e misurato della moglie, vigila sulla condotta di tutta la famiglia, stimolando il sentimento religioso dei suoi componenti, verificando «che tutti di casa sappino la dottrina Christiana, almeno le cose più necessarie, mandandoli, ò conducendoli perciò nelle feste alle scuole di essa, tanto i maschi, quanto le femine, et li grandi et li piccoli», esortando alla preghiera e all'esame di coscienza quotidiano, ricordando i «digiuni comandati», la partecipazione alla messa e a «tutte le pubbliche divotione», così come la frequenza dei sacramenti³⁵. C'è dietro il chiaro intento di agire in profondità e di intervenire sulle abitudini e i ritmi quotidiani della famiglia attraverso regole di condotta meticolose. La lettura spirituale a mensa e dopo cena, le preghiere prima e dopo i pasti, la benedizione serale, le immagini devote e l'«oratorio» in casa³⁶: la famiglia dei *Ricordi per li padri, et madri di famiglia, et tutti li capi di casa* è in tutto e per tutto, come ha giustamente notato Claudia di Filippo, «una vera chiesa domestica»³⁷. Un modello, questo, che ritroviamo applicato in una versione ridotta e semplificata anche nella terza parte dei *Ricordi*.

In questa sezione, dedicata ai *Ricordi per i maestri, et capi di botteghe, et loro ministri, et garzoni*, il Valier conferma ancora una volta l'aderenza al testo borromaico. Pressoché identiche le norme attinenti alle «qualità de ministri, garzoni, et lavorenti», all'«ufficio reciproco» e ai «costumi» da tenere a lavoro, così come le scrupolose indicazioni relative alle «oratione, et altre devotioni» che debbono scandire il tempo del lavoro, seguite da calorose esortazioni all'«osservanza» dei giorni di festa del calendario liturgico e della Chiesa locale. Più ricco e dettagliato, invece, risulta il paragrafo dedicato ai «contratti, negotij,

³² *Ibid.*, p. 54.

³³ A questo riguardo, è stato osservato giustamente come «l'ufficio di moglie e quello di monaca erano infatti tradizionalmente presentati come alternativi, ma in realtà continuamente posti a confronto e forse sentiti vicini in quanto ambedue soggetti ad un'esperienza coniugale, fosse pure questa spirituale o secondo carne». Cfr. D. Solfaroli Camillocci, *L'obbenza femminile tra virtù domestiche e disciplina monastica*, in Zarri (ed.), *Donna, disciplina, creanza cristiana*, cit., pp. 269-283, in partic. p. 275.

³⁴ C. di Filippo, *Le donne nella chiesa borromaica*, «Studia borromaica», n. 20, 2006, pp. 155-184, in partic. p. 161.

³⁵ Valier, *Ricordi [...], al popolo della città et diocesi di Verona*, cit., pp. 32-35.

³⁶ *Ibid.*, pp. 35-36.

³⁷ di Filippo, *Le donne nella chiesa borromaica*, cit., p. 162.

et lavorerij» presente nella versione veronese, che integra l'invito del Borromeo a condurre il proprio lavoro con onestà, con indicazioni specifiche sul modo di condurre gli affari, volte a regolamentare il delicato settore del commercio:

La mercantia che si essercita sia honesta e giusta dove si stia alla perdita, et al guadagno. Non vendano alcuna sorte di robba à credenza per più del giusto prezzo rigoroso corrente. Non diano grani di alcuna sorte a rinovar con patto, che siano restituiti à minal colmo, ò crivellati.

Non faccino affitti con patto di poter astringere il venditore ad affrancarsi ad ogni lor beneplacito, over passato certo numero di anni. Et nel fare tali affitti non diano ò in tutto, ò in parte beni mobili di alcuna sorte, tal che nel rivendergli il venditor vi perda notabilmente. Non diano summa di denari non equivalente sopra qualche casa, ò possessione con patto, che fra tanto che li denari si restituiscano, il compratore perda la casa o possessione. Et finalmente si astengano da ogni sorte di contratti illeciti, et usurarij, consigliandosi prima che li facciano con padri spirituali dotti, et buoni, acciò ignorantemente non facessero qualche contratto, che poi per coscienza bisognasse rescindere, et restituire il guadagno, che si avesse fatto ingiustamente³⁸.

Nella stesura di questa integrazione, si può immaginare che il Valier avesse presente anche gli ammonimenti rivolti dal Borromeo ai mercanti nell'altro noto testo che egli scrisse in seguito alla liberazione dalla peste; si fa riferimento naturalmente al *Memoriale al suo diletto popolo della città e diocesi di Milano*, nel quale a questo riguardo si legge: «Mercanti, et bottegari, la speranza del guadagno vi alletta alle bugie, alli spergiurij, a giuramenti temerarij, all'inosservanza delle feste, et a i contratti ingiusti, alle falsità delle robbe, et delle misure, alle frodi, avendere il tempo: ricordatevi delle parole di Christo Giesù Signor Nostro: *Noli amplius peccare, ne quid deterius tibi contingat*»³⁹.

Le prescrizioni del Valier, tuttavia, oltre alla classica condanna dell'usura⁴⁰, contengono indicazioni che sembrano voler colpire alcuni comportamenti fraudolenti che interessavano la specifica realtà veronese, lo si riscontra in particolare nelle indicazioni date in merito alla vendita del grano e dei beni mobili⁴¹. I toni utilizzati sono particolarmente assertivi e perentori, ma nonostante i forti avvertimenti presentati in forma di divieti, che individuano un nutrito elenco di abusi e vizi propri dell'attività della mercatura, il Valier la considera evidentemente una professione legittima, sempre a patto che non venga esercitata con disonestà.

³⁸ Valier, *Ricordi [...], al popolo della città et diocesi di Verona*, cit., pp. 40-41.

³⁹ Carlo Borromeo, *Memoriale di Monsignore illustrissimo et reverendissimo cardinale di S. Prassede, Arcivescovo, al suo diletto popolo della Città, et Diocesi di Milano*, In Milano, appresso Michel Tini, Stampator del Seminario, 1579, cap. VI, p. 341.

⁴⁰ Cfr. P. Vismara, *Oltre l'usura: la Chiesa moderna e il prestito a interesse*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004.

⁴¹ Il commercio del grano fu sottoposto a rigide misure di controllo nel territorio veronese, dettate dal ruolo centrale del grano nell'economia e nella sussistenza stessa delle popolazioni del tempo. Si veda a questo riguardo F. Vecchiato, *Pane e politica annonaria in terraferma veneta tra secolo XV e secolo XVIII: il caso di Verona*, Verona, Zandrini, 1979.

Questa parte aggiuntiva che il vescovo di Verona pone al termine della terza sezione dei suoi *Ricordi*, anticipa la vera peculiarità dell'edizione veronese dell'opuscolo, che va rintracciata proprio nei due densi paragrafi finali, l'uno *Per li Sposi, et Spose* e l'altro *Per li contadini*; assoluta novità rispetto all'edizione milanese e che, da una parte, permette di approfondire il discorso relativo all'idea di famiglia post-tridentina e, dall'altra, di comprendere alcuni aspetti inerenti la 'gerarchia degli stati' che componeva la *societas christiana* del tempo.

3. *Ricordi «per li sposi et spose»*

Nel primo paragrafo sono lasciati dei 'ricordi' sul «legitimo matrimonio [...] secondo la forma prescritta dal sacro Concilio di Trento», e qui il Valier sembra rispondere ad un'esigenza propria della realtà diocesana di Verona⁴². Infatti, egli scelse di rimanere fedele alle *Costituzioni* del Giberti, limitandosi a qualche aggiunta per aggiornare il testo con le novità introdotte dai decreti tridentini⁴³. L'edizione delle *Costituzioni* curata dal Valier, tuttavia uscì solo nel 1589, dunque ben dieci anni dopo la versione veronese dei *Ricordi* borromaici, al tempo della pubblicazione di questo testo la diocesi di Verona disponeva solo della seconda edizione delle *Costituzioni* del Giberti, quella del 1563, che era rimasta in tutto e per tutto fedele alla *princeps* del 1542. Si può immaginare allora che, su una questione così importante come quella del matrimonio, che rappresentava una delle grandi riforme del Tridentino, Agostino Valier sentisse l'esigenza di presentare ai fedeli della sua diocesi le nuove regole introdotte dal Concilio su questa materia, in forma però semplice, diretta ed immediata, e che egli avesse trovato nei *Ricordi* uno strumento perfettamente adeguato a questo scopo⁴⁴.

Le prescrizioni conciliari sul matrimonio stabilite nei canoni di riforma della XXIV sessione del 11 novembre 1563, il primo e più noto dei quali è il decreto *Tametsi*, rappresentarono certamente, come ha giustamente sottolineato Angelo Turchini, «una grossa novità nell'ambito di un istituto giuridico quanto mai complesso», in quanto andarono a modificare profondamente «modi tradizionali e acquisiti di vita», era pertanto necessario, da parte del clero, un

⁴² Valier, *Ricordi [...], al popolo della città et diocesi di Verona*, cit., p. 42.

⁴³ Il Valier giustificò questa sua scelta in un libello rivolto al clero della sua diocesi: Agostino Valier, *Ad Clerum suum libellus cur Constitutiones ipse hactenus non ediderit*, Veronae, apud Sebastianum et Ioannem a Donniss Fratres, 1572.

⁴⁴ *Conciliorum Oecumenicorum decreta, a cura G. Alberigo, G. Dovetti, P.-P. Joannou, C. Leonardi, P. Prodi, edizione bilingue*, Bologna, EDB, 1991, *Concilium Tridentinum, Sessio XXIV (11 nov. 1563), Doctrina de sacramento matrimonii*, pp. 753-754; *Canones de sacramento matrimonii*, pp. 754-755; *Canones super reformatione circa matrimonium*, pp. 755-759.

impegno attivo e costante sulla materia, al fine di far recepire le nuove regole⁴⁵. Si trattava, infatti, di introdurre importanti cambiamenti nella celebrazione del matrimonio e, ad un livello più profondo, nella concezione stessa di un istituto che era stato per lungo tempo «celebrato e consumato all'interno delle famiglie o tra le coppie, con riti stabiliti da norme consuetudinarie, affidati alla pratica e per lo più sottratti al controllo dell'autorità»⁴⁶.

Le delibere del Tridentino sulla materia del matrimonio determinarono una 'rivoluzione copernicana', in quanto introdussero elementi per regolamentare e formalizzare con certezza un terreno caratterizzato da un profondo e diffuso stato di indeterminatezza, in cui era difficile, ad esempio, distinguere il matrimonio dal concubinato, in cui era sostanzialmente impossibile stabilire una qualche forma di controllo sulla vita delle coppie, risultato delle situazioni più varie e diversificate. Il Concilio di Trento segnò, in effetti, una linea di demarcazione netta nella storia del matrimonio, in quanto non solo definì il matrimonio come sacramento, in aperta opposizione alla posizione tenuta in ambiente protestante, ma stabilì anche delle norme precise per pubblicizzare l'istituto matrimoniale. Il sacerdote era riconosciuto come l'unico ufficiale deputato alla celebrazione del matrimonio, che doveva essere notificato nei tre giorni festivi precedenti alla data della cerimonia e, successivamente, registrato nei libri parrocchiali⁴⁷. La cerimonia, inoltre, richiedeva la presenza di testimoni, erano pertanto messi al bando i matrimoni clandestini; era richiesto altresì il consenso di entrambi gli sposi, il che metteva in discussione l'idea di matrimonio come contratto sociale e, dunque, il ruolo di primo piano svolto in precedenza dai padri di famiglia nella gestione dei vincoli matrimoniali dei figli; si fissava, infine, una disciplina in materia di impedimenti di consanguineità e di *cognatio spiritualis*, che consentiva di rafforzare il processo di sacralizzazione e di clericalizzazione del matrimonio.

Il Valier nei *Ricordi* veronesi non fa altro che parafrasare le disposizioni conciliari sul matrimonio, ponendo in evidenza alcuni degli elementi più importanti introdotti su questa materia. In primo luogo egli mette in guardia le «giovani da marito» dalle promesse di matrimonio, questione controversa e a lungo dibattuta, anche per la «difficoltà di distinguere sul piano formale – come fa notare Gabriella Zarri – una promessa di matrimonio (sponsabili

⁴⁵ A. Turchini, *Dalla disciplina alla creanza del matrimonio all'indomani del Concilio di Trento*, in Zarri (ed.), *Donna, disciplina, creanza cristiana dal XV al XVII secolo*, cit., p. 207 [205-214].

⁴⁶ G. Zarri, *Il matrimonio tridentino*, in P. Prodi, W. Reihard (edd.), *Il concilio di Trento e il moderno*, Bologna, Il Mulino, 1996 (Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento, quaderno 45), p. 437 [437-483] ora in Zarri, *Recinti: donne, clausura e matrimonio*, Bologna, Il Mulino, 2000, cap. III, pp. 203-250.

⁴⁷ Su questo aspetto si veda P. Prodi, *Il concilio di Trento e i libri parrocchiali. La registrazione come strumento per un nuovo statuto dell'individuo e della famiglia nello Stato confessionale della prima età moderna*, in G. Coppola, C. Grandi (edd.), *La «conta delle anime». Popolazioni e registri parrocchiali: questioni di metodo ed esperienze*, Bologna, Il Mulino, 1989, pp. 13-20.

de futuro) da un matrimonio concluso (*sponsabili de praesente*)»⁴⁸, che in realtà rappresentavano due momenti diversi di una cerimonia che, prima del Tridentino, era caratterizzata da diverse fasi e da tempi molto dilatati⁴⁹. Non sorprende notare che i primi ‘ricordi per gli sposi’ del vescovo di Verona siano volti a regolamentare la delicata questione degli sponsali che rappresentò, per i vescovi, uno degli ambiti più ardui da adeguare alle norme conciliari sul matrimonio.

A questo riguardo, infatti, sempre la Zarri ha osservato come, se per un verso, «gli sponsabili de praesenti dovevano essere caduti in disuso dopo il concilio», così non fu per gli sponsali ‘de futuro’, che rappresentavano uno degli impedimenti più difficili da superare nel processo di applicazione dei dettami tridentini; basti pensare, ad esempio al caso degli sponsali seguiti da copula che prima del Concilio erano considerati matrimonio e dopo Trento no, dimostrazione evidente del complesso rapporto/scontro tra vecchia e nuova disciplina matrimoniale⁵⁰. In questo contesto vanno collocate, pertanto, le raccomandazioni valeriane presenti nei ‘ricordi per gli sposi’ finalizzate al controllo della sessualità prematrimoniale, che rappresentava in fondo l’altro lato della medaglia della questione: «non si lascino praticare insieme li sposi in luoghi segreti – avverte il vescovo di Verona – se prima non sarà fatto il contratto matrimoniale, et siano stati benedetti, acciò non intervenisse qualche inconveniente con grave offesa di Dio»⁵¹.

Il Valier afferma a chiare lettere e con tono perentorio che l’unico «vero, et legittimo matrimonio» è quello «contratto con la presenza et intervento del proprio Curato secondo la forma prescritta dal sacro Concilio di Trento»⁵². In questo modo sottolinea, in prima battuta, l’aspetto più importante sulle modalità di celebrazione delle nozze fissate nel *Tametsi*, che affida al parroco il ruolo di rappresentante della Chiesa e di testimone dello scambio di consenso tra i due coniugi.

Proprio su quest’ultimo punto il Valier tiene a ribadire la libertà di scelta dei nubendi: «nessuno – si legge nei *Ricordi* veronesi – in qual si voglia modo cerchi o procuri d’impedire, sedurre, o sforzare con parole, o con fatti lo sposo, o la sposa, s’incorrendo questi tali l’escomunica ipso facto imposta

⁴⁸ Zarri, *Il matrimonio tridentino*, in Prodi, Reihard (edd.), *Il concilio di Trento*, cit., p. 439.

⁴⁹ Per un quadro sintetico sulla prassi matrimoniale prima del Tridentino si rimanda a E. Patrizi, *Silvio Antoniano: un umanista ed educatore nell’età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, 3 voll., Macerata, eum, 2010, vol. I, par. 3.1.2. *Il matrimonio tridentino: sacramento e via di santificazione*, pp. 285-300; mentre per un panorama generale sulla storia del matrimonio dall’antichità fino ai giorni nostri si segnalano: J. Gaudemet, *Le mariage en Occident: les moeurs et le droit*, Paris, Cerf, 1987; trad. it. *Il matrimonio in Occidente*, Torino, SEI, 1989 e D. Lombardi, *Storia del matrimonio. Dal Medioevo a oggi*, Bologna, Il Mulino, 2008.

⁵⁰ Zarri, *Il matrimonio tridentino*, in Prodi, Reihard (edd.), *Il concilio di Trento*, cit., p. 480.

⁵¹ Valier, *Ricordi [...], al popolo della città et diocesi di Verona*, cit., p. 43.

⁵² *Ibid.*, p. 42.

dal Sacro Concilio di Trento»⁵³. A questo riguardo, si può notare che se, da una parte, nei *Ricordi* non si fa esplicito riferimento ai matrimoni clandestini condannati dal *Tametsi* – che tuttavia sono richiamati in modo implicito in quanto spesso nascevano proprio dalla mancanza di libertà degli individui, che erano sottoposti a una forte pressione da parte del clan familiare in materia di vincolo matrimoniale –, dall'altra, è interessante osservare come il Valier ci tenga a sottolineare l'importanza della teoria consensuale in presenza di matrimonio contratto tra «il raptor et la rapita», riportando quasi integralmente le disposizioni tridentine fissate su questa materia al capitolo VI dei canoni sul sacramento del matrimonio⁵⁴. In questo caso, pertanto, viene brandita la minaccia della scomunica *ipso iure*, comminata al rapitore e a «chiunque gli [... abbia] prestato consiglio, aiuto, et favore», ed è avanzata l'ipotesi del matrimonio solo a patto che la donna rapita «posta in loco libero et sicuro consentirà di pigliarlo [il rapitore] per marito [...], essendo però il raptor obbligato in ogni caso di dotarla condecientemente ad arbitrio del giudice»⁵⁵.

Fedele alle disposizioni conciliari, il Valier sottolinea nei suoi *Ricordi*, di volta in volta, alcuni aspetti nodali della riforma tridentina sul matrimonio, traducendoli in poche e chiare leggi da rispettare, che rimandano a precisi casi e a situazioni facilmente riconoscibili dai fedeli della sua diocesi. D'altra parte si trattava di avviare un processo di disciplinamento complesso, che andava veicolato con cautela, fissando dei punti fermi, sulla base dei quali impostare quel 'processo di ribaltamento' dello scenario che aveva fino a quel momento regolato i rapporti matrimoniali, arrivando a sancire il primato della chiesa in luogo della casa, quello della cerimonia pubblica al posto di quella privata ed, infine, quello del parroco rispetto al padre di famiglia.

In questa direzione si iscrivono anche le indicazioni fornite dal Valier sulla questione del «legittimo impedimento, ò di parentela, ò di cognation spirituale», tema delicato affrontato ampiamente già nel *Breve ricordo* del Giberti e ripreso poi nelle *Costituzioni*⁵⁶. La memoria degli impedimenti di consanguineità o di parentela spirituale, infatti, era affidata ai libri parrocchiali e chi poteva ricostruire la storia delle singole famiglie e concedere la celebrazione al matrimonio se non il parroco?⁵⁷ E ancora, come interpretare l'esortazione del vescovo di Verona a che «li sposi avanti il contratto del matrimonio, et

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Conciliorum Oecumenicorum decreta*, cit., *Concilium Tridentinum, Sessio XXIV (11 nov. 1563), Canones super reformatione circa matrimonium*, caput VI, p. 758.

⁵⁵ Valier, *Ricordi [...], al popolo della città et diocesi di Verona*, cit., pp. 42-43.

⁵⁶ Cfr. Prosperi, *Note in margine a un opuscolo*, cit., pp. 400-401; Giberti, *Le Costituzioni per il clero (1542)*, cit., tit. VII, cap. 10, *Declaratio impedimentorum pro instructione sacerdotum*, pp. 546-555.

⁵⁷ Si può ricordare, a questo proposito, che già il vescovo Giberti nel *Breve ricordo* invitava i parroci a tenere un *liber animarum*, nel quale annotare tutti i dati relativi alla vita religiosa dei parrocchiani, e un registro dei battezzati, nel quale registrare i nomi dei padrini. Cfr. Prosperi, *Tra evangelismo e controriforma*, cit., p. 262; Id., *Note in margine a un opuscolo*, cit., pp. 395-396.

la benedizione, si confessino, et si comunichino», se non come un chiaro esempio della volontà di sottolineare il carattere sacramentale del vincolo matrimoniale?

I rituali profani del vecchio matrimonio pre-conciliare andavano sostituiti con un percorso di preparazione alla vita coniugale incentrato su due sacramenti, la confessione e la comunione, ai quali viene affidato il compito di predisporre gli sposi, dice il Valier, ad «esser capaci della gratia, che conferisce quel santo Sacramento»⁵⁸. Su questo punto il vescovo di Verona, consapevole del fatto che da esso dipende il successo stesso del piano di riforma, pone particolare enfasi, affermando senza mezzi termini che:

della qual gratia restano privi quelli, che sono in peccato mortale senza haverne contritione, et proposito di confessarsene al tempo debito, anzi questi tali vengono à commetter un nuovo peccato mortale per la irriverenza che usano verso il sacramento del matrimonio che pigliano et è da avvertire che la purificatione, che si dà dalli Sacerdoti à quelli che hanno ricevuto il Santiss. Corpo di N. Sig. Giesù Christo, non è altro che vino semplice simile a quello che si beve quando si mangia nelle proprie case⁵⁹.

Da capace ed attento interprete del disegno di rinnovamento conciliare quale fu, il Valier non poteva che mettere in risalto nei suoi *Ricordi* proprio la natura sacramentale del matrimonio, che non si vuole attestare solo da un punto di vista teologico ma anche e soprattutto sociale, attraverso l'affermazione del carattere di *res sacra* della coppia unita dal vincolo matrimoniale, che viene chiamata ad aderire in modo indissolubile e consensuale a un progetto di vita nel quale realizzare un concreto percorso di santificazione terrena.

4. *Ricordi «per li contadini»*

Accanto ai ricordi lasciati agli sposi, come si è anticipato, nella versione veronese dell'opuscolo borromaico troviamo anche un paragrafo specifico dedicato ai contadini. La cosa, ovviamente, non sorprende visto e considerato che i contadini nella realtà veronese, come nel resto del cosmo sociale dell'età moderna, costituivano la maggioranza della popolazione del tempo, con una percentuale che per il XVI secolo si attestava intorno al 70%⁶⁰. Su questo versante il Valier si conferma, ancora una volta, fautore di una 'pedagogia del reale', che parte da una profonda conoscenza del mondo rurale, maturata nel corso di questi primi anni di governo episcopale, non solo attraverso i

⁵⁸ Valier, *Ricordi [...], al popolo della città et diocesi di Verona*, cit., p. 43.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Cfr. G. Borelli, *L'agricoltura veronese tra '500 e '600: una proposta di lettura*, in Id. (ed.), *Uomini e civiltà agraria in territorio veronese dall'alto medioevo al sec. XX*, 2 voll., Verona, Banca popolare di Verona, 1982, vol. I, pp. 270-273 [265-306].

lunghe colloqui con il clero estrinseco accolti nella cornice dei sinodi diocesani, ma anche attraverso l'esperienza di contatto diretto con i fedeli del contado maturata nel corso delle visite pastorali.

Gli insegnamenti valeriani lasciati ai contadini, come nel caso dei *Ricordi per i maestri, et capi di botteghe, et loro ministri, et garzoni*, muovono dal desiderio di saldare le norme che attengono al comportamento da tenere nel lavoro con quelle inerenti il rispetto dei doveri religiosi. Un principio di fondo, questo, che trova il suo imprescindibile fondamento nell'accettazione della propria condizione sociale: «Li Contadini per poveri, et abietti che siano, – avvisa il Valier – si contentino del loro stato et ne ringratijno Iddio, persuadendosi che quello è il miglior per la loro salute, che potessero havere, poi che il lor Creatore, che gli ama tanto, vi gli ha posti ilquale conosce meglio i nostri bisogni et i mezzi espedienti alla nostra salvatione, che noi medesimi»⁶¹. L'esortazione del vescovo di Verona, naturalmente, va contestualizzata e rapportata alla struttura sociale del mondo della prima età moderna, fortemente gerarchizzata, non del tutto chiusa, ma certamente molto statica, caratterizzata da una precisa articolazione interna, alla quale corrispondono funzioni distinte e profondamente connesse tra loro che consentono il funzionamento dell'intero corpo sociale. Chiarisce molto bene questo concetto un illustre contemporaneo del Valier, Silvio Antoniano, laddove nei *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, parlando della città – che ai fini del nostro discorso potremmo considerare come microcosmo della società dell'età moderna – la descrive «come un corpo composto di varie membra, che hanno varie operationi, et offitij pij, et meno nobili, ma però tutti necessarij al sostentamento del corpo, et se tutto il corpo fosse un membro solo più nobile, come per esempio fusse tutto occhio, già come l'Apostolo dice, “non saria più corpo”»⁶².

All'interno di questo paradigma del corpo sociale di matrice paolina vanno rintracciate le fondamenta del modello di società cetuale al quale si rifà il vescovo di Verona, che si propone di offrire ai fedeli della sua diocesi modelli di vita religiosa concretamente realizzabili e il più possibile aderenti alle diverse sfaccettature del prisma sociale. È alla luce di questa cornice che vanno interpretate le indicazioni fornite dal Valier sul fronte della condotta che i contadini debbono tenere a lavoro; egli, infatti, su questo versante, caldeggia il rispetto delle «possessioni d'altri», sia che il contadino viva nella condizione di fittavolo o di semplice bracciante⁶³, ed esorta alla corresponsione

⁶¹ Valier, *Ricordi [...], al popolo della città et diocesi di Verona*, cit., pp. 43-44.

⁶² Silvio Antoniano, *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*. In Verona, appresso Sebastiano dalle Donne, et Girolamo Stringari, 1584, lib. III, cap. XLV, c. 153r; ora disponibile anche in un'edizione annotata moderna: Patrizi, *Silvio Antoniano*, cit., vol. III (Edizione commentata).

⁶³ Nel secondo Cinquecento si attesta per il veronese un incremento notevole degli acquisti di terre da parte dei ceti urbani, dei patrizi veneziani e di enti ecclesiastici. Sul piano dei contratti agrari, invece, emerge il ricorso alle due forme tipiche dell'affitto (che poteva durare tre, cinque

regolare delle decime «senza alcuna fraude»⁶⁴, proprio perché il vescovo di Verona parte dal principio per cui ogni fedele deve realizzare la sua perfezione spirituale all'interno del proprio contesto di vita, nel rispetto degli obblighi che la caratterizzano. Egli non guarda a un modello di vita devota irraggiungibile, appannaggio di un minoranza di eletti, al contrario, invita i fedeli del contado a perseguire la perfezione cristiana nel mondo, senza sottrarsi all'assolvimento di quei doveri che fanno parte della loro quotidianità. Un messaggio importante, questo, che anticipa per molti versi il modello di santità universale proposta da Francesco di Sales.

Sul piano dei costumi e delle abitudini sociali nei *Ricordi* veronesi i contadini sono esortati a ricorrere al curato come supporto e guida, come punto di riferimento per le più diverse questioni che possono interessare la vita del contadino, da quelle spirituali a quelle, potremmo dire, 'materiali', attinenti al complesso piano della quotidianità, degli eventi, delle calamità, delle relazioni familiari e di comunità.

Non si fa parola di eventuali forme di eresia, il vero problema sembra essere rappresentato dalle superstizioni, una questione affrontata, riservando una specifica attenzione al culto dei santi, nella quarta sezione delle *Costituzioni* del Giberti, al capitolo 29, intitolato per l'appunto *Exhortatio per curatos ad populum facienda ad tollendas superstitiones*. Nel capitolo in questione il

o sette anni, nel corso dei quali il fittavolo, dietro pagamento di un canone annuo prestabilito al proprietario del terreno, gestiva direttamente il fondo) e della lavorenza (forma di patto che prevedeva che una quantità maggiore dei prodotti della terra restasse al contadino). Accanto ai proprietari terrieri, fittavoli e lavorenti, il mondo contadino veronese del Cinquecento si popola di tante altre figure come i gastaldi, uomini di fiducia del signore ed intermediari nei rapporti tra padrone e lavoratori, i famuli, «servitori, garzoni di fattoria, contadini tuttofare [che] facevano parte integrante della famiglia del padrone», vi sono poi i braccianti, i salariati specializzati (boari, vaccari, pecorari), i livellari, i piccoli e medi proprietari e gli artigiani che spesso si occupano anche della conduzione di un terreno. Cfr. G. Borelli, *L'agricoltura veronese tra '500 e '600* (cit., pp. 292-295) e P. Lanaro Sartori, *Il mondo contadino nel Cinquecento ceti e famiglie nelle campagne veronesi* (pp. 310-316 e 315 per la citazione) in Borrelli, *Uomini e civiltà agraria in territorio veronese*, cit., vol. I.

⁶⁴ Va rilevato che la popolazione delle campagne viveva in uno stato di costante incertezza e ogni cambiamento dettato dalle politiche di prelievo fiscale del ceto urbano piuttosto o dall'incombere di fattori esterni profondamente destrutturanti, come carestie ed epidemie, determinavano facilmente il passaggio del contadino ad una condizione di indigenza, che poi si poteva tradurre in vagabondaggio, incremento dei crimini ed 'esodi' in città. Questa costante condizione di precarietà rende comprensibile il ricorso frequente ad alcuni piccoli stratagemmi adottati dai contadini per aggirare il pagamento delle decime e dei decimali, tanto che il Valier (*Ricordi [...] al popolo della città et diocesi di Verona*, cit., pp. 45-46) tiene a precisare: «paghino giustamente le decime [...] secondo la forma dell'incanto senza alcuna falsità, ò inganno non bagnando li grani, ò mescolandovi altre robbe cattive». Sullo stato di malessere del mondo contadino si veda Sartori, *Il mondo contadino nel Cinquecento*, cit., pp. 322-332. Per un quadro generale sulla pratica della decima nella storia della Chiesa italiana, dall'alto medioevo all'abolizione ottocentesca, si veda A. Castagnetti, *Le decime e i laici*, in *Storia d'Italia. Annali*. Vol. IX: G. Chittolini, G. Miccoli (edd.), *La Chiesa e il potere politico dal Medioevo all'età contemporanea*, Torino, Einaudi, 1986, pp. 507-530.

Giberti – come ha osservato Roberto Pasquali, in linea con quanto rilevato anche da Adriano Prosperi – «favorisce quasi esclusivamente la devozione eucaristica, limitando in misura considerevole quella dei santi, in quanto spesso si palesavano in essa tracce vistose di magismo e di vera e propria superstizione»⁶⁵. Questa impostazione dei contenuti costrinse il Valier ad espungere il capitolo dall'edizione delle *Costituzioni* del 1589, scelta che fu mantenuta anche nelle edizioni successive⁶⁶. Nei *Ricordi* veronesi non viene affrontata la materia del culto dei santi, ci si limita a condannare esplicitamente tutte le «superstizioni, che [i contadini] sogliono usare per causa de mali tempi, ò quando essi, o li loro animali si amalano, ovvero quando viene loro rubbato qualche cosa, et per altre cause», attestando in tal modo il ricorso frequente ai rimedi popolari tra i fedeli del suo contado e l'attaccamento ad una visione del mondo profondamente intrisa dell'elemento meraviglioso, tanto da determinare una preferenza per le vecchie pratiche magiche piuttosto che un ricorso frequente a quelle devote.

È chiaro che il principale bersaglio che il Valier vuole colpire è rappresentato da quel substrato di credenze ed abitudini popolari⁶⁷, che individuava come il principale ostacolo da superare per una piena adesione al modello di vita cristiana che egli proponeva ai contadini della sua diocesi. In questa direzione, si colloca il divieto della pratica, evidentemente molto diffusa, dello «star mescolati insieme nelle stalle huomini et donne la notte nel tempo dell'inverno». Un divieto, questo, che non ha solo la funzione di porre fine a quello che si ritiene essere 'un cattivo costume', ma che viene caricato anche di uno scopo preventivo, in quanto si impartisce al fine di evitare quei «grandi inconvenienti

⁶⁵ A questo riguardo si rimanda a: Prosperi, *Tra evangelismo e controriforma*, cit., pp. 261 e n., 270-271, Id., *Note in margine a un opuscolo*, cit., p. 376 e n.; e all'edizione critica delle *Costituzioni* del Giberti (cit.) curata da Roberto Pasquali, pp. 298-299 e n. (per una lettura del capitolo in questione e per la citazione).

⁶⁶ Si tratta di uno dei rari interventi di questo tipo che il Valier operò nel curare la nuova edizione delle *Constitutiones* del 1589; egli infatti decise di apportare solo due tagli rispetto alla *princeps* del 1542, ovvero quello del capitolo 29 della quarta sezione, per l'appunto, e quello del capitolo 5 della decima sezione (*De non faciendis vigiliis in ecclesiis nocturno tempore sub quovis praetextu*); limitando il suo intervento ad integrazioni inserite di seguito ai capitoli originari con un carattere diverso e a piccole variazioni inserite nel testo principale di alcuni capitoli. Cfr. R. Pasquali, *Fortuna storiografica delle Constitutiones*, in Giberti, *Le costituzioni per il clero (1542)*, cit., p. XCVIII e n.

⁶⁷ Questa immagine del mondo contadino caratterizzato da una religiosità fortemente pervasa dall'elemento magico e da tratti di arcaicità, in cui il sacro si meschia al profano, ha una lunga tradizione che è arrivata fino ai giorni nostri, alimentando per secoli lo stereotipo della religione popolare dei 'semplici', semipagana e distorta da correggere e da emendare, contrapposta a quella 'autentica', tramandata dalla Chiesa e seguita da figure esemplari e da una larga fetta della popolazione dei fedeli ben disciplinata. Per un quadro sulle principali posizioni che hanno animato il dibattito storiografico più recente attorno al tema della cosiddetta 'religione popolare' si rimanda al saggio di Danilo Zardin, *La 'religione popolare': interpretazioni storiografiche e ipotesi di ricerca*, in *Arte, religione, comunità nell'Italia rinascimentale e Barocca. Atti del Convegno di studi sul Santuario della Beata Vergine dei Miracoli di Saranno*, Milano, Vita e Pensiero, 2000, pp. 3-23.

di stupri, adulterij, et homicidij» che spesso ne seguono. Il vescovo filosofo, ancora una volta, mostra l'aderenza al mondo delle cose e degli uomini, quale punto di partenza irrinunciabile del suo discorso pedagogico sugli 'stati lodevoli' dell'umanità.

A questi appelli che attengono più alla *pars destruens* dei ricordi per i contadini, che rispondono all'urgente esigenza di rimuovere dei comportamenti considerati pericolosi, seguono indicazioni propositive che potremmo ascrivere alla *pars construens*, nelle quali si descrivono i doveri religiosi. Su questo versante, oltre alle immancabili esortazioni alla preghiera e al rispetto delle «feste comandate», viene conferito un particolare risalto all'invito «ad imparare la dottrina Christiana, cioè almen il Pater Noster, et l'Ave Maria, il Credo, et li dieci comandamenti», che in questo caso non è indirizzato solo ai «figliuoli, et famigli», come nei 'ricordi' rivolti ai padri e le madri di famiglia e in quelli destinati ai mastri di bottega, ma è rivolto in prima istanza proprio ai capifamiglia delle ville. Una differenza interessante, questa, che muove dalla specificità della situazione del contado e che è dettata da una precisa volontà pastorale, orientata ad elevare i livelli di alfabetizzazione religiosa della popolazione delle campagne che, a Verona, come nelle altre diocesi italiane, dovevano essere più bassi di quelli riscontrati tra i vari strati della popolazione urbana.

In questa direzione, nei *Ricordi* veronesi non si trova la semplice conferma del forte legame stabilito dal Valier con l'eredità lasciata dal Giberti e l'ennesima riprova dello stretto rapporto di comunicazione diretto che lo legò al Borromeo; essi testimoniano soprattutto la chiara volontà del vescovo di Verona di condividere con i suoi modelli di riferimento una linea di azione pastorale ricca e sfaccettata, intenzionata ad amplificare le occasioni di contatto con il popolo dei fedeli, raggiungendo le varie categorie sociali attraverso strumenti e proposte di formazione morale e religiosa sempre più specializzate, capillari e 'sostenibili', capaci di agire non solo a livello di abitudini, costumi e pratiche devote, ma anche sul piano dell'interiorità del singolo, al fine di renderlo parte attiva del progetto di riforma della *societas christiana*.

Appendice

*Ricordi del Reverend. Monsignor Agostino Valerio al popolo della città et diocesi di Verona*⁶⁸

(p. 3) Agostino Valiero vescovo al suo diletto popolo della città et diocesi di Verona. Salute nel Signore.

Essendomi venuto alle mani ne' giorni passati un libretto di ricordi, et documenti molto utili per regular la vita del Christiano conforme alla Santa legge di Dio, liquali sono stati raccolti, et mandati alla Stampa dall'Illustrissimo et Reverendissimo Signore Cardinale di Santa Prassede Arcivescovo di Milano per instruttione, et riforma del suo popolo di ogni stato, et conditione in generale, et in particolare de padri di famiglia, mastri di botteghe, et altri capi et ancho de garzoni, lavorenti, et servitori; et havendo considerato che tali ricordi santissimi, et prudentissimi, come sono tutte le cose, che vengono da quel raro spirito specchio alli Vescovi, et a tutto il mondo d'ogni virtù, appartengono per la maggior parte non meno à voi Figliuoli miei dilettezzissimi, che alli Milanesi, ho voluto fargli stampar anch'io qui in Verona a beneficio vostro spirituale, lasciando però alcune cose, che non erano a vostro proposito, et aggiungendone molte altre, (p. 4) lequali ho giudicato necessarie per correggere diversi abusi, et difetti, che in questi quattordici anni, ch'io sono vostro Vescovo, et converso con voi, ho osservato

⁶⁸ La trascrizione dell'opera si basa sull'esemplare conservato presso la Biblioteca Alessandrina di Roma (In Venetia, Appresso gli Heredi di Francesco Rampazetto, 1579), che risulta – come accennato – legato con altre due opere del Valier, *I ricordi [...] lasciati alle monache* e *l'Instruttione d'ogni stato lodevole delle donne cristiane*, presenti nelle edizioni del 1577 stampate presso i tipografi veneziani eredi di Francesco Rampazetto (cfr. Edit 16 <<http://edit16.iccu.sbn.it/>>; Opac Biblioroma <<http://opacbiblioroma.caspar.it/>>; ultimo accesso marzo 2012). Nella riproduzione del testo si è cercato di rispettare l'aspetto grafico dell'esemplare di riferimento. Gli interventi sono stati limitati all'ammodernamento della punteggiatura, dell'uso delle maiuscole e delle minuscole e della grafia di 'u = v'. Il numero delle pagine è indicato tra parentesi tonde e la fine della pagina con una barra verticale (|). Le citazioni bibliche presenti nel testo sono evidenziate con il corsivo e racchiuse tra virgolette a caporale. Le abbreviazioni sono sciolte tra parentesi quadre. Nelle note a piè di pagina sono indicati: gli errori tipografici individuati nel corso della lettura del testo, che sono segnalati tra virgolette a caporale e seguiti dalla sigla 'ed.'; i riferimenti scritturistici, riportati secondo il sistema di abbreviazioni utilizzato nella *Biblia sacra vulgatae editionis Sixti V* (Roma, ed. Paulinae, 1957), e le parti del testo veronese che differiscono dal *Libretto de i ricordi* del Borromeo, richiamato in nota con la sigla *BLR*. Il riscontro, in quest'ultimo caso, è stato effettuato tenendo presente l'esemplare della *princeps* dell'opera (In Milano, per Pacifico Pontio, 1578) conservato presso la Bayerische Staatsbibliothek di Monaco.

ritrovarsi in molti. Vi essorto adunque Figliuoli carissimi, et vi prego con ogni affetto per la passione di Christo nostro Salvatore, et per l'amor che dovete portar alle anime vostre, procurando con ogni studio la lor salute, mentre che vi è concesso il tempo di poterlo fare, che vogliate leggere et rileggere spesse volte questi salutiferi ricordi, sforzandovi poi con l'aiuto della divina gratia di metterli in essecutione, et di farli ancho essequire da quelli, che dipendono da voi, et sono sotto la vostra custodia. Il che facendo noi (come desidero, et prego il padre delle misericordie, et dator d'ogni bene, che ve ne conceda la gratia) spero in breve spacio di tempo di vedervi tutti reformati, et composti nelli vostri costumi, come conviene essere i veri christiani, et figliuoli di Dio, con somma gloria di sua divina Maestà, con salute delle anime vostre, et con mia incredibile consolatione Dio N.Sig. così si degni di arricchirvi delle sue benedizioni spirituali, et corporali, come io di cuore in questa mia partita da voi a tempo, vi benedico, raccomandandomi senza fine alle vostre continove orationi, acciò che aiutato da quelle possa espedire felicemente la visita della provincia di Dalmatia, che mi è stata commessa dal sommo Pontef. et tosto (come spero, et desidero) ritornarmene à voi. Dal Vescovato alli 28 di Novembre 1578.

* * *

(p. 5) Ricordi di Monsig. Agostino Valerio di Verona

Per il vivere Christiano à ogni stato di persone

La natura nostra già guasta per il peccato, da sé è tanto inchinata al male, che facilmente lasciamo, et si smentichiamo di far bene. Però habbiamo dibisogno de aiuti, et incitamenti al vivere bene, et di chi continuamente l'avertisca.

A questo serviranno alcuni ricordi, qui raccolti, acciò leggendoli spesso, ciascuno, come in un specchio, veda in parte la forma della vita Christiana, et quel che gli manca, e che dovrebbe fare.

Avertimenti generali

La principal cosa, che si deve procurare, et à che si deve haver la mira, è la (p. 6) gratia di Dio, senza la quale non si può vivere christianamente.

A questo aiuterà, l'havere il timor di Dio, che è principio della nostra salute, et di ogni bene, guardandoci di non far cosa, che offenda i purissimi occhi suoi.

Però habbi sempre Iddio avanti à gli occhi, in conspetto del quale stai, et che di continuo ti vede.

Considera spesso il fine, per il quale tu sei creato, che è d'acquistare la gloria celeste, et che à questo hai da incaminarti, et ti hanno da servire tutte le creature.

Pensa spesso alla morte, et al giudicio stretto di Dio, et à quello, che doppo ha da seguitare.

Habbi zelo dell'honor di Dio, et non solo di osservar tu con ogni diligenza li suoi santi commandamenti, ma che non sia biasimato il suo nome, né fattogli irrivenza da altri.

Habbi molta riverenza à tutte le cose di Dio, et de i suoi Santi, et à tutti li ordini della Santa Chiesa, et del tuo Pastore, procurando di osservargli interamente.

Habbi molta confidenza nel Signor, che farà sempre tutto quello che sarà per il tuo meglio.

Habbi di continuo l'occhio alla provvidenza di Dio, pensando che nessuna (p. 7) cosa viene senza sua volontà, et tutto per cavarne bene.

Essercitati nella cognitione di te stesso, della propria viltà, bassezza, et miseria, fuggendo li fumi, et la propria reputatione.

Non ti fidar mai del proprio giudizio et parere, ma rimettite facilmente al parer d'altri, consigliandoti spesso.

Procura di esser grato a Dio de i tanti beneficij suoi, riconoscendoli, et ringraziandolo, et vivendo bene per fargli cosa grata.

Non ti curare di piacere a gl'huomini, pur che piacci a Dio, et guarda sempre a quel che sia più a sua gloria, et servitio.

Il premio d'ogni tua fatica aspettalo da Christo, et non dal Mondo.

Nelle facende, et opere che tu fai, habbi intentione di non voler far alcuna cosa, la quale non sia lecita, et di farle tutte per amor del Signore, acciò così tutte siano meritorie.

Conosci, et ripensa, che non ci è maggior ricchezza et tesoro, né cosa più eccellente, et di maggior frutto, che amare Iddio, et servirlo, et che tutto il resto passa come fumo, et ombra.

Obedisci prontamente nelle cose honeste à tutti i tuoi superiori, anchor temporali, et habbi la debita riverenza, et rispetto a loro, et a tuttli (p. 8) i tuoi maggiori.

Dal canto tuo procura di mantenere la pace, et quiete in casa, quanto è possibile, vivendo in carità con tutti ò marito⁶⁹ che tu sij, ò in altro stato, quale si sia.

Procura con la divina gratia di rafrenar l'ira nelle cose, che accadono a la giornata in casa, o fuori, et di non cominciare a gridare, acciò non prorompi in maggior inconveniente.

Ricordati di sopportare li difetti altrui in casa, et fuori, come tu vuoi da gl'altri esser sopportato.

Ricordati che sei Christiano, et che però hai da sopportare patientemente per Amor de Christo le ingiurie a te fatte, et perdonarle, et rendere bene per male, et pregare per li tuoi nimici.

Nelle tue tribulationi, et cose contrarie ricordati di ricorrere alla oratione, et piglia li flagelli, o communi, o particolari, et ogni cosa avversa dalla mano del Signore.

Maneggia le cose del mondo, come fattor di Dio, et non come padrone assoluto, et usale per necessità, et bisogno, non per piacere, et procura così passare per queste cose temporali, che non perdi le eterne.

Nel principio di ciascuna attione, ò cosa, fatti il segno della santa Croce, confidando molto nella sua virtù.

(p. 9) Non comincerai negotio alcuno de importanza, senza far prima oratione, et anco consigliarti col Padre spirituale, ò altre persone prudenti, et pie.

Alcuna volta fra l'anno domanda qualch'uno, in chi ti confidi, che cosa gli pare di te, et ripensa fra te stesso, se sei la buona strada della salute.

⁶⁹ «maritato» in *BLR*, c. 8v.

Vedi di ordinare, et distribuire bene l'hore del giorno secondo diverse attioni, come del far oratione, udire Messa, negoziare, mangiare, et così non perderai tempo.

Le biasteme, et le parole dishoneste, hanno da esser molto lontane dalla bocca del Christiano.

Guardati da la mala usanza di giurar spesso.

Fuggi ogni sorte di superstitioni, et male arti.

Non voler facilmente giudicare il prossimo, massime la sua intentione, ma habbi gl'occhi à tuoi peccati, et diffetti.

Guardati d'esser desideroso, ò curioso di sapere i fatti altrui, et d'ogni novità, et massime in cose di fede, et di parlare di quello, che tu non sai.

Guardati dal mormorare, et straparare, et di non togliere mai la fama a nessuno.

Non riportare mai alcuna cosa ad altri, che possa turbare la pace, et quiete (p. 10) loro ò, d'altri, et mettere diffensioni.

Guardati dalle parole dissolute, et anco dall'otiose.

Guardati dalle dissolutioni ne gl'atti, et ne i gesti, che offendono Dio, et gli huomini, et procura di esser modesto, et composto in tutti li tuoi movimenti.

Fuggi le cattive compagnie più che la peste, et ogn'uomo⁷⁰ che ti dia cattivi ricordi, ò consigli, ò mal essemplio, et così tutte le occasioni, et incitamente di peccare.

Fuggi li ridotti, et bettole, et barattarie, i banchetti, balli, feste, le maschere, et spettacoli vani dove si offende Dio, et guardati non solo da parteciparne in altro modo, ma anco da esservi presente.

Guardati dallo stare in otio, come veleno dell'anima, ma procura di star occupato in opere pie, ò almeno in cose utili.

Vedi che in casa tua non vi sia imagine alcuna profana, et molto meno dishonesta, né in quadro, né in muro, ò libri, ò altre cose, perché à te nuoce, et ad altri dà scandalo.

Nel negoziare, vendere, et comprare guardati d'ogni sorte d'inganni, falsità, bugie, et giuramenti, et di volere cosa alcuna di quel d'altri.

Fuggi il maneggiare danari, ò beni d'altrui, se puoi, eccetto se non fossi obligato (p. 11) per debito di carità, ò altro.

Né per guadagno, né per amicitia, ò amor de parenti, ò favori, ti devi mai muovere a far alcuna cosa, che non sia giusta, et secondo Iddio.

Ti devi guardare nelle prosperità dalle troppo allegrezze, che fanno dimenticare l'anima delle miserie, et pericoli di questa vita.

Però ricordati all'hora spesso delle calamità, et varietà delle cose del mondo. Et per questo sarà bene all'hora leggere qualche libro del dispregio, et vanità delle cose humane, come un santo, et dotto huomo nelle sue prosperità soleva leggere le lamentationi di Geremia Propheta.

Nelle avversità, non ti perdere di animo, né ti contristare, anzi ti devi allegrare, peroche questa è la dritta strada del Paradiso, et uno de i buoni segni, che può haver l'uomo della sua salute.

Ricordati all'hora di leggere qualche trattato spirituale delle tribulationi.

⁷⁰ «ogniuno» in *BLR*, c. 10r.

Custodia del cuore, et di tutto l'huomo

Fa un fermo proposito di non offendere mai Iddio, massime mortalmente, ma di patir più tosto ogni male, ancor che fosse la morte, et di fuggire ad ogni tuo potere qualunque peccato, ancor che veniale.

Attendi alla guardia del cuor tuo, che non vi entri alcun pensiero cattivo (p. 12) proponendo ciò spesso, et esaminandoti se manchi.

Quando si muove in te qualche vitiosa passione, ò cattivo pensiero, cerca dal principio di resistergli, non dandogli luogo, ma scacciandolo, acciò non ti induca al peccato.

Similmente habbi cura de gl'occhi, non alzandoli facilmente, né guardando fissamente quel che non è licito desiderare.

Raffrena la lingua tua, et non dir tutto quello, che ti viene in bocca.

Ricordati, che del continuo siamo tentati, et circondati da i demonij, che stanno per farci prevaricare, et però sta sopra di te.

Confessione, et comunione

Vedi di far la prima cosa una buona confessione generale di tutta la vita, se non l'hai fatta mai, per principio, et fondamento d'una nuova, et bona vita.

Eleggiti un Confessore dotto, et buono per Padre spirituale, et guida dell'anima tua, al quale devi haver gran fede, et con lui conferir tutti li dubij, et cose d'importanza, dove può esser carico di coscienza, et governarti con il suo consiglio.

Confessati spesse volte, et quanto più spesso, e meglio, ogni otto giorni, ò almeno ogni mese, et di più in tutte le solennità, et feste principali fra l'anno.

Similmente frequenterai la santissima (p. 13) Comunione, et quando non potrai comunicarti, non lasciar almeno di confessarti, per ottenere la gratia, che si dà per questo sacramento.

Vedi di non andar mai a dormire con alcun peccato mortale addosso, ma confessatene subito, che puoi, et se non potessi all'hora, procura di haverne almeno contritione, et dolore, et piangelo amaramente.

Fa ogni settimana qualche penitenza, come digiuno, disciplina, portar cilicio, dormire duro, et altre cose: ma però con consiglio del Padre spirituale.

Oratione et essercitij spirituali

Habbi nella tua camera qualche imagine devota di Christo, della Madonna, ò di qualche santo, che hai più degl'altri in divotione.

Doveresti anco in camera tua havere dell'acqua benedetta, et andando à letto, et levandoti, intrando, et uscendo di casa signarti con essa contra tutte le insidie del nemico.

Procura di havere, et portar adosso con fede, divotione, et riverenza alcuno Agnus Dei.

Habbi particolare divotione, et riverenza all'Angelo tuo custode.

Haverai anco alcuno, ò alcuni santi per tuoi advocati, come il Santo il cui nome ti si è imposto nel sacro Batismo, et particolarmente piglierai la glolriosa (p. 14) Virgine per tua protettrice, et a lei farai specialmente ricorso in tutti li tuoi bisogni.

Sapendo leggere, dirai l'Officio della Madonna, almeno le feste, se non potessi gl'altri giorni, et la corona ogni giorno, ò più spesso che poi.

Non lasciar mai l'oratione, almeno della⁷¹ mattina, et della sera, ma la faria in tutti i modi, ò sia in compagnia de gli altri della tua vicinanza nella Chiesa ò di quei della tua casa, ò bottega, dove ti trovi, ò sia solo, et quando pure non possi farla à quella hora che sona per questo la campana, falla ad un'altra, et farà bene, quando sei solo, farla mentale se la sai fare, altrimenti doverai a quel tempo recitar li sette salmi penitentiali o le Letanie, ò dir la corona, ò altre orationi vocali.

Ricordati di pregare non solo per te stesso, ma per tutti li gradi di persone, et massime per l'essaltatione della santa Chiesa, per il santissimo Papa, per il tuo Pastore, per tutti li Vescovi, per i Principi del Christianesimo, et specialmente per l'illustrissima Signoria⁷², et suoi Magistrati, et per le anime de' defonti.

Devi esser molto devoto de i Santi protettori di questa città, et diocese, et osservare le loro feste, et vigilie, et visitare, et honorare le loro Chiese, et reliquie massime ne i giorni delle loro felste (p. 15), ò officij solenni⁷³.

Haverai gran fede, et divotione alle indulgenze, procurando di acquistarle, et a i grani benedetti⁷⁴.

Non mancare anco di andare divotamente à tutte le processioni generali overo particolari della tua parochia, et vicinanza.

Medesimamente à tutte le orationi ordinarie, et straordinarie, delle quaranta ore⁷⁵.

⁷¹ È eliminata una breve parte presente in *BLR* (c. 13r) «le feste, se non potessi gl'altri giorni, et la corona ogni giorno, ò più spesso che puoi. / Non lasciar mai, l'oratione, almeno».

⁷² «il tuo Re» in *BLR*, c. 314r.

⁷³ A questo periodo, in *BLR* (c. 13v) ne segue un altro che è stato espunto nella versione veronese: «Tutti li Venerdi, se habiti nella Città, altrimenti tutte le volte, che vi vieni di fuori, procura di visitare il sacro chiodo di nostro Signore nella Chiesa Metropolitana, et di conseguire molte indulgenze concesse in tutti i giorni a chi fa oratione al Santissimo Sacramento in quella Chiesa. / Il Sabbatho, a sera ti troverai alla tua parochia, ò in detta Chiesa Metropolitana all' hora, che si canta la Salve Regina, overo altra antiphona della Madonna».

⁷⁴ In *BLR* (cc. 34r-34v), a questa frase segue un ampio paragrafo che non è presente nel testo veronese: «Sij divoto in frequentare ne i suoi giorni le Chiese di questa Città, ove sono le stationi di Roma, et in visitare spesse volte anco le sette Chiese, et non lasciar che per tua negligenza siano date senza frutto, quanto a te, così rare, et singolari gratie, et commodità spirituali concesse a questa Città, et diocese. / Habbi particolar divotione di trovarti a tutte l'attioni sacre publiche, et solenni del luogo, dove stai, ordinarie, et straordinarie, et partecipare tu anchora di quei misterij. Però essendo nella Città, deverai andare nella solennità alla Chiesa cathedrale alla messa et officij pontificali, così anco nelle, quattro tempora a vedere celebrare le sacre ordinationi solennemente dall'Arcivescovo, pregando Iddio, che a lui dia lume abundante in attione di tanta importanza, colme è quella, alla salute di tutto il popolo, et copiosa gratia a quelli che all' hora si promuovono nella sacra ordinatione. Ecciterai anco te medesimo da quelle sacre ceremonie, che vedi usare, alla riverenza, et rispetto, che devi ad ogni persona Ecclesiastica. / Parimente ti troverai, quando si celebrano messe, ò processioni, per principio, o fine, di concilij, sinodi, ò simili altre publiche attioni».

⁷⁵ In *BLR* (c. 14v) il periodo si chiude con alcune indicazioni attinenti il contesto milanese, che il Valier sceglie di eliminare dal suo testo: «ò siano di altra sorte, che sono ordinate nella

Quando si dà il segno per portar il Santissimo Sacramento à gl'infermi, non devi mancare di andar ad accompagnarlo divotamente con la tua candela, gloriandoti, et non vergognandoti di accompagnar il tuo Signore, Re dell'universo.

Et per strada pregarai per l'infermo, à chi si porta, et renderai gratia à Dio di haverci fatti degni di così gran dono, cioè di lasciarsi se stesso in un tanto Sacramento.

Questo medesimo officio di accompagnar il Santissimo Sacramento, dove occorra all'ora portarsi, farai tutte le volte, che lo incontri per strada, smontando per questo anco da cavallo, et dal cocchio, et dalla caroccia, se vi fossi.

Quando si suona l'Ave Maria la matina, et a mezzo giorno, et la sera, dirai tre volte l'Ave Maria in ginocchione, et insieme questi tre versetti per ordine, cioè uno avanti ciascuna Ave Maria (p. 16)

1 *Angelus Domini nunciavit Mariae, et concepit de spiritu sancto*

2 *Ecce ancilla Domini, fiat mihi secundum verbum tuum*

3 *Et verbum caro factum est, et habitavit in nobis*⁷⁶.

Ricodati dell'Incarnazione di Christo Nostro Sig. et della sua passione.

Quando in casa, ò in altro luogo, senti suonare per l'elevatione del Sig. nella Messa maggior, devi ricordarti della elevatione del Signore in croce, et inginocchiandoti alzar la mente ad adorare il tuo Salvatore, et far un poco d'oratione come se tu fossi presente.

Quando si suona à morto, devi pregare per quel tale, et ricordati, che ancor tu lo seguitarai presto, et però proponi di stare apparecchiato.

Quando si suona per la tempesta, oltra il moverti prontamente à far oratione per quel pericolo, ò ricorendo subito alla Chiesa, ò almeno nel luogo, dove all'ora ti ritrovi, ricordati di pensare quelli tuoni, lampi, et spavento, che sarà nel giorno che verrà Christo a giudicarti.

Piglia usanza di quelle orationi che chiamano iaculatorie, dicendo spesso fra il giorno con la mente, o vero anco con la bocca, ma bassamente, quando sei⁷⁷ alla presenza d'altri, alcuna breve sentenza de salmi, ò parole sacre, o altra breve oratione, che illumini l'intelletto, et renuolvi (p. 17) l'affetto tuo in Dio in ogni occasione, che se appresenti⁷⁸, come à dire: nel principio di ogni cosa «*Deus in adiutorium meum intende d[o]m[i]ne ad adiuvandum me festina*»⁷⁹; nelle difficoltà «*In te D[o]m[i]ne speravi, non confundar in aeternum*»⁸⁰; nelle travagli «*Salvum me fac Domine, quoniam intraverunt aquae usque ad animam meam*»⁸¹; nelle tentationi «*Adiutor meus esto, ne derelinquas me*»⁸²; confidando la propria infermità «*Miserere mei Domine, quoniam infirmus sum*»⁸³; considerando li propri peccati «*Sana me domine, et sanabor*»⁸⁴; desiderando amare il

Chiesa Metropolitana, ò nella tua parochia, facendo la tua stazione, sempre quando ti tocca per il compartito, et più tosto di più che di manco».

⁷⁶ Se in *BLR* (c. 15r) si precisa che i tre versetti in questione «sono posti nell'essercitio quotidiano stampato nell'ufficiolo della Madonna» nella versione veronese i versetti sono riportati direttamente all'interno del testo.

⁷⁷ «sij» in *BLR*, c. 15v.

⁷⁸ «s'appresenti» in *BLR*, c. 15v.

⁷⁹ Ps 69 (70), 2.

⁸⁰ Ps 70 (71), 1.

⁸¹ Ps 68 (69), 2.

⁸² Ps 26 (27), 9.

⁸³ Ps 6, 3.

⁸⁴ Ir 17, 14.

Signore «*Diligam te domine fortitudo mea*»⁸⁵; nelli dubij «*Deus meus illumina tenebras meas*»⁸⁶; desiderando la perseveranza del ben fare «*Deus meus es tu, ne discesseris a me*»⁸⁷; et simili altre, delle quali ne sono pieni i Salmi, et libri della scrittura sacra, et i soliloquij de i santi, come ne potrai essere instrutto dal tuo padre spirituale.

La notte, quando ti svegli, et non puoi dormire, occupa la tua mente in Dio, et in cose spirituali, ne dar luoco a i pensieri delle cose del mondo, ma come ti ricorda sant'Ambrosio, dirai de i Salmi, et Pater Noster con divotione.

Quando vai a letto, pensa che non sarai forse vivo la matina, et quanto ti levi, che forse non giungerai alla sera, et così starai sopra di te.

(p. 18) Negotiando, ò lavorando, procura di occupar la mente in qualche cosa spirituale, come in quel che faceva, ò diceva Christo Nostro Signore, ò alcun santo, ò in salmeggiare, ò cantare cose spirituali.

Ogni volta, che vai, ò torni da far qualche cosa, pensa che l'Angelo buono ti accompagna, et sta per aiutarti, et numera i tuoi passi nell'opere buone, overo imaginati la presenza di Christo N. Sig. et di esser in sua compagnia.

Da ogni cosa, che si fa, occorre, ò che vedi, cerca di cavare frutto, et qualche buon senso spirituale, come dal coltivare la terra, con quanta fatica, et diligenza bisogna coltivare la nostra anima, acciò, renda buon frutto al Signore. Da un bel giorno di sole quanto diletterà il vedere l'eterna luce, poichè questa così ralegra et da un giorno nubiloso et oscuro, che pena sarà stare in quell'eterne tenebre, poi che così ti attrista un poco di mal tempo et da un giardino pieno di vaghi fiori, quanto sia bella, et diletta à Dio un'anima ornata di fiori, et varij colori di virtù, et quanta sia la sapienza di Dio poi che tant'arte si vede in un fiore, ò in una sola foglia, et così farai di tutto il resto.

Essercitio particolare della mattina

La mattina quando ti lievi, la prima cosa ricorri à Dio, domandanldogli (p. 19) il suo aiuto, et fa oratione avanti che occupi la mente in altre cose, et come ti ammonisce sant'Ambrogio, ricordati particolarmente di dire, fra l'altre devote orationi, il Credo.

Per far questo bene bisognerebbe esser sollicito, et levarsi la mattina per tempo, et perciò sbrigarsi la sera da i negotij, et andare à buon'hora al letto.

Subito destato, occupa la tua mente in Dio, et pensa che l'Angelo tuo all'hora ti chiama, acciò vada seco à lodar il Signore.

Vestendoti pensa a qualche cosa spirituale, come che nel battesimo fosti vestito di gratia, et che sei pellegrino et camini⁸⁸ et devi incaminarti verso la patria.

Inginocchiato poi nel loco deputato a fare oratione, ringratia Dio prima, che ti habbia guardato quella notte, et condotto fin a quell'hora, et poi di tutti i suoi doni.

Pregalo poi, che ti guardi quel giorno, et sempre da ogni peccato, et non offenderlo mai.

Terzo, che ti dia gratia di far sempre la sua santa voluntà, et di indirizzare ogni tua cosa secondo il beneplacito suo.

⁸⁵ Ps 17 (18), 2.

⁸⁶ Ps 18 (17), 29.

⁸⁷ Ps 22 (21), 11-12.

⁸⁸ «incaminarti» in *BLR*, c. 17v.

Quarto offeriscegli te stesso, et tutto quel che farai, dirai, o penserai con pura intentione, c'habbia ad essere laude, et gloria sua.

Quinto, raccomandati alla gloriosa (p. 20) Vergine, et all'Angelo tuo custode, et al santo tuo protettore, et tutti i santi, et di qualche buona oratione a proposito per questo.

Farai poi per un pezzo oratione mentale, ò vocale, ò un'ora, ò mezza seconda la commodità, et capacità, che haverai.

Oratione, et essercitio particolare de la sera

La sera doppo cena, ò qualche altra hora leggi, se sai leggere un poco di un libro spirituale, ò vite de i santi, ò altro, et massime del Santo di quel giorno, ripensandovi un poco sopra, o discorrendovi con gl'altri.

Avanti di andare a dormire, inginocchiato avanti ad una sacra imagine, ringratia primariamente Iddio de i beneficij ricevuti generalmente, et specialmente quel giorno et dimanda insieme gratia, et vero lume di conoscere, et odiare il peccato, poi examina un poco la tua coscienza, sopra quello che hai fatto, detto, et pensato quel giorno, et dimanda à sua divina Maestà humilmente perdono d'ogni offesa et difetto, che trovarai in te, facendo fermo proposito con l'aiuto di Dio di guardartene per l'avenire, et di confessartene.

Spogliandoti pensa che per il peccato lo buono homo è spogliato della gratia, et che bisogna spogliarsi de i mali (p. 21) habiti, ò alcuna altra buona cosa, o di qualche oratione.

Modo di orare, et conversare nella Chiesa

Le tue orationi procura di farle inginocchiato, e con maggior divotione, che potrai.

In andare al luogo dell'oratione, considera, che il Signore sta ivi presente, et risguarda quel che vuoi fare, et se lo fai come si deve.

Sentendo sonare alla Messa, ò a gl'altri divini officij, a i quali sei per andare, alza la mente à considerare, che hai da andare à fare oratione, et assistere all'oblatione del sacrificio del corpo et, sangue di Christo, N. Signore, per remissione dei tuoi peccati, overo a laudare Dio et però vi devi andare con contritione, et devotione.

All'entrare nella Chiesa, prendendo l'acqua benedetta, alza la mente, et ricordati del sacro fonte del battesimo, et di quello che vi promettesti, et procura lavar l'anima tua delli peccati con lagrime, et penitenza, et proponi di guardartene nell'avenire.

In Chiesa sta con riverenza, et timor di Dio, sta nel luoco tuo, non in quello né de i chierici, né deputato ad altro stato di persona: non sedere irreverentemente con le spalle voltate al Santissimo Sacramento, non t'accostare alli grandi, né delntro (p. 22) i cancelli de gl'altari, fuggi in Chiesa il parlare, et ogni moto, gesto, et atto irreverente, ò indecente.

Sta attento alli officij divini, et non guardare ad altro, che a quelli santissimi misterij, che ivi si fanno, et altre cose divote.

Sta alla messa bassa sempre inginocchiato, et all'Evangelio in piedi.

Essercitio particolare delle feste, et sacri tempi, et vigilie

Le feste guardati di non spenderle in vanità, ma in buone opere.

Procura almeno nelle feste, udire la Messa nella tua parochia, come tua propria Chiesa, et ivi udire li buoni ammaestramenti, che ti sono dati, et instruirti delle cose che sono di obbligo di sapersi per salute al Christiano⁸⁹.

Procura nelle feste di udire il vespro, et li divini officij.

Procura di udire la predica, et sacra lettione non solo le feste, ma in tutti gl'altri giorni, che puoi haverne, et questo non per curiosità, ma per cavarne frutto, andando a udirle, dove senti più moverti, et attendendo sollecitamente a metterle in esecuzione.

Quando s'avvicina qualche festa, o solennità da tempi sacri, come di Advento, di Settuagesima, di Quadragesima, et altri, fa il ricordo⁹⁰ di santo Ambrogio, che tu ti rinnovi in tutta la (p. 23) vita, et costumi, preparandoti con confessione, comunione, et [esser]citiij santi a celebrarla.

Nell'Advento, se non digiuni tutto quel tempo, come fu già santo istituto, almeno procura di digiunare tre giorni alla settimana, cioè il Mercoledì⁹¹, Venerdì, et il Sabato.

Digiunarai anco nella vigilia del santo della tua parochia.

In ogni Domenica dell'Advento fa quel che ti ricorda un santo Pontefice, cioè che ti comunichi santamente et il medesimo⁹² studia di fare nelle Domeniche di Quadragesima.

Nei i giorni di digiuno, doverai accompagnare il digiuno con più frequente oratione, et con elemosina anco, se tu poi.

Se bene nel digiuno, mangi una sol volta, non devi però, come ti ricorda santo Agostino, caricare la tavola di troppe vivande.

Quel che avanzi di spendere quel giorno per la cena, sarà bene di darlo per l'amore di Dio a poveri⁹³.

Opere pie

Dilettati dell'opere di misericordia di fare elemosina, visitare gli hospedali, carceri, ò infermi, et in ogni modo aiutare i poveri, massime quelli che sono in maggior necessità.

Cerca d'entrar in qualche schuola pia, o compagnia d'huomini spirituali (p. 24) a far qualche opera pia, et occuparti bene, massime le feste.

Sij pronto con quel poco, ò assai, che Dio t'ha dato, di facultà, et dove manchano le facultà, con le fatiche, et proprio sudore ad aiutare le Chiese, et specialmente la tua

⁸⁹ In *BLR* (c. 19v) è aggiunta la precisazione «et ripigliar l'antica buona usanza di farvi la offerta».

⁹⁰ «dil tuo padre» in *BLR*, c. 19r.

⁹¹ «Mercore» ed.

⁹² «medemo» ed.

⁹³ In *BLR* (c. 20r) il capitoletto si chiude con un paragrafo che ricorda alcune feste osservate nella diocesi di Milano: «Nelle feste, che sono proprie, et particolari in questa Città, et diocesi come di Sant'Ambrogio, de i santi martiri, Gervasio, Protasio, Nazario, Celso, Nabore, et Felice, ti devi ricordare dell'antica divotione di questo popolo, che con vigilie, con processioni, orationi più frequenti, et con ogni essercitio santo le celebrava, et con questo essemplio, doverai eccitarti al culto di quelle feste con maggior divotione».

parochia, che à tua propria Chiesa, per il suo ornato, et altri bisogni, acciò siano col decoro, che conviene alla casa de Dio.

Quando vedi il tuo prossimo esser in qualche peccato manifesto, o star per cadere, fagli la debita correzione fraterna, ò ammonitione con carità, et discrezione per guadagnarlo.

I nobili, et ricchi, et persone di grado⁹⁴, siano come guide, et essemplio de gli altri, nella buona vita, et in tutte le sorti delle opere buone.

Se ti senti mosso a fare alcuna santa pellegrinatione, consigliatene con il tuo parochio, et padre spirituale, ne lasciare a modo alcuno di pigliare da esso parochio la beneditione, conforme all'uso antico ecclesiastico.

Se fai viaggio, usa di dire ogni giorno la matina, avanti che ti metti in camino, quelle brevi orationi, et preci che se chiamano l'Itinerario, stampato nell'ufficiolo della Madonna.

Per eccitare continuamente il spirito tuo à divotione, et ò studio di essequire con opere spirituali quel, che con sacri (p. 25) riti, et cerimonie te ammonisce, et insegna la santa madre Chiesa, quando tu vedi nella Chiesa alcuna cerimonia, o nelle solennità, ò ne i sacri tempi, o nell'administrationi de i santi Sacramenti, come nel battesimo l'imporse al battezzato la veste, o drappo bianco, et simile altre, procura d'intendere non per curiosità, ma per cavarne frutto, alcuna cosa di quelle⁹⁵ sacre cerimonie.

Vitto, et vestito

Ogni volta che vai a mensa per mangiare, devi pensare, che vi vai per necessità, et dire prima la beneditione, quella che è nell'ufficio della Madonna, et doppo rendere le gratie al Signore, et non la sapendo, dire un Pater Nostro, et un'Ave Maria, et fare il segno della santa croce sopra i cibi, ò la mensa.

Quando ti metti, ò sei à tavola, ricordati, prima che tu cominci a mangiare il peccato, che per il cibo commessero i nostri primi parenti, che ti farà come un freno all'appetito tuo, et regola a quella attione.

Procura di esser temperato nel mangiare, bere, dormire, et vestire, più presto declinando al poco, che al soverchio.

Guardati dalle pompe, et foggie di vestimenti, et da ogni sorte di vano ornato, o abbellimento, o donna, o huomo che tu sei.

* * *

(p. 26) Ricordi per li padri, et madri di famiglia, et tutti li capi di casa

Il Padre, et Madre di famiglia, et ciascun capo di casa, habbi ben a memoria l'obbligo, che ha di vivere, et fare vivere i suoi christianamente. Però non solo osservi esso, ma procuri, che da i figlioli, et tutti quelli di casa, o che sono nella sua cura, siano osservati

⁹⁴ Nel *Libretto de i ricordi* si aggiunge «et Rettori», *BLR*, c. 21r.

⁹⁵ La versione veronese non presenta la precisazione «che sono significate per quelle» in *BLR*, c. 21v.

i ricordi per il vivere christiano, dati da noi in commune a ogni stato di persone, et pensi spesso, che n'ha da rendere conto al Signore, anzi che porterà la pena de loro eccessi, non li correggendo opportunamente, et incamminando al bene quanto può di più nel governo, et cura loro, habbi a cuore i capi infrascritti, quali tutti insieme con quelli altri ricordi per il vivere Christiano, che sono dati in commune a ogni stato di persone, leggerà, o farà leggere una volta al mese alla presenza della sua famiglia.

Numero, et qualità di famiglia

Riceva, et tenga quel numero solo di servitori, et simile famiglia, che ha bisogno, et che può commodamente sustentare con l'entrata, et beni suoi, senza fare debiti, né far stentar loro (p. 27) se i suoi dovuti stipendij.

Habbia molta cura, quando piglia persone nella casa, o famiglia, acciò non vi entri⁹⁶ biestematori, concubinarij, huomini datti alle dissolutioni, né altre persone vitiose né sospetti della vita loro.

Vigilanza

Sia vigilante sopra tutto con solitudine, volendo saper, quel che fa ogn'uno, et osservando tutti i loro andamenti, conversationi, et pratiche.

Molto gioverà haver una persona fidata, et sicura di casa, o della vicinanza, se la famiglia è di poco numero, che sia come censore secreto de i costumi, et che osservi tutti, et gli referisca tutti i disordini, e pericoli spirituali, che in loro vede, ò intende.

Correttione

Quando gli viene detto cosa mala di loro, non sia troppo facile a credere ogni cosa, che gli viene all'orecchie, ma prima essamini ben et ritrovi la verità.

Dove troverà difetto, ammonisca chi bisogna opportunamente, e gli faccia la debita correttione.

Quelli, che doppo esser ammoniti più volte di cose importanti, non si emendassero, se sono servitori, o simili, gli mandi via, se sono figliuoli, gli castighi. Ne comporti in loro biastema, robbamenti, concubinato, o altre dissolutioni di vita, et costumi, o chi non si fosse confessato, (p. 28) et comunicato alla Pasqua di Resurrectione, et chi non sapesse, né volesse imparare la dottrina Christiana, almeno le cose più necessarie.

Cautione et custodia

Facci che i figliuoli, et servitori, maschi, e femine, dormano di tale mondo distinti, e separati, che non vi sia pericolo di inconveniente alcuno, e preveda che ciascun'habbi il suo letto separato.

⁹⁶ «v'intrino» in *BLR*, c. 22v.

Non tengano i mariti li figliuoli, et figliuole a dormire seco, ne nella camera, dove dormano essi mariti, et moglie, ma in altro luogo sicuro, e separato quanto è possibile.

Veda che in casa non vi siano libri cattivi, ò pitture dishoneste, et non si cantino canzone lascive, ma vi siano delle spirituale, et christiane, et si cantino delle laude, et cose divote.

Per questo, et per ogni altro buon rispetto, doverà visitare la casa tre, o quattro volte l'anno alla sprovista, ancor le casse, et altri repositoriij della sua famiglia, e purgarla d'ogni vanità⁹⁷.

Vegga che non conversino i suoi in casa, né fuori, con male compagnie, et fuggano ogni occasione di peccato.

Che non vi sia alcuno otioso, ma ogn'uno habbi qualche occupatione honesta.

Non comporti alle donne, di star sopra le porte, et alle finestre, né nemo lo | (p. 29) imbellettarsi, et altre vanità.

Veda anco, che vadino le loro donne vagando, né scorrendo di quà, e di là; ma stiano quiete in casa, et sollecite ciascuna al suo officio, et all'opere sante, et pie; et vadino santamente alle loro divotione.

Che non vadino fuori di casa in quale si voglia luogo senza haver velato il capo, con drappo di tela, o de velo non trasparente, in modo tale che siano ben coperti i capelli, et buona parte della faccia, quanto alle vidue, et maritate; ma quanto alle figliuole da marito, et alle putte, quasi tutta la faccia, come già era costume in questa città⁹⁸. Il che tanto più haranno da osservare, quando vanno alle Chiese⁹⁹, processioni, et ad altre divotioni.

Non comporti le pompe, et superflui ornamenti tanto nelli maschi, come nelle femine, della sua famiglia.

Amministrazione

Sia lontano da spendere in cani, in cavalli superflui, quello, con che può dare la vita a molti poveri di Christo.

Si guardi dall'altre inutili, et superflue spese, ricordandosi, che se ha delle facultà, ne è amministratore, et che ne ha da rendere conto a Dio.

Faccia volentieri elemosina à i poveri, et procuri questa virtù ne i suoi figliuoli, con dare à loro licenza, et commissione di far il medesimo officio. |

(p. 30) Trattamenti della famiglia

Usi carità, et discretione con tutta la famiglia, trattandola, et facendola trattar bene, et con amore, et vedendo che non sia stracciata nel pagamento de suoi debiti stipendi, né in altra cosa.

Non dichi parole ingiuriose, né a figliuoli, né a qual si voglia altra persona.

⁹⁷ Questa precisazione non è presente in BLR.

⁹⁸ Rispetto ad *BLR* la frase è integrata con l'avverbio «quasi» e con la precisazione «come già era costume in questa città».

⁹⁹ In *BLR* (c. 24r) sono indicate anche le «stationi».

Però si sforzi con la divina gratia di rafrenar l'ira, et sopportar con patienza le¹⁰⁰ tribulationi nelle cose traverse, che occorreno alla giornata dentro di casa, ò fuori.

Nel tempo dell'infermità de i suoi li essorti alla patienza, et a cavarne frutto con l'emendatione della vita, et habbia cura, che à tutti i modi, si confessino nel tempo de i tre giorni, prescritto dalla bolla di Pio V dandone la fede al medico.

Visiti i serventi infermi, et gli faccia governare con carità, non mandandoli all'hospedale, poi che in sanità se ne è servito.

Pace, et concordia

Procuri di mantener la pace, et quiete in casa, et che vi sia la carità fraterna, non mostrandosi egli parziale di alcuno, et confortando tutti con patienza.

Non permetti, che i suoi di casa faccino ingiuria ad alcuno, né stiano in inimicizia, ò portino odio, ma occorrendo qualche disparere, veda de reconciliargli subito ò sia dentro, ò fuori di casa.

Sarà bene, che non si lasci mai portar l (p. 31) arme, se non fosse bisogno per difesa, ò per convenienza necessaria dell'offitio loro, ò per altra necessità manifesta.

Gli essorti spesso a perdonare a chi gli offende, ò fa ingiuria in parole, ò in fatti, et non fare vendetta, né stare su gli pontigli del honore mondano.

Essempio

Dia con parole, et con fatti essempio a tutti i suoi, vedendo di non dire, ò fare in presenza loro cosa che non debba¹⁰¹, onde essi imparino, et piglino ardimento di far il mede[si]mo.

Documenti

Dia sempre à suoi buoni ammaestramenti, et ricordi, non cessando mai ammonirli, et dirgli la verità, per non contristarli, ò per altri rispetti.

Fra l'altre cose gli ricordi spesso i capi infrascritti, opportunamente secondo il bisogno.

Di non ingannare mai nessuno, né defraudando del suo, et di non toglier in altro modo quel d'altri.

Di non fare fondamento della nobiltà, et grandezza del mondo, ma delle virtù Christiane, et buona vita, et di non ambire li gradi, et dignità, et la gloria humana.

Di fuggire la superfluità delle cose temporali, et più presto spreggiarle, et haverle per vili, che esserne ingordi.

Per informar poi, et instruire a poco, l (p. 32) a poco, la sua fameglia santamente, doverà fare quel che ben spesso ricorda Sant'Agostino, che tornando dalla predica, ò sacra lettione, insegni, et essequischi quel che harà egli all'hora imparato, che tocchi à disciplina de costumi Christiani.

¹⁰⁰ La precisazione «sopportar con patienza le» non è in *BLR*.

¹⁰¹ «convenghi» in *BLR*, c. 25v.

Pietà, et essercitij di oratione, et altre divotioni

Habbia divotione à tutte l'usanze della santa Chiesa, et habbia cura, che nella casa sua non se ne perda alcuna.

Però quando¹⁰² usa la Chiesa d'aspergere le case con l'aqua santa, veda di non perdere, quella beneditione.

Quando si suole far benedire dal sacerdote¹⁰³ pane, ò altro cibo, servi egli ancora quella buona usanza.

Non ponga nome à suoi figliuoli de gentili, et huomini dannati, ma de santi, acciò gl'habbino ad imitare, et li prendano per loro speciali advocati.

Non permetti alcuna superstitione, ma facci che in ogni cosa ricorra a Dio, et in lui si confidi, fuggendo ogni mal'arte.

Gl'insegni buoni costumi, et creanze christiane, in fatti, et in parole, mettendogl'inanza essempli di pietà Christiana, et non impietà de gentili, et inimici de Dio.

Sia avvertito di fare cresimare tutti al suo tempo, i figliuoli, et la famiglia, sì che non resti nessuno in casa che non sia cresimato. |

(p. 33) Non violenti le figliuole à entrare ne i Monasterij, né meno l'impedischi, ò dissuada i loro figliuoli dal farsi religiosi, quando n'havessino volontà.

Habbi cura, che i figliuoli odano la Messa intiera ogni dì, s'è possibile, et tutti gl'altri almeno le feste.

Che la festa non stiano ociosi, né vadino vagando; ma spendano quel sacro giorno, utilmente, et piamente, conforme alli ricordi dati da noi a ogni stato di persone.

Così li conduca al vespero, et divini officij, et spesse volte¹⁰⁴ a visitare qualche sacre reliquie, et corpi de Santi, alcuna volta anco à gli spedali, et ad altre simile pie occupationi, essercitij, et opere; et la famiglia, hor in particolar, hora tutta unitamente.

Così anco li conduchi, et incamini a frequentare con divotione tutte le pubbliche divotioni¹⁰⁵, come le processioni, et orationi, prediche, et particolarmente, della sua parochia, et oratione delle 40 hore, et altri divoti instituti.

Habbia in casa torcie, ò candellotti in numero conveniente, perché quando la campana invita il popolo ad accompagnar il Santissimo Sacramento, che se porta all'infermi, ò in qualche processione, ne siano tutti di casa proveduti, et prontamente chi non è impedito, vadi a servire con il suo lume al suo Signore in quell'occasione. |

(p. 34) Vegga in ogni modo, che tutti di casa sappino la dottrina christiana, almeno le cose più necessarie, mandandoli, ò conducendoli perciò nelle feste alle scuole di essa, tanto i maschi, quanto le femine, et li grandi et li piccoli.

Che quelli, che sono in età conveniente, per questo siano diligentemente instrutti per saper bene confessarsi.

Che anco come prima, sono in età, et capacità conveniente, siano instrutti circa la santissima communione, né diferiscano più oltre, à cominciare di riceverla.

¹⁰² In *BLR* (c. 26v) figura anche la precisazione «nel Natale di nostro Signore, ò in altro tempo solenne».

¹⁰³ È tolta la parola «frutti» in *BLR*, c. 26v.

¹⁰⁴ In *BLR* (c. 27r) si indica anche «alle stationi, et».

¹⁰⁵ In *BLR* (c. 27r) è presente l'inciso «nominated nella tavoletta de i ricordi communi per el viver Christiano».

Che piglino il santo uso di confessarsi, et comunicarsi spesso, conforme alli ricordi dati in commune per il vivere christiano; et sarà bene, che la comunione si faccia almeno una volta il mese, et nelle solennità da tutta la famiglia insieme, et nella Chiesa parrocchiale.

Sarebbe di gran giovamento, che si confessasse tutta la famiglia da un medesimo confessore, acciò potesse meglio provvedere alli bisogni spirituali, et incamminarla nella via de Dio, almeno veda che s'indirizzino a confessori più qualificati.

Faccia a tutti i modi, che s'osservino i digiuni comandati dalla Santa Madre Chiesa, la quadragesima, le quattro tempore, et le vigilie, et le altre di voto, ò consuetudine.

Che tutti siano ben instrutti secondo la sua capacità a far orationi, et l'essamine (p. 35) della sua coscienza.

Che faccino oratione almeno mattina, et sera, et avanti d'andar à dormire lo essamine della sua coscienza.

Per questo¹⁰⁶, la sera, al suono della campana, o almeno in un'altra hora, più a loro commoda si congreghi tutta la sua famiglia a far oratione unitamente, o alla Chiesa, o almeno in casa, avanti a qualche devota imagine.

Per questo medesimo effetto, et per altro anche in tutti i modi, è bene che in ciascuna casa sia accomodato uno oratorio in luogo decente, et appartato, che serva a tutta la casa.

Ogni capo di casa doverà aspergere con l'acqua santa tutta la sua famiglia raccolta insieme, ò nel fine dell'oratione della sera, o in altro tempo avanti d'andare à letto, dove poi vadano in silentio a dormire con la sua benedizione.

Non vada, né lasci andare a mensa, che non faccia prima, ò facci fare benedizione, et doppio, il rendimento di grazie.

Facci leggere qualche libro spirituale alla mensa, se ha, chi lo faccia, ò figliuoli, ò altri, mentre si mangia, almeno per un pezzo, qual libro sia approvato dal proprio parocho, ò confessore.

Ogni sera dovrà far leggere un poco, di qualche libro spirituale doppo cena, in luogo d'intertenimento, ò la vita de I (p. 36) i santi, massime del santo di quel giorno, et ragionarne insieme un poco sopra, per cavarne maggior frutto, con zelo, et cura di acquistar tutti sempre da quelli esempi di santi alcuna virtù.

La sera avanti le solennità i Capi de casa essortino tutta la famiglia a viver bene, et spendere bene quelle feste, et frequentare con frutto i sacramenti, et l'oratione, et le prediche, et sacre lettioni.

Sarà bene, che ogni prima domenica, o altro certo giorno festivo del mese si congregassero tutti li Padri di famiglia, nella Chiesa parrocchiale dal suo parocho, a pigliar tutta via maggior lume, per il buono governo delle loro case, et famiglie, oltra al commodo di trattar delle necessità della loro Chiesa, et altri bisogni della parochia almeno, niuno lasci di convenirvi quelle poche volte, fra l'anno che perciò saranno chiamati, ò avisati dal parocho a ricever quei ricordi, che haverà a darli intorno all'ufficio loro di Padri di famiglia. |

* * *

¹⁰⁶ Figura anche «mattina, et» in *BLR*, c. 28r.

(p. 37) Ricordi per li mastri, et capi di botteghe, et loro ministri, et garzoni

Delle qualità de ministri, garzoni, et lavoroenti

Non tenga il Mastro Capo di Bottega, o di lavorerio, nella sua bottega, o lavorerio, alcun ministro lavorante, o garzone, che non sia confessato, et comunicato quell'anno, nella Pasqua di Resurrettione.

Né meno alcuno biastematore, concubinario, o altrimenti scandaloso, o che si diletta di consumar nelle taverne il suo guadagno, facendo patire la propria famiglia, quando non s'emendi, doppo haverli fatto la debita correctione fraterna.

Similmente non tenga alcun giocatore, de giochi prohibiti, tanto più che con essi va spesso congiunta la biastema, il furto, et molti altri mali.

Habbia cura che tutti quelli, che tiene a suoi servigij, sapiano la dottrina Christiana, et almeno le cose più necessarie l (p. 38), et non le sapendo, né volendole imparare, non gli tenga più nella sua bottega, o lavorerio, né se ne servi, come di persone, che diano mai indicio de se stessi.

Dell'officio reciproco tra i maestri, et i garzoni

Tratti i suoi ministri, garzoni, et lavoroenti con carità, et paghi ad ognuno la dovuta mercede prontamente, a debiti tempi.

Essi all'incontro siano leali, et fideli alli loro padroni, ò maestri, portandogli il debito honor, et rispetto, et havendo cura della robba loro, come se fosse sua propria.

Oratione, et altre divotioni

Si tenghi in ciascuna bottega un imagine divota di Nostro Signore Giesù Christo, o della Madonna, o d'alcun altro santo.

La mattina nel primo ingresso della bottega (sic), ciascuno s'ingenocchi innanzi all'immagine sacra, che vi è, dicendo un Pater Noster, et un'Ave Maria, et il medesimo faccia la sera, partendosi dalla bottega.

Tutte l'altre volte che fra il giorno entra nella bottega, o passa inanzi a quell'immagine sacra, gli facci riverenza.

Quando sonarà l'Ave Maria, tutti s'ingenocchiano, et la dicano divotamente, et a quella de morti preghino per li defonti.

Quando sonarà l'oratione¹⁰⁷ della sera, l (p. 39) non potendo all'ora trovarsi alla Chiesa, almeno nella bottega, ò lavorerio, dove si trovano, per quello breve spatio del sono della campana, faccino oratione, recitando le litanie insieme con gl'altri, che sono presenti, o dicendo la corona, o in altro modo.

Quando sonarà l'elevatione della messa maggior nella Chiesa Cathedrale¹⁰⁸, o altra principal del luogo, dove si trovarano, adorino Nostro Signore, et faccino un poco d'oratione.

¹⁰⁷ Anche in questo caso è presente l'indicazione «della mattina, o» in *BLR*, c. 317r.

¹⁰⁸ «Metropolitana» in *BLR*, c. 30v.

Osservanza, et culto delle feste

Niuno lavori, o faccia lavorare in alcuno delli giorni di festa sottoscritti¹⁰⁹, et si spendino essi giorni di feste in Chiesa con divotione alli divini officij, alle prediche, all'indulgenze, alle processioni, et all'orationi publiche, o in altre opere buone a salute dell'anime loro, fuggendo sempre l'ocio, et male compagnie.

Alle Chiese, ove si celebra la festa di qualche santo, non si portino banchetti, né robbe di alcuna sorte da vendere, ma si vada solamente à dette Chiese per far oratione, et per assistere con divotione alli divini officij, et sacrificij¹¹⁰.

Ne i giorni di processione generale o particolare, o altri publichi, et solenni officij, alli quali sia stato invitato il popolo di quel luogho, over parochia¹¹¹, se tenghino chiuse a fatto le botteghe, l (p. 40) sino che siano finite le sudette processioni, et solenni officij¹¹².

Costumi

Nelle botteghe, o lavorerij non si faccino, né dicano cose dishoneste, tanto meno in occasione di donne, o altri che vi vengano o passano per la strada.

Non si giuochi a modo alcuno.

Non si dichino parole, che infamino alcuno, né fra loro si dichino ingiurie, o vivano in discordia, ma stiano insieme come buoni fratelli.

Contratti, negotij, et lavorerij

Tutti essercitino l'opera, et lavorerio suo con sincerità, senza giuramenti, et bugie, o altri inganni, non fraudino alcuno nelli pesi, numeri¹¹³, et misure, ò in altro modo, et scrivano tanto per sé, come per altri il vero, servando con tutti quell'istesso, che voriano fosse servato da gl'altri con loro.

Non faccino stocchi, né vendano mercantia, se non per quello che è veramente, senza mescolarvi robba cattiva, ò in altro modo falsificarla.

Non vendano, se non per il giusto prezzo, et il guadagno sia conforme alla qualità della mercantia, et spesa, anzi quando il comprator per semplicità, o errore se inganasse in pagar più del debito, essi non piglino se non l'honesto.

La mercantia che si essercita sia honesta e giusta dove si stia alla perdita, et al guadagno. l

¹⁰⁹ È presente la precisazione «dalla mezza notte precedente, fin all'altra mezza sebbsequente» in *BLR*, c. 30v.

¹¹⁰ Questo paragrafo non figura in *BLR*.

¹¹¹ Si precisa «nella quale sarà ciascuna bottegha» in *BLR*, c. 31r.

¹¹² In *BLR* (c. 31v) a questo paragrafo ne segue un altro: «Medesimamente tutte le volte, che il popolo di quel luogho, o Parochia universalmente sarà inviato alla Chiesa Metropolitana, o propria sua parochiale, per stazione, ordinaria, o straordinaria delle 40 hore, o per altra publica oratione fine intermissione, o per altra publica oratione, come per principio, o fine de concilij, visita del reverendiss. Arcivescovo, et questo per quel spacio solo di hora, che dura la sudetta oratione, o stazione, o altra simile attioni».

¹¹³ «saggi» in *BLR*, c. 32r.

(p. 41) Non vendano alcuna sorte di robba à credenza per più del giusto prezzo rigoroso corrente.

Non diano grani di alcuna sorte a rinovar con patto, che siano restituiti à minal colmo, ò crivellati.

Non faccino affitti con patto di poter astringere il venditore ad affrancarsi ad ogni lor beneplacito, over passato certo numero di anni. Et nel fare tali affitti non diano ò in tutto, ò in parte beni mobili di alcuna sorte, tal che nel rivendergli il venditor vi perda notabilmente.

Non diano summa di denari non equivalente sopra qualche casa, ò possessione con patto, che fra tanto che li denari si restituiscano, il compratore perda la casa o possessione.

Et finalmente si astengano da ogni sorte di contratti illeciti, et usurarij, consigliandosi prima che li facciano con padri spirituali dotti, et buoni, acciò ignorantemente non facessero qualche contratto, che poi per coscienza bisognasse rescindere, et restituire il guadagno, che si havesse fatto ingiustamente¹¹⁴.

* * *

*Per li Sposi, et Spose*¹¹⁵

Le giovani da marito, acciò non restassero poi svergognate, si guardino con ogni diligente custodia di non si lasciar ingannare da alcuno con promesse, et giuramenti di pigliarle per moglie | (p. 42) credendo che questo basti per far il matrimonio, non essendo vero, et legitimo matrimonio se non quello, che è contratto con la presenza et intervento del proprio Curato secondo la forma prescritta dal sacro Concilio di Trento.

Nessuno in qual si voglia modo cerchi o procuri d'impedire, sedurre, o sforzare con parole, o con fatti lo sposo, o la sposa, s'incorrendo questi tali l'escomunica *ipso facto* imposta dal Sacro Concilio di Trento.

Chi saperà fra li denunciati in Chiesa esser legitimo impedimento, ò di parentela, ò di cognation spirituale, che nasce dal battesimo, et dalla Chresma, ò di altra prohibitione, per il qual impedimento non possano contrahere insieme matrimonio, sappia di esser obligato in coscienza di andar manifestarlo alli Curati di essi sposi, o vero al Vesc[ov] o suo Vic[ario].

Ciascuno, ilquale scientemente contraherà matrimonio in grado proibito, sappia che non solo tal matrimonio non tiene, et è nullo, ma che anco non potrà mai sperar di ottenere dispensa.

Similmente fra il raptor et la rapita non può esser matrimonio, mentre ch'ella sta in potestà del raptore. Ma se ella separata da lui, et posta in loco libero et sicuro consentirà di pigliarlo per marito, si potrà fare il matrimonio, essendo però | (p. 43) il

¹¹⁴ Il brano che va da «La mercanzia» a «ingiustamente» non è presente in *BLR*, dove si chiude il capitoletto con una frase che è stata eliminata dalla versione veronese: «Non faccino in modo alcuno contratti illeciti, né vendino a termine non conveniente, et essercitino la mercantia honesta, dove ci sta all'aperta il guadagno» (c. 32r).

¹¹⁵ Come si è avuto modo di sottolineare nel saggio introduttivo al presente testo, questo capitoletto e quello successivo dedicato ai contadini sono presenti solo nella versione veronese.

raptor obligato in ogni caso di dotarla con decentemente ad arbitrio del giudice. Con tutto ciò esso raptor, et chiunque gli ha prestato consiglio, aiuto, et favore sono *ipso iure* escommunicati, et infami, et incapaci d'ogni dignità.

Non si lascino praticare insieme li sposi in luoghi secreti, se prima non sarà fatto il contratto matrimoniale, et siano stati benedetti, acciò non intervenisse qualche inconveniente con grave offesa di Dio.

Li sposi avanti il contratto del matrimonio, et la benedettione si confessino, et si comunichino, secondo che il Sacro Concilio di Trento essorta che si faccia per poter esser capaci della gratia, che conferisce quel santo Sacramento à chi è ben disposto, della qual gratia restano privi quelli, che sono in peccato mortale senza haverne contritione, et proposito di confessarsene al tempo debito, anzi questi tali vengono à commetter un nuovo peccato mortale per la irriverenza che usano verso il sacramento del matrimonio che pigliano et è da avvertire che la purificatione, che si dà dalli Sacerdoti à quelli che hanno ricevuto il Santiss. Corpo di N. Sig. Giesù Christo, non è altro che vino semplice simile a quello che si beve quando si mangia nelle proprie case.

* * *

Per li contadini

Li Contadini per poveri, et abietti che siano, si contentino del loro stato et ne | (p. 44) ringratijno Iddio, persuadendosi che quello è il miglior per la loro salute, che potessero avere, poi che il lor Creatore, che gli ama tanto, vi gli ha posti ilquale conosce meglio i nostri bisogni et i mezzi espedienti alla nostra salvatione, che noi medesimi.

Siano pazienti nelle tribulationi, et adversità, che avvengono di carestie, siccità, inondationi, tempeste, et altre simili, accettando il tutto dalla paterna mano di Dio per castigo de peccati acciò emendino, et si convertano à lui, et per essercitarli nella pazienza et nella sede, alle quali virtù ha poi apparecchiato premij inenarrabili.

Sappiano che la povertà, le fatiche continue, et li molti stenti, alli quali la lor vita è sottoposta, sono state benedette, et nobilitate da Christo N. Signore, havendole anch'egli sopportate per amor nostro nella sua santissima humanità, et fatte instrumenti di salute a quelli che per amor suo le sopportano patientemente.

Pongano tutta la lor speranza in Dio et ricorriano alla sua immensa misericordia nel tempo delle tribulationi come ad amatissimo et onnipotente padre con l'intercessione di qualche santo o santa lor divota, ilquale Iddio se haver dagli adottati in figliuoli nel santo Battesimo ha loro apparecchiato li beni | (p. 45) eterni per heredità, pur che essi non se ne rendano indegni co i loro peccati maggiormente sarà loro i beni temporali necessarij per la vita presente.

Siano divoti, et timorosi di Dio guardandosi da offenderlo con peccato mortale più che dalla morte, et osservino le feste comandate astenendosi dal lavorare, carrezare, sommezare, et trattare mercati di vendere, et comprare, et da giuochi, et balli, dalli quali nascono tanti mali, et peccati, ma vadino con divotione alla Messa, et al Sermone del suo Curato, et al vespro, non portando scioppi, né arme d'hasta in Chiesa, ma di dentro, separatamente però dalle donne. Et si sforzino ancho di andar ad imparare la dottrina Christiana, cioè almen il Pater Noster, et l'Ave Maria, il Credo, et li diece comandamenti, procurando che ancho i suoi figliuoli, et famigli l'imparino.

Si contentino del suo, et si astengano del tutto dal tuore la robba d'altri di qualunque sorte, ne mandino i lor bestiami à pascolar, et dannificar le possessioni d'altri, sapendo di essere obligati in coscienza à restituir il mal tolto et à riffare i danni dati.

Paghino giustamente le Decime, et senza alcuna fraude, et li decimali che le levano all'incanto, le paghino alli patroni¹¹⁶ | (p. 46) secondo la forma dell'incanto senza alcuna falsità, ò inganno non bagnando li grani, ò mescolandovi altre robbe cattive.

Lavorino le possessioni de patroni con quella diligenza et amore, come se fossero proprie, et diano loro la parte di ogni cosa secondo li patti senza alcun inganno.

Quando sono per partirsi da una possessione, che hanno lavorata, o tenuta ad affitto, avvertiscano di non tagliar legnami, o seminar ove non conviene, et far altri danni al successore, liquali non voriano esser fatti à se stessi in simil caso, essendo ciò contra la charità, et bisognando farne satisfattione.

Lascino del tutto le superstitioni, che sogliono usare per causa de mali tempi, ò quando essi, o li loro animali si amalano, overo quando vien loro rubbato qualche cosa, et per altre cause, non facendo cosa alcuna in tal caso senza il consiglio, et licenza del suo Curato.

Perché dal star mescolati insieme nelle stalle huomini et donne la notte nel tempo dell'inverno, si commettono molti peccati, et ne seguitano spesso grandi inconvenienti di stupri, adulterij, et homicidij, farà bene per evitare questi scanldali (p. 47) deputare in ciascuna Villa stalle particolari per le donne sole, ove non possa entrar alcun huomo, et medesimamente altre stalle per gli huomini ove non si stia à giocare né a carte, né a dadi, né si dica male de prossimi, né parole dishoneste, ma si parli di cose honeste, et utili per l'anima, et per il corpo, et si dica la corona, o altre orationi avanti che vadino a riposare, ringratiando Dio de i beneficij ricevuti, et dimandandoli perdono delli peccati che si ricorderanno haver commesso in ogni tempo, et particolarmente quel giorno con proposito fermo di emendarsi. Il medesimo facciano ancho la mattina quando si levano, pregando Dio che si degni di prosperar le sue fatiche, et difenderli da ogni pericolo dell'anima, et del corpo dicendo inginocchiati almeno tre Pater Noster, et tre Ave Maria, et il Credo.

Essecutione di questi ricordi

I Maestri, e capi, siano essi primi a essequire questi ricordi, et con l'esempio loro, et con parole, et ogni altra sollecitudine, inducano gli altri tutti all'osservanza di essi¹¹⁷. |

¹¹⁶ Questa frase, «paghino giustamente le Decime, et senza alcuna fraude li Decimali che le levano all'incanto, le paghino alli patroni», viene riproposta per errore all'inizio della pagina successiva dell'esemplare consultato.

¹¹⁷ A questa frase, in *BLR* (c. 32v) ne segue un'altra posta a chiusura del capitoletto e del *Libretto de i ricordi*: «Per memoria di ciascuno, si tenghino questi ricordi affissi nella loro bottega in luogho, che possono essere veduti, et letti da tutti, et siano una volta la settimana letti alla presenza de tutti, dal Maestro, et Capo, o da altri, di suo ordine».

* Nell'elenco delle *Feste che si ha da osservare nella città, et diocesi di Milano*, figurano anche le seguenti festività: «L'Annunciatione della Madonna à 25 di Marzo», «La festa di Sant'Ambrosio» e quella di «San Barnaba Apostolo, et primo Vescovo di Milano, alli 11 di Giugno», «l'ordinatione di Sant'Ambrosio alli 7 di Decembre», mentre mancano la festa di san Bartolomeo e quella di santa Giustina indicate nell'elenco veronese. Cfr. *BLR*, cc. 33r-34r.

(p. 48) Feste che si ha da osservare nella città, e diocesi di Verona

Tutte le Domeniche dell'anno.	La natività di San Giovanni Battista
La natività del Signore	S. Pietro, et Paulo Apostoli
Santo Stephano	S. Iacomo Apostolo
S. Giovanni Evangelista	S. Lorenzo martire
Li Santi Innocenti	L'Assontione della Madonna
San Silvestro	S. Rocho
L'Ottava della Natività, o la Circoncisione	S. Bartholomeo
di Nostro Signore	La natività della Madonna
L'Epiphania	Mattheo Apostolo, et Evangelista
Santo Antonio	S. Michele Archangelo
San Sebastiano	S. Iustina martire
La purificatione della Madonna	S. Simone, et Giuda Apostoli
Santo Matthia	La festa di tutti i Santi
La Pascha di Resurrectione con i duoi	S. Martino
giorni sequenti	S. Andrea
San Marco Evangelista	La Concettione della Madonna
San Iacomo, et Philippo	S. Thomaso Apostolo
L'Inventione della Santissima Croce	La festa del santo nella sua Parochia in
L'Ascensione di nostro Signore	ciascun luoco particolare; di più la festa
Le Pentescoste con i duoi giorni sequenti	di quei santi, che in esso luoco si celebra
La solennità del Corpus Domini	per approvata consuetudine, o per voto*.

«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)

Luigiaurelio Pomante
Dipartimento di Scienze della
formazione, dei Beni culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

«From puny and feeble solitary units, as they are today, to vigorous limbs of a vital body». The attempt to merge the universities of Macerata, Camerino and Urbino into a «great university of the Marche Region» (1946-1948)

ABSTRACT: The birth, development, and finally the collapse of the project for the construction of a «great university of the Marche Region» which was proposed, after the Liberation, by the president of the *Marche Institute of Science, Letters and the Arts* in Ancona, Prof. Giovanni Crocioni. Since the late twenties, Crocioni had worked for the reorganization of higher education in the Marche Region and this article analyses him for the very first time in the light of detailed archival excavation and using unpublished documents which cast new light on educational policies and on the missed targets of the reorganization, optimization and enhancement of the Italian university system after the Second World War.

EET/TEE KEYWORDS: University; Educational Policy; Education System; Italy; XX Century.

All'indomani della Liberazione, l'*Istituto marchigiano di Scienze Lettere ed Arti* di Ancona presieduto dal prof. Giovanni Crocioni, che fin dalla fine degli anni Venti si era prodigato al fine di promuovere, attraverso il diretto coinvolgimento dei tre atenei della regione, il riordinamento dell'istruzione

superiore nelle Marche, deliberava nella seduta del 16 settembre 1946 di rilanciare l'iniziativa della costituzione di una «grande Università marchigiana», la quale, anche «in vista della progettata autonomia regionale, che potrà conferire agli enti di cultura marchigiani maggiore importanza», sarebbe dovuta scaturire dalla fusione dei tre antichi atenei e dalla riorganizzazione e potenziamento dell'offerta formativa regionale¹.

L'iniziativa intrapresa dall'*Istituto marchigiano di Scienze Lettere ed Arti* era destinata a riscuotere il vivo interesse del nuovo titolare della Pubblica Istruzione, il democristiano Guido Gonella², preoccupato della grave situazione finanziaria che affliggeva gli atenei non statali di Camerino e Urbino e dell'autonoma iniziativa intrapresa dal Consorzio universitario provinciale di Ancona di dare vita nel capoluogo, a partire dall'anno accademico 1944-1945, ad una serie di corsi universitari liberi di Economia, Medicina ed Ingegneria³.

Lo stesso ministro Guido Gonella, dopo avere manifestato apprezzamento per l'iniziativa in una serie di incontri svoltisi a Roma, all'inizio del 1947, con il rettore dell'Università di Macerata Luigi Nina⁴, nei mesi successivi compiva una serie di visite ufficiali ai tre atenei marchigiani⁵, nel corso delle quali sollecitava i rispettivi corpi accademici, gli enti locali e le istituzioni economiche e produttive della regione a predisporre in tempi rapidi un piano di riordino dell'istruzione superiore marchigiana, garantendo la disponibilità del ministero a sostenere gli sforzi in tal senso. In particolare, come riferiva lo stesso rettore Luigi Nina, riassumendo il senso delle indicazioni fornite da Guido Gonella ai suoi interlocutori marchigiani, il ministro della Pubblica Istruzione «ha incoraggiato la iniziativa ed ha precisato essere necessario agire di comune accordo, onde coordinare tutte le aspirazioni, tese alla costituzione di un nuovo ordinamento universitario marchigiano, in un unico piano che, sotto forma di voto unanime delle Province delle Marche, dovrà essere sottoposto al Ministro stesso per l'esame e l'eventuale approvazione»⁶.

A raccogliere il testimone dell'iniziativa avviata nel 1946 dall'*Istituto marchigiano di Scienze Lettere ed Arti* di Ancona, e a promuovere un tavolo di

¹ Cfr. *Verbali delle adunanze (Riunione ordinaria del 16 settembre 1946)*, «Rendiconti dell'Istituto marchigiano di Scienze, Lettere ed Arti», n. 17, 1941-1949, p. 13.

² Guido Gonella divenne ministro della Pubblica Istruzione il 13 luglio 1946, all'indomani della costituzione del II governo presieduto da Alcide De Gasperi e rimase alla guida della Minerva fino al 26 luglio 1951, nel corso del III, IV, V e VI governo De Gasperi.

³ Cfr. Consorzio Universitario Provinciale di Ancona, *Ancona e gli studi superiori nelle Marche*, Relatore avv. Enrico Malintoppi, Ancona, Tip. Venturini, 1947.

⁴ Si veda al riguardo la documentazione conservata in AUMc, Facoltà giuridica, Personale, f. *Nina Luigi*. Luigi Nina fu rettore dell'ateneo maceratese dal 1° novembre 1945 al 31 ottobre 1953.

⁵ Cfr. D.P., *Per l'Università Marchigiana*, in *La nostra gente. Le nostre glorie. Di tutto un po'*, Ascoli Piceno, Edizioni Apies, 1947, pp. 79-80.

⁶ Intervento del rettore dell'Università di Macerata, Prof. Luigi Nina, in 1° Verbale (riunione del 12 giugno 1947), in Camera di Commercio, Industria e Agricoltura di Macerata, *Le Università Marchigiane*, Macerata, Stabilimento Tipografico Maceratese, 1948, pp. 8-9.

confronto regionale per la «costituzione di un nuovo ordinamento universitario marchigiano» da sottoporre «all'esame e all'approvazione dell'On. Ministero e del Consiglio Superiore per la Pubblica Istruzione», era la Camera di Commercio di Macerata, la quale, il 12 giugno 1947, convocava una prima riunione tra tutti i soggetti interessati, destinata a coinvolgere «i rappresentanti dei Corpi accademici, delle Amministrazioni Provinciali e Comunali e delle Camere di Commercio delle Marche», e alla quale ne sarebbero seguite altre cinque, svoltesi in parte a Macerata e in parte ad Ancona, l'ultima delle quali l'8 febbraio 1948⁷.

L'incontro del 12 giugno presso la sede della Camera di Commercio di Macerata, che vide la partecipazione dei rettori degli atenei maceratese e camerte e del delegato di quello urbinato, di sindaci e amministratori locali e di esperti e consulenti designati dalle province di Pesaro, Ancona, Macerata e Ascoli Piceno⁸, rappresentò l'occasione per un primo e necessariamente interlocutorio confronto in ordine alle aspirazioni e ai *desiderata* dei diversi territori marchigiani e alla verifica di possibili forme di razionalizzazione ed integrazione dell'offerta formativa erogata dalle tre sedi universitarie della regione. Nel suo intervento introduttivo, a questo riguardo, il sindaco di Macerata Otello Perugini, dopo avere richiamato le vicissitudini che avevano contrassegnato lo storico e florido ateneo cittadino nella stagione postunitaria («Ricorda le numerose facoltà che fino al 1871 l'Università ha avuto e mette in evidenza il fatto che oggi è l'unica Università che ha una sola facoltà»), formulava una serie di specifiche proposte di potenziamento dello stesso, chiedendo per Macerata, oltre al mantenimento della 'storica' Facoltà di Giurisprudenza, «una facoltà di lettere, per la quale la città sarebbe di già in possesso di una superba aggiornatissima biblioteca, e inoltre un Istituto Levantino o Scuola Levantina, per la conoscenza e la penetrazione del Levante».

Fin qui, come si vede, le richieste del sindaco Perugini, destinate naturalmente ad ottenere l'autorevole avallo del rettore Luigi Nina⁹, riproponevano in un'unica sintesi quella formulata alla vigilia della riforma Gentile del 1923 dal suo predecessore Ettore Ricci («*Istituto Levantino o una Scuola Levantina* per la conoscenza e la penetrazione del Levante, dalle coste orientali Adriatiche (Dalmato-Epirote) al Mar di Levante, al mare Eritreo, alla Somalia-Benadir»¹⁰) e quella dell'istituzione di una «Facoltà letteraria», avanzata più recentemente dal rettore Costantino Mortati in un memoriale inviato al ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai sul finire del 1940¹¹.

⁷ *Ibid.*, p. 4.

⁸ Si veda l'elenco dei partecipanti alla riunione del 12 giugno 1947, *ibid.*, p. 8.

⁹ Cfr. Intervento del rettore dell'Università di Macerata, Prof. Luigi Nina, in 1° Verbale (riunione del 12 giugno 1947), cit., pp. 8-9.

¹⁰ Comune di Macerata, *La Università Regia del Piceno. MCCXC*, Macerata, Stab. Tip. Affede, pp. 11-12.

¹¹ *Considerazioni e proposte per la istituzione di una nuova facoltà presso la R. Università di*

Nel prosieguo del suo intervento, dopo avere espresso l'auspicio «che la richiesta di una facoltà di lettere non trovi difficoltà da parte della Città di Urbino, la quale ha di recente chiesto ed ottenuto il corso superiore di Magistero, mentre Macerata non ha mai ottenuto nulla e chiede la riparazione di torti subiti e di valorizzazione delle sue grandi possibilità nel campo culturale»¹², il sindaco Perugini esprimeva il proprio favore nei riguardi di un accordo che consentisse l'attribuzione all'Università di Camerino del «primo biennio di agraria», precisando altresì che il secondo biennio di tale facoltà, da istituire *ex novo* nelle Marche, avrebbe potuto «gravitare attorno alla facoltà di giurisprudenza di Macerata, dato soprattutto che ciò potrebbe trovare la sua pronta e facile realizzazione, grazie alla munificenza di un nobilissimo patrizio maceratese, per la quale munificenza centinaia e centinaia di ettari di terreno, verrebbero messi a disposizione dell'Istituto in parola»¹³.

Rivolgendosi, infine, ai rappresentanti di Ancona, il sindaco di Macerata formulava loro un appello affinché non ostacolassero le richieste avanzate da Macerata («Una città vicina – egli sottolineava –, che non ha velleità di concorrenza con essa ma che, al contrario, ha limitate possibilità di scelta per il suo avvenire»), ma collaborassero pienamente al perseguimento del comune obiettivo di realizzare «un'Università Regionale per questa Marca laboriosa [...] che avesse tutte le facoltà»¹⁴.

All'appello formulato dal sindaco Perugini rispondeva l'assessore alla Pubblica Istruzione del capoluogo regionale Ernesto Spadolini, il quale, dopo aver ribadito «che la città di Ancona non ha mai inteso interferire nelle sue richieste colle aspirazioni di Macerata», ed essersi anzi dichiarato «ammiratore dell'Ateneo maceratese per i suoi studi, le sue tradizioni e gli elevati ingegni che nel corso del tempo vi hanno coltivato le scienze giuridiche», non mancava, tuttavia, di esprimere talune riserve riguardo alle proposte che erano state avanzate: fermo restando, infatti, che «Ancona non nutr[iva] alcuna aspirazione in merito alla Facoltà di Giurisprudenza», essendo città «eminentemente commerciale», essa «auspica[va] di avere una facoltà di scienze economiche e commerciali, facoltà in cui abbia una parte precipua la conoscenza del Levante, data anche la posizione di scolta avanzata nell'Adriatico di cui la città stessa gode». Di qui le

Macerata, Macerata, Stab. Tipografico Maceratese, s.d. (ma 1941), pp. 20-23.

¹² La Facoltà di Magistero era stata istituita ad Urbino fin dalla seconda metà degli anni Trenta, in forza del R.D. 27 ottobre 1937, n. 2038. Cfr. M.L. Ercolani, P. Giannotti, *Profilo storico-istituzionale dell'Università degli Studi di Urbino dall'Unità alla Repubblica*, in S. Pivato (ed.), *L'Università di Urbino 1506-2006. I: La storia, Urbino*, Quattroventi, 2006, pp. 86-87.

¹³ Il riferimento del sindaco di Macerata Otello Perugini era all'azienda agricola della Badia di Fiastra amministrata, per disposizione testamentaria dell'ultimo discendente della nobile famiglia Giustiniani-Bandini, dalla omonima Fondazione.

¹⁴ Intervento del sindaco di Macerata, Rag. Otello Perugini, in 1° Verbale (riunione del 12 giugno 1947), cit., p. 8.

riserve nei riguardi dell'ipotesi formulata dal sindaco di Macerata a proposito dell'Istituto Levantino: «Desiderio che è di Ancona e trova la maggiore base storica e fondamento nell'Archivio storico di Ancona stessa».

Per contro, la rappresentanza anconetana si mostrava «completamente favorevole», a detta dell'assessore Spadolini, a sostenere la rivendicazione di una Facoltà di Lettere da parte dell'ateneo maceratese: «Conosco il patrimonio scolastico e librario di Macerata – sottolineava l'assessore anconetano –, ne conosco la storia e gli uomini, non disconosco i pregi di Urbino nell'arte e nelle lettere, [...] ma non posso affermare che la sua suppellettile bibliotecaria possa essere uguagliata a quella di Macerata».

In ultimo, riassumendo le richieste avanzate dal capoluogo regionale, l'assessore Spadolini proponeva l'assegnazione ad Ancona della «facoltà di scienze economiche e commerciali, Facoltà a cui dovrebbe essere aggregata quella di medicina. [...] Fa inoltre richieste per una facoltà di matematica ed ingegneria e cita il nome di un grande anconetano, profondo cultore delle scienze matematiche, il Prof. Guido Volterra, il quale, allora Presidente dei Lincei, non volle mai giurare pel passato Regime e rinunciare ai suoi ideali di libertà»¹⁵.

Intervenendo subito dopo i rappresentanti di Macerata e di Ancona, il vicepresidente della provincia di Ascoli Piceno Cesare Valentinotti sottolineava che l'Ascolano poteva «vantare motivi storici, ma più ancora motivi pratici per la istituzione di Facoltà universitarie, fra le quali quella di agraria, la quale sarebbe pienamente appropriata all'ambiente, all'attività eminentemente agricola della popolazione, al progresso raggiunto dalla agricoltura». L'istituzione di un'eventuale Facoltà di Agraria, a suo avviso, avrebbe avuto l'indubbio risultato di potenziare l'economia e il commercio agricolo di quel territorio: di qui, concludeva Valentinotti, «l'aspirazione della Provincia di Ascoli per la istituzione in primo luogo della facoltà di agraria per i motivi suesposti ed in via subordinata della facoltà di scienze economiche e commerciali, la quale potrebbe validamente appoggiare la prima, tenuto in giusta considerazione il commercio agricolo fiorente nella provincia di Ascoli ed il fatto che sarebbe di agevole istituzione per affinità di insegnamenti e disponibilità di locali»¹⁶.

A raffreddare gli entusiasmi e a richiamare i partecipanti all'incontro maceratese ad un maggiore realismo contribuiva, indubbiamente, l'intervento del sindaco di Urbino Veris Giovannini, il quale, dopo avere rilevato come le richieste di facoltà da istituire *ex novo* avanzate da Valentinotti e, prima ancora, da Spadolini, ovvero dai rappresentanti di due territori – Ancona e Ascoli Piceno – che non disponevano al momento di veri e propri insediamenti universitari, rischiarono di sviare parzialmente dagli obiettivi originari della riunione, la

¹⁵ Intervento dell'assessore alla Pubblica Istruzione del comune di Ancona, Avv. Ernesto Spadolini, in 1° Verbale (riunione del 12 giugno 1947), cit., p. 9.

¹⁶ Intervento del vicepresidente dell'amministrazione provinciale di Ascoli Piceno, Avv. Cesare Valentinotti, in 1° Verbale (riunione del 12 giugno 1947), cit., pp. 9-10.

quale era stata convocata con il prioritario scopo di addivenire ad un accordo per la razionalizzazione dell'offerta formativa dei tre antichi atenei della regione e, solo in subordine, per valutare la possibilità di ottenere dal ministero della Pubblica Istruzione il potenziamento delle facoltà e dei corsi di laurea erogati nell'ambito del sistema universitario regionale, considerava «premature le discussioni fin qui intercorse se si considera che nessuna facoltà è stata messa a disposizione dal Ministero della P.I. a favore della regione Marchigiana» e giudicava senz'altro inutile «qualsiasi proposta od aspirazione non basata su dati positivi e non accompagnata da piani finanziari per la relativa attuazione». Peraltro, sottolineava ancora il primo cittadino urbinato, non senza una certa ironia, «nel caso che tutte le provincie chiedessero la istituzione di nuove facoltà ed ammettendo che le richieste venissero accettate, probabilmente non si troverebbero più studenti per la frequenza»¹⁷.

Gli faceva eco il rappresentante dell'amministrazione provinciale di Pesaro, Giuseppe Branca, il quale si mostrava decisamente scettico riguardo alla possibilità «che lo Stato possa finanziare diverse facoltà decentrate e perciò costose».

Nel prosieguo del suo intervento, Branca si diceva convinto che «la istituzione della facoltà di lettere ad Urbino sarebbe stata molto meno costosa che a Macerata, in quanto per la stessa ci si potrebbe valere dell'insegnamento dei professori del Magistero»; egli, inoltre, respingeva risolutamente ogni ipotesi di soppressione della Facoltà di Giurisprudenza urbinata, ritenendola del tutto inaccettabile per la città e per le antiche tradizioni del suo ateneo: «Per quanto riguarda poi – si legge nel verbale della riunione – la proposta di Macerata per la unificazione delle facoltà di legge con conseguente abolizione delle facoltà di Urbino e Camerino, manifesta il suo disappunto, in quanto la richiesta lede gli interessi di due Università entrambe antiche e gloriose, e si dichiara quindi disposto a collaborare soltanto in uno spirito di reciproca comprensione e conservazione delle posizioni acquistate e delle possibilità avvenire»¹⁸.

L'atteggiamento di netta contrarietà, da parte della delegazione urbinato-pesarese, a rimettere in discussione l'esistente era ribadito con forti accenti polemici dal prof. Leonardo Paloscia, rappresentante del rettore dell'Università di Urbino, il quale si mostrava persuaso della necessità che al suo ateneo dovessero essere attribuite tanto la Facoltà di Lettere quanto la Facoltà di Scienze economiche e commerciali eventualmente istituite *ex novo* nelle Marche dal ministero della Pubblica Istruzione¹⁹.

¹⁷ Intervento del sindaco di Urbino, Dr. Veris Giovannini, in 1° Verbale (riunione del 12 giugno 1947), cit., p. 10.

¹⁸ Intervento del rappresentante dell'amministrazione provinciale di Pesaro, Prof. Giuseppe Branca, in 1° Verbale (riunione del 12 giugno 1947), cit., p. 10.

¹⁹ Intervento del rappresentante dell'Università di Urbino, Prof. Leonardo Paloscia, in 1° Verbale (riunione del 12 giugno 1947), cit., pp. 10-11.

Nella parte finale dell'incontro, in un quadro segnato ormai da forti contrasti e lacerazioni, prendevano la parola il rettore dell'Università di Camerino, Celestino Barile, e il prof. Pietro Saccardi, rappresentante del corpo docente del medesimo ateneo. Il primo, intervenendo sul punto già sollevato dal prof. Branca di un eventuale «assorbimento della facoltà di Giurisprudenza da parte dell'Università di Macerata», manifestava anch'egli la propria totale contrarietà, liquidando in modo lapidario la questione: «Anche Camerino – egli puntualizzava – si sente gelosamente attaccata alla facoltà di legge alla quale non intende rinunciare»²⁰.

Toccava invece al prof. Saccardi il compito di illustrare i *desiderata* dell'ateneo camerte, i quali, com'egli notava, si riassumevano nella richiesta d'istituzione del «primo biennio di agraria» e del «primo biennio di matematica-ingegneria», entrambi funzionali e coerenti con l'offerta formativa già presente a Camerino²¹.

L'«ampia discussione in contraddittorio» seguita alla presentazione delle differenti proposte era destinata a confermare la sostanziale mancanza di una piattaforma condivisa e i notevoli contrasti che caratterizzavano le amministrazioni locali e gli stessi atenei della regione in ordine alla determinazione di un piano unitario di riordinamento dell'istruzione superiore marchigiana. Ne era testimonianza, del resto, l'ordine del giorno approvato al termine dell'incontro maceratese del 12 giugno 1947, nel quale, preso atto del carattere necessariamente interlocutorio della riunione, si deliberava di dare vita ad un «comitato più ristretto, che tuttavia conservi la natura rappresentativa di tutti gli Enti interessati al problema, [...] composto di quattro membri segnalati da ciascuna provincia», il cui compito avrebbe dovuto essere quello di «coordinare i desiderata espressi, concretandoli in un unico piano da sottoporre all'esame del competente Ministero»²².

L'incontro promosso in giugno presso la Camera di Commercio di Macerata, accanto agli antichi e irrisolti problemi della necessità e urgenza di una razionalizzazione dell'offerta formativa da tutti auspicata in linea di principio, ma in realtà duramente contestata allorché andava ad intaccare le rendite di posizione e a rimettere in discussione l'esistente (come nel caso delle tre facoltà di Giurisprudenza esistenti nella regione), aveva registrato l'emergere di nuove e ancora più insidiose difficoltà legate alle rivendicazioni e aspettative di quei territori che – come Ancona e Ascoli Piceno – erano rimasti fino a quel momento ai margini della discussione, e che ora, viceversa, sollecitavano un ruolo da protagonisti nel quadro della ridefinizione delle sedi universitarie e nella nuova articolazione dell'offerta d'istruzione superiore regionale.

²⁰ Intervento del rettore dell'Università di Camerino, Prof. Celestino Barile, in 1° Verbale (riunione del 12 giugno 1947), cit., p. 11.

²¹ Intervento del rappresentante dell'Università di Camerino, Prof. Pietro Saccardi, in 1° Verbale (riunione del 12 giugno 1947), cit., p. 11.

²² Si veda l'*ordine del giorno* approvato nel corso della riunione in 1° Verbale (riunione del 12 giugno 1947), cit., p. 11.

Non deve sorprendere, a questo proposito, la diffusa irritazione manifestata in seno ai tre antichi atenei marchigiani nei riguardi di una iniziativa che sembrava essere sfuggita di mano agli organizzatori, e che, lungi dal portare ad un miglioramento complessivo della situazione delle tre università operanti nel territorio regionale, rischiava per molti versi di sfociare in una sorta di ‘rivendicazionismo anarchico’, quando non addirittura nella creazione di nuovi poli universitari destinati a restringere ulteriormente il bacino d’utenza e le stesse condizioni di operatività delle ‘sedi storiche’, con conseguenze gravissime soprattutto per i due atenei liberi di Camerino e Urbino che non potevano contare sul finanziamento statale.

Non a caso, facendo seguito alle forti perplessità già manifestate dai delegati urbinati nella riunione promossa in giugno dalla Camera di Commercio di Macerata, nelle settimane seguenti partiva da Urbino una vera e propria campagna di stampa volta a sminuire le trattative in corso a livello regionale e a delegittimare il ruolo del Comitato di coordinamento appena istituito. Protagonista di tale campagna era Alessandro Ronconi, docente di Filologia classica nell’ateneo del Montefeltro, il quale, in un ironico quanto duro intervento ospitato sulle pagine del bollettino «L’Università Urbinata», liquidava polemicamente ogni ipotesi di accordo per il riordinamento del sistema d’istruzione superiore regionale:

12 giugno: giornata luminosa, e anche un po’ calda – scriveva Ronconi –, annuncio dell’estate. [...] Abbiamo subito un rapido scambio di idee del problema che è oggetto del convegno, la sistemazione delle Università Marchigiane. Intanto arrivano altri congressisti: facce gravi, piccoli crocchi che discutono con aria di circostanza. [...] Finalmente siamo adunati in una sala luminosa della Camera di Commercio, di aspetto solennemente accademico. Cominciano i discorsi: brevi parole di apertura e di saluto: poi il Sindaco di Macerata muove all’attacco. Ci parla di varie cose: fra le quali domina una certa torta, metaforica, che si deve spartire fra le varie città marchigiane qui rappresentante: si tratta di istituire e distribuire Università e facoltà nelle Marche. E queste Facoltà, che sarebbero gli spicchi della torta, vengono palleggiati fra Macerata e Ancona, tra Ascoli e Camerino, e rimbalzano di qua e di là, seguite nel loro volteggiare dagli occhi cupidi dei presenti. Noi di Urbino ci teniamo in disparte perché il Sindaco di Macerata ci ha dato una tiratina d’orecchi preventiva: dice che dobbiamo star buoni, come bambini educati che non chiedono nulla anche se i grandi non si ricordano di loro. Ma poi il Sindaco Giovannini, più sbarazzino, si assume la parte di *enfant terrible*, e comincia a chiedere spiegazioni che mettono nell’imbarazzo i rappresentanti delle altre città: vuol sapere perfino dove si troveranno i denari per creare le nuove facoltà; e parla anche di autonomie regionali e di altre questioncelle che diffondono un certo malumore nella sala, dove nessuno aveva pensato a perdersi in certe minuzie; come se non bastasse, arriva di rinforzo Branca, che pesta i piedi e fa i capricci, dichiarando che mai e poi mai Urbino cederà la Facoltà di Legge. Non c’è nulla da fare; già si sente odore di burrasca. L’avvocato Spadolini, simpaticissimo, buon parlatore, appassionato nel difendere le aspirazioni anconetane, si agita sulla sedia, grida allo scandalo contro questi urbinati incontentabili, e dice che ad Ancona spettano tante facoltà, Economia, Medicina, Ingegneria e poi anche Matematica, perché nella sua patria è nato un grande matematico, Vito Volterra. Io mi guardo intorno per vedere se alla riunione non sia intervenuto anche il Sindaco di Sassoferrato; anche lui vorrà una facoltà giuridica, in onore del grande concittadino Bartolo,

e una Accademia di belle arti in omaggio alle soavi «Madonne» del Sassoferrato. [...] Chiedo anch'io la parola, cercando di spiegare che fabbricare delle Università in serie è cosa meno semplice di quel che sembra. [...] Però, a guardar bene, i nostri contraddittori non filano neanche fra loro in un idillio tutto miele. Ascoli è in concorrenza con Macerata per l'Agraria, con Ancona per le Scienze Economiche, e Ancona accarezza l'idea di sgraffignare a Macerata un certo Istituto Levantino che non si sa bene cosa sia, ma che con il Levante temo abbia a che fare su per giù come il nostro Magistero con la regione equatoriale. [...] E chiudiamo così una giornata simpaticissima più per gli incontri e le conoscenze fatte, che per i risultati raggiunti²³.

Condotta sul filo dell'ironia, la «cronaca» dell'incontro maceratese del 12 giugno 1947 proposta da Alessandro Ronconi fungeva, in realtà, da premessa ad un documento di ben altro tenore, pubblicato anch'esso sulle colonne de «L'Università Urbinata». Intendiamo riferirci alla *Relazione dei delegati nominati dall'Amministrazione Provinciale di Pesaro*²⁴, nella quale i rappresentanti della provincia pesarese e quelli dell'università e del comune di Urbino, chiamati a far parte del neo costituito Comitato di coordinamento regionale «avente per oggetto il problema universitario marchigiano»²⁵, prospettavano le idee di fondo che avrebbero ispirato il loro operato nel medesimo Comitato. Preso atto «delle decisioni adottate nel convegno di Macerata del 12 u.s.», i delegati «a rappresentare le Autorità provinciali di Pesaro, il Comune e l'Università di Urbino» contestavano, innanzi tutto, l'approccio meramente «regionale» e la logica «campanilistica» che avevano caratterizzato l'incontro tenutosi nella sede della Camera di Commercio di Macerata, sottolineando come «il problema universitario, per essere avviato a pratici risultati e impostato su un criterio di serietà», non poteva «essere visto se non sul piano nazionale», e «lasciando da parte ambizioni e antagonismi campanilistici».

Dato per scontato, peraltro, che ogni deliberazione circa gli assetti futuri dell'istruzione superiore e universitaria marchigiana appariva quantomeno «prematura finché non si conosce né il nuovo ordinamento regionale, né il nuovo ordinamento degli studi universitari italiani», la delegazione urbinata-pesarese si mostrava del tutto contraria all'eventuale incremento delle sedi universitarie nelle Marche, come del resto ad ogni forma di «federazione» o «fusione» che limitasse di fatto «l'autonomia patrimoniale, amministrativa, didattica» del piccolo ateneo del Montefeltro:

²³ A. Ronconi, *Il problema universitario marchigiano*, «L'Università Urbinata. Notiziario mensile», vol. 2, n. 6, 30 giugno 1947, p. 1. Ma si veda anche *Relazione sul convegno di Macerata*, *ibid.*, pp. 1-2.

²⁴ *Relazione dei delegati nominati dall'Amministrazione Provinciale di Pesaro*, «L'Università Urbinata. Notiziario mensile», vol. 2, n. 6, 30 giugno 1947, p. 3.

²⁵ La delegazione urbinata-pesarese era composta dal prof. Giuseppe Branca, dall'avv. Antonio Santini, dal prof. Alessandro Ronconi e dal dott. Leonardo Paloscia, i quali erano anche i sottoscrittori del documento pubblicato sul notiziario mensile dell'Università di Urbino citato alla nota precedente.

Le tradizioni storiche locali – si affermava nella *Relazione dei delegati* – non possono essere motivo a creare nuove Università e nuove sedi universitarie; possono soltanto imporre la conservazione e il potenziamento di quelle Università che già esistono e che assolvono degnamente ai loro compiti verso la cultura nazionale. Del resto è ovvio, per intuitive ragioni, che nessuna Università possa aderire a sacrificare le sue Facoltà e che nessuno abbia diritto di pretenderlo; tanto meno lo si può chiedere alla Università di Urbino a nome delle consorelle che esistono e che potessero eventualmente sorgere nelle Marche. In particolare, le Facoltà urbinati non costano nulla allo Stato, mentre hanno una luminosa tradizione di studi. [...] L'Ateneo urbinato, che è Università libera, riafferma che non aderirà mai a Federazioni, o fusioni di nessun genere²⁶.

E che le posizioni manifestate sulle colonne de «L'Università Urbinate» non fossero espressione solo di alcune frange accademiche, ma riflettessero appieno l'orientamento di fondo che animava gli stessi vertici dell'ateneo, lo testimonia il duro e sprezzante monito espresso qualche mese più tardi su tale questione dal nuovo rettore dell'Università di Urbino Carlo Bo, il quale, inaugurando solennemente l'anno accademico 1947-1948, affermava:

Da ultimo mi sia concesso una parola su un problema che sta a cuore a tutti noi e che giustamente preoccupa anche gli urbinati. Da qualche tempo, sui giornali e in convegni, si agita la questione delle Università marchigiane; ci sono, cioè, città più grandi della nostra che avanzano desideri e richieste di Università o, più grossolanamente, di Facoltà senza Università. Non devo fare osservare che non sono sedi di Università e quindi noi abbiamo già dalla nostra parte il vantaggio di una tradizione illustre che nessuno può toccarci. [...] Ad ogni modo in un primo tempo abbiamo accettato uno scambio di vedute su questo problema con le altre città delle Marche, eravamo disposti a una equa collaborazione e non soltanto a farci portare via quello che era nostro con giustizia. Ma poi di fronte all'evidente confusione delle richieste altrui e a certi passi estremamente azzardati di alcune città ci è parso che non fosse più decoroso confondere le nostre aspirazioni, che sono le aspirazioni di un'Università viva, con quelle personali e banalmente campanilistiche di gente che ignora allegramente le prime parole dei problemi universitari²⁷.

In sostanza, simili prese di posizione non lasciavano adito a dubbi circa la volontà dell'ateneo urbinato e delle amministrazioni locali pesaresi di far saltare le trattative in corso e di evitare che si giungesse ad assumere deliberazioni destinate a modificare il quadro universitario regionale. La riunione del neo costituito Comitato di coordinamento, convocata per il 22 settembre 1947 sempre nei locali della Camera di Commercio di Macerata, era destinata, tuttavia, a registrare l'emergere di altri e non meno gravi ostacoli e difficoltà.

²⁶ *Relazione dei delegati nominati dall'Amministrazione Provinciale di Pesaro*, cit., p. 3.

²⁷ *Relazione del Rettore Professore Carlo Bo per l'inaugurazione dell'anno accademico 1947-1948*, in F. Marra, L. Sichirillo (edd.), *Relazioni del Rettore Carlo Bo e Discorsi inaugurali dei docenti nella Libera Università degli Studi di Urbino. Tomo Quarto 1947-1967*, Urbino, Università degli Studi di Urbino, 1998, pp. 21-22.

Presenti tutte le delegazioni provinciali invitate²⁸, ivi compresa quella di Pesaro-Urbino, i cui componenti avevano ritenuto comunque utile prendere parte ai lavori, l'incontro registrava l'emergere, fin dalle prime battute, di forti contrasti e polemiche. A scaldare gli animi era l'intervento dell'avv. Enrico Malintoppi, presidente dell'Ente Consorzio Universitario di Ancona, il quale, dopo aver ribadito la richiesta di assegnare al capoluogo regionale le facoltà di Medicina, Economia e Commercio e Ingegneria, rivolgeva «un appello a tutti i presenti, perché riconoscano ad Ancona quella posizione di privilegio che le compete e che le dà diritto di precedenza nelle richieste»²⁹.

Al di là, comunque, delle proteste generalizzate per la rivendicazione di una sorta di primato o «posizione privilegiata» che, a detta dell'avv. Malintoppi, avrebbe dovuto essere attribuita al capoluogo regionale, particolarmente significativa era la presa di posizione dell'avv. Biante Secondari, rappresentante dell'Università di Camerino, il quale, facendo proprie le perplessità già precedentemente manifestate dalla delegazione urbinatese-pesarese circa il carattere prematuro della discussione in atto, dato che non era ancora entrato in vigore il nuovo ordinamento regionale, si mostrava convinto dell'opportunità di rinviare ogni decisione in materia di riorganizzazione dell'istruzione superiore e universitaria marchigiana al momento in cui fosse stata costituita «la assemblea regionale».

Precisato che «il problema pertanto non si può per il momento risolvere», l'avv. Secondari mostrava altresì di condividere anche il veto formulato dall'ateneo di Urbino in merito all'istituzione di nuovi atenei nella regione, specie laddove affermava: «E poiché si parla di coordinamento, vogliamo sì, eliminare i doppioni, ma anche e soprattutto tener conto delle Università che da tempo esistono e preoccuparci della loro vita, prima di parlare di istituirne altre»³⁰.

La posizione assunta dal rappresentante dell'ateneo camerte rendeva, in sostanza, del tutto inutile il proseguimento di una discussione che, di fatto, aveva registrato il disimpegno e la netta presa di distanza di due dei tre atenei presenti sul territorio marchigiano. Del resto, la posizione defilata assunta, nel corso della medesima riunione, dal rettore dell'Università di Macerata Luigi Nina, il quale si limitava ad esortare genericamente i presenti «a collaborare di comune accordo perché l'iniziativa abbia esito felice»³¹, la diceva lunga riguardo alla vera e propria spaccatura creatasi in seno al Comitato di coordinamento.

²⁸ Si veda l'elenco dei partecipanti alla riunione del 22 settembre 1947, in 2° Verbale (riunione del 22 settembre 1947), cit., p. 13.

²⁹ Intervento del presidente dell'Ente Consorzio Universitario di Ancona, Avv. Enrico Malintoppi, in 2° Verbale (riunione del 22 settembre 1947), cit., pp. 14-16.

³⁰ Intervento del rappresentante dell'Università di Camerino, Avv. Biante Secondari, in 2° Verbale (riunione del 22 settembre 1947), cit., p. 16.

³¹ Intervento del rettore dell'Università di Macerata Prof. Luigi Nina, in 2° Verbale (riunione del 22 settembre 1947), cit., pp. 16-17.

In uno scenario divenuto ormai incandescente, il delegato pesarese Antonio Santini manifestava il sospetto che, da parte dell'unico ateneo statale della regione, quello maceratese, e delle amministrazioni locali di Ancona, Macerata e Ascoli Piceno, si fosse già pervenuti ad una sorta di tacito accordo per dare vita ad un unico ateneo regionale, previa la fusione o aggregazione di quelli esistenti:

L'avv. Malintoppi – affermava Santini – ha parlato lungamente sul problema da risolvere, ma non ha detto una parola sul come risolverlo. A parte le eccezioni pregiudiziali che sono poste nella nostra relazione e dalle quali i rappresentanti della Provincia di Pesaro-Urbino non credono di poter decampare, si vorrebbe sapere se, secondo le aspirazioni di Ancona, di Macerata e di Ascoli, si dovrebbe realizzare una unica Università Marchigiana con Rettorato unico, amministrazione unica e quindi fusione dei patrimoni delle Università esistenti, oppure di creazione di nuove Università col rispetto di quelle che già esistono e conseguentemente con la piena autonomia delle Università libere di Urbino e Camerino. Invita l'assemblea a non eludere la discussione su questo preciso argomento.

Di fronte alle vaghe e generiche rassicurazioni fornite da Malintoppi e dagli altri interlocutori chiamati in causa, l'avv. Santini si dichiarava tutt'altro che soddisfatto delle garanzie ricevute, sottolineando peraltro che anche laddove, scartata l'ipotesi più grave e inaccettabile della «unificazione delle Università delle Marche, [...] lo Stato si decidesse a creare nuove Università nelle Marche, questo fatto non potrebbe lasciare indifferenti gli amministratori della Provincia di Pesaro-Urbino, essendo evidente che di riflesso queste, prima o poi, creerebbero il presupposto per mettere in discussione l'esistenza della libera Università di Urbino»³².

In sostanza, la delegazione urbinato-pesarese ribadiva la propria totale indisponibilità a prendere in esame la maggior parte delle ipotesi e proposte avanzate dagli interlocutori, prime fra tutte quelle caldegiate da ascolani e anconetani, ovvero dai territori che maggiormente aspiravano a divenire sede di università.

E tuttavia, oltre ai contrasti, sotto certi aspetti insanabili, che contrapponevano le due università non statali (Urbino e Camerino) e la provincia di Pesaro ai fautori dell'*Università unica delle Marche* o, in subordine, alla costituzione *ex novo* di altri atenei statali nella regione (*in primis* ad Ancona), l'incontro del Comitato di coordinamento ne registrava altri, non meno radicali, tra le delegazioni di Ancona e Ascoli Piceno relativamente alle facoltà da assegnare alle rispettive sedi nel caso si fosse concretizzata l'ipotesi di costituzione di ulteriori atenei statali o di un ateneo regionale unico a struttura policentrica,

³² Intervento del rappresentante dell'amministrazione provinciale di Pesaro, Avv. Antonio Santini, in 2° Verbale (riunione del 22 settembre 1947), cit., pp. 17-18. Di analogo tenore era il successivo intervento dell'avv. Santini, nel corso del quale egli sollecitava un più netto pronunciamento di tutte le delegazioni presenti alla riunione circa le garanzie di tutela dell'autonomia delle università non statali di Urbino e Camerino (*ibid.*, p. 19).

ossia con i corsi distribuiti nei diversi centri urbani delle Marche. In questo caso, il principale nodo del contendere era rappresentato dalla Facoltà di Economia e Commercio, rivendicata prioritariamente tanto dai rappresentanti del capoluogo regionale, quanto dagli ascolani³³; per tacere poi delle divisioni relative al destino di quelle facoltà (Lettere, Medicina, Agraria, Ingegneria ecc.) di cui si ipotizzava l'istituzione *ex novo* nelle Marche, sulle quali, fin dall'avvio del confronto come si è visto, si erano manifestate varie opzioni da parte degli atenei e degli amministratori delle diverse province³⁴.

Alla luce delle divisioni e dei contrasti emersi nel corso della discussione, non stupisce che dalla riunione del Comitato di coordinamento del 22 settembre non sia scaturito neppure un generico ordine del giorno destinato ad orientare gli incontri successivi e che le delegazioni delle diverse province e università marchigiane siano riuscite a trovare l'accordo solamente sulla scelta di continuare il confronto solo dopo la predisposizione, da parte di un gruppo di lavoro più ristretto, «composto di sei persone, e precisamente dai rappresentanti delle quattro Province e delle due Università», di una proposta di accordo di massima³⁵.

La riunione del «Sottocomitato» o gruppo ristretto incaricato di predisporre il testo da sottoporre poi all'approvazione del Comitato di coordinamento si tenne, sempre nella sede della Camera di Commercio di Macerata, il 12 ottobre 1947 e vide la partecipazione dei rappresentanti designati dall'Università di Camerino (il prof. Enrico Coderoni) e dalle quattro province marchigiane: Enrico Malintoppi per Ancona, Otello Perugini per Macerata, Cesare Valentinotti per Ascoli Piceno e Antonio Santini, quest'ultimo nominato congiuntamente da «tutti gli Enti della Provincia di Pesaro-Urbino, compresa la Università»³⁶.

Fin dal suo avvio, l'incontro registrava la riproposizione dei veti incrociati e dei contrasti già emersi precedentemente, acuiti peraltro da reciproche accuse di scorrettezza che facevano riferimento a taluni annunci fatti circolare a bella posta sulla stampa locale o, in altri casi, a veri e propri provvedimenti deliberati nelle settimane precedenti dagli enti locali. L'avv. Santini, ad esempio, stigmatizzava l'atteggiamento di quegli «Enti rappresentati nel Comitato che al di fuori del Comitato stesso agiscono e concretano richieste».

A conferma di ciò, oltre a citare un articolo del quotidiano «L'Avanti» del 9 ottobre 1947, che riportava «una formulazione di voti, da parte dei Sindaci

³³ Si vedano su tale questione gli interventi di Santini, Ronconi, Sacripanti e Valentinotti, in 2° Verbale (riunione del 22 settembre 1947), cit., pp. 16-17.

³⁴ Si veda l'intervento del sindaco di Macerata Otello Perugini che riassume le diverse e contrastanti posizioni in materia, in 2° Verbale (riunione del 22 settembre 1947), cit., pp. 19-20.

³⁵ «Tutti i convenuti sono concordi nel pensiero che la riunione, se non ha potuto raggiungere l'accordo completo, è servita però a chiarire vari fatti», in 2° Verbale (riunione del 22 settembre 1947), cit., p. 22.

³⁶ Intervento del Presidente, dott. Giacomo Senigallia, componente la Giunta Camerale della Camera di Commercio di Macerata, in 3° Verbale (riunione del 12 ottobre 1947), cit., p. 23.

dei Comuni della Provincia di Macerata», volta a sostenere la richiesta di una Facoltà di Lettere da parte dell'ateneo maceratese, il delegato di Pesaro-Urbino faceva riferimento «ad una formale deliberazione approvata dal Consiglio Comunale di Ancona, con la quale si chiede al Ministro della P.I. la istituzione immediata in quella Città della Facoltà di Economia e Commercio». Simili atteggiamenti e prese di posizione, concludeva l'avv. Santini, contribuivano a delegittimare i lavori del Comitato di coordinamento e ad accrescere il sospetto sulle reali intenzioni di taluni suoi componenti³⁷.

Ad inasprire ulteriormente la discussione contribuiva l'intervento del sindaco di Macerata Otello Perugini, il quale, lamentando i ritardi accumulati e il carattere inconcludente registrato fino a quel momento dal confronto, dopo aver espresso il convincimento che «le Università libere di Camerino e Urbino sarebbero responsabili di aver posto in essere espedienti per rendere impossibili soluzioni concrete da parte del Comitato», proponeva che «fosse fissato un termine, breve il più possibile, entro il quale in un modo o nell'altro, siano conclusi i lavori del Comitato»³⁸.

Ed è significativo il fatto che, la polemica reazione suscitata dalle dichiarazioni del rappresentante maceratese, lungi dallo smentire, nella sostanza, l'accusa di voler far fallire le trattative in corso, finiva per confermare i dubbi circa i reali obiettivi dei due atenei non statali: tanto l'avv. Santini quanto il prof. Coderoni, infatti, pur sottolineando come Camerino e Urbino avessero «sempre preso parte attiva allo svolgimento dell'iniziativa» e «cercato di portare la discussione su un terreno concreto», non mancavano di ribadire il loro «interesse a che non vengano istituite Università nuove e concorrenti» nel territorio marchigiano, ribadendo in tal modo un veto che – se congiunto con quello espresso dagli stessi atenei liberi alla creazione dell'*Università unica delle Marche* – vanificava, di fatto, il significato stesso delle trattative portate avanti fino a quel momento dal Comitato di coordinamento regionale³⁹.

A conclusione dell'incontro, preso atto dell'impossibilità di definire una piattaforma unitaria, il rappresentante della provincia di Ancona proponeva un ordine del giorno che, nella sostanza, evitava ogni deliberazione circa il modello organizzativo da adottare e la dislocazione sul territorio regionale delle eventuali nuove facoltà universitarie attribuite alle Marche dal ministero della Pubblica Istruzione. Si trattava, secondo l'avv. Malintoppi, di:

³⁷ Intervento del rappresentante della Provincia di Pesaro-Urbino Avv. Antonio Santini, in 3° Verbale (riunione del 12 ottobre 1947), cit., pp. 23-24.

³⁸ Intervento del rappresentante della Provincia di Macerata Rag. Otello Perugini, in 3° Verbale (riunione del 12 ottobre 1947), cit., p. 24.

³⁹ Interventi dei rappresentanti della Provincia di Pesaro-Urbino, Avv. Antonio Santini, e dell'Università di Camerino, Prof. Enrico Coderoni, in 3° Verbale (riunione del 12 ottobre 1947), cit., pp. 24-25.

prospettare al Ministro che nelle riunioni tenute dai rappresentanti delle quattro provincie marchigiane è stato unanimemente riconosciuto che per la soluzione del problema Universitario Marchigiano occorrerebbe la istituzione, nelle Marche, delle seguenti facoltà: a) Economia e Commercio; b) Agraria; c) Lettere; d) Ingegneria; e) Medicina e Chirurgia; f) Rettorato; salvo rinvio della istituzione, tra le indicate, di quelle che non fosse possibile creare sul momento e salvo aggiunta o sostituzione di altre che il Ministero intendesse suggerire ed istituire⁴⁰.

In realtà, neppure questa proposta, per quanto generica e destinata unicamente a rendere possibile l'assegnazione ministeriale di nuove facoltà al sistema universitario marchigiano, era destinata a riscuotere consensi. Se, infatti, il rappresentante della provincia di Ascoli (avv. Cesare Valentinotti) liquidava l'ordine del giorno Malintoppi come «inconcludente in quanto non prospetta la possibilità di accordi», e quello della provincia di Macerata (rag. Otello Perugini) lamentava l'assenza di ogni pur minimale «precisazione di un accordo circa la dislocazione delle varie facoltà che si vorrebbero istituire», senz'appello era il giudizio negativo espresso dagli altri due rappresentanti al tavolo delle trattative:

Il rappresentante l'Università di Camerino non approva la proposta poiché ritiene che l'approvazione significherebbe l'ammissione dell'incapacità di risolvere, in sede Regionale, il problema. Il rappresentante la Provincia di Pesaro-Urbino, oltreché per le ragioni pregiudiziali e di principio, anche oggi riaffermate, non approva la proposta anche per le ragioni esposte dalle altre rappresentanze⁴¹.

Di qui, com'è comprensibile, la presa d'atto che risultava «pressoché impossibile qualunque concreto accordo» e che non esistevano le condizioni per presentare una sia pure minimale piattaforma di accordo alla successiva «riunione del Comitato plenario» fissata ad Ancona per il 26 ottobre 1947⁴².

Ed invero, l'incontro del Comitato di coordinamento regionale svoltosi qualche settimana più tardi, il 26 ottobre, nei locali del Municipio di Ancona era destinato a sancire il fallimento di ogni ipotesi di accordo. Fra l'altro, in seguito ad una lettera inviata il 22 ottobre dalla Deputazione Provinciale di Ancona a tutti i membri del Comitato, la delegazione di Pesaro-Urbino aveva deciso di non partecipare alla riunione e di non sentirsi vincolata dalle decisioni eventualmente adottate in quella sede. La lettera, a firma del presidente della Deputazione provinciale di Ancona, Franco Patrignani, rappresentava, per certi versi, il tentativo di salvare il salvabile, proponendo una soluzione di

⁴⁰ Intervento del rappresentante della Provincia di Ancona Avv. Enrico Malintoppi, in 3° Verbale (riunione del 12 ottobre 1947), cit., p. 28.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 28-29.

⁴² *Ibid.*, p. 29.

compromesso che puntava comunque ad ottenere, per il capoluogo regionale, quello che veniva giudicato un obiettivo fondamentale e non negoziabile, ossia la Facoltà di Economia e Commercio:

I rappresentanti della Provincia di Ancona [...] hanno ritenuto opportuno fissare i seguenti punti, allo scopo di porre le premesse di una discussione conclusiva, dopo le tre riunioni preparatorie di Macerata. Per quanto è stato esposto in dette riunioni dai suoi rappresentanti, Ancona non può rinunciare alla aspirazione più che ventennale della istituzione della facoltà di scienze economiche e commerciali, la quale riassume le sue peculiari caratteristiche di città dedita ai traffici, attestate dalla posizione geografica, da una tradizione immemorabile, dalla funzione sempre svolta di centro economico dell'Italia centro-orientale. Fermo quanto sopra ed al fine del riordinamento e completamento degli studi superiori delle Marche, Ancona è disposta a richiedere ed attuare soltanto quelle ulteriori facoltà universitarie, la cui istituzione non venga richiesta da altre città marchigiane e non sia da esse attuabile. Conseguentemente la rappresentanza della Provincia di Ancona invita quelle delle altre Province marchigiane a proporre le soluzioni del problema universitario che possano soddisfare le loro rispettive aspirazioni, tenendo conto delle esposte premesse. Si fa pertanto pieno affidamento che nella superiore visione del problema, nell'interesse della Regione ed in rapporto alle esigenze e alla funzione del capoluogo, le Marche possano additare al Ministero della P.I. ed ai competenti Organi superiori quella soluzione regionale della questione universitaria, che rispecchi il tradizionale senso di equilibrata e ponderata misura, proprio della gente marchigiana. Si è certi che i rappresentanti delle altre Province si renderanno conto delle inderogabili necessità del capoluogo regionale e che in questo spirito di comprensione si troverà la auspicata e concorde soluzione⁴³.

In realtà, più che la sostanza dell'ipotesi di compromesso formulata, era stato il tono ultimativo della lettera a spingere la delegazione di Pesaro-Urbino ad astenersi addirittura dal partecipare al prosieguo dei lavori del Comitato; quello «spirito irriducibile», come si esprimeva il rappresentante di Ascoli Piceno, avv. Valentinotti, che sembrava escludere ogni possibilità di un confronto sereno e non condizionato da pregiudiziali e irrigidimenti di vario genere. A riprova di ciò, merita di essere segnalato lo sdegnoso rifiuto espresso dalla delegazione anconetana alla «controproposta», formulata dallo stesso Valentinotti e sostenuta da altri, che al capoluogo regionale fossero attribuite le facoltà di Medicina e di Ingegneria al posto di quella di Economia e Commercio: «Il riconoscimento della Facoltà di Medicina – affermava al riguardo l'avv. Malintoppi – non avrà soddisfatto alcuna delle principali esigenze di Ancona, mentre quello della Facoltà di Economia e Commercio, deve essere il crisma che non si può pretermettere, perché vi sono delle leggi ferree insuperabili che portano necessariamente a tale conclusione»⁴⁴.

⁴³ Il testo della lettera, firmata dal presidente della Deputazione Provinciale di Ancona, è riprodotto in 4° Verbale (riunione del 26 ottobre 1947), cit., pp. 32-33.

⁴⁴ Intervento del rappresentante della Provincia di Ancona Avv. Enrico Malintoppi, in 4° Verbale (riunione del 26 ottobre 1947), cit., pp. 33-34.

E che l'atteggiamento assunto dalla delegazione anconetana fosse destinato ad accrescere, piuttosto che ad appianare i problemi e a fare emergere possibili soluzioni, lo si evince dalla reazione suscitata dalle successive dichiarazioni dello stesso avv. Malintoppi, secondo il quale, pur di ottenere la Facoltà di Economia e Commercio, Ancona era disponibile ad appoggiare la proposta di istituire ad Ascoli Piceno l'auspicata nuova Facoltà di Lettere, a suo tempo rivendicata pressantemente sia dall'Università di Macerata sia da quella di Urbino⁴⁵.

Chiamato in causa da tali dichiarazioni, il sindaco di Macerata stigmatizzava l'atteggiamento del delegato anconetano, sottolineando come l'ipotesi da lui formulata facesse di fatto saltare ogni accordo e ogni tentativo di mediazione:

Il sindaco di Macerata [...] inizia il suo dire – si legge nel Verbale della seduta – precisando che aveva considerato la opportunità di non intervenire nella discussione per il fallimento della sua azione di mediatore fra Ancona ed Ascoli, ma le affermazioni dell'Avv. Malintoppi lo costringono a rettificare. Dopo aver rilevato la inopportuna durezza delle espressioni del precedente oratore e dopo aver notato che tutto ciò non facilita l'intesa, osserva come una minor disinvoltura nel trattare i problemi di casa altrui sarebbe utile per la ricerca di una soluzione che il sistema adottato dal rappresentante di Ancona allontana ognora di più. Spera di non vedere, nelle parole dell'Avv. Malintoppi, il desiderio di estendere a Macerata ed Ascoli il dissenso esistente fra Ancona ed Ascoli, con la offerta a quest'ultima città, della Facoltà di Lettere, già concordemente assegnata a Macerata. Questa maniera di fare sarebbe per Macerata una sgradita sorpresa⁴⁶.

In sostanza, una guerra di tutti contro tutti. Non a caso, l'accordo raggiunto al termine di una discussione defaticante, protrattasi per buona parte della giornata, stabiliva che il documento unitario da trasmettere al ministro della Pubblica Istruzione non avrebbe dovuto contenere nessuna indicazione circa il modello istituzionale e organizzativo da adottare per la riorganizzazione dell'istruzione superiore e universitaria marchigiana: veniva omesso, al riguardo, ogni riferimento tanto all'ipotesi della creazione di un ateneo regionale unico a struttura policentrica, ossia con le facoltà e i corsi di laurea distribuiti nei diversi centri urbani, quanto a quella della costituzione *ex novo* di ulteriori atenei statali nel territorio marchigiano.

Inoltre, ci si sarebbe dovuti astenere da ogni riferimento riguardo alla persistenza, nei tre antichi atenei della regione, di più facoltà e corsi di laurea dello stesso tipo (come nel caso di Giurisprudenza, presente in tutte e tre le sedi universitarie marchigiane). Infine, il documento sottoscritto da tutti i componenti il Comitato di coordinamento regionale avrebbe dovuto riportare i semplici *desiderata* espressi dalle diverse province marchigiane in ordine all'istituzione di nuove facoltà universitarie, lasciando al ministero il compito di decidere circa le relative assegnazioni:

⁴⁵ *Ibid.*, p. 34.

⁴⁶ Intervento del rappresentante della Provincia di Macerata Rag. Otello Perugini, in 4° Verbale (riunione del 26 ottobre 1947), cit., pp. 34-35.

I convenuti – recitava l'ordine del giorno approvato nel corso della riunione del 26 ottobre 1947 – sono unanimemente concordi nel riconoscere la necessità di risolvere l'annoso problema della sistemazione degli Studi Superiori nelle Marche. A tal'uopo il Comitato a conclusione dei suoi lavori, ha convenuto nella necessità improrogabile di vedere istituite, in un primo momento, in aggiunta a quelle esistenti, le seguenti facoltà: 1. Medicina e Chirurgia 2. Ingegneria 3. Economia e Commercio 4. Lettere e Filosofia 5. Agraria 6. Fisico-Matematica 7. Istituto Superiore di Musica e Recitazione. Per la ripartizione, tra le quattro provincie, delle suddette facoltà, il Comitato, constatato, con vero compiacimento, il raggiunto accordo di massima, ha deciso di presentare all'On. Ministero della Pubblica Istruzione le seguenti richieste: 1° – *per Ancona*: 1. Medicina e Chirurgia 2. Ingegneria 3. Economia e Commercio; 2° – *per Ascoli Piceno*: 1. Economia e Commercio; 3° – *per Camerino*: 1. Primo biennio di Agraria 2. Primo biennio di Fisico-Matematica; 4° – *per Macerata*: 1. Lettere e Filosofia 2. Secondo biennio di Agraria; 5° – *per Pesaro*: 1. Istituto Superiore di Musica e Recitazione; 6° – *per Urbino*: 1. Secondo biennio di Fisico-Matematica. Poiché dal progetto di ripartizione come sopra esposto, si rileva che la Facoltà di Economia e Commercio è richiesta tanto da Ancona quanto da Ascoli, il Comitato rimette la soluzione al Superiore On. Ministero. Per le suesposte richieste, qualora il Ministero ritenesse opportuno approvarlo solo in parte, il Comitato esprime il voto e fa vivo appello alla illuminata saggezza dello stesso, affinché le assegnazioni che crederà di fare – sentite le città interessate – non privino Ancona, Ascoli e Pesaro, della possibilità di soddisfare il desiderio, che è bisogno, di divenire sedi di Facoltà universitarie⁴⁷.

A rimettere in discussione, almeno in linea di principio, il pur generico accordo sottoscritto al termine della riunione del Comitato di coordinamento regionale del 26 ottobre 1947 contribuì la decisione assunta unilateralmente, e un po' a sorpresa, da parte della provincia di Ascoli di dare vita, nelle settimane successive, ad un Ente Consorziale Piceno per gli Studi Superiori con il compito di istituire ed attivare, a partire dall'anno accademico 1947-1948, un «corso libero della Facoltà di economia e Commercio» presso il capoluogo ascolano, sollecitando la relativa autorizzazione del ministero della Pubblica Istruzione.

L'iniziativa era destinata, inevitabilmente, a suscitare preoccupazione e sconcerto nelle altre componenti del Comitato di coordinamento regionale, tanto che, con una lettera inviata il 21 novembre 1947 dal presidente della Deputazione provinciale di Ancona, Franco Patrignani, a tutti i componenti, si richiedeva una convocazione urgente del Comitato stesso per porre rimedio ad una decisione che rischiava non solamente di inficiare l'accordo unitario raggiunto nelle settimane precedenti, ma anche – cosa ancora più grave – di delegittimare, di fronte all'opinione pubblica e allo stesso ministero della Pubblica Istruzione, il ruolo e l'operato dell'organo di coordinamento regionale:

Riteniamo opportuno – scriveva il presidente della Deputazione provinciale di Ancona – rilevare che la iniziativa presa da Ascoli Piceno, di istituire un corso libero della facoltà di Economia e Commercio, è in evidente contrasto con quanto fu deciso alla unanimità nella riunione del 26 ottobre u.s., nella quale si stabiliva di rimettere ogni decisione al Ministero

⁴⁷ Si veda l'*ordine del giorno* approvato nel corso della riunione in 4° Verbale (riunione del 26 ottobre 1947), cit., p. 37.

sulla sede della istituenda Facoltà di Economia e Commercio. Poiché riteniamo che l'aver reso pubblico mediante manifesto, che già funziona in Ascoli (sia pure come Corso libero) la facoltà di cui sopra, sia stato fatto allo scopo di far trovare il Ministero competente di fronte al fatto compiuto, teniamo a che sia riaffermata la comune intesa che decideva in merito nel senso di cui sopra. Teniamo inoltre a segnalare che a seguito dell'accordo, questo Comitato [si riferisce al Consorzio Universitario Provinciale di Ancona] ha rinunciato a proseguire tutti i corsi universitari, che già per un triennio avevano avuto regolare funzionamento⁴⁸.

Convocata per il 4 dicembre 1947 presso i locali della Camera di Commercio di Ancona e presieduta dallo stesso Patrignani e dal rettore dell'Università di Macerata Luigi Nina, la riunione assunse da subito l'andamento di una sorta di 'processo' alla delegazione ascolana, il cui principale rappresentante, l'avv. Valentinotti, fu chiamato a dare conto delle scelte operate e a «diradare ogni eventuale dubbio che possa turbare la serenità dell'accordo sottoscritto il 26 ottobre in Ancona», fornendo altresì tutti i chiarimenti necessari «in merito all'iniziativa presa dalla Provincia di Ascoli Piceno, con l'istituzione di un Ente Consorziale Piceno per gli Studi Superiori».

Le spiegazioni «intese ad assicurare che la portata dell'iniziativa» non era tale da «infirmare né danneggiare l'accordo raggiunto», fornite da Valentinotti, lungi dall'appianare la questione e dal soddisfare i presenti, erano destinate a suscitare la preoccupata reazione di Luigi Nina, il quale faceva notare che le dichiarazioni rese dal rappresentante ascolano «peccano di incoerenza e sono in contraddizione con lo spirito dell'accordo in parola». Fra l'altro, faceva notare il rettore dell'Università di Macerata, la formulazione adottata dal manifesto degli studi per l'istituzione ed attivazione del Corso libero di Economia e Commercio di Ascoli, oltreché «cervellotica», appariva quantomeno illegittima e pericolosa, laddove «si assicura agli studi il valore legale dell'iscrizione, citando il T.U. delle Leggi sull'Istruzione Superiore (R.D. 31 agosto 1933, n. 1592), che non concede affatto tale facoltà».

Al di là, comunque delle anomalie riscontrate sotto il profilo dei riferimenti giuridici, proseguiva Nina, «alcune formule usate, quali "Università del Piceno", " Rettore " dell'Ente, "Senato Accademico" e soprattutto il riferimento ad "altra Università"» lasciavano supporre – ed era questa la cosa più grave – «che quella di Ascoli Piceno si intende essere un'Università»⁴⁹.

A fronte delle spiegazioni, invero generiche e poco convincenti, avanzate dall'avv. Valentinotti per replicare alle accuse mosse e giustificare l'iniziativa ascolana, il presidente della Deputazione provinciale di Ancona Patrignani giudicava necessario che il Comitato di coordinamento regionale adottasse un ordine del giorno, da rendere pubblico attraverso la stampa, nel quale fosse

⁴⁸ Si veda il testo della lettera del presidente della Deputazione provinciale di Ancona, Franco Patrignani, datata 21 novembre 1947, riprodotto in allegato al 5° Verbale (riunione del 4 dicembre 1947), cit., p. 43.

⁴⁹ Si vedano gli interventi dell'avv. Cesare Valentinotti e del rettore Luigi Nina in 5° Verbale (riunione del 4 dicembre 1947), cit., pp. 39-40.

precisata la reale natura dell'iniziativa autonomamente intrapresa da Ascoli Piceno, e fosse nel contempo confermato l'unanime accordo assunto, a livello regionale, nella riunione di Ancona del 26 ottobre:

Il Prof. Patrignani – si legge nel Verbale – a conclusione della lettura del bollettino dell'Ente Consorziale Piceno e delle argomentazioni portate dai vari interlocutori, afferma essere opportuno che dalla odierna seduta del Comitato, sortisca un comunicato stampa, nel quale risulti che l'iniziativa presa dalla Provincia di Ascoli Piceno è di natura prettamente privata e del tutto estranea al Comitato stesso⁵⁰.

Relativamente ai contenuti del comunicato stampa da predisporre, si registrarono orientamenti assai differenti in seno al Comitato. Se da un lato, infatti, c'era chi come il delegato anconetano Enrico Malintoppi sottolineava la necessità che dal comunicato risultasse chiaro che «l'iniziativa di Ascoli Piceno è estranea alle decisioni prese dal Comitato, è contraria allo spirito dell'accordo stesso, e per tanto non può essere approvata e va anzi deplorata», dall'altro non mancavano coloro che si mostravano scettici riguardo ai toni duri proposti: «Non si può chiedere una specie di Canossa alla provincia di Ascoli Piceno – affermava al riguardo l'altro rappresentante della provincia di Ancona, Aristide Boni – anche perché tutte le umiliazioni portano ad un desiderio di rivincita, quindi una volta detto che l'iniziativa dell'Ente Piceno è estranea al Comitato, potrebbe bastare».

Di gran lunga più complessa era la proposta formulata su tale versante tanto dal rettore dell'Università di Macerata, quanto dal sindaco della stessa città, secondo i quali il comunicato stampa avrebbe potuto fornire l'occasione per rinsaldare l'accordo raggiunto e, in particolare, per definire in modo inequivocabile le obbligazioni assunte dalle parti che avevano sottoscritto il documento da trasmettere al ministero della Pubblica Istruzione. A questo proposito, se il rettore Luigi Nina si mostrava persuaso dell'opportunità che l'ordine del giorno recepisce anche «un accordo formale e completo per evitare che il Ministero dovesse assumere il compito di comporre una divergenza tra Provincia e Provincia»; il sindaco Otello Perugini, più esplicitamente, insisteva affinché fosse sancito, nel comunicato stampa, «l'impegno preventivo dell'accettazione per tutte le rappresentanze della Regione, delle decisioni che il Ministero andrà a prendere sull'argomento»; ovvero, che si stabilisse da subito «la necessità di uniformarsi pienamente al deliberato del Ministero, [...] presupposto di sana reciproca comprensione e di buona fede»: è «indispensabile – egli concludeva – che il principio della preventiva accettazione integrale delle deliberazioni ministeriali sia sanzionato in un documento ufficiale, come

⁵⁰ La replica dell'avv. Cesare Valentinotti e l'intervento del prof. Patrignani sono riprodotti in 5° Verbale (riunione del 4 dicembre 1947), cit., p. 40.

il comunicato stampa, il quale dovrebbe essere sottoscritto da tutti i delegati convenuti, capaci di impegnare le relative provincie»⁵¹.

Il testo dell'ordine del giorno, predisposto e approvato all'unanimità al termine di una lunga discussione, e trasformato poi in comunicato stampa, mentre da un lato sfumava le accuse ed evitava accuratamente i toni censori nei riguardi dell'iniziativa assunta dalla provincia di Ascoli Piceno, dall'altro recepiva appieno le indicazioni e proposte avanzate dai delegati maceratesi, segnando, di fatto, un ulteriore passo avanti verso la determinazione di una proposta che vincolava le future scelte universitarie regionali alle autonome decisioni del ministero della Pubblica Istruzione:

Il Comitato Regionale di Coordinamento per gli studi superiori delle Marche – si legge nel Verbale della riunione –, riunito in Ancona il giorno 4 dicembre 1947, con i rappresentanti delle Provincie di Ancona, Macerata, Ascoli Piceno, rende noto agli interessati che l'iniziativa assunta dall'Ente Consorziale Piceno per gli studi superiori di Ascoli Piceno, ha carattere privato, è del tutto estranea al Comitato medesimo e non dà adito a rilascio di alcun titolo legale da parte dell'Ente Consorziale Piceno di Ascoli. Il Comitato, confermando quanto già deliberato di comune accordo dai rappresentanti delle varie provincie nell'adunanza del 26 ottobre 1947, riafferma che le decisioni in tale riunione adottate rimangono invariate nella loro integrità. Il Comitato dichiara inoltre che, in armonia con le decisioni ministeriali, considererà annullata da quel momento ogni qualsiasi iniziativa, anche privata, che possa essere stata adottata precedentemente in contrasto con le decisioni stesse⁵².

La riunione svoltasi ad Ancona il 4 dicembre 1947 poneva praticamente fine ai lavori del Comitato di coordinamento regionale per gli Studi Superiori nelle Marche. Con la trasmissione al titolare della Minerva, Guido Gonella, dell'accordo sottoscritto dalle delegazioni provinciali il 26 ottobre 1947, infatti, la parola passava agli organi ministeriali, incaricati di esaminare le proposte avanzate dal Comitato e di adottare gli eventuali provvedimenti di legge.

In realtà, vuoi per l'indeterminatezza delle indicazioni formulate nel documento e l'assenza di un organico e definito progetto di riordinamento del sistema universitario marchigiano, vuoi per l'esorbitante richiesta di nuove facoltà non supportata da un'analisi delle specifiche esigenze e dei reali fabbisogni dei diversi territori, il ministero della Pubblica Istruzione respinse in blocco l'ipotesi di potenziamento del sistema universitario marchigiano avanzata dal Comitato di coordinamento regionale:

Fu riferito, infatti, – ha sottolineato al riguardo Alfredo Trifogli – che il Ministro della P.I., on. Guido Gonella, non avendo trovato un accordo nell'ambito regionale, abbia consigliato di deferire la soluzione del problema al costituendo Ente Regione che avrebbe dovuto

⁵¹ Gli interventi degli avvocati anconetani Malintoppi e Boni e quelli del rettore Nina e del sindaco Perugini sono riprodotti in 5° Verbale (riunione del 4 dicembre 1947), cit., p. 41.

⁵² Si veda il testo dell'ordine del giorno, recepito poi, ad eccezione del terzo e ultimo comma, nel comunicato stampa, in 5° Verbale (riunione del 4 dicembre 1947), cit., p. 42.

provvedere con apposita legge regionale alla istituzione ed al finanziamento delle diverse Facoltà⁵³.

Indubbiamente, il fallimento del tentativo di addivenire ad un effettivo accordo a livello regionale esercitò un peso notevole sulla decisione ministeriale di accantonare la proposta marchigiana. È pur vero, tuttavia, che alla base del mutato atteggiamento di Gonella si collocava la più generale evoluzione registrata, proprio nella seconda metà del 1947, dalla politica ministeriale, con il graduale abbandono dei provvedimenti di carattere settoriale, volti a dare soluzione a problemi specifici adottati con una certa sistematicità nei mesi precedenti⁵⁴, e la parallela decisione di privilegiare un intervento di riordinamento e di riforma generale dell'intero sistema scolastico e universitario, i cui indirizzi di fondo e i principi ispiratori avrebbero dovuto richiamarsi alle nuove norme costituzionali in via di approvazione⁵⁵.

⁵³ A. Trifogli, *Le Marche e l'istruzione universitaria*, «Rivista di Ancona», vol. 4, n. 6, 1961 (suppl.), p. XXII.

⁵⁴ Si veda al riguardo il fondamentale lavoro di G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 17-25.

⁵⁵ Cfr. G. Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, I. *La rinascita della Scuola dopo la seconda guerra mondiale*, Milano, Giuffrè, 1981; e Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1953, pp. 246-251. Sul tentativo avviato dal ministro Gonella di promuovere il riordinamento della scuola e dell'università si vedano in particolare: Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, cit., pp. 52-115; R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra 1944-1958*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 52-77; e L. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra 1945-1958*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 495-498.

Appendice

*Lo stato attuale della questione universitaria marchigiana**

La necessità di predisporre un piano unico e razionale, che manifestando i singoli voti di ogni importante centro della regione coordinasse tutti i desideri tesi alla costituzione di un nuovo ordinamento universitario marchigiano e rappresentasse l'accordo comune di tutte le volontà interessate all'argomento, consigliò la Camera di Commercio di Macerata a prendere l'iniziativa di convocare presso la sua sede le massime autorità accademiche e le rappresentanze delle Amministrazioni Provinciali, delle Camere di Commercio, dei Comuni e di altri Enti Locali delle Marche, per discutere l'urgente ed improrogabile problema universitario. Nel corso dei lavori, l'importanza del problema trattato e la massa degli interessi da esso investiti, ha naturalmente dato luogo a frequenti contraddittori ed a discussioni animate tra i vari rappresentanti delegati; così pure numerose sono state le argomentazioni esposte a sostegno delle varie tesi addotte.

Un risultato organico e concreto, tale da poter essere sottoposto all'esame ed all'approvazione dell'On. Ministero e del Consiglio Superiore per la Pubblica Istruzione, si è potuto raggiungere soltanto dopo sei riunioni, delle quali le prime tre si sono tenute in Macerata, presso i locali della Camera di Commercio, nei giorni 12 giugno, 26 settembre e 12 ottobre dell'anno 1947, e le altre in Ancona, il 26 ottobre, il 4 dicembre 1947 e l'8 febbraio 1948.

In ordine progressivo di data, si riportano pertanto di seguito, i processi verbali di dette riunioni e l'ordine del giorno definitivo, i cui termini sono qui appresso trascritti, in merito al quale si attende il deliberato dei competenti organi Ministeriali.

I rappresentanti delle quattro Province Marchigiane, richiamate le deliberazioni 22 settembre 1947 adottate in Macerata e 26 ottobre 1947 in Ancona dal Comitato Regionale di coordinamento per gli Studi Superiori nelle Marche, sono pervenuti alle seguenti conclusioni finali, dando atto che il Comitato è costituito con le persone dei rappresentanti delle Province come appresso indicati:

* Fonte: Camera di Commercio, Industria e Agricoltura di Macerata, *Le Università Marchigiane*, Macerata, Stabilimento Tipografico Maceratese, 1948. Un esemplare di questo rarissimo opuscolo a stampa è conservato presso la biblioteca del Centro di studi e documentazione sulla storia dell'Università di Macerata «Sandro Serangeli».

Ancona – Avv. Prof. Aristide Boni – Avv. Enrico Malintoppi – Dott. Francesco Patrignani – Dott. Luigi Zoppi;

Ascoli – Prof. Francesco Bonelli – Ing. Pietro Enrico Cesari – Ing. Giuseppe Tomassini – Avv. Cesare Valentinotti;

Macerata – Prof. Ennio Coderoni – Rag. Otello Perugini – Prof. Pietro Saccardi – Rag. Prof. Ghino Vitali;

Pesaro-Urbino – Prof. Avv. Giuseppe Branca – Dott. Leonardo Paloscia – Prof. Alessandro Ronconi – Avv. Antonio Santini.

I suddetti rappresentanti confermano di essere unanimemente concordi nel riconoscere la necessità di risolvere l'annoso problema della sistemazione degli studi superiori nelle Marche.

A tal uopo il Comitato, a conclusione dei suoi lavori e dovendo presentare concrete proposte al competente Ministero, ha convenuto sulla necessità improrogabile di vedere istituite in un primo momento, in aggiunta a quelle esistenti, le seguenti facoltà:

1. Medicina e Chirurgia
2. Ingegneria
3. Economia e Commercio
4. Lettere e filosofia
5. Agraria
6. Fisico Matematica
7. Istituto Superiore di Musica e Recitazione.

Per la ripartizione tra le quattro Provincie, delle suddette Facoltà, il Comitato, constatato con vero compiacimento, il raggiunto accordo di massima, ha deciso di prospettare le seguenti richieste:

Per Ancona:

1. Medicina e Chirurgia
2. Ingegneria
3. Economia e Commercio

Per Ascoli:

1. Economia e Commercio

Per Camerino:

1. Primo biennio di Agraria
2. Fisico Matematica

Per Macerata:

1. Lettere e Filosofia
2. Secondo biennio di Agraria

Per Pesaro:

1. Istituto Superiore di Musica e Recitazione

Per Urbino:

1. Economia e Commercio
2. Lettere, per il caso che in un futuro ordinamento didattico non dovessero mantenere la propria indipendenza le due Facoltà di Lettere e di Magistero.

Si precisa che le richieste delle Università di Camerino e di Urbino sono dirette ad ottenere l'istituzione di nuove Facoltà o Corsi aventi le stesse caratteristiche di autonomia amministrativa delle Facoltà libere esistenti.

Poiché dal progetto di ripartizione, come sopra esposto, si rileva che la Facoltà di Economia e Commercio è richiesta da Ancona e da Ascoli come Facoltà Statale e da Urbino come Facoltà libera, il Comitato rimette la soluzione al Superiore Ministero.

Per le suesposte richieste, qualora il Ministero ritenesse di approvarle, solo in parte, il Comitato esprime il voto e fa appello alla illuminata saggezza dello stesso, affinché le assegnazioni che crederà di fare, sentite le Città interessate, non provino Ancona, Ascoli e Pesaro della loro possibilità di soddisfare il desiderio, che è bisogno, di divenire sedi Universitarie.

* * *

1° Verbale

Addì 12 del mese di giugno dell'anno 1947, alle ore 10,40 circa, nei locali della Camera di Commercio Industria ed Agricoltura, siti in via Tommaso Lauri n.7, si sono riuniti il Prefetto della Provincia di Macerata ed i rappresentanti dei Corpi accademici delle Amministrazioni Provinciali e Comunali e delle Camere di Commercio delle Marche per lo studio dell'argomento "Le Università Marchigiane" portato a conoscenza dei rappresentanti stessi con nota camerale n.3239 del 9 c.m.

Sono presenti:

Avalle dr. Enrico	Prefetto della Provincia di Macerata
Cervigni avv. Vittorio	Presidente della Camera di Commercio, Industria e Agricoltura della Provincia di Macerata
Perugini Rag. Otello	Sindaco del Comune di Macerata
Patrignani Prof. Franco	Presidente Deputazione Prov. Ancona
Spadolini Avv. Ernesto	Assessore P. I. Ancona
Stecconi Dr. Giovanni	Segretario Generale Comune di Ancona
Malintoppi Avv. Enrico	Presidente L. C. U. Ancona
Zoppi Dr. Luigi	Segretario Camera Commercio Ancona
Mercatali Dr. Ferrero	in rappresentanza Camera Commercio Ancona
Pabossi Dr. Riccardo	L. U. G. Ancona
Pievi Lamberto	L. U. G. Ancona
Valentinotti Avv. Cesare	Vice Presidente Amm. ne Provinciale Ascoli Piceno
Cesari Prof. Emilio	Deputazione Provinciale Ascoli Piceno
Bosi Avv. Mario	Segretario Amm. ne Provinciale Ascoli Piceno
Bucciarelli Dr. G. Battista	Sindaco del Comune di Ascoli Piceno
Tomassini Ing. Giuseppe	in rappresentanza Camera Commercio Ascoli Piceno
Infrasca Dr. Umberto	Vice Direttore U. P. I. C. Ascoli Piceno

Branca Prof. Giuseppe	in rappresentanza Amm.ne Provinciale Pesaro
Giovannini Dr. Veris	Sindaco del Comune di Urbino
Ronconi Prof. Alessandro	in rappresentanza dell'Università di Urbino
Balsamini Dr. Orlando	Assessore P. I. di Urbino
Paloscia Prof. Leonardo	in rappresentanza dell'Università di Urbino
Barile Prof. Celestino	Rettore Università di Camerino
Saccardi Prof. Pietro	in rappresentanza dell'Università di Camerino
Guidetti Dr. Vincenzo	Presidente Tribunale di Camerino
Regno Sig. Getullio	Vice Sindaco del Comune di Camerino
Coderoni Prof. Ennio	Sindaco del Comune di Camerino
Tornese Dr. Aldo	Provveditore agli studi di Macerata
Formiconi Avv. Augusto	Direttore Generale Cassa di Risparmio di Macerata
Scagnetti Dr. Francesco	in rappresentanza della Cassa di Risparmio di Macerata
Ciotti Avv. Cesare	in rappresentanza della Deputazione Prov. Macerata
Ciaffi Avv. Ferdinando	pel Collegio Forense di Macerata
Ricci Dr. Amedeo	Esperto
Vitali Prof. Guido Ghino	Esperto
Giuseppucci Sig. Ferruccio	Esperto
Nina Prof. Luigi	Rettore Università di Macerata
Lori Prof. Ferdinando	Principe Accademia dei Catenati di Macerata

Assiste il Dr. Luigi Mininni, Segretario della Camera di Commercio di Macerata con i funzionari Baiocco Rag. Galeana e Tartuferi Dr. Lucio.

Il Presidente della Camera di Commercio, prende la parola e rivolge alle persone intervenute il proprio saluto e quello della Camera.

Cede quindi la parola al Sindaco, il quale dal canto suo porge ai presenti il saluto della Città e ringrazia per la piena adesione data all'iniziativa della Camera di Commercio e pone in risalto il fatto che detta iniziativa è partita proprio da un Ente il quale ha compiti prettamente economici e vive la sua vita quotidiana nel turbine dei numerosi problemi attinenti alle necessità del momento contingente e come tale è abituato a trattare le cose in uno spirito essenzialmente pratico e realistico di pronta ed efficace realizzazione.

Inoltrandosi quindi nella trattazione del problema accenna alla posizione geografica della città di Macerata, che concede alla stessa un clima salubre ed una serena pace più adatta alla compostezza degli studi, ma che non gli offre prospettive di ampi sviluppi commerciali ed industriali, perché lontana dalle grandi dirette linee di comunicazione.

Accenna sommariamente alla storia della Università Maceratese, menzionando i nomi dei più illustri ingegni che hanno dato ad essa fama di glorioso ateneo, ricorda le numerose facoltà che fino al 1871 l'Università ha avuto e mette in evidenza il fatto che oggi è l'unica Università che ha una sola facoltà.

Richiede pertanto per la città di Macerata una Università di Lettere, per la quale la città sarebbe di già in possesso di una superba aggiornatissima biblioteca, e inoltre un Istituto Levantino o Scuola Levantina, per la conoscenza e la penetrazione del Levante.

“Io credo di non essere eccessivamente ottimista affermando che Macerata potrebbe non gravare sul bilancio dello Stato e provvedere per queste facoltà con i suoi mezzi e con quelli della Provincia, nonché degli Istituti che prosperano nel suo territorio” dichiara il Sindaco accennando alla questione finanziaria, e continua auspicandosi che la richiesta di una facoltà di Lettere non trovi difficoltà da parte della Città di Urbino, la quale ha di recente chiesto ed ottenuto il corso superiore di Magistero, mentre Macerata non ha mai ottenuto nulla e chiede la riparazione di torti subiti e la possibilità di vita e di valorizzazione delle sue grandi possibilità nel campo culturale.

Per quanto si riferisce alla città di Camerino, l'oratore propone che ad essa venga concesso il primo biennio di agraria, mentre il secondo biennio potrebbe gravitare attorno alla facoltà di giurisprudenza in Macerata, dato soprattutto che ciò potrebbe trovare la sua pronta e facile realizzazione grazie alla munificenza di un nobilissimo patrizio maceratese; per la quale munificenza centinaia e centinaia di ettari di terreno, verrebbero messi a disposizione dell'Istituto in parola.

Rivolto quindi un ultimo appello ai rappresentanti della città dorica, perché agiscano in maniera di non “precludere l'unica strada ad una città vicina che non ha velleità di concorrenza con essa ma che, al contrario, ha limitate possibilità di scelta per il suo avvenire”, chiude il suo dire auspicando che tutti lavorino, con unità di intenti per vedere appagato il desiderio che costituirebbe la realizzazione di un sogno basato su un principio di giustizia distributiva, desiderio che si può concretare in

“Un'Università Regionale per questa Marca laboriosa, industrie, commerciale, agricola e forte, Università che avesse tutte le facoltà” per poi equamente distribuire quanto ottenuto, con spirito di larga comprensione, di amichevole tolleranza, di fraterno adattamento”.

Prof. Luigi Nina – dichiara aver di recente tenuto personalmente un colloquio col Ministro per la P.I. On. Guido Gonella ed aver riferito circa la iniziativa presa dalla locale Camera di Commercio, assicura che il Ministro ha incoraggiato la iniziativa ed ha precisat essere necessario agire di comune accordo, onde coordinare tutte le aspirazioni, tese alla costituzione di un nuovo ordinamento universitario marchigiano, in un unico piano che, sotto forma di voto unanime delle Province delle Marche, dovrà essere sottoposto al Ministro stesso per l'esame e l'eventuale approvazione.

Avv. Ernesto Spadolini – Ricambia il saluto della Camera e della cittadinanza maceratese ed in risposta alle dichiarazioni fatte dal Sindaco di Macerata, assicura che la città di Ancona, non ha mai inteso interferire nelle sue richieste colle aspirazioni di Macerata, ed ha aggiunto che tale concetto di interferenza deve essere concepito nel suo più ampio significato anche esulando dal puro tema scolastico che forma oggetto del convegno.

Si dichiara ammiratore dell'Ateneo maceratese per i suoi studi, le sue tradizioni e gli elevati ingegni che nel corso del tempo vi hanno coltivato le scienze giuridiche; precisa che la città di Ancona ha istituito dei corsi universitari liberi esclusivamente per le materie che non erano trattate nella regione e solamente quando, sopraggiunte

difficoltà nelle comunicazioni ed esigenze di natura pratica ed economica, hanno reso ciò indispensabile.

«Il problema universitario è grave e da molto tempo ne incombe la soluzione. Ancona si preoccupa di mandare i propri giovani in altre città, specie quando ha la possibilità di offrire alla maggior parte di essi i mezzi ed il modo di curare gli studi nella stessa città di nascita».

Afferma che Ancona non nutre alcuna aspirazione in merito alla Facoltà di Giurisprudenza, infatti la città dorica che è eminentemente commerciale e vanta in tale campo gloriose tradizioni e nomi di figli illustri, tra i quali lo Stracca ed Arnaldo Bruschetti, Rettore dell'Università di Napoli, accreditato pubblicista in materia di economica e commercio, si auspica di avere una facoltà di scienze economiche e commerciali, facoltà in cui abbia una parte precipua la conoscenza del Levante, data anche la posizione di scolta avanzata nell'Adriatico di cui la stessa città gode.

Spiace di conseguenza all'oratore di contrastare con il Sindaco di Macerata nel desiderio formulato per l'Istituto Levantino: desiderio che è di Ancona e trova la maggiore base storica e fondamento nell'archivio storico di Ancona stessa.

«La città dorica è completamente favorevole all'istituzione di una facoltà di lettere in Macerata. Conosco il patrimonio scolastico e librario di Macerata, ne conosco la storia e gli uomini, non disconosco i pregi di Urbino nell'arte e nelle lettere e mi sia permessa una fuggevole reverente menzione del grande Torquato Tasso, ma non posso affermare che la sua suppellettile bibliotecaria possa essere uguagliata a quella di Macerata.

Ma se Urbino insiste per la facoltà di lettere dovrebbe rinunciare al Magistero. Insisto perché sia accolto il desiderio di Macerata e cito un'altra ragione a sostegno della mia tesi: oggi, contrariamente a quanto avveniva in tempi lontani, sono moltissimi gli studenti che si iscrivono dopo il Liceo alla Facoltà di Lettere; Urbino conservi il Magistero ed abbia magari una facoltà di Matematica, anzi in proposito credo che un tempo abbia avuto proprio tale facoltà».

L'oratore anconetano rinnova quindi la richiesta per la facoltà di scienze economiche e commerciali, Facoltà a cui dovrebbe essere aggregata quella di medicina.

«Sono stato Presidente dell'Ospedale di Ancona, so che non manca di nulla e che gode di una detta schiera di professori, medici e chirurghi».

Fa inoltre richieste per una facoltà di matematica ed ingegneria e cita il nome di un grande anconetano, profondo cultore delle scienze matematiche, il Prof. Guido Volterra, il quale, allora Presidente dei Lincei, non volle mai giurare pel passato Regime e rinunciare ai suoi ideali di libertà.

Chiude quindi il suo dire invitando alla concordia e richiamandosi alle parole del Presidente della Camera di Commercio e del Sindaco di Macerata, fa appello al senso di equilibrio dei rappresentanti delegati intervenuti perché moderino le loro richieste a quello che le condizioni ambientali e le singole possibilità rende agevole acquistare.

Avv. Cesare Valentinotti – Ricambia il saluto del Presidente della Camera e del Sindaco di Macerata, ringraziando.

Nel concordare cogli oratori che lo hanno preceduto, nel pensiero che è necessario concretare preventivamente e di comune accordo le proposte da formulare per la realizzazione di un completo ed armonico ordinamento universitario nella regione marchigiana, dichiara che la provincia di Ascoli può vantare motivi storici, ma più ancora motivi pratici per la istituzione di Facoltà universitarie, fra le quali quella di agraria,

la quale sarebbe pienamente appropriata all'ambiente, all'attività eminentemente agricola della popolazione, al progresso raggiunto dalla agricoltura che consente una larga esportazione dei prodotti derivati dalla stessa. La facoltà di agraria potenzierebbe l'economia ed il commercio agricolo abbinando la teoria alla pratica, dalla quale ultima soltanto si ottengono risultati concreti. Nota che tutte le aspirazioni di ogni singola Provincia, contemperate dalle necessità delle altre Province della Regione, dovranno soprattutto essere considerate nel quadro generale delle esigenze nazionali e saranno tanto più realizzabili quanto più appropriate a ciascun ambiente provinciale.

L'oratore conclude esponendo l'aspirazione della Provincia di Ascoli per la istituzione in primo luogo della facoltà di agraria per i motivi suesposti ed in via subordinata della facoltà di scienze economiche e commerciali la quale potrebbe validamente appoggiare la prima tenuto in giusta considerazione il commercio agricolo fiorente nella provincia di Ascoli ed il fatto che sarebbe di agevole istituzione per affinità di insegnamenti e disponibilità di locali.

Il Dott. Giovannini Veris, dopo aver salutato e ringraziato il Presidente della Camera di Commercio ed il Sindaco di Macerata, osserva che sembrano premature le discussioni fin qui intercorse se si considera che nessuna facoltà è stata messa a disposizione dal Ministero della Pubblica Istruzione a favore della regione Marchigiana e che inutile è qualsiasi proposta od aspirazione non basata su dati positivi e non accompagnata da piani finanziari per la relativa attuazione.

D'altra parte, nel caso che tutte le province chiedessero la istituzione di nuove facoltà ed ammettendo che le richieste venissero accettate, probabilmente non si troverebbero più studenti per la frequenza. E chiede pertanto che venga delimitata la questione che forma oggetto del convegno.

Il Prof. Nina rammenta al Dr. Giovannini di aver in precedenza chiarito lo scopo della riunione, da cui esula qualsiasi questione di carattere finanziario e precisa che esso trae origine dall'incoraggiamento manifestato dal Ministero della Pubblica Istruzione per il problema universitario marchigiano e tende a raggiungere l'accordo tra le province marchigiane onde quella che da tempo è una pia aspirazione delle Autorità, dei Corpi Accademici e degli studenti della Regione, abbia alfine possibilità di essere realizzata.

Il Prof. Giuseppe Branca chiede come sarà impostato il problema del lato economico, poiché non è prevedibile che lo Stato possa finanziare diverse Facoltà decentrate e perciò costose. Sul quesito posto, molti intervenuti oppongono che per il momento la questione economico – finanziaria non forma oggetto di studio della riunione.

Il Prof. Branca insiste sulla questione finanziaria che è per lui di vitale importanza, e, passando alla trattazione dei desideri che la città di Urbino nutre sulla questione, afferma che la istituzione della facoltà di lettere ad Urbino sarebbe molto meno costosa che a Macerata, in quanto per la stessa ci si potrebbe valere dell'insegnamento dei professori del Magistero – a tale proposito ed in relazione a quanto è detto nella relazione dell'Avv. Spadolini, precisa che il Magistero e la facoltà di lettere non costituiscono un doppione, basti pensare infatti che alla facoltà di lettere possano accedere soltanto studenti in possesso del diploma di maturità classica, mentre al Magistero accedono soltanto studenti in possesso del diploma di abilitazione magistrale. Per quanto riguarda poi la proposta di Macerata per la unificazione delle facoltà di legge con conseguente abolizione delle facoltà di Urbino e Camerino, manifesta il suo disappunto, in quanto la richiesta lede gli interessi di due Università entrambe antiche e gloriose, e si dichiara

quindi disposto a collaborare soltanto in uno spirito di reciproca comprensione e conservazione delle posizioni acquistate e delle possibilità avvenire.

Il Sindaco di Macerata, precisa, che Macerata non intende interferire nelle aspirazioni delle altre province e prende atto della collaborazione offerta dall'Università di Urbino.

Il Prof. Paloscia espone quindi i desiderati della città di Urbino nei seguenti termini: facoltà di scienze economiche e commerciali; facoltà di lettere.

Il Prof. Celestino Barile, riferendosi al punto di vista esposto dal Prof. Branca in merito all'assorbimento della facoltà di giurisprudenza da parte dell'Università di Macerata, fa notare che anche Camerino si sente gelosamente attaccata alla facoltà di legge alla quale non intende rinunciare. Concorda con Urbino circa l'importanza della questione finanziaria e cede la parola al Prof. Saccardi, il quale conferma i principi esposti dal Prof. Barile e aggiunge che sarebbe di massima utilità istituire il primo biennio di agraria ed il primo biennio di matematica – ingegneria.

A fondamento della prima richiesta dimostra che avendo l'Università di Camerino tra le Facoltà in atto quella di scienze biologiche e naturali, breve sarebbe il passo a quella di agraria, dovendosi provvedere unicamente a due nuovi insegnamenti a completamento di quelli preesistenti.

Un'ampia discussione in contraddittorio, fa seguito alle suddette esposizioni dei vari oratori, dopo di che tutti gli intervenuti, approvano il seguente ordine del giorno, proposto dal Presidente della Camera di Commercio di Macerata:

«I rappresentanti dei corpi accademici, delle amministrazioni Provinciali e Comunali e delle Camere di Commercio delle Marche, convenuti a Macerata, aderendo all'invito delle Camere di Commercio, Industria ed Agricoltura, per studiare l'impostazione e la soluzione del problema della Università Marchigiana, riconoscono la opportunità di prendere atto dei voti formulati, anche a puro titolo di orientamento; ed allo scopo di dare ad essi una forma organica e completa, di nominare all'uopo un comitato più ristretto, che tuttavia conservi la natura rappresentativa di tutti gli Enti interessati al problema; di affidare a detto Comitato, composto di quattro membri segnalati da ciascuna provincia, entro il 30 corrente, il compito di approfondire l'argomento, di coordinare i desiderati espressi, concretandoli in un unico piano da sottoporre all'esame del competente Ministero; di inviare ciascuna rappresentanza a rimettere alla Camera di Commercio di Macerata, al più presto possibile e comunque entro il 30 corrente, le relazioni e le proposte da esaminare in una prossima riunione del Comitato stesso».

La seduta è tolta alle ore 13:45 circa.

Macerata, lì 28 – 06- 1947

Il Segretario
Dott. Luigi Mininni

Il Presidente
Avv. Vittorio Cervigni

* * *

2° Verbale

Addì 22 del mese di settembre dell'anno 1947, alle ore 10 circa, nei locali della Camera di Commercio, Industria ed Agricoltura di Macerata, in sita in via Tommaso Lauri n.7, sotto la Presidenza dell'Avv. Vittorio Cervigni, Presidente della stessa e con l'intervento del Prof. Luigi Nina, Rettore dell'Università di Macerata, si sono riuniti, con invito n. 4999 in data 13 settembre, i componenti il Comitato di Coordinamento previsto nell'ordine del giorno votato nella precedente seduta del 12 giugno e composto di quattro membri segnalati da ciascuna provincia, per gli scopi indicati nell'ordine del giorno stesso.

Sono presenti:

a) per la Provincia di Ancona:

Boni Avv. Prof. Aristide	Segretario dell'Istituto Marchigiano di Scienze, Lettere ed Arti;
Patrignani Prof. Dott. Franco	Presidente della Deputazione Provinciale
Spadolini Avv. Prof. Ernesto	Ass. Pubblica Istruzione del Comune di Ancona
Malintoppi Avv. Enrico	Pres. Ente Consorzio Universitario (E.C.U.)
Zoppi Dott. Luigi	
Sacripanti Enrico	
Sternini Amilcare	
Zingaretti Dott. Vincenzo	Segr. Deputazione Provinciale – Esperto
Steconci Dott. Giovanni	Segr. Gen. Comune di Ancona – Esperto

b) per la Provincia di Ascoli Piceno:

Valentinotti Avv. Cesare	Vice Presidente Deputazione Provinciale
Tomassini Ing. Giuseppe	Rappr. Camera di Commercio Ind. e Agricoltura
Bonelli Prof. Franco	
Cesari Avv. Prof. Emidio	Esperto

c) per la Provincia di Pesaro-Urbino:

Santini Avv. Antonio	
Paloscia Dott. Leonardo	Rappr. della Provincia di Pesaro
Ronconi Prof. Alessandro	Rappr. della Provincia di Pesaro

d) per la Provincia di Macerata:

Perugini Rag. Otello	
Vitali Prof. Guido Ghino	Assessore Comune di Macerata
Coderoni Prof. Ennio	
Saccardi Prof. Pietro	
Barile Prof. Celestino	
Secondari Avv. Biante	Rappr. Università di Camerino – Esperto

È assente giustificato il Prof. Giuseppe Branca, rappresentante della Provincia di Pesaro – Urbino.

Assistono il Dott. Luigi Mininni Segretario della Camera di Commercio, Industria ed Agricoltura di Macerata ed in funzionari della stessa Tartuferi Dott. Lucio e Baiocco Rag. Galeana.

Il Presidente della Camera di Commercio di Macerata rivolge agli intervenuti il suo saluto, con le seguenti parole:

«Signori illustri, concittadini, amici.

«La soluzione del ponderoso problema che si siamo imposto, ci ha fatto ritrovare in questa aula, ciascuno compreso delle difficoltà del compito che gli incombe.

«Sono lieto che il privilegio di rivolgere loro il benvenuto della Camera, sia di nuovo toccato a me; tutti io ringrazio per aver voluto accogliere l'invito della Camera di Commercio di Macerata, a tutti io auguro che una serena disamina delle singole aspirazioni e possibilità di realizzo porti ad una soluzione equa e soddisfacente per ciascuno di loro.

«Dalle singole relazioni che, frutto di un approfondito studio dell'argomento, sono state rimesse a questa Camera da ciascuna Provincia od Ente interessato, si rileva che alcuni voti espressi nel primo Convegno del 12 giugno, sono stati delimitati e mitigati, non per rinuncia, ma per spirito di concordia e di adattamento; altri invece sono stati confermati nella loro portata iniziale, infatti:

- a. la Provincia di Ancona aspira all'istituzione:
 - di una facoltà di economia e commercio, con speciale indirizzo verso i traffici e le lingue del vicino oriente;
 - di una facoltà di medicina e chirurgia;
 - di una facoltà di matematica e scuola di ingegneria;
 - del rettorato delle varie facoltà di Stato distribuite nelle città della regione.
- b. la Provincia di Ascoli Piceno, richiede l'istituzione di una facoltà di economia e commercio.
- c. la Provincia di Pesaro, richiede l'istituzione di una Università musicale a carattere spiccatamente internazionale.
- d. l'Università di Camerino aspira all'istituzione:
 - del primo biennio della facoltà di agraria;
 - della laurea di matematica e fisica;
 - del primo biennio di ingegneria;
 - del primo biennio di medicina.
- e. l'Università di Urbino aspira all'istituzione:
 - di una facoltà di economia e commercio;
 - di una facoltà di lettere.
- f. la Provincia di Macerata richiede l'istituzione di una facoltà di lettere.

«Come Loro possono constatare il lavoro che ci attende non è facile e neppure di modeste proporzioni, perché all'importanza del problema sono connesse vedute e desideri singoli e talvolta in concorrenza se non in contrasto tra di loro; ma è di comune buon auspicio il pensare che qualche difficoltà sembra di già risolta.

«A chiusura del precedente Convegno fu approvato ad unanimità un ordine del giorno nel quale il presente Comitato fu chiamato di coordinamento; è pertanto al significato ed alla portata di tale espressione che io mi permetto di richiamare la loro attenzione, perché fu un impegno comune a quella scambievolmente comprensibile ed a quella collaborazione a cui io faccio appello, nel cedere la parola al rappresentante di ciascuna Provincia ed Università qui presente, affinché, prima di passare alla discussione di ogni singola dichiarazione, più estesamente illustri ciò che ho con un sì breve cenno, puramente enunciato».

Prende quindi la parola l'Avv. Enrico Malintoppi, in rappresentanza della Provincia di Ancona, il quale rivolge in primo luogo un breve cenno al problema universitario quale è stato nel passato, ai fattori per cui sorsero nella nostra regione centri di studio universitario e ai motivi che ne determinarono la soppressione, affermando che gli avvenimenti passati debbono essere di insegnamento e monito nella discussione del problema Universitario Marchigiano quale si presenta nuovamente oggi, diverso dal passato per il variare degli studi e della loro ragion d'essere, ma non meno pressante e di indispensabile, urgente soluzione. L'oratore rammenta in proposito che dopo l'altra guerra, per la prima volta, il Prof. Giovanni Gallerani, allora rettore dell'Università di Camerino, ebbe della questione Universitaria Marchigiana, una visione unitaria e completa che non si soffermava ad esaminare le aspirazioni di questa o quella città, ma si proponeva di dare al problema una soluzione regionale nella quale tutte le esigenze fossero coordinate ed i dissensi armonicamente composti. Disgraziatamente, come ebbe a dire lo stesso Prof. Gallerani, l'iniziativa « naufragò nel mare piccolo ma periglioso del misoneismo, del campanilismo, dell'individualismo ».

Posti pertanto da parte questi poco nobili sentimenti, il problema ci si presenta quale lo ha visto il Ministro Gonella, il quale ha detto che esso può esistere in quanto sia studiato con una visione regionale; questo è uno dei tanti motivi per i quali non si può pertanto, discutere senza tener conto di Ancona. Necessità quindi di una visione unitaria, che avrebbe richiesto una rappresentanza più larga; l'oratore avrebbe infatti preferito che fossero rappresentate alla riunione anche le città di Fermo e Fano, sedi rispettivamente l'una del più antico studio della regione, chiuso nel 1798 e di un attrezzatissimo e glorioso Istituto Tecnico Industriale e l'altra di una Scuola di Medicina, soppressa nel 1824.

Passando inoltre a considerare la forma concreta che la proposta da presentare al Ministro Gonella dovrebbe avere, l'Avv. Malintoppi, ponendo la prospettiva di quello che sarà il vaglio e l'esame da parte del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, raccomanda la esposizione di proposte giuste ed accettabili, atte a dimostrare che il problema Universitario Marchigiano è stato studiato con serenità, senso di giustizia e spirito di comune intesa; che non debbono perciò portare a soppressioni od a sopraffazioni, ma creare un tutto organico ed armonico.

Una Università di medicina c'era fino ad un tempo recentissimo e non doveva essere soppressa; la Regione deve poter annoverare tale facoltà, la quale non può trovare sistemazione altrove se non in Ancona, città che conta circa 100.000 abitanti, nonostante le recenti e ancora vive ferite della guerra, città che ha ancora fuori del suo territorio 30.000 suoi figli che aspirano a rientrare, città tra le più sinistrate dalla guerra. E' interesse di tutte le Marche che Ancona sia il centro della Regione anche sotto tale aspetto. Ancona che vanta la più antica società di donatori di sangue; Ancora che,

tra le prime, provvede all'organizzazione di una potente Associazione di Assistenza e Pronto Soccorso; Ancona che ha un'attrezzatura ospedaliera superiore senza dubbio a quella di qualsiasi altra città della regione. E poiché è comune aspirazione che il centro di studi marchigiani sia completo, è necessario sia incoraggiato altresì il campo artistico e, all'uopo si rammenta che Urbino, per tradizione, culla dell'arte marchigiana ha diritto ad una accademia di belle arti; così Pesaro, che già ospita l'importante Conservatorio di Musica "G. Rossini", sorto per volontà del grande musicista, vede il suo coronamento in una Università Musicale che potrebbe assumere un carattere spiccatamente internazionale, valorizzando le possibilità artistiche di nostra gente e favorendo il rinascere dell'arte melodrammatica del passato ottocento.

Le facoltà che sorgeranno dovranno esprimere le caratteristiche degli abitanti, essere rispondenti alla loro attività preminente affinché sia permesso ad essi accedere alle fonti della cultura. La nostra regione è essenzialmente agricola e commerciale, per cui si rende necessaria l'istituzione di facoltà di agraria e di economia e commercio; esistono invero molti istituti agrari e scuole di pratica agraria, che però debbono essere completati con la scuola superiore di Agraria. Si badi bene inoltre che la caratteristica commerciale della nostra regione non le proviene dalla sua attività agricola, perché il commercio non ha tanto riferimento alla produzione, quanto al traffico, alla tradizione, alla vita commerciale che si impongono dove più facili sono le comunicazioni terrestri, marittime ed aeree, per cui sede naturale, unica, insostituibile, della facoltà di economia e commercio, dovrà essere Ancona, la cui attrezzatura commerciale ed industriale assicura l'assorbimento di quasi tutti i laureati. D'altra parte non v'è sede più conveniente ed appropriata per la facoltà di agraria, che la Città di Ascoli, fiorente per la sua ricca produzione agricola.

Il problema dell'Università è problema di Stato – continua l'oratore – ed è quindi lo Stato che deve facilitare la soluzione, nei suoi aspetti più difficili. E' lo Stato che deve sussidiare le proprie Università: Roma, Milano, Bologna e molti altri centri di studi Universitari non mantengono da sole le proprie Università. Tra tutte, quella di Economia e Commercio è una delle Università che costa meno; proprio tale considerazione non fa stupire di fronte alla richiesta dei rappresentanti della Provincia di Ascoli Piceno.

Già nel 1920 si parlò di Università Commerciale in Ancona, il Prof. Luigi Nina nel 1928 ne studiò la istituzione, senza che in quell'epoca alcuno presentasse proposte o pretese concorrenti, oppure facesse opposizione.

Detta Università non si è mai ottenuta, perché Ancona è stata sempre segnata dal passato regime, come la città che mai volle rinunciare ai suoi ideali di libertà e di democrazia. Ciò nonostante fu costituita in via privata nel 1944 e fu frequentata da una media di circa 80 studenti anconetani, e non erano tutti; nell'aprile del 1945 il Comitato di Liberazione Nazionale si avvide dell'esistenza di un problema Universitario in Ancona e tutto andò a plauso dell'iniziativa che la Città aveva fino allora sollecitato e realizzato.

Anche Ascoli Piceno chiede economia e commercio, per così dire ex novo, in quanto tale richiesta non ha riscontro nelle precedenti.

I corsi privati istituiti in Ancona hanno funzionato sotto la minaccia dei bombardamenti e nella loro perfetta organizzazione, hanno rappresentato un'esperienza che non deve andare distrutta, per tutte le facoltà, compresa quella di Ingegneria; di conseguenza se la Città di Fermo non chiede l'istituzione di tale facoltà, la chiede

Ancona in secondo luogo, dato che innanzi tutto aspira ad avere la facoltà di economia e commercio.

L'Avv. Malintoppi chiude pertanto il suo dire, rivolgendo un appello a tutti i presenti, perché riconoscano ad Ancona quella posizione di privilegio che le compete e che le dà la precedenza nelle richieste fatte specie per la Facoltà di economia e commercio. E' al buon senso di tutti i convenuti che l'oratore fa appello perché con serenità, adattamento e praticità venga impostato e risolto il problema che potrà anche essere discusso in seno all'assemblea regionale, nella quale debbono essere sentiti gli studenti, gli operai, il pubblico, tutti, perché il problema culturale è di tutti.

L'Avv. Santini chiede all'Avv. Malintoppi di comunicare ai convenuti la lettera del Ministro Gonella, cui ha fatto richiamo nel suo discorso. L'Avv. Malintoppi spiega che trattasi di una lettera del febbraio a tutti nota.

Lo stesso Avv. Santini e il Prof. Ronconi fanno rilevare che la stesura dell'ordine del giorno del 12 giugno 1947 comunicato al Sindaco di Urbino non riflette esattamente il pensiero dei deliberanti i quali parlarono di "Problema Universitario nelle Marche" e non di "Problema della Università Marchigiana".

Il Presidente ritiene che nella diversa dizione non via siano elementi di sostanziale contrasto.

Prende quindi la parola l'Avv. Secondari, rappresentante dell'Università di Camerino, il quale, richiamandosi alle parole pronunciate dai rappresentanti di Ancona, dichiara che a suo modo di vedere, il problema non potrebbe essere risolto prima del funzionamento della assemblea regionale. E ciò sarebbe opportuno, perché infatti le Marche hanno due Università libere sulle quali si potrebbe poggiare quanto eventualmente dovesse essere negato alla regione o eliminato. Le Università libere costituirebbero, per così dire, una valvola di sicurezza, una garanzia di successo delle richieste che numerose e varie sono state finora formulate.

Il problema pertanto non si può per il momento risolvere, e poiché si parla di coordinamento, vogliamo sì, eliminare i doppioni, ma anche e soprattutto tener conto delle Università che da tempo esistono e preoccuparci della loro vita, prima di parlare di istituirne altre.

A questo punto il Prof. Nina chiede di chiarire ancora una volta, come già fece nella seduta del 12 giugno, l'intento che il Comitato persegue e che prende lo spunto dal suggerimento dato in varie occasioni dal Ministro Gonella a più d'uno dei rappresentanti la regione Marchigiana, di fargli cioè pervenire dei semplici voti circa la soluzione del problema in questione, voti che rappresentino soluzioni attendibili e rispecchino l'accordo fra tutte le Province. Aggiunge che è errato pensare che, sia la presentazione del progetto da parte delle Province Marchigiane, sia il vaglio da parte del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, siano subordinati alla costituzione dell'Ente regione. Conclude invitando tutti a collaborare di comune accordo perché l'iniziativa abbia esito felice.

Il Vice Sindaco di Ancona Sig. Enrico Sacripanti espone il suo punto di vista su quanto precede, dicendo che la questione per lui ha carattere pregiudizionale; o la soluzione del problema viene demandata all'assemblea regionale o si cerca di ottenerla prima di comune accordo.

L'Avv. Aristide Boni, per l'Istituto Marchigiano di Scienze, Lettere ed Arte, interviene affermando che in entrambi i casi è utile e necessario questo accordo preliminare poiché

anche nel caso di un eventuale rinvio all'assemblea regionale sarà eliminata la fase preparatoria e sarà quindi più agevole ottenere una rapida attuazione del progetto già concretatosi.

L'Avv. Cesare Valentinotti prende la parola in rappresentanza della Provincia di Ascoli Piceno e si rivolge innanzi tutto all'Avv. Secondari, dichiarando che se il problema Universitario si potrà risolvere prima, bene, altrimenti sarà impostato e risolto nell'assemblea regionale.

Risponde quindi alla relazione dell'Avv. Malintoppi e dice che le dichiarazioni del Prof. Gallerani da lui citate, sono parole vere che rispecchiano la situazione passata, che tuttavia non debbono avere alcun riferimento con quella presente, la quale dovrebbe essere scevra da campanilismi. Nessuno nega la importanza di Ancona, sia pure nel campo commerciale, ma ciò non deve portare ad un misconoscimento dei diritti degli altri, tanto più che non si può parlare di priorità commerciale assoluta.

Ascoli Piceno non può non chiedere l'Università di Economia e Commercio, non soltanto perché non può istituirne altre, ma proprio perché le dà diritto a tale richiesta, la sua attrezzatura commerciale, che è un valido sostentamento, con le sue esportazioni, della bilancia commerciale italiana. Ascoli Piceno con la grande mole di produzione di beni di commercio, può offrire un ottimo banco di prova a tutti gli studenti che potranno coltivare gli studi economico – commerciali ed in questo deve essere di esempio l'organizzazione ed il sistema di studio praticato in altre nazioni, che poggiano la teoria sulla pratica, al fine di creare dei veri tecnici ed esperti.

Precisa che Ascoli Piceno, nella prima riunione del 12 giugno, ha formulato in linea subordinata la richiesta per una facoltà di Agraria, cosa questa che risulta d'altra parte evidente tanto sul bollettino, quanto sulla relazione che del resto deve far fede, poiché ogni rappresentanza richiede in seguito ad approfondito esame dell'argomento.

Del resto la istituzione di una facoltà di Agraria in Ascoli Piceno potrebbe contrastare con analoga aspirazione di Macerata, la quale grazie alla munificenza di un proprio patrizio, può contare su di un ottimo campo sperimentale per detta facoltà. La questione del testamento del Principe Giustiniani – Bandini, in tal modo sollevata dal rappresentante della Provincia di Ascoli Piceno, sollecita l'Avv. Cervigni – Presidente della Camera di Commercio di Macerata ed il Dott. Luigi Mininni, Segretario della stessa, a fare in proposito alcune precisazioni, dando altresì lettura del testamento in parola, allo scopo di dimostrare che non sarebbe possibile l'istituzione di una Facoltà di Agraria in Macerata, in quanto ciò sarebbe in netto contrasto con la volontà del testatore e con lo spirito del testamento stesso.

L'Avv. Valentinotti termina pertanto auspicando che il desiderio della Provincia di Ascoli sia accolto, tanto più che un diniego significherebbe negare ad Ascoli l'unica Facoltà a cui possa aspirare.

Prende indi la parola l'Avv. Santini in rappresentanza della Provincia di Pesaro – Urbino. Egli si dichiara sorpreso dagli argomenti in discussione, in quanto la convocazione era stata fatta per discutere le relazioni già presentate dai rappresentanti delle quattro provincie e della Università di Camerino, mentre l'assemblea non è d'accordo sull'oggetto della discussione odierna come pure sulle conclusioni della precedente riunione.

L'Avv. Malintoppi ha parlato lungamente sul problema di risolvere ma non ha detto una parola sul come risolverlo. A parte le eccezioni pregiudiziali che sono poste nella

nostra relazione e dalle quali i rappresentanti della Provincia di Pesaro – Urbino non credono di poter decampare, si vorrebbe sapere se, secondo le aspirazioni di Ancona, di Macerata e di Ascoli, si dovrebbe realizzare una unica Università Marchigiana con Rettorato unico, amministrazione unica e quindi fusione dei patrimoni delle Università esistenti, oppure di creazione di nuove Università col rispetto di quelle che già esistono e conseguentemente con la piena autonomia delle Università libere di Urbino e Camerino. Invita l'assemblea a non eludere la discussione su questo preciso argomento.

L'Avv. Malintoppi precisa che si tratta esclusivamente di nuove Università di Stato.

Al che l'Avv. Santini replica che tutto questo è contraddittorio, in ogni modo, con la invocata unificazione delle Università delle Marche e che tuttavia, ove per ipotesi lo Stato si decidesse a creare nuove Università nelle Marche, questo fatto non potrebbe lasciare indifferenti gli amministratori della Provincia di Pesaro – Urbino, essendo evidente che di riflesso queste, prima o poi, creerebbero il presupposto per mettere in discussione l'esistenza della libera Università di Urbino.

Tuttavia chiede che su questo punto non dia assicurazione personale il solo Avv. Malintoppi, ma che chiaramente vi si pronunzi l'assemblea. In ordine alle ragioni da varie parti addotte per sostenere con le tradizioni locali le varie aspirazioni, fa rilevare che se, tali tradizioni bastassero, Urbino non avrebbe perduto l'Accademia di Belle Arti.

Concludendo dichiara di aver posto in tal modo il problema pregiudiziale concreto. La Provincia di Pesaro tuttavia è animata dalla maggior buona volontà di collaborazione, ma non potrà mai aderire a rinunce od a formule che possano presentare insidie a danno della Università di Urbino.

L'Avv. Malintoppi, in relazione a quanto esposto dall'Avv. Santini e alle dichiarazioni degli Avvocati Valentinotti e Secondari, afferma che è necessario che ciascuno si liberi del sentimento di paura, che per le libere Università è costituito da timore di eventuali menomazioni. Si è precedentemente previsto il problema delle facoltà esistenti conservatrici della loro antica tradizione; non si desiderano concentrazioni o soppressioni, si desidera soltanto completare il centro di studi superiori nella regione marchigiana e tale scopo deve essere raggiunto con piena soddisfazione di tutti.

Osserva che per Ascoli si teme, chiedendo la facoltà di agraria, di non poterla ottenere e, nel caso alternativo, si vede un pericolo nel piano disposto per Macerata dal lasciato Giustiniani – Bandini, piano che per disposizioni testamentarie e per difficoltà di realizzo, Macerata non potrà e non intende attuare. Il Presidente Avv. Cervigni conferma questo concetto.

Il Prof. Patrignani, prima che sia sospesa la riunione perché sia ripresa nel pomeriggio, chiede la parola onde fare il punto della situazione e chiarire ciò che è stato fatto nel periodo di tempo intercorso tra la riunione del 12 giugno e quella odierna, per cercare di addivenire ad un accordo tra le provincie che avevano formulato richieste in contrasto tra di loro.

I rappresentanti di Ancona pregarono quelli di Macerata, di abboccarsi con i rappresentanti della provincia di Ascoli, al fine di cercare di evitare che questa continuasse a richiedere una facoltà a cui anche Ancona aspirava. Tali contatti sono avvenuti, così anche quelli, pure concordati, tra Ancona e Pesaro, però sembra che le conclusioni non siano come si desideravano.

Se Ascoli Piceno rinuncia alla Facoltà di Economia e Commercio, avrà quella di Agraria. E' però d'accordo in questo? Ancona ha chiesto, sì, anche la Facoltà di

Medicina e di Ingegneria, ma soltanto come richieste massime, oggi bisogna fare un piano di richieste minime, nel novero delle quali deve comprendersi la inderogabile necessità di Ancona di avere una Facoltà di Economia e Commercio.

Rivolgendosi quindi ai rappresentanti di Camerino e di Urbino, assicura loro del desiderio unanime di tutti i convenuti, di non togliere loro nulla, ed anzi, della comune volontà di appoggiare le due Città nelle loro eventuali richieste e precisa che la presa di contatti, concordata tra Ancona, Ascoli Piceno, Macerata aveva quale unico scopo quello di cercare di sormontare le difficoltà più gravi che sembrava ostassero alla buona conclusione di un piano concordato, in maniera di potere in seguito trattare con le due Università libere, una volta raggiunto tale accordo essenziale; chiarisce infine che quando si parla di Università unica si intende riferirsi alla Università statale, lasciando, al di fuori, con la loro autonomia, le Università libere.

Il Presidente, sulle dichiarazioni del Prof. Patrignani, dichiara sospesa la seduta che sarà riaperta alle ore 15.

Alle ore 15:15 circa il Presidente Avv. Vittorio Cervigni, constatata la presenza degli stessi intervenuti del mattino, riapre la discussione e concede la parola al Prof. Ronconi, della Università di Urbino, il quale ne aveva fatto richiesta al momento della sospensione della riunione.

Prende invece la parola l'Avv. Santini, rappresentante anch'esso della Provincia di Pesaro – Urbino, il quale dichiara che vorrebbe risultasse molto chiaro, con progetto concreto e concreta deliberazione, che nessuno vuol danneggiare le Università libere, lamenta la presa dei contatti di già avvenuta in sede separata tra i rappresentanti della Provincia di Ancona, Ascoli Piceno e Macerata, accordi ai quali dovevano essere invitate anche Urbino e Camerino e lamenta inoltre il mancato invio a ciascuna Provincia ed Università interessate delle varie relazioni.

Il Prof. Patrignani onde giustificare e chiarire detti accordi, dà lettura del verbale della riunione tenutasi sull'argomento, in Ancona, il 7 luglio 1947 e ripete che lo scopo degli stessi era unicamente quello di avvicinare e contemperare le richieste delle quattro Provincie, per poi trattare nella riunione odierna con le libere Università di Camerino e di Urbino. Del resto, continua l'oratore, anche la Provincia di Pesaro è stata di persona interpellata e quindi il suo rappresentante poteva esporre anche in quella sede i voti e le necessità di Urbino.

Ribatte l'Avv. Santini che in tal caso i contatti dovevano avere luogo con tutti i quattro rappresentanti della provincia di Pesaro – Urbino i cui nomi erano stati resi noti anche prima dell'invio della relazione.

Il Prof. Ronconi in risposta al Prof. Patrignani, afferma che le tre Province di Ancona, Ascoli Piceno e Macerata, o vogliono imporre una specie di dictat oppure sanno già che quando si rivolgeranno alle Università libere, dovranno ricominciare da principio nella trattazione del problema, tanto più che alcune loro richieste sono in contrasto con quelle delle libere Università, delle quali per esempio Urbino ha di già chiesto in primo luogo la Facoltà di Economia e Commercio, in concorrenza con le richieste di altri.

Il Sindaco di Macerata, Rag. Otello Perugini, in risposta ad alcune affermazioni fatte dal Prof. Ronconi, circa la relazione della Provincia di Macerata, letta nella riunione del 12 giugno, precisa:

«Macerata, sede di Università da tempi remotissimi, si gloria di uno studio che ebbe larga fama, conta e poggia su questo studio per lo sviluppo del suo domani, non

ha, Macerata, pretese eccessive e considera la sua posizione sul culmine di una collina, come ridente ed adatta positura per lo sviluppo tranquillo degli studi, particolarmente di determinati studi, vede con ragionevole buon senso le assennate richieste di altre Città consorelle aspiranti a divenire sedi di Università, è pronta ad appoggiarne le richieste, condiziona però l'appoggio alla altrui moderazione, poiché gli eccessi potrebbero danneggiare la stessa regione, ritardando, se non anche mettendo nel nulla, la risoluzione del problema Universitario Marchigiano.

«Macerata non intende seguire sistemi di intransigenza nei confronti di alcuno – prospettò il 12 giugno, la possibilità di un accentramento, ritenuto ragionevole, delle Facoltà di Legge a Macerata che ha questa sola facoltà, ma insorsero e Camerino e Urbino, e Macerata, cui sta a cuore la possibilità di una intesa che porti effettivamente alla risoluzione del problema, ripiegò senza minimamente insistere onde evitare la più piccola ragione di dissenso. Si limitò a mantenere la richiesta della Facoltà di Lettere, in aggiunta a quella di Giurisprudenza. Una sola fu, il 12 giugno 1947, la opposizione quella di Urbino, la quale Urbino, peraltro, ha in seguito dichiarato, con la memoria 26 giugno 1947, che «non aderirà a federazioni e fusioni di nessun genere» e che «intende lasciare fuori discussione la propria autonomia patrimoniale, amministrativa e didattica».

«E' altresì vero che sempre con la stessa memoria 26 giugno 1947 la Università di Urbino dichiara che potrebbe anche, sia pure con maggiore difficoltà, creare una Facoltà di Lettere attorno al suo Magistero e a questo dovrebbe necessariamente tendere nella ipotesi che le due Facoltà in un futuro ordinamento didattico, non fossero più, come ora, indipendenti».

«Questo non fa capire chiaramente se Macerata dovrebbe aspettare, per la Facoltà di Lettere, il “placet” di Urbino a quando un futuro ordinamento didattico avesse mantenuto la indipendenza attuale del Magistero e delle Lettere.

«Ma purtroppo Urbino contrasta con altre aspirazioni mantenute con molta fermezza da altre Città e non si capisce se questa intransigenza mira a sostenere il principio che “le tradizioni storiche locali non possono essere motivo a creare nuove Università e nuove sedi Universitarie, ma possono soltanto imporre la conservazione ed il potenziamento di quelle Università che già esistono e che assolvono degnamente i loro compiti verso la cultura nazionale» nel qual caso si dovrebbe vedere ribadito il concetto di contrarietà di Urbino ad ogni trattazione attuale per riprenderla solo dopo affermato ammesso e stabilito, dalle superiori Autorità che nuove sedi debbono essere istituite.

«Macerata invece pensa che se non le tradizioni storiche locali, le necessità di vita e le opportunità del presente, possono consigliare la istituzione di nuove sedi universitarie in città capaci di ospitarle con proprio vantaggio e con vantaggio per la cultura, per la scienza e per la società». Aggiunge che Camerino affaccia nuove richieste:

- 1 – Biennio di Agraria;
 - 2 – che la facoltà di Scienze Matematiche Fisiche, sia completata con la laurea di Matematica e Fisica e primo biennio di Ingegneria;
 - 3 – Primo biennio di Facoltà Medica;
- richieste che trova poggianti sulla logica e su diritti incontrastati.

Macerata non vuole scendere in discussioni, obietta solo che la richiesta potrebbe creare intralci alla soluzione del complesso problema universitario marchigiano in quanto urta con la richiesta di Ancona e poiché qui non si tratta di fare sacrifici ma di

non avere nuovi appetiti, Macerata pregherebbe Camerino di abbandonare le richieste di cui ai numeri 2 e 3 a favore di Ancona per lasciare integra la richiesta di cui al numero 1 biennio di Agraria. E, prosegue il Sindaco di Macerata, che Ancona, secondo Ascoli, potrebbe essere pregata di considerare la possibilità di abbandonare la prima richiesta – Economia e Commercio – a favore di Ascoli Piceno che insiste nella domanda, qualificata come unica possibile, e questo a malgrado della mediazione Maceratese; e non pensi Ancona che Macerata questo accenno fa, per avere avuto l'offerta Ascolana di tenere per sé la facoltà di Agraria; tale proposta dipende da inesatta conoscenza ed interpretazione del lascito Bandini e quindi Macerata lasciando a Camerino il primo biennio di Agraria non pensa affatto al secondo biennio per sé. Macerata tende solo ad armonizzare i desideri, a ridurre le pretese, a rendere possibili le soluzioni; Macerata che si è fatta promotrice di questo incontro, desidera vedere conclusiva la sua azione a vantaggio di tutti.

E per questo si permette anche pregare Ancona di rinunciare al suo numero 4 – Rettorato delle varie facoltà distribuite nelle città della regione. Macerata pensa che si debba ora badare alla sostanza, quindi alle Facoltà, la richiesta del Rettorato, urta naturalmente le altrui suscettibilità e non facilita una comprensione larga e cordiale ma porta bensì all'irrigidimento di posizioni singole, irrigidimento che è bene evitare specie in questo particolare delicato momento.

Tutte le Città hanno costituito il loro Consorzio Universitario in appoggio ai loro desideri, tutte le Città cercano di tutelare il proprio interesse, ma tutte le Città, nessuna esclusa, debbono pur pensare che molte regioni nulla hanno e che, quindi, se si vuole ottenere qualcosa non si deve chiedere troppo: la virtù pertanto sta nel non compromettere i propri interessi con la pretesa di avvantaggiarli oltre il ragionevole ostacolando altrui richieste, la virtù sta nel sapere rinunciare a qualcosa per ottenere l'ottenibile – il tempo, la realtà, la vita con le sue esigenze e con i fatti spontanei ed insopprimibili, faranno il resto, daranno perfezione agli atti e alla volontà degli uomini”.

Il Prof. Saccardi precisa che, per quanto riguarda l'affermazione del Sindaco di Macerata, non si tratta di nuove richieste ma delle richieste di Camerino e l'Avv. Secondari chiarisce che queste richieste sono in parte in collegamento alle richieste avanzate dai rappresentanti della Provincia di Ancona.

Il Prof. Ronconi ringrazia il Sindaco di Macerata e precisa dal suo canto che Urbino non si è fatta promotrice di nessuna richiesta e non avrebbe avanzato le sue richieste qualora non fosse stato posto il problema delle Università nelle Marche da altri centri della regione.

L'Avv. Cervigni risponde che il problema è posto e che tutti sono pronti a dichiarare esplicitamente che non si intende danneggiare le Università libere.

Il Prof. Ronconi continua allora dichiarando che Urbino, ove venga comunque modificato lo stato attuale delle Università nelle Marche, chiede quel tanto che serva a tutelare quello che ha già, e cioè una facoltà di Economia e Commercio, la quale, se istituita altrove, può essere la premessa per la istituzione di corsi di lingue come quelli di Venezia e della Bocconi, in concorrenza con quello che fa parte del suo Magistero; mentre per l'attribuzione di una Facoltà di Lettere si dovrebbe conoscere il nuovo ordinamento didattico e questo è un esempio che dimostra come la questione è stata posta prematuramente.

Domanda quindi se si intenda costituire una Università unica con facoltà decentrate accanto alle Università libere, anche facendo dei doppioni.

L'Avv. Boni, di fronte alle eccezioni dei rappresentanti dell'Università di Urbino, ed allo scopo di chiarire i termini della questione, onde agevolare il raggiungimento dell'accordo di almeno parte degli intervenuti, afferma che discussioni del genere sono inutili, in quanto le Università libere potranno sempre fare quello che vorranno ed è del tutto prematuro discutere sulla questione cercando di prevedere se sarà lo Stato o la Regione che faranno propria la soluzione del problema. Si cerchi quindi di formulare i voti minimi e massimi per la cui realizzazione ci si è riuniti e non si dimentichi che condizione essenziale per l'accoglimento dei voti è quella dell'accordo tra le parti interessate.

L'Avv. Secondari osserva che sarebbe opportuno anteporre alla istituzione di nuove Facoltà, la soluzione del difficile problema delle Università che non riescono a reggersi; sostiene ancora che le Università libere non solo non intendono e non debbono essere soppresse o assorbite, ma non intendono nemmeno subire menomazioni nei limitati aiuti che ad esse vengono dallo Stato; è ragionevole supporre infatti che i finanziamenti che lo Stato destinerà a favore di istituendo facoltà andranno per forza di cose a detrimento dei contributi stanziati per le Università libere. Ciò premesso, le Università libere e più precisamente l'Università di Camerino, possono collaborare alla generale iniziativa solo mantenendo ben fermi ed intangibili i diritti acquisiti.

L'Avv. Santini appoggia gli argomenti esposti dall'oratore che lo ha preceduto, rammentando che quando venne posto il problema si promise che si sarebbero tenute presenti tutte le singole esigenze. Ora si dovrà pur considerare che se, ad esempio, Ancona chiede una nuova Università, ciò è in ogni caso a svantaggio di quelle già esistenti. Aggiunge che, poiché la soluzione del problema doveva essere giustamente devoluta all'Ente Regione, si poteva a priori evitare la presente intempestiva discussione.

Si passa quindi all'esposizione delle aspirazioni da parte di ciascuna Provincia.

La Città di Ancona chiede la Facoltà di Economia e Commercio, nell'esposizione dei primati e dei diritti di priorità della Città di Ancona, l'Avv. Malintoppi afferma che i problemi della Città di Ancona sono prevalentemente a carattere Regionale, mentre lo stesso non può dirsi dei problemi delle altre città delle Marche. A questa frase i rappresentanti della Provincia di Ascoli oppongono che i problemi di tutte le Città delle Marche sono a carattere regionale e non solo quelli di Ancona. Si associano tutti gli altri.

Continuando nell'esposizione dei desiderati di Ancona l'Avv. Malintoppi accenna all'impossibilità di attuazione, almeno immediata, di un progetto di istituzione di facoltà di Medicina e Ingegneria, per cui queste ultime vengono richieste sì ma in primo luogo Ancona chiede la Facoltà di Economia e Commercio, con speciale indirizzo verso i traffici e le lingue del vicino Oriente, data la prevalente caratteristica della Città e la sua funzione di ponte del Medio Adriatico verso le popolazioni slave che si affacciano su questo mare.

L'Avv. Valentinotti, per la Provincia di Ascoli insiste nella richiesta della Facoltà di Economia e Commercio, ad essa non può rinunciare perché a ragion veduta, non vi sono motivi per chiederne, allo stato delle cose, altre. Rammenta che Ancona in un primo tempo annoverò la Facoltà di Scienze Economiche e Commerciali come ultima fra le richieste della Facoltà di Medicina, Ingegneria ed altre per cui meno penoso sarebbe per

Ancona rinunciare ad essa, mentre Ascoli la annoverò come prima in ordine a quella di Agraria.

I rappresentanti della Provincia di Pesaro, per le ragioni espresse nella relazione, facendo proprie anche le considerazioni e ragioni espresse dai rappresentanti dell'Università di Camerino, mentre riaffermano il principio di massima esposto nella relazione stessa, in via principale insistono nel rivendicare la facoltà di Scienze Economiche e Commerciali e subordinatamente la facoltà di Lettere espressamente richiamandosi alla opportunità più volte formulata da altri rappresentanti di altre Provincie, di demandare l'esame e la risoluzione del problema universitario alla competente Assemblea Regionale.

Camerino chiede i primi bienni delle facoltà di Agraria e Matematica per i quali non esiste problema economico disponendo le facoltà già esistenti di quasi tutti gli insegnamenti. Tali istituzioni accrescerebbero notevolmente l'importanza dell'Università costituita. Chiedono in ogni caso sia domandato al Ministero, che vengano potenziate le Università esistenti.

Il Sindaco di Macerata, con riferimento a quanto è detto dall'Avv. Santini, in rappresentanza della Provincia di Pesaro e dell'Università di Urbino, chiede sia chiarito e confermato se Urbino intenda chiedere la facoltà di Lettere solo e quando in un futuro eventuale ordinamento didattico, la facoltà di Magistero e di Lettere non saranno più come ora indipendenti.

L'Avv. Santini conferma di nuovo che la «subordinata» va intesa nel senso esposto nella relazione.

Il Sindaco di Macerata, dopo avere precisato di non ritenere accettabile tale pensiero, perché capace di pregiudicare la possibilità di una sistemazione immediata degli Studi Superiori nelle Marche, prosegue dichiarando che Camerino potrebbe ottenere il richiesto biennio di Agraria, ammette peraltro che questo non riuscirebbe molto utile, se non venisse istituito nella Regione il secondo biennio, ma precisa anche che Macerata, che aveva divisato di rinunciare alla facoltà di Agraria in favore di Ascoli, nella convinzione di facilitare la soluzione generale, è pronta ad avanzare la richiesta del secondo biennio di Agraria, dato che a questo, espressamente, Ascoli rinuncia.

Tutti i convenuti sono concordi nel pensiero che la riunione, se non ha potuto raggiungere l'accordo completo, è servita però a chiarire vari fatti e viene preso atto dell'accordo esistente da una parte fra le Provincie di Ancona e Macerata e dall'altra fra le Università di Camerino e Urbino.

Si propone che il Sindaco di Macerata continui l'opera, già iniziata, di intermediario fra le Provincie e le Università dissenzienti. Si decide infine, all'unanimità, di eleggere un Comitato più ristretto composto di sei persone e precisamente nei rappresentanti delle quattro Provincie e delle due Università, che si adunerà a Macerata, alle ore 10 del giorno 12 del prossimo mese di ottobre. La riunione dell'assemblea formata da quattro rappresentanti per ciascuna provincia si terrà alle ore 10 del 26 ottobre prossimo, ad Ancona, presso la Sede dell'Amministrazione Provinciale.

Alle ore 17.50 viene tolta la seduta.

Il Segretario
Dott. Luigi Mininni

Il Presidente
Avv. Vittorio Cervigni

3° Verbale

Addì 12 del mese di ottobre dell'anno 1947, alle ore 10:15 circa, nei locali della Camera di Commercio Industria e Agricoltura di Macerata, siti in via Tommaso Lauri numero 7, sotto la Presidenza del Dott. Giacomo Senigallia, componente la Giunta Camerale espressamente delegato dal Presidente della Camera, impossibilitato ad intervenire, si sono riuniti, con invito telegrafico numero 5531 dell'8 ottobre 1947, i componenti il Sottocomitato previsto nell'ordine del giorno votato nella precedente seduta del 22 settembre e composto di un membro segnalato da ciascuna Provincia e dalle Università di Camerino e di Urbino, per gli scopi indicati nell'ordine del giorno stesso.

Sono presenti:

Malintoppi Avv. Enrico	Rappresentante della Provincia di Ancona
Valentinotti Avv. Cesare	Rappresentante della Provincia di Ascoli Piceno
Santini Avv. Antonio	Rappresentante della Provincia di Pesaro-Urbino
Coderoni Prof. Enrico	Rappresentante dell'università di Camerino
Perugini Rag. Otello	Rappresentante della Provincia di Macerata

Assistono il Dott. Luigi Mininni, Segretario della Camera di Commercio, Industria ed Agricoltura di Macerata ed i Funzionari della stessa Baiocco Rag. Galeana e Tartuferi Dott. Lucio.

Il Presidente dichiara aperta la seduta e propone che si dia lettura delle variazioni, correzioni ed aggiunte che ogni rappresentanza intenderebbe apportare alla minuta del processo verbale della precedente riunione, tenutasi sull'argomento il 22 settembre 1947; verbale predisposto dalla Segreteria della Camera di Commercio, Industria ed Agricoltura di Macerata e dalla stessa a tale scopo rimesso ai delegati delle quattro Provincie e delle Università di Camerino ed Urbino.

Tutte le eventuali modificazioni presentate dai vari rappresentanti sono accettate, ed anzi, nello svolgimento di tale lavoro, l'Avv. Santini, nel sostenere alcune sue proposte per correzioni da apportare alla minuta in parola, ha occasione di precisare che egli in unione al Prof. Giuseppe Branca, al Prof. Alessandro Ronconi e al Dott. Leonardo Paloscia, rappresentano congiuntamente tutti gli Enti della Provincia di Pesaro – Urbino, compresa la Università di Urbino.

Terminata la elaborazione del verbale in parola, tutti i convenuti concordano sulla necessità che non si possa riconoscere il carattere di definitiva a tale elaborazione, in quanto specie per le Provincie di Ancona, Ascoli Piceno, Macerata e per l'Università di Camerino, è opportuno interpellare gli altri rappresentanti del Comitato che dovrà riunirsi in Ancona il 26 Ottobre 1947.

Il Dott. Mininni assicura che una nuova copia del verbale completato delle modifiche apportate, sarà inviato alle delegazioni incaricate di trattare il problema universitario, unitamente al verbale della riunione odierna, al più presto, sì da permettere a ciascuna delegazione lo studio e le eventuali variazioni od aggiunte, da inviare in tempo utile a questa Camera in vista anche della prossima riunione del 26 c.m.

Il Presidente, considerato che ogni discussione relativa al processo verbale della riunione del 22 settembre, si può considerare almeno per oggi esaurita, imposta la questione universitaria e cede la parola all'Avv. Santini, che per primo ne ha fatto richiesta.

L'Avv. Santini, inizia il suo dire segnalando che Enti rappresentati nel Comitato, al di fuori del Comitato stesso, costituito per l'esame del problema dell'Università nelle Marche, direttamente agiscono e concretano richieste che inseriscono su tale problema; ciò risulta da quanto il giornale "L'Avanti" del 9 ottobre 1947, pubblica intorno ad una formulazione di voti, da parte dei Sindaci dei Comuni della Provincia di Macerata e si rileva anche dalla stampa regionale, circa una formale deliberazione approvata dal Consiglio Comunale di Ancona, con la quale si chiede al Ministro della Pubblica Istruzione la istituzione immediata in quella Città della Facoltà di Economia e Commercio.

Comunica che alcuni Enti di Urbino, di recente, avevano deciso di chiedere senza alcun indugio, la Facoltà di Economia e Commercio al competente Ministero e che proprio i Rappresentanti della Provincia di Pesaro – Urbino, per ragioni di lealismo verso il Comitato, hanno sconsigliato che alcuna iniziativa fosse presa senza che essi avessero interpellato il Comitato coordinatore intorno alla libertà d'azione che altri avevano creduto di mantenere.

Conclude pertanto con il chiedere che nella odierna riunione si precisi quali sia la linea di condotta a cui tutti si debbono uniformare per l'avvenire.

Il Dott. Mininni, in risposta all'Avv. Santini dichiara che nessuno può avere la facoltà e la forza di impedire che altri liberamente pronuncino le proprie idee ed aspirazioni.

Il Cav. Perugini, sullo stesso argomento, precisa esservi una differenza sostanziale tra una formale richiesta concreta al competente Ministero, quale quella che Urbino voleva fare, ed una semplice formulazione di voti, tanto più quando questa si manifesti unicamente come nota di approvazione e di plauso da parte di Enti comunali, per l'operato dei delegati provinciali alla trattazione del problema, i quali peraltro, proprio per essere delegati, sono tenuti a rendere conto e ad informare la Provincia sullo svolgimento dei lavori.

L'Avv. Malintoppi propone che nella seduta odierna si deliberi che esclusivamente il Comitato può impostare, risolvere e concretare lo studio e le soluzioni del problema Universitario Marchigiano.

Quantunque, aggiungono i Rappresentanti di Ancona, non si possono impegnare con tale decisione gli altri Enti o persone.

Il Dott. Senigallia, a chiusura dell'argomento, propone che ciascuna rappresentanza facente parte del Comitato, si impegni a fare opera di persuasione presso gli Enti e la stampa, perché questi in attesa del comportamento dei lavori del Comitato, soprassedano almeno, a qualsiasi iniziativa al riguardo.

Il Cav. Perugini, propone che sia fissato un termine, breve il più possibile, entro il quale in un modo o nell'altro, siano conclusi i lavori del Comitato.

La proposta del Sindaco di Macerata, viene da tutti accettata come una necessità di accelerare i lavori, sebbene non si addivenga alla fissazione di un termine.

L'Avv. Santini e il Prof. Coderoni respingendo l'affermazione del Cav. Perugini, secondo cui le Università libere di Camerino e di Urbino, sarebbero responsabili di aver posto in essere espedienti per rendere impossibili soluzioni concrete da parte del

Comitato, fanno rilevare che quantunque le Università libere abbiano interesse a che non vengano istituite Università nuove e concorrenti, hanno sempre preso parte attiva allo svolgimento dell'iniziativa ed hanno proprio essi cercato di portare la discussione su un terreno concreto. Prende poi la parola l'Avv. Valentinotti, il quale inizia a trattare delle richieste della Provincia di Ascoli Piceno.

L'Avv. Valentinotti inizia il suo dire affermando che Ascoli Piceno più che parlare di Università Marchigiane, si è posto il problema di quali sono le Facoltà che interessano l'Università Marchigiana.

Le Facoltà di Ingegneria, Medicina, Fisico – Matematica, Economia e Commercio, Agraria, Lettere, possono essere quelle che una volta istituite, potranno in effetti dare la possibilità di vedere realizzato un completo ateneo marchigiano. In tema di realizzazione, continua l'oratore, i Rappresentanti della Provincia di Ascoli Piceno, hanno poi approfondito lo studio e parlato di convenienza, possibilità, frequenza e fatte inoltre altre considerazioni che esaminassero la questione dal lato didattico, geografico, economico – finanziario.

Al temine di tale ponderato esame, si è venuti nella conclusione che Ascoli Piceno, potrebbe magari chiedere una Facoltà che non sia quella di Economia e Commercio, con probabilità magari di attuarla, ma questa sarebbe una gloria caduca e non costruttiva.

La Facoltà di Economia e Commercio è l'unica minima richiesta attuabile per Ascoli, la quale non ha la popolazione di Ancona, né arriverà mai ad averla, ma potrà sicuramente contare sull'afflusso di tutto il vicino Abruzzo, sulla propria configurazione economico – geografica, sulla propria entità commerciale.

Dicendo questo l'oratore intende precisare che Ascoli non dichiara che anche Ancona potrebbe chiedere la stessa Facoltà, ma che Ancona, per le sue possibilità e per il suo avvenire, può chiedere quello a cui altri non potranno mai aspirare.

Ascoli desidera invece che la Università Regionale sia il più possibile completa, ed in tale concetto di regionale, intende fin da ora fissare i giusti termini, esortata a questo dalla preoccupazione che il decentramento non diventi accentrato.

Nessuna Facoltà si istituirà in Ascoli se prima non saranno fissati in maniera inderogabile il concetto e la certezza che in Ancona sorgano le altri grandi Facoltà necessarie per il completamento dell'Ateneo Marchigiano.

Se Ascoli rinunciassero all'Economia e Commercio, non avrebbe altro motivo, altro argomento, per richiedere altre Facoltà.

In risposta alle parole dell'Avv. Valentinotti, il Sindaco di Macerata dichiara che Macerata vedrebbe molto mal volentieri che Ascoli Piceno rimanesse fuori dal piano degli studi superiori nelle Marche, ma non gradisce che Ascoli porti il problema così in alto mare quando afferma e pone come condizione essenziale che Ancona abbia la Facoltà di Ingegneria e di Medicina. Macerata piuttosto chiede poco, ma desidera che la sua modesta richiesta sia prontamente realizzabile. Pertanto, visto che vi è contrasto tra Ancona ed Ascoli Piceno, quest'ultima non potrebbe orientarsi verso la Facoltà di Agraria?

L'Avv. Valentinotti precisa che l'interesse della cittadinanza e la natura della Provincia, sono i presupposti su cui Ascoli poggia la sua richiesta per la Facoltà di Economia e Commercio. La Facoltà di Agraria esige l'installazione di gabinetti, laboratori, orti sperimentali e di tutta quell'attrezzatura che non si può creare senza averne la possibilità ed i mezzi.

Del resto, dato che si è tutti concordi nell'appoggiare la richiesta di Camerino per il primo biennio di Agraria, perché andare ad impiantare il secondo proprio ad Ascoli che dista da Camerino quattro volte più di Macerata?

Il Sindaco di Macerata rivolgendosi all'Avv. Malintoppi domanda se Ancona, considerato il punto fermo di Ascoli Piceno, potrebbe mirare piuttosto alla Medicina ed all'Ingegneria.

L'Avv. Malintoppi risponde che Ancona allo stato attuale delle cose, non può fare questo sacrificio, ed esporrà in proposito le argomentazioni che giustificano tale contegno.

Il Presidente, sulle dichiarazioni dell'Avv. Malintoppi, dichiara sospesa la seduta, che sarà riaperta alle ore 15.

Alle ore 15,30 circa del pomeriggio, il Presidente Dott. Giacomo Senigallia, constata la presenza di tutti gli intervenuti del mattino, riapre la seduta cedendo la parola all'Avv. Malintoppi.

L'oratore, nell'affermare l'esistenza di un problema Universitario Marchigiano rammenta che già una volta esso si presentò dopo l'altra guerra, come si presenta ora dopo questa ultima guerra, con aspetti nuovi. Allora venne impostato in maniera radicale considerandolo nello stesso momento sotto i due diversi aspetti delle posizioni raggiunte e delle aspirazioni da realizzare.

Non si pensò che fondere gli interessi già creati e le nuove aspirazioni poteva essere pernicioso al buon esito dell'iniziativa, poiché i due aspetti hanno diverse premesse e interessi contrastanti difficilmente conciliabili.

Ora si cerca invece di risolverlo impostandolo nella maniera più semplice, abbandonando l'idea del coordinamento e riordinamento e quindi la eliminazione di doppioni. Si lascino da parte le posizioni conquistate che beneficeranno per la soluzione del problema di un sicuro e vantaggioso consolidamento.

Ciò premesso, si esamini la situazione della regione allo scopo di stabilire cosa ad essa manca ed è necessario creare, ciò che ha perduto nel passato ed è necessario ripristinare.

L'aspetto del problema è duplice a seconda che si considerino le Università di Stato e le libere Università.

Nella prima impostazione del problema si vide un ostacolo nell'aspirazione dell'Università Statale di Macerata, di unificare in essa le facoltà di Giurisprudenza di Urbino e Camerino.

L'ostacolo è sormontato con la rinuncia alla eliminazione di doppioni che possono coesistere, come è dimostrato da parecchi esempi di doppioni esistenti in regioni e perfino in città dell'alta Italia.

Si è voluto vedere un altro ostacolo nella richiesta della Provincia di Ancona per la sede del Rettorato unico delle Facoltà delle Marche, ostacolo anch'esso sormontato per rinuncia della Provincia di Ancona stessa, ad irrigidirsi su tale richiesta; rinuncia dovuta a spirito di comprensione e adattamento e non ad impossibilità pratica di istituzione del Rettorato unico poiché non è cosa nuova l'esistenza di una Università con facoltà decentrate; ne esistono in America e se ne parlava in Italia fin dal 1882 (studio Carlo Cattaneo sul riordinamento degli Studi Superiori); dal che deriva che il Rettorato dovrebbe essere unico per la Università di Stato delle Marche, mentre ciascuna facoltà

avrà un Preside ed un Consiglio, secondo l'ordinamento Universitario Italiano. La prima preoccupazione della regione marchigiana è quella di affermare e sentire che un problema universitario marchigiano esiste ed esiste in senso positivo, e cioè ai fini della creazione di altri studi e facoltà. Senza questa convinzione il problema rimarrebbe soltanto in senso negativo, nel senso cioè del progressivo decadimento delle Università esistenti.

Il problema inoltre esiste, ed in senso positivo, per la tradizione, per lo sviluppo delle possibilità delle nostre città, per le necessità della popolazione cui bisogna fornire un'educazione a portata di mano e poco costosa.

Vediamo quindi cosa possono dare le Marche all'istruzione superiore con particolare riferimento all'economia della regione, alle necessità e alla possibilità dell'ambiente.

Il problema deve però essere limitato alla nostra regione, scevro da preoccupazioni inerenti ad altre regioni, ad esempio, l'Abruzzo, come è stato accennato nella presente riunione, poiché le città dell'Abruzzo – Chieti, Pescara, L'Aquila – hanno anche esse aspirazioni in proposito e non permetteranno che le loro necessità vengano addotte da altri per i propri fini.

Agricoltura e commercio sono le attività preminenti, caratteristiche della nostra regione, intendendo attività commerciale non tanto come conseguenza della produzione agricola, ma come la risultante della tradizione commerciale affermatasi per il confluire delle linee di comunicazione terrestri, marittime ed aeree, per cui si può proclamare che Ancona, per la sua tradizione e posizione geografica, ha una economia essenzialmente commerciale.

Nel presentare al Ministro il progetto concreto sarà utile fornire dati statistici, con particolare riguardo all'eventuale frequenza di studenti; da una indagine esperita è risultato che gli studenti Marchigiani sono complessivamente circa 4.500. Gli studenti della Provincia di Ancona costretti a frequentare Università al di fuori della regione, sono orientati principalmente verso studi economici e commerciali e poiché non si ravvisano motivi per cui non debbano essere indirizzati diversamente, si deve concludere che tali studi corrispondano alle loro aspirazioni, alla loro attività e possibilità di vita. Da quanto precede si deduce che la regione marchigiana sente realmente e fortemente la necessità dell'istituzione di una facoltà di economia e commercio, tanto è necessaria tale facoltà, che ben tre delle quattro Provincie Marchigiane aspirano a crearla.

Anche la facoltà di Agraria venne a suo tempo richiesta da Ancona prima e da Macerata poi; potrà infine essere attuata dalla città di Ascoli che, quale principale centro di produzione agricola nella regione, ne è forse la sede più adatta.

Facoltà di Economia e Commercio e di Agraria sono pertanto gli aspetti più salienti del problema; ve ne sono poi altri più vasti e di difficile realizzazione, i quali però, stando alle raccomandazioni impartite dal Ministero, di sobrietà e modestia nelle richieste, dovrebbero per il momento essere messi da parte.

Si parla di facoltà di lettere, che abbia il compito ben arduo di mettere i giovani in grado di emigrare e di affermarsi all'estero, necessita quindi di una preparazione conforme a quella che viene impartita nelle grandi Università straniere. Comunque una facoltà di lettere dovrà anche essere istituita nelle Marche.

Ma, non ci si può estendere oltre il campo delle richieste minime per non compromettere il buon esito della iniziativa. Del resto, poi, il problema gravissimo dei locali, organizzazione, impianto di laboratori, allontanano da soli la soluzione. Senza

parlare poi dei finanziamenti occorrenti che non formano oggetto di discussione perché di competenza dello Stato, ma che costituiscono tuttavia un ostacolo per il momento, e non facilmente sormontabile.

Resta dunque fermo – conclude – che il problema universitario marchigiano esiste anche perché ci sono libere università da consolidare e potenziare, ma limitiamo per ora le richieste ad un programma minimo che non ci potrà essere negato.

Si parlerà in seguito di risoluzione progressiva del problema con la desiderata istituzione della facoltà di Medicina e Ingegneria ed altre che potranno essere suggerite dagli orientamenti e dalle necessità future.

L'Avv. Valentinotti prende la parola dichiarando di essere pienamente d'accordo con quanto ha detto l'Avv. Malintoppi fuorché sulla richiesta minima da lui limitata oltre il necessario, poiché con tale richiesta, né si risolve il problema universitario marchigiano, né si completano gli studi superiori. Conviene anche lui nell'opportunità di ridurre le richieste, ma limitarsi alle sole facoltà di Economia e Commercio, lettere ed agraria, sembra eccessiva, mentre una facoltà di alta classe, per così dire, come ad esempio quella di Medicina è necessaria. Soltanto in tal maniera potranno pretendere di risolvere il problema. L'oratore non esclude che il suo punto di vista possa essere ottimista; tuttavia si potranno esporre entrambi i programmi al Ministero.

L'Avv. Santini osserva che l'Avv. Malintoppi prospetta la necessità di istituzione di nuove Università di Stato nelle Marche. Se la questione venisse posta ad un italiano fuori dalle Marche, esso con molta probabilità risponderebbe che non esiste un problema Universitario; in tal senso non può infatti essere fondato sulle esigenze degli studenti perché tutte le regioni hanno studenti universitari e molte di esse non dispongono affatto di facoltà Universitarie e pure i loro figli hanno avuto la loro istruzione superiore nelle università di altre regioni.

Ma pure ammesso che il problema esista non possiamo far credere al Ministero che lo risolveremo con due o tre facoltà; per integrare gli studi superiori marchigiani dovremmo chiedere in primo piano quelle facoltà che nelle Marche non esistono e verso le quali si orientano gli studi attuali e che maggiormente tornerebbero a vantaggio della Regione e soprattutto della Nazione.

Se è vero, che debbono esser tenuti presenti gli interessi e le aspirazioni di tutte le città, se si è ammesso che tutti dovrebbero avere qualcosa, perché Urbino non è compresa nel piano generale di ripartizione delle facoltà oggetto di richiesta?

L'Avv. Malintoppi e il Rag. Perugini precisano che non si è detto che Urbino debba avere qualcosa, Urbino deve soltanto conservare ciò che ha, beneficiando dei vantaggi che le verranno dalla istituzione di nuove facoltà in altre sedi.

L'Avv. Santini respinge tal genere di programma ed osserva che nessuna Città delle Marche può aspirare alla istituzione di quella facoltà che solo Ancona, per mezzi e conclamata attrezzatura e di impianti, potrà in seguito attuare. Perché allora togliere a Città minori la possibilità di ottenere quello che in relazione alle loro forze possono facilmente attuare senza nulla chiedere allo Stato? Urbino vive per la Università e d'altra parte nessuna altra Città delle Marche ha bisogno di una Università come condizione di vita quanto Urbino. Ancona ha un programma vastissimo che prima o poi potrà realizzare, perché dunque si è trincerata dietro una unica richiesta, contendendo la facoltà di Economia e Commercio ad Ascoli o ad Urbino?

Il Sindaco di Macerata, continuando la sua opera di mediatore consentitagli dal Comitato Coordinatore, nella riunione del 22 settembre u.s., prospetta l'eventualità che sia consentita ad Ancona l'istituzione, ad esempio, della facoltà di Medicina; potrebbe Ancona in tal caso rinunciare alla facoltà di Economia e Commercio e, in quest'ultimo caso, insiste Urbino nella richiesta della facoltà stessa?

L'Avv. Santini afferma che potrebbero forse coesistere due facoltà di Economia e Commercio ad Ascoli ed Urbino, data la loro distanza che supera i duecento chilometri e data la diversa zona di influenza dei due centri, mentre ciò non sarebbe possibile per Urbino ed Ancona. Al che però si osserva da quasi tutti i convenuti che non è possibile proporre la istituzione di un doppione.

L'Avv. Malintoppi in ordine al quesito postogli dal Rag. Perugini, precisa che Ancona non può in nessun caso rinunciare alla facoltà di Economia e Commercio e del resto, anche per il solo problema economico è inammissibile l'ipotesi di una istituzione immediata delle facoltà di Medicina e Ingegneria. Esse vengono richieste soltanto per dimostrare allo Stato che ci sono nelle Marche le premesse necessarie per la loro istituzione. Aggiunge che, considerata l'impossibilità di venire ad un accordo, si potranno semplicemente prospettare al Ministero le necessità della Regione e le situazioni di ciascuna Città delle Marche, perché decidano sulla questione, i competenti organi centrali.

L'Avv. Santini chiede si prenda atto che Ancona riduce il problema alla inderogabile affermata necessità di istituire in quel Capoluogo la sola facoltà di Economia e Commercio, rendendo in tal modo impossibile un accordo, ed eludendo la risoluzione del problema generale che essa stessa ha posto e affermato.

L'Avv. Malintoppi, a conclusione della discussione odierna, propone:

«Prospettare al Ministro che nelle riunioni tenute dai rappresentanti delle quattro provincie marchigiane è stato unanimemente riconosciuto che per la soluzione del problema Universitario Marchigiano occorrerebbe la istituzione, nelle Marche, delle seguenti facoltà:

- a) Economia e Commercio;
- b) Agraria;
- c) Lettere;
- d) Ingegneria;
- e) Medicina e Chirurgia;
- f) Rettorato

salvo rinvio della istituzione, tra le indicate, di quelle che non fosse possibile creare sul momento e salvo aggiunta o sostituzione di altre che il Ministero intendesse suggerire ed istituire».

In ordine alla risposta dell'Avv. Malintoppi:

Il rappresentante la Provincia di Ascoli osserva che la proposta, ai fini voluti dal Ministro, è inconcludente in quanto non prospetta la possibilità di accordi.

Il rappresentante la Provincia di Macerata, in linea di massima potrebbe concordare con Ancona, senonchè trova essenziale la esistenza e la precisazione di un accordo circa la dislocazione delle varie facoltà che si vorrebbero istituire.

Il rappresentante l'Università di Camerino non approva la proposta poiché ritiene che l'approvazione significherebbe l'ammissione dell'incapacità di risolvere, in sede Regionale, il problema.

Il rappresentante la Provincia di Pesaro-Urbino, oltreché per le ragioni pregiudiziali e di principio, anche oggi riaffermate, non approva la proposta anche per le ragioni esposte dalle altre rappresentanze.

L'Avv. Valentinotti propone il seguente ordine del giorno:

«Poiché la soluzione del problema degli studi superiori nelle Marche, che indubbiamente esiste, esige come minimo la istituzione almeno delle seguenti facoltà:

- Ingegneria, con le sue specializzazioni (compresa l'Accademia Navale);
- Agricoltura;
- Economia e Commercio;
- Lettere;
- Fisico – Matematica;

nell'interesse superiore di tutta la Regione;

Considerato che la preminenza e priorità di Ancona impongono che l'attuazione del programma minimo si abbia conché Ancona medesima istituisca e realizzi subito la facoltà almeno di Ingegneria, con le sue specializzazioni (compresa l'Accademia Navale), sia perché ha la possibilità nelle sue caratteristiche di attuarla, sia perché nessuna altra Città – Provincia delle Marche potrebbe avere gli stessi titoli e le stesse ragioni di richiederla, si propone:

- Ingegneria, con le sue specializzazioni (compresa l'Accademia Navale) ad Ancona;
- Lettere a Macerata;
- Agraria a Camerino il primo biennio;
- Agraria a Macerata il secondo biennio;
- Economia e Commercio ad Ascoli;
- Fisico – Matematica ad Urbino – Rettorato della facoltà di Stato in Ancona.

Salvo diversa sistemazione che il Ministero credesse di proporre o di concedere nel quadro di una sistemazione Universitaria Marchigiana a facoltà decentrate fra le quattro provincie, in aggiunta e completamento delle facoltà già esistenti, onde ottenere la creazione di un Ateneo Marchigiano serio e funzionante nell'interesse delle popolazioni amministrare.

In merito all'ordine del giorno Valentinotti:

L'Avv. Malintoppi dichiara che Ancona, centro commerciale della Regione Marchigiana, non può rinunciare alla facoltà di Economia e Commercio, richiamando a questo proposito tutto quanto enunciato nella relazione del Consorzio Provinciale Universitario e nelle discussioni che hanno preceduto la riunione attuale e quanto oggi è stato esposto; osserva poi che Ancona, specie nel momento attuale, non è in grado di realizzare la istituzione di una Facoltà di Ingegneria con varie specializzazioni, così come è detto nell'ordine del giorno proposto dal rappresentante di Ascoli Piceno.

Ancona chiede che la soluzione del problema Universitario Marchigiano rappresenti per essa una realizzazione concreta, sicura ed immediata, così come esige la sua riconosciuta funzione in ogni campo della attività marchigiana.

Il rappresentante dell'Università di Camerino non approva l'ordine del giorno del rappresentante di Ascoli Piceno per i medesimi motivi addotti in merito alla proposta Malintoppi; però ritiene che l'ordine del giorno sia da portare come base meno imperfetta di discussione al Comitato plenario.

Il rappresentante la Provincia di Macerata, data la sua qualità di intermediario, fra le Provincie e le Università dissenzienti, ritiene oggi doveroso astenersi dall'esprimere

il proprio giudizio, e, rammaricandosi di non esser riuscito ad ottenere un accordo fra le parti, confida di poter esercitare una azione proficua nel periodo di tempo che va da oggi al 26 ottobre, giorno fissato per la riunione del Comitato plenario in Ancona.

Per quanto ha riferimento alle facoltà da chiedere come necessarie al riordinamento degli studi superiori marchigiani, si dichiara d'accordo, mentre, per quanto sia superfluo ripeterlo, si astiene solo dalla indicazione delle singole attribuzioni delle facoltà ai vari centri.

Il rappresentante la Provincia di Pesaro-Urbino ritiene che, dopo le dichiarazioni del rappresentante di Ancona sull'ordine del giorno Valentinotti, si presenti pressoché impossibile qualunque accordo concreto. In ogni modo, pur riconoscendo che tale ordine del giorno rappresenta una miglior precisazione di intenti da sottoporre al Ministro, dichiara di non poterlo approvare per le ragioni dianzi ripetute. Comunque fa rilevare che non è nemmeno in suo potere assumere gli impegni che l'ordine del giorno comporta, per il ché riserva ai propri mandanti più specifiche decisioni.

Alle ore 19, circa, la riunione ha avuto termine.

Macerata, lì 12 Ottobre 1947.

Il Segretario

Dott. Luigi Mininni

Il Presidente

Dott. Giacomo Senigallia

* * *

4° Verbale

Addì 26 del mese di ottobre dell'anno 1947, alle ore 10:30 circa, nei locali del Comune di Ancona, sito in Piazza Cavour, sotto la Presidenza del Prof. Dott. Franco PATRIGNANI, Presidente della Deputazione Provinciale di Ancona, si sono riuniti i componenti il Comitato di Coordinamento previsto nell'ordine del giorno votato nella precedente seduta tenutasi sull'argomento il 12 giugno 1947 e composto di quattro membri segnalati da ciascuna provincia, per gli scopi indicati nell'ordine del giorno stesso.

Sono presenti:

a) per la Provincia di Ancona:

Patrignani Dott. Prof. Franco	Delegato
Boni Avv. Prof. Aristide	Delegato
Malintoppi Avv. Enrico	Delegato
Zoppi Dott. Luigi	Delegato
Stecconi Dott. Giovanni	Esperto
Sacripanti Enrico	Esperto
Stermini Amilcare	Esperto
Zingaretti Dott. Vincenzo	Esperto

b) per la Provincia di Ascoli Piceno:

Valentinotti Avv. Cesare
Tomassini Ing. Giuseppe
Bonelli Prof. Franco
Cesari Avv. Prof. Emidio

c) per la Provincia di Macerata:

Perugini Rag. Otello	Delegato
Vitali Prof. Guido Ghino	Delegato
Coderoni Prof. Ennio	Delegato
Saccardi Prof. Pietro	Delegato

Sono assenti i rappresentanti della Provincia di Pesaro.

Segretari: il Dott. Omero Mastronardi ed il Dott. Lucio Tartuferi, funzionari della Camera di Commercio, Industria ed Agricoltura di Macerata.

Dopo il saluto di benvenuto e di augurio, che il Sig. Sacripanti, Vice Sindaco di Ancona, rivolge ai convenuti, il Prof. Patrignani dichiara aperta la seduta e comunica che i rappresentanti di Pesaro hanno inviato un telegramma, del quale dà lettura, in cui questi dichiarano di astenersi dall'intervenire, perché il contenuto e lo spirito della lettera inviata il 22 ottobre 1947 dalla Deputazione Prov. di Ancona ai componenti il Comitato, sono tali da escludere qualsiasi discussione, in quanto Ancona pone come condizione essenziale per la sua permanenza in seno al Comitato stesso, l'assegnazione della Facoltà di Scienze Economiche e Commerciali.

Inoltre, a lettera ultimata, per illustrare lo scopo della lettera, aggiunge che questa è dovuta al desiderio di Ancona, di evitare che la soluzione del problema tanto lungamente discusso, venga ancora inutilmente protratta nel tempo e di informare preventivamente le rappresentanze delle altre Provincie, sulla impossibilità di una rinuncia di Ancona alla Facoltà tanto contesa ed a cui aspirano anche Ascoli Piceno e Urbino.

Continua infatti il rappresentante della provincia di Ancona dicendo che l'argomento è stato ampiamente discusso da tutti i rappresentanti interessati, ma ancora non si è raggiunto l'accordo tra Ancona ed Ascoli Piceno e questo punto di contrasto, è quello che oggi va risolto.

Continua l'oratore affermando che, nel caso in cui si concludesse di presentare al Ministero anche richieste simili, lasciando ad esso il compito della scelta, probabilmente il Ministero concederà la Facoltà di Economia e Commercio alla Città di Ancona, Capoluogo di regione, importantissimo centro commerciale ed industriale per la sua ubicazione, la sua popolazione, i suoi traffici, il suo porto. Inoltre Ancona desidera che ad Ascoli Piceno sia istituita la Facoltà di Agraria, ed i rappresentanti della Città Dorica sono animati dal proposito di appoggiare il più possibile le richieste di altre Città e soprattutto quella eventuale di Ascoli Piceno, non soltanto intesa ad avere l'istituzione della Facoltà di Agraria ma anche il finanziamento dello Stato per tale istituzione.

Il Prof. Patrignani conclude pertanto augurandosi che tutti i convenuti comprendano la necessità che Ancona presenta, di richiedere la Facoltà di Economia e Commercio e che si addivenga ad una soluzione e ad un accordo definitivi, almeno tra i rappresentanti

delle Città di Ascoli Piceno, Macerata ed Ancona, sì da poter in un secondo tempo, interpellare le libere Università di Camerino e di Urbino, non per fare una imposizione, ma per discutere con quelle Università e completare con le loro richieste, il piano organico regionale da sottoporre ai superiori organi competenti.

L'Avv. Valentinotti osserva che la lettera di Ancona contiene una grave pregiudiziale la quale impedisce il raggiungimento di un accordo completo, tanto più oggi che i rappresentanti della provincia di Pesaro, hanno assunto un atteggiamento di astensione.

Chiede, pertanto, che si dia lettura del contenuto della lettera in discussione.

Il Sig. Sacripanti, precisa che si deve innanzi tutto raggiungere l'accordo tra le Città di Ascoli Piceno e di Ancona, perché tra le richieste di queste Città è il punto essenziale di contrasto.

Il Prof. Patrignani dà lettura della lettera di Ancona, che è la seguente:

«Ai Sigg. ri Componenti il Comitato di coordinamento per la Università Marchigiana.

«I rappresentanti della Provincia di Ancona nel suddetto Comitato, riuniti in vista del convegno fissato per il 26 corrente

udita la relazione dell'Avv. Malintoppi sulla riunione tenuta a Macerata il 12 corrente e letto il verbale inviato dalla Segreteria di quella Camera di Commercio:

approvato quanto dall'Avv. Malintoppi fu esposto:

hanno ritenuto opportuno fissare i seguenti punti, allo scopo di porre le premesse di una discussione conclusiva, dopo le tre riunioni preparatorie di Macerata.

«Per quanto è stato esposto in dette riunioni dai suoi rappresentanti, Ancona non può rinunciare alla aspirazione più che ventennale della istituzione della facoltà di scienze economiche e commerciali, la quale riassume le sue peculiari caratteristiche di città dedita ai traffici, attestata dalla posizione geografica, da una tradizione immemorabile, dalla funzione sempre svolta di centro economico dell'Italia medio – orientale.

«Fermo quanto sopra ed al fine del riordinamento e completamento degli studi superiori delle Marche, Ancona è disposta a richiedere ed attuare soltanto quelle ulteriori facoltà universitarie, la cui istituzione non venga richiesta da altre città marchigiane e non sia da esse attuabile.

«Conseguentemente la rappresentanza della Provincia di Ancona invita quelle delle altre Provincie marchigiane a proporre le soluzioni del problema universitario che possano soddisfare le loro rispettive aspirazioni, tenendo conto delle esposte premesse.

«Si fa pertanto pieno affidamento che nella superiore visione del problema, nell'interesse della Regione ed in rapporto alle esigenze e alla funzione del capoluogo, le Marche possano additare al Ministero della Pubblica Istruzione ed ai competenti Organi superiori, quella soluzione regionale della questione universitaria, che rispecchi il tradizionale senso di equilibrata e ponderata misura, proprio della gente marchigiana.

«Si è certi che i rappresentanti delle altre Provincie si renderanno conto delle inderogabili necessità del capoluogo regionale e che in questo spirito di comprensione si troverà la auspicata concorde soluzione del più alto problema della Regione, che tanto ci interessa ed appassiona.

d'ordine:

p. Il Pres. Della Deputazione Provinciale
f.to Dott. Giuseppe Landini, Segretario”.

L'Avv. Valentinotti osserva che a parte la presa di posizione dei rappresentanti di Pesaro, sono necessarie rinunce ed accomodamenti, e quindi non si può ammettere lo spirito irriducibile contenuto nella lettera di Ancona.

L'Ing. Tomassini, a sostegno della tesi addotta dall'Avv. Valentinotti, chiede la parola e dice che Ancona non ha richiesto la sola Facoltà di Economia e Commercio e pertanto perché si possa addivenire ad una conclusione dei lavori del Comitato, è opportuno che Ancona insista piuttosto sulla Facoltà di Medicina e di Ingegneria, perché essa soltanto presenta la possibilità di istituirle, e, rinunci, a favore di Ascoli, alla Facoltà di Economia e Commercio.

A conclusione delle sue parole, domanda se la lettera in questione sia confermata o discussa.

Il Prof. Patrignani obietta che le preventive dichiarazioni contenute nella lettera della Deputazione Provinciale di Ancona, non possono essere discusse ed afferma inoltre che poiché per quanto richiede Macerata, tutti i convenuti sono d'accordo, oggi si tratta di accordarsi con Ascoli Piceno. Se poi la premessa di Ancona, non può essere accettata ed Ascoli insiste nella sua richiesta, si sarebbe costretti a porre termine ai lavori, per riacquistare ciascuno la propria libertà d'azione.

L'Ing. Tomassini chiede che venga inserita nel verbale la proposta fatta da Ascoli Piceno che Ancona insista soprattutto ed unicamente nel richiedere la Facoltà di Medicina e di Ingegneria e che sia altresì riportata nel verbale la lettera della Deputazione Provinciale di Ancona.

Il Prof. Patrignani, a completamento di quanto ha affermato in precedenza, comunica di avere assistito a Roma, di recente, a riunioni universitarie e di poter dire, forte dell'esperienza fatta in tali convegni, che se per il momento non si richiede un minimo senza contare nell'aiuto di altri, ma sostenendo da soli l'onere di questo minimo, il Ministero non concederà nulla.

L'Ing. Tomassini risponde che non dovrà, appunto per questo, rinunciare Ascoli Piceno a detto minimo, tanto più che la Facoltà di Agraria comporta una ingentissima spesa. Sulle dichiarazioni del rappresentante della Provincia di Ascoli Piceno, chiede la parola l'Avv. Enrico Malintoppi il quale teme che il modo di agire dimostrato dai rappresentanti della Provincia di Pesaro, fin dall'inizio dei lavori, possa lasciare intravedere la intenzione di far cadere l'iniziativa presa dalla Camera di Commercio di Macerata. Ciò sarebbe dimostrato soprattutto dai numerosi e frequenti incidenti a più riprese sollevati per ritardare la conclusione dei lavori, dalle esplicite dichiarazioni fatte nel senso che dalla Università di Urbino non è sentita la soluzione marchigiana del problema, piuttosto associato alla Romagna; dal modo con il quale è stato trattato l'argomento nella stessa Pesaro, presso l'Amministrazione Provinciale di quella città; dal monopolio assunto dalla città di Urbino, nella rappresentanza provinciale, senza per nulla far cenno delle esigenze e dei voleri di Pesaro.

In considerazione di questo, secondo l'oratore, bisogna cercare di raggiungere l'accordo tra le provincie oggi rappresentate e sottoporre in seguito i risultati conseguiti ai rappresentanti della provincia di Pesaro, per cercare di ottenere poi che anche quella provincia si unisca con i suoi voti alla richiesta di tutta la restante regione.

Passando quindi a trattare dei termini su cui potrà essere possibile l'accordo delle tre provincie, l'Avv. Malintoppi dichiara che la Facoltà di Economia e Commercio deve considerarsi indispensabile per Ancona, la quale ha bisogno di una ulteriore

valorizzazione, perché la sua posizione commerciale è insidiata da altri centri fuori della regione, e deve quindi difendere la sua preminenza nel mare e nel campo economico – commerciale.

Sotto questo punto di vista, secondo l'oratore, il riconoscimento della Facoltà di Medicina, non avrà soddisfatto alcuna delle principali esigenze di Ancona, mentre quello della Facoltà di Economia e Commercio, deve essere il crisma che non si può permettere, perché vi sono delle leggi ferree insuperabili che portano necessariamente, a tale conclusione.

Ciò premesso l'Avv. Malintoppi, si pone il problema delle altre soluzioni che potrebbero portare all'accordo tra le parti e delle Facoltà che potrebbero essere richieste.

La Facoltà di Agraria, per esempio, non presenta eccessive difficoltà, secondo il rappresentante della Provincia di Ancona, il quale, a sostegno di tale sua affermazione, dà lettura di alcuni recenti dati statistici riflettenti l'ammontare delle frequenze presso ogni Facoltà di Agraria dislocata in Italia, per dimostrare che è alto il numero degli studenti che si orientano verso tale Facoltà.

Inoltre, a maggior riprova del suo dire, comunica che altre città, tra le quali Roma, Padova e Sassari, hanno chiesto la istituzione di tale Facoltà. Conclude, pertanto, dicendo che le Marche, le quali sono il vero agro di Roma, debbono avere la propria Facoltà di Agraria.

Di fronte alla obiezione sollevata dall'Ing. Tomassini, il quale fa considerare che si è di già d'accordo nel richiedere, per le Marche, la Facoltà in questione, con il primo biennio a Camerino ed il secondo a Macerata, l'Avv. Malintoppi propone allora come nuova soluzione, quella di affiancare la Facoltà di Agraria a quella di Legge di già esistente e da tempo, a Macerata, per richiedere, in favore di Ascoli Piceno, la Facoltà di Lettere.

Nel caso in cui tale soluzione non fosse accettata, il rappresentante della Provincia di Ancona, propone che si indichino al Ministero le Facoltà che la Regione richiede, lasciando ad esso il compito di stabilire la dislocazione tra le città delle Marche.

In risposta alla dichiarazione dell'Avv. Malintoppi, chiede di parlare il Sindaco di Macerata, che inizia il suo dire precisando che aveva considerato la opportunità di non intervenire nella discussione per il fallimento della sua azione di mediatore fra Ancona ed Ascoli, ma le affermazioni dell'Avv. Malintoppi lo costringono a rettificare. Dopo aver rilevato la inopportuna durezza delle espressioni del precedente oratore e dopo aver notato che tutto ciò non facilita l'intesa, osserva come una minor disinvoltura nel trattare i problemi di casa altrui sarebbe utile per la ricerca di una soluzione che il sistema adottato dal rappresentante di Ancona allontana ognora più. Spera di non vedere, nelle parole dell'Avv. Malintoppi, il desiderio di estendere a Macerata ed Ascoli il dissenso esistente fra Ancona ed Ascoli, con la offerta, a quest'ultima città, della Facoltà di Lettere, già concordemente assegnata a Macerata, questa maniera di fare sarebbe per Macerata una sgradita sorpresa ed un inaspettato concambio alla iniziativa presa da Macerata con spirito di moderazione e di realismo, alla opera di mediazione condotta con buona volontà e con disinteresse altruistico, riconosciuto unanimemente in più occasioni, nelle varie riunioni promosse. E non va dimenticato che Macerata questo atteggiamento ha tenuto, pur essendo l'unica città delle Marche sede di Università di Stato e come tale quella che avrebbe potuto dire una parola in più, mentre usò sempre, ed usa tuttora, la massima moderazione e la più larga comprensione, nella certezza che

solo questo sistema possa portare serio vantaggio alla soluzione del problema. Conclude ricordando ad Ancona tutte le sue numerose possibilità nell'avvenire in raffronto alle poche possibilità delle città consorelle, per invitarla alla sicura valutazione degli altrui bisogni.

Dopo alcune precisazioni dell'Avv. Malintoppi, le quali, in risposta a quanto ha dichiarato il Sindaco di Macerata, tendono a dimostrare che le soluzioni da lui suggerite appaiono per la prima volta nel verbale della riunione del 12 ottobre e che quindi la proposta di una Facoltà di Lettere ad Ascoli, non è stata di oggi soltanto, prende la parola l'Avv. Aristide Boni, il quale concordando con il Rag. Perugini, afferma essere l'accordo di tutti, il fulcro della questione, la quale doveva essere posta su basi regionali e ora non può essere risolta che su basi regionali.

Poiché, pertanto, si è partiti da presupposti di diritti acquisiti, si dà dare ad alcune province la sensazione di aver di già soddisfatto i loro voti e conquistato una posizione di privilegio e di preminenza nei confronti di altre provincie, per aver per prime e senza contestazioni, richiesto una qualsiasi facoltà, bisogna ora ritornare alle premesse ed assicurarsi dell'accordo di tutte le parti in causa, senza discriminazioni di sorta.

L'oratore afferma quindi, in considerazione di ciò, che sia mantenuta la condizione essenziale, quale quella del completo comune accordo: infatti, se da un canto Ancona ha posto come essenziale elemento basilare di collaborazione, il riconoscimento dell'istituzione della Facoltà di Economia e Commercio, è altresì vero che le Università libere hanno premesso, all'inizio di ogni discussione sull'argomento, la garanzia che non venisse per nulla diminuita la loro entità presente e richiesto loro il sacrificio di qualche Facoltà.

L'Ing. Tomassini, fa seguito alla parola dell'Avv. Boni, facendo notare che Ancona ha richiesto un numero maggiore di Facoltà di qualsiasi provincia e dato che si presenta necessaria una rinuncia, è più naturale che Ancona stessa rinunci alla Facoltà di Economia e Commercio, piuttosto che alle Facoltà di Medicina e di Ingegneria, che non possono essere istituite da nessun'altra provincia delle Marche.

Il Prof. Patrignani riassume le conclusioni che potrebbero essere queste: si richiederanno al Ministero varie Facoltà, ed intanto si potrà segnalare l'istituzione della Facoltà di Lettere a Macerata, le richieste di Ancona per le Facoltà di Ingegneria, Medicina, Economia e Commercio, facendo presente che la Facoltà di Economia e Commercio è richiesta anche da Ascoli Piceno ed Urbino e quindi lasciare ogni decisione al Ministero. Si può invitare Ascoli a segnalare una seconda richiesta, che potrebbe servire nel caso che il Ministero decidesse di assegnare la Facoltà di Economia e Commercio alla Città di Ancona. Rassicura i rappresentanti di Camerino che insieme a quelli di Urbino, hanno visto nella creazione del Consorzio Universitario Marchigiano un pericolo per le rispettive libere Università, che non si è affatto inteso menomarle e che le predette Università potranno serenamente esporre i loro desideri.

Il Dott. Coderoni, Sindaco di Camerino, interviene dicendo che Camerino non ha posto alcuna contraria pregiudiziale alla discussione del problema, che non ha mai manifestato il proposito di separarsi e che infine ha approvato l'ordine del giorno Valentinotti, che sancisce la sua rinuncia alla Facoltà di Fisico – Matematica a favore di Urbino.

L'Avv. Boni obietta che la semplice richiesta di non veder toccate le proprie Facoltà costituisce una pregiudiziale ed è quindi legittimo che anche i rappresentanti delle

Province di Ancona ed Ascoli e dell'Università di Macerata abbiano poste delle condizioni. Sostiene che le facoltà da richiedere potranno essere divise in due categorie: quelle di pronta e quelle di meno prossima istituzione. Per cui ritiene di non doversi avanzare al Ministero pretese esagerate, che non potrebbero essere accolte, bensì un programma graduale, in modo che ogni città interessata possa avere subito qualche vantaggio. Ricorda ancora ai presenti che non è irrigidendosi sulle rispettive richieste che può risolversi il problema discusso.

Dopo qualche precisazione del Sindaco di Camerino, intesa a raccomandare che una volta raggiunto l'eventuale accordo, le tre provincie, prima di svolgere qualsiasi azione interpellino le Università libere, l'Avv. Valentinotti dichiara di associarsi a quanto riferito dal Sindaco di Macerata e dall'Avv. Boni, i quali hanno, per così dire, sacrificato e messo a punto la questione e ritiene opportuno precisare alcuni punti del verbale in data 12 ottobre 1947, perché rappresentano i termini di un probabile accordo; chiede infine che nella richiesta da avanzare al Ministero sia prevista anche la possibilità che Ancona rinunci alla Facoltà di Economia e Commercio a favore della città di Ascoli.

Il Prof. Patrignani propone che, per rendere più solleciti i lavori, le rappresentanze delle Provincie presenti designino ciascuna una persona per formare un Comitato ristretto per giungere ad un accordo.

Comunque inoltre che nelle conclusioni che si prenderanno, dato che Macerata rinuncia al secondo biennio di Agraria, si potrà avanzare la richiesta per Ascoli Piceno, che non rimarrebbe a mani vuote nel caso il Ministero stesso dovesse assegnare la Facoltà di Economia e Commercio ad Ancona.

L'Avv. Valentinotti ritiene di non dovere appoggiare la richiesta di Ascoli per il secondo biennio di Agraria, data anche la distanza che separa Ascoli da Camerino, che dovrebbe essere sede del primo biennio.

All'ulteriore invito del Prof. Patrignani, i rappresentanti di Ascoli rispondono di dover limitare le richieste della loro città esclusivamente alla Facoltà di Economia e Commercio.

L'Avv. Malintoppi fa presente che si è partiti dal presupposto che il Ministro possa egli stesso prendere delle decisioni circa l'assegnazione delle varie Facoltà, mentre invece la materia è di competenza del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione e quindi del Consiglio dei Ministri, e se ci si presenta con un programma non concordato, si corre il rischio che la Facoltà di Economia e Commercio non venga assegnata affatto; perciò egli ritiene di interpellare preventivamente il Ministro per sentire il suo parere, prima di formulare richieste concrete al Ministero stesso.

Il Prof. Patrignani fa rilevare che nell'ordine del giorno Valentinotti, presentato nella seduta del 12 ottobre 1947, è contenuta la seguente frase: "Salvo diversa sistemazione che il Ministro credesse di proporre per la soluzione del problema Marchigiano".

Quindi i tre delegati delle rappresentanze provinciali nelle persone del Prof. Patrignani (Ancona), dell'Avv. Valentinotti (Ascoli Piceno) e del Rag. Otello Perugini (Macerata), si ritirano per deliberare. Viene data lettura dell'ordine del giorno concordato, che trova dissidente l'Avv. Malintoppi; la discussione viene rinviata al pomeriggio.

La seduta viene sospesa alle ore 13, 45.

Si riprendono i lavori alle ore 16 circa.

Data di nuovo lettura dell'ordine del giorno Patrignani – Valentinotti – Perugini, il Dott. Zoppi, Segretario della Camera di Commercio di Ancona, osserva che fra le

richieste dirette di Ancona non è inclusa quella relativa all'istituzione della Facoltà di Economia e Commercio, che viene invece menzionata dopo, ed insiste perché l'elenco delle Facoltà richieste da Ancona venga così rettificato e completato.

Il Sindaco di Camerino fa presente che la sua città non sarebbe aliena dall'avere il primo biennio della Facoltà di Medicina, ma di fronte alle osservazioni del Prof. Patrignani, non insiste.

Il Sindaco di Macerata non accetta la dizione "Università Marchigiana a facoltà decentrate" che lascerebbe supporre la istituzione di un unico Rettorato in Ancona e la sua proposta, tendente ad eliminare tali parole, viene accolta, onde eliminare dalla discussione uno dei punti di dissenso.

L'ordine del giorno così discusso e concordato dai presenti, viene infine riletto dal Dott. Bonelli di Ascoli e controfirmato.

«Il giorno 26 ottobre 1947, nella sede Comunale di Ancona, a norma della deliberazione 22 settembre 1947, adottata in Macerata dal Comitato Regionale di coordinamento per gli Studi Superiori nelle Marche in seduta plenaria, si sono riuniti i seguenti membri del Comitato stesso:

Per la Provincia di Ancona:

Patrignani Prof. Franco
 Malintoppi Avv. Enrico
 Boni Prof. Aristide
 Zoppi Dott. Luigi

Per la Provincia di Ascoli Piceno:

Valentinotti Avv. Cesare
 Tomassini Ing. Prof. Pietro Enrico
 Cesari Ing. Prof. Pietro Enrico
 Bonelli Prof. Dott. Francesco

Per la Provincia di Macerata:

Perugini Rag. Otello
 Vitali Prof. Guido Ghino
 Coderoni Prof. Ennio
 Saccardi Prof. Pietro

Sono assenti oggi i rappresentanti della Provincia di Pesaro – Urbino.

I convenuti sono unanimemente concordi nel riconoscere la necessità di risolvere l'annoso problema della sistemazione degli Studi Superiori nelle Marche.

A tal'uopo il Comitato a conclusione dei suoi lavori, ha convenuto sulla necessità improrogabile di vedere istituite, in un primo momento, in aggiunta a quelle esistenti, le seguenti facoltà:

- Medicina e Chirurgia
- Ingegneria
- Economia e Commercio
- Lettere e Filosofia
- Agraria
- Fisico – Matematica
- Istituto Superiore di Musica e Recitazione.

Per la ripartizione, fra le quattro provincie, delle suddette facoltà, il Comitato, constatato, con vero compiacimento, il raggiunto accordo di massima, ha deciso di presentare all'On. Ministero della Pubblica Istruzione le seguenti richieste:

per Ancona:

- Medicina e Chirurgia
- Ingegneria
- Economia e Commercio

per Ascoli Piceno:

- Economia e Commercio

per Camerino:

- Primo biennio di Agraria
- Primo biennio di Fisico - Matematica

per Macerata:

- Lettere e Filosofia
- Secondo biennio di Agraria

per Pesaro:

- Istituto Superiore di Musica e Recitazione

per Urbino:

- Secondo biennio di Fisico - Matematica.

Poiché dal progetto di ripartizione come sopra esposto, si rileva che la Facoltà di Economia e Commercio è richiesta tanto da Ancona quanto da Ascoli, il Comitato rimette la soluzione al Superiore On. Ministero.

Per le suesposte richieste, qualora il Ministero ritenesse opportuno approvarle solo in parte, il Comitato esprime il voto e fa vivo appello alla illuminata saggezza dello stesso, affinché le assegnazioni che crederà di fare – sentite le città interessate – non privino Ancona, Ascoli e Pesaro, della possibilità di soddisfare il desiderio, che è bisogno, di divenire sedi di Facoltà Universitarie”.

La riunione ha termine alle 18 circa.

Ancona, 26 Ottobre 1947

Il Segretario
Dott. V. Zingaretti

Il Presidente
Prof. F. Patrignani

* * *

5° Verbale

Addì, 4 del mese di dicembre dell'anno 1947, alle ore 11 circa, nei locali della Camera di Commercio Industria e Agricoltura di Ancona, sotto la Presidenza del Dott. Prof. Franco Patrignani, Presidente dell'Amministrazione Prov. le di Ancona, e con l'intervento dell'Avv. Vittorio Cervigni, Presidente della Camera di Commercio di Macerata e del Prof. Luigi Nina, Rettore dell'Università di Macerata, si sono riuniti, in seguito ad

invito fatto dall'Amministrazione Provinciale di Ancona, i componenti del Comitato Regionale di Coordinamento per lo studio del "Problema Universitario Marchigiano" allo scopo di discutere la lettera 21 novembre 1947, indirizzata dall'Amministrazione stessa alla Camera di Commercio Industria e Agricoltura di Macerata per competenza e per conoscenza alle Deputazioni Provinciali di Pesaro ed Ascoli ed alle Università di Camerino ed Urbino.

Sono presenti:

Avv. Prof. Aristide Boni	Delegato per la Provincia di Ancona
Avv. Enrico Malintoppi	Delegato per la Provincia di Ancona
Dott. Luigi Zoppi	Delegato per la Provincia di Ancona
Avv. Prof. Ernesto Spadolini	Esperto
Avv. Comm. Giuseppe Landini	Esperto
Avv. Cesare Valentinotti	Delegato per la Provincia di Ascoli Piceno
Avv. Prof. Emidio Cesari	Esperto
Rag. Otello Perugini	Delegato per la Provincia di Macerata
Prof. Guido Ghino Vitali	Delegato per la Provincia di Macerata

Sono assenti giustificati i rappresentanti dell'Università di Camerino.

Assiste il Dott. Lucio Tartuferi, funzionario della Camera di Commercio Industria ed Agricoltura di Macerata.

Il Presidente dichiara aperta la seduta e lamenta l'assenza dei rappresentanti della Provincia di Pesaro.

Ribadendo inoltre lo spirito della nota 21 novembre 1947, trasmessa dall'Amministrazione Provinciale di Ancona, di cui si allega copia al presente verbale quale parte integrante di esso, chiede all'Avv. Valentinotti che per cortesia, al fine di diradare ogni eventuale dubbio che possa turbare la serenità dell'accordo sottoscritto il 26 ottobre in Ancona, fornisca notizie in merito all'iniziativa presa dalla Provincia di Ascoli Piceno, con l'istruzione di un Ente Consorziale Piceno per gli Studi Superiori.

Sulla risposta del rappresentante della Provincia di Ascoli Piceno, intesa ad assicurare che la portata dell'iniziativa presa non può infirmare né danneggiare l'accordo preesistente, poiché Ascoli Piceno intende mantenere fede a tale accordo, interloquisce il Prof. Luigi Nina per far notare all'Avv. Valentinotti che le sue dichiarazioni peccano di incoerenza e sono in contraddizione con lo spirito dell'accordo in parola. Se oggi la Provincia di Ascoli Piceno volesse confermare l'accordo – aggiunge il Prof. Nina – dovrebbe, naturalmente, sospendere anzi rinunciare alla propria azione intesa alla conservazione e allo sviluppo di corsi, la cui istituzione e formula appare, fra l'altro, piuttosto cervellotica, specie laddove si assicura agli studi il valore legale dell'iscrizione, citando il T. U. delle Leggi sull'Istruzione Superiore (R.D. 31 agosto 1933, n. 1592), che non concede affatto tale facoltà.

Il Prof. Patrignani, onde illustrare meglio ai convenuti la natura dell'organismo costituito in Ascoli Piceno, in contrasto con l'accordo stipulato in Ancona il 26 ottobre, dà lettura dei più importanti paragrafi del bollettino dell'Ente Corsi Superiori. La lettura

viene ripetutamente interrotta, perché in ordine al contenuto del bollettino in parola, l'Avv. Malintoppi prima, il Prof. Nina ed il Prof. Vitali poi, si avvicinano nel porre in risalto alcune formule usate quali "Università del Piceno", " Rettore" dell'Ente, "Senato Accademico" e soprattutto il riferimento ad "altra Università", che fanno supporre che quella di Ascoli Piceno si intende essere un'Università.

L'Avv. Valentinotti, circa il valore legale della iscrizione e della frequenza dei corsi, precisa che questi garantiscono, ma non assicurano il rilascio del diploma di laurea, che può essere rilasciato solo da altra Università.

Il Prof. Nina replica dichiarando che poiché non rientra nella facoltà di detti corsi il rilascio di diploma, e stante il persistente accordo, la coscienza per il momento chiede che si confessi l'errore e si cerchi di correggerlo, sospendendo almeno l'iniziativa.

L'Avv. Valentinotti fa notare come nessuno possa negare ad Ascoli di avere dei propri corsi liberi preparatori.

Il Prof. Patrignani, a conclusione della lettura del bollettino dell'Ente Consorziale Piceno e delle argomentazioni portate dai vari interlocutori, afferma essere opportuno che dalla odierna seduta del Comitato, sortisca un comunicato stampa, dal quale risulti che l'iniziativa presa dalla Provincia di Ascoli Piceno e di natura prettamente privata e del tutto estranea al Comitato stesso.

L'Avv. Malintoppi si afferma contrario a tale soluzione, perché si è sempre inteso trattare della Università Marchigiana, la quale presuppone la concordia di tutti e quindi non ammette bollettini, comunicati stampa e pubblicità che facciano cenno di un'Università del Piceno che contrasti con tale direttiva.

«Io chiedo che l'iniziativa presa sia sconfessata perché contrasta, nella forma e nella sostanza con l'accordo».

Oggi si sta spendendo il nome dell'Università Marchigiana – aggiunge il rappresentante della Provincia di Ancona – ci sono degli studenti di Ancona che hanno chiesto informazioni in merito ai corsi ascolani, ed alla possibilità di frequentarli; anche in Ancona funzionavano dei corsi, ed avevano l'autorizzazione del Ministero, ma furono sospesi alla vigilia della trattazione del problema universitario in sede regionale. Che autorizzazione, Ascoli Piceno ha chiesto al Ministero e quale assicurazione ha avuto?

L'Avv. Valentinotti dichiara che poiché a suo parere la cosa esula dalla competenza del Comitato, non intende rispondere all'interpellanza dell'Avv. Malintoppi; può tuttavia riconoscere che nella forma non vi sia stata coerenza, ma non può rinunciare al diritto di liberà Facoltà.

Prende allora la parola l'Avv. Boni, il quale mira a che sia tenuto il principio della inammissibilità della riserva di una Facoltà Libera, nel caso in cui non venisse riconosciuta quella Statale e quindi della eventualità che nella stessa Regione, una volta istituita una Facoltà di Stato, si possa istituirne una analoga libera.

Lo spirito dell'accordo che deve esistere anche per il futuro, non può ammettere la premessa della libertà d'insegnamento, e per l'esercizio di tale diritto, la creazione dei doppioni nella stessa Regione.

«Pro bono pacis» si sono lasciati integri e salvi i diritti delle Università Libere preesistenti, ma per l'avvenire bisogna che ci siano interessi coordinati e rinunce reciproche, altrimenti si verranno a danneggiare, anziché potenziare quelle Università che ci preoccupiamo di istituire.

Il Prof. Patrignani torna a ribattere sulla necessità di compilare un comunicato da dare alla stampa, il quale informi gli studenti della regione sulla mancanza di valore legale dei Corsi scolari, soprattutto perché l'Ente Consorziale Piceno, ha inviato bollettini e circolari a studenti di altre province per sollecitarne l'iscrizione; in così dire il rappresentante della Provincia di Ancona, mostra ai convenuti un bollettino a stampa dell'Ente in parola, indirizzato al Geom. Alfredo Ferroni di Ancona.

Vista la mancanza di opposizioni da parte dei convenuti, il Prof. Patrignani e l'Avv. Landini, si accingono alla compilazione del comunicato stampa.

L'Avv. Malintoppi, formula il desiderio che dal comunicato risulti che "l'iniziativa di Ascoli Piceno è estranea alle decisioni prese dal Comitato, è contraria allo spirito dell'accordo stesso, e pertanto non può essere approvata ed anzi "deplorata", poiché è stata già deplorata dal Ministro della Pubblica Istruzione e non deve apparire in alcun modo che si cerchi di attenuare quello che è stato fatto da Ascoli Piceno.

Il problema universitario è cosa molto seria e se la Costituzione prevede la libertà dell'insegnamento, l'istruzione superiore è funzione dello Stato, di conseguenza il Comitato non può dare, sotto nessuna forma, una sanatoria ed un'iniziativa che rischia di pregiudicare il problema universitario marchigiano.

Il Prof. Boni, dal canto suo, dichiara che non si può chiedere una specie di Canossa, alla Provincia di Ascoli Piceno, anche perché tutte le umiliazioni portano ad un desiderio di rivincita, quindi una volta detto che l'iniziativa dell'Ente Piceno è estranea al Comitato, potrebbe bastare, tanto più che resta confermato l'impegno di uniformarsi in pieno alla decisione ministeriale, anzi è forse un bene che l'incidente sia sorto, perché quando i rappresentanti delegati avranno riconfermato l'impegno di uniformarsi a detta decisione superiore, si avrà la garanzia che non si cercherà di istituire altri insegnamenti all'infuori di quelli richiesti e concessi dal Ministero.

Il Prof. Patrignani dà lettura di un primo capoverso del comunicato stampa da lui predisposto, al quale peraltro l'Avv. Malintoppi muove obiezioni in quanto non è conforme allo spirito della sua proposta.

L'Avv. Malintoppi chiede che sia reso di pubblica ragione il fatto che Ascoli Piceno non è contraria all'accordo raggiunto; è bene infatti – "repetita iuvant" – far ancora sapere del raggiungimento dell'accordo. Del resto il pubblico anche se non sa ancora, saprà al più presto, perché al più presto la cosa sarà sottoposta all'approvazione del Ministero.

Il Prof. Nina prospetta la necessità del raggiungimento di un accordo formale e completo per evitare che il Ministero dovesse assumere il compito di comporre una divergenza tra Provincia e Provincia.

Il Rag. Perugini, propone ai convenuti un proprio abbozzo di comunicato stampa, che vada in aggiunta a quello preparato dal Prof. Patrignani. Il comunicato del Sindaco di Macerata, sancisce l'impegno preventivo dell'accettazione per tutte le rappresentanze della Regione, delle decisioni che il Ministero andrà a prendere sull'argomento. Il Cav. Perugini aggiunge essere opportuno che i vari rappresentanti stabiliscano prima la necessità di uniformarsi pienamente al deliberato del Ministero; questo infatti deve essere il presupposto per la continuazione dei lavori e per la stesura del comunicato; presupposto di sana reciproca comprensione e di buona fede, il quale per riflesso, interessa anche Macerata, se si considera soprattutto, almeno da quanto riferisce la

stampa locale, che le città di Fano e di Urbino, intendono, sempreché non l'abbiano già fatto, istituire una libera Facoltà di Lettere.

Evidentemente qualcuno si è posto il possibile caso della istituzione di Università Libere, in evidente contrasto con quelle di Stato, che potranno essere concesse dal Superiore Ministero?

Forse che c'è la possibilità di non rispettare la volontà Ministeriale?

Conclude il Sindaco di Macerata, dicendo che questi stessi quesiti sollevati ripetutamente durante i vari lavori del Comitato ed ai quali si è cercato di rispondere in maniera più o meno equivoca ed evasiva, mostrando l'evidente volontà di alcuni di far riserve per la iniziativa privata”.

È pertanto indispensabile che il principio della preventiva accettazione integrale delle deliberazioni ministeriali sia sanzionato in un documento ufficiale, come il comunicato stampa, il quale dovrebbe essere sottoscritto da tutti i delegati convenuti, capaci di impegnare le relative provincie.

L'Avv. Valentinotti, in nome della Provincia di Ascoli Piceno, si riserva di esaminare in secondo tempo, la convenienza di continuare o meno nell'iniziativa dell'Ente Consorziale Piceno.

Il Prof. Spadolini, richiama l'attenzione del rappresentante della Provincia di Ascoli Piceno, sul fatto che in questa sede si tratta del problema universitario marchigiano cioè di tutta la regione e che la serietà dell'argomento impone a tutti la massima lealtà e coerenza.

L'Avv. Cervigni chiede la parola nell'intento di chiarire ciò che in pratica avviene in seguito all'azione svolta dalla città di Ascoli Piceno e dichiara che l'azione stessa fa ammettere questa realtà: “sulla base di accordi presi con altre Università statali, senza frequenza dette Università riconoscono illegittimamente il diritto all'esame agli studenti che frequentano i corsi Piceni”.

L'Avv. Malintoppi dichiara che Ancona concorda con il punto di vista del Sindaco di Macerata e che è pronta ad approvarne l'integrazione con un comunicato stampa.

Il Prof. Patrignani, in risposta alla riserva fatta dall'Avv. Valentinotti, afferma che il comunicato stampa può rappresentare l'accordo di tutti, solo quando sancirà un accordo definitivo senza l'ammissione di riserve che pongano la possibilità di mancate rinunce ad iniziative recenti, sì da creare doppioni inutili ed inopportuni che si recherebbero danno reciprocamente. Il rappresentante della Provincia di Ancona, si dichiara pertanto concorde per la pubblicazione del comunicato stampa, il quale mira a dare allo studente, la cognizione che l'Ente Consorziale Piceno non è autorizzato dal Ministero e non ha portata legale, ma aggiunge altresì che in detto comunicato sia confermata la necessità della disciplina, dell'obbedienza, dell'osservanza e del rispetto dei diritti riconosciuti dal Ministero stesso.

Il Prof. Cesari, in questo momento, dichiara di allontanarsi di proposito dalla riunione non intendendo assumere, nemmeno in qualità di semplice esperto, qualsiasi responsabilità in merito alle decisioni o ai voti che vi si possano emettere in contrasto col supremo principio costituzionale della libertà d'insegnamento.

Congedatosi il Prof. Cesari, la discussione riprende e l'Avv. Valentinotti, obietta che il Comitato non può pretendere da parte di Ascoli Piceno una rinuncia al diritto di libertà che la stessa Costituzione e la volontà popolare hanno sancito.

Chiede inoltre che il concetto di tale rinuncia, non sia enunciato eventualmente nel comunicato che si intende rendere di pubblica ragione; comunque circa la sottoscrizione a tale dichiarazione di rinuncia, si riserva di interpellare gli altri colleghi di Ascoli Piceno, cosa che farà al più presto e non oltre il giorno successivo.

Il Prof. Patrignani, dà pertanto lettura dell'ordine del giorno che è stato predisposto con il conforto dei pareri e dei punti di vista di tutti i presenti e precisa che, esclusione fatta per il terzo ed ultimo periodo, detto ordine del giorno sarà divulgato attraverso la stampa.

I rappresentanti di Macerata e di Ancona approvano unanimi la proposta aderendo così al desiderio dell'Avv. Valentinotti e la riunione ha pertanto termine alle ore 13,25 circa con la votazione unanime in favore del seguente ordine del giorno, limitatamente ai primi due paragrafi che devono solo essere pubblicati come comunicato stampa.

Per il terzo ed ultimo paragrafo l'Avv. Valentinotti si riserva di riferire al Comitato Provinciale di Ascoli Piceno, il quale soltanto avrebbe potuto deliberare in proposito:

«Il Comitato Regionale di Coordinamento per gli studi superiori delle Marche, riunito in Ancona il 4 dicembre 1947, con i rappresentanti delle Province di Ancona, Macerata, Ascoli Piceno, rende noto agli interessati che l'iniziativa assunta dall'Ente Consorziale Piceno per gli studi superiori di Ascoli Piceno, ha carattere privato, è del tutto estranea al Comitato medesimo e non dà adito a rilascio di alcun titolo legale da parte dell'Ente Consorziale Piceno di Ascoli.

«Il Comitato, confermando quanto già deliberato di comune accordo dai rappresentanti delle varie provincie nell'adunanza del 26 ottobre 1947, riafferma che le decisioni in tale riunione adottate, rimangono invariate nella loro integrità.

«Il Comitato dichiara inoltre che in armonia con le decisioni Ministeriali, considererà annullata da quel momento, ogni qualsiasi iniziativa, anche privata, che possa essere stata adottata precedentemente in contrasto con le decisioni stesse».

Ancona, 4 dicembre

Il Segretario
Dott. L. Tartuferi

Il Presidente
Prof. F. Patrignani

* * *

Allegato al verbale del Convegno del 26-10-47:

Amministrazione Provinciale - Ancona

li 21 novembre 1947

*Al Segretario della Camera di Commercio – Macerata
p.c.*

Al Presidente della Deputazione Provinciale di Pesaro

Al Presidente della Deputazione Provinciale di Ascoli Piceno

Al Rettore dell'Università di Camerino

Al Rettore dell'Università di Urbino

«Riteniamo opportuno rilevare che la iniziativa presa da Ascoli Piceno, di istituire un corso libero della facoltà di Economia e Commercio, è in evidente contrasto con quanto fu deciso alla unanimità nella riunione del 26 ottobre u.s., nella quale si stabiliva di rimettere ogni decisione al Ministero sulla sede della istituendo Facoltà di Economia e Commercio.

«Poiché riteniamo che l'aver reso pubblico mediante manifesto, che già funziona in Ascoli (sia pure come Corso libero) la facoltà di cui sopra, sia stato fatto allo scopo di far trovare il Ministero competente di fronte al fatto compiuto, teniamo a che sia riaffermata la comune intesa che decideva in merito nel senso di cui sopra.

«Teniamo inoltre a segnalare che a seguito dell'accordo, questo Comitato ha rinunciato a proseguire tutti i corsi universitari, che già per un triennio avevano avuto regolare funzionamento.

«Dato infine che si era deciso di prendere contatti con la Provincia di Pesaro e con la Università di Urbino, allo scopo di conoscere il loro pensiero sulle proposte formulate, e in ogni modo prima di investire della cosa il Ministero, e poiché non abbiamo avuto alcuna notizia al riguardo, riteniamo che tali contatti debbano essere presi e pertanto avremmo deciso di convocare per giovedì 4 dicembre tutti gli interessati presso la Camera di Commercio (Ancona).

«Per guadagno di tempo preghiamo di voler dare conferma telegrafica, per poter diramare tempestivamente gli inviti.

«Con stima.

Il Pres. Della Deputazione Prov.
f.to Prof. F. Patrignani

Con nota n. 831 del 24 gennaio 1948 l'Avv. Cesare Valentinotti, rappresentante della Provincia di Ascoli Piceno, in merito alla riserva fatta all'ordine del giorno conclusivo della riunione tenutasi in Ancona il 26 ottobre 1947, ha comunicato quanto segue:

«Il Comitato Provinciale di Ascoli Piceno accetta e sottoscrive l'ordine del giorno (comunicato stampa) riportato come conclusione del suesteso verbale, limitatamente ai primi due paragrafi e con la esclusione del terzo paragrafo».

Per iniziativa del Prof. Franco Patrignani, Presidente della Deputazione Provinciale di Ancona, il giorno 8 febbraio 1948, si è tenuta in Ancona una riunione alla quale sono intervenuti i rappresentanti delle provincie di Ascoli Piceno e di Pesaro – Urbino e dell'Università di Camerino: i rappresentanti della provincia di Macerata, erano assenti per giustificati motivi.

Scopo della convocazione era quello di redigere un piano che coordinasse tutti i voti tesi alla costituzione di un nuovo ordinamento universitario marchigiano e rappresentasse l'accordo comune di tutte le volontà interessate all'argomento, compresa quella dei rappresentanti della provincia di Pesaro – Urbino, i quali nella riunione del 26 ottobre 1947, risultavano assenti.

Conclusivo di tale riunione ed approvato da tutti i convenuti e, successivamente, anche dai rappresentanti della provincia di Macerata è stato l'ordine del giorno di cui a pag. 5 della presente pubblicazione.

*Critical Reviews
and Bibliography*



Rassegne critiche
e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

Leafing primers and readings books. Recent trends in the history of school books in Russia

Dorena Caroli
Dipartimento di Scienze della
formazione, dei Beni culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
dorena.caroli@unimc.it

ABSTRACT: The state of the art of research into the history of pedagogy and education in the former Soviet Union, which has given shape to the new trend of 'textbook studies', is here analysed through the Russian primers digital library project and related studies on this particular kind of sources. In this connection a review of three recent books, which were published between 2009 and 2010, is provided.

EET/TEE KEYWORDS: Alphabet Book; Textbook; Historical Research; USSR; XVIII-XIX Centuries (Book Review).

Some recent publications document the initial results of an ambitious project which intended to create an electronic bibliography and library of primers published in Russia from the 18th Century to the beginning of the Nineteen-twenties.

This project is being developed at the "K.D. Ushchinsky" Scientific Pedagogical Library in Moscow (<<http://www.gpbu.ru>>), by creating a digital library for the *History of primers in Russia* in collaboration with the international scientific seminar *Culture of childhood: Norms, values and practices* and by elaborating a system of research and of bibliographical indicators for the history of primers – initially Russian literature textbooks, or *slovesnosti* for primary school from the time of their appearance in Russia until the present day. The project also reveals how innovation in this area of research can come from one of the best-stocked Libraries on the history of pedagogy and education in the former Soviet

Union, i.e. exploiting the primary sources themselves and the place where they are held, and not necessarily based from within the Universities.

* * *

The first of these volumes, *The child of the XVII-XX centuries in the world of words: history of Russian primers, reading books and learning*¹, presents researches that identify «a wealth of information concerning culture, pedagogy, the history of the book, the sociology, the psychology, the history, philological and others» in the textbooks, which are also a valuable source for the history of childhood as demonstrated by Philippe Ariès. This new trend of 'textbook studies' has inspired several scholars in France, Germany and Spain, leading to the creation of a specialized review, «Paradigma», referring to the International Textbooks Congress (IGHSS and IARTEM are the International Associations which bring together textbook studies specialists).

The work undertaken by the "K.D. Ushchinsky" Library in Moscow is without doubt pioneering for Russia, and is an attempt to make up for lost time in the field. T.S. Markarova, Director of the Pedagogical Scientific Library, and V.G. Bezrogov, professor at the Institute for theory and history of pedagogy of the Russian Academy of Education (RAO) stress the methodological complexity of the analysis of the school textbook in relation to the school, its use, its construction and its function.

The volume is made up of three parts supplemented by a closing methodological conclusion. The first essay, by L.N. Aver'janova, deals with the collection of primers conserved in the collection of rare books at the "K.D. Ushchinsky" Library. This is a magnificent collection of 221 volumes (not counting second and subsequent editions), spanning from the 17th to the 19th centuries. It contains a number of rarities, such as one of the first primers published by Ivan Fedorov in 1574, and some well-known Nineteenth century ones compiled by K.D. Ushchinsky, L.N. Tolstoi and Bunakov (1864, 1872, 1876). These are set within the historical context of the history of typography and printing, and the author also addresses the history of illustration. The second essay, by G.V. Makarevich, presents an alphabetical list of the collection of primers in the same collection together with their frontispiece and some considerations regarding the criteria of description adopted. Finally, in the third essay, A.A. Sen'kina

¹ *Rebenok XVII-XX stoletij v mire slov: istorija rossijskogo bukvarja, knigi dlja chtenija i uchebnoj chrestomatii. Sbornik bibliograficheskich materialov k Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Istorija detstva kak predmet issledovanija: nasledie Filippa Ar'esa v Evrope i Rossii», Moskva, RGGU, 1-2 oktjabrja 2009 g. [The child of the XVII-XX centuries in the world of words: history of Russian primers, reading books and learning. Anthologies of bibliographical material for the International scientific Conference History of childhood as object of research: Philippe Ariès's legacy in Europe and in Russia]. Sost. G.V. Makarevich, Moskva-Tver', Nauchnaja kniga 2009, 234 pp.*

approaches reading books and anthologies for primary school published from 1797 to 1917 in order to analyse the features of the literary extracts and the texts specially written for the textbooks. The scholar offers a detailed descriptions of the first reading books which tended to be translated out of German (for example the book by J.H. Campe which was translated in 1787 and re-issued until 1840) and their relation to the educational function of encyclopaedias, which were to impart useful and moral knowledge to the pupils.

In the conclusion, N.B. Barannikova and V.G. Bezrogov propose a methodology for the analysis of primary school textbooks and argue that «the study of primary school textbooks demonstrate how pedagogy, educational practice, educational politics, education within the family, and stereotypes influence one other in important areas such as that of mentality» (p. 231). These authors observe that textbooks were not normally written by pedagogues but by other authors who painted a picture of the world in which they believed the children of their time should live. Neglected until now by the history of education in Russia because of the standardized and information-poor content, the textbooks offer several points for consideration precisely because of this standardisation which seems a common characteristic for textbooks throughout the world: considering the multiple re-printings of the books (for example 100-150 editions of K.D. Ushchinsky's *Letters of writing and of reading*), they seem to be indicative of continuity rather than of change. The authors also emphasize that «the textbook is not only an educational tool but also tool for selecting what knowledge to impart. It sometimes eliminated what pupils are not required to learn» (p. 232). Connected to this is the success of the textbook, which depends neither on his content nor on what the pupils remember, but on the history of its use which occurred through a series of steps which are still a mystery to researchers.

Another complex problem is that of the relation between the textbooks and the need for literacy among similar social classes in different countries (for example the peasants in Sweden and Russia). Finally, the last methodological aspect is the theoretical and practical multi-disciplinary nature of the textbook, which requires a complex analysis of the semantic networks which are interwoven at different levels. The analysis of textbooks, according to these scholars, should start from the hypothesis of a textbook «as a model of the world that strives to define and plan the compulsory space around the child» which contrasts with the fragmentary nature of information offered to the child (p. 234).

The second of these volumes, *It's time to read*, deals with Primers and reading books in prerevolutionary Russia during 1900-1917². The volume presents a collection of four essays from the conference on *Culture of Childhood: norms, values and practices* dedicated to the evolution of pedagogical ideals in primary school textbooks.

In the introduction, N.B. Barannikova, V.G. Bezrogov, G.V. Makarevich and T.S. Markarova consider the Russian primary school textbook from 1900 to 1940 as vehicle for pedagogical ideals. The scholars stress that the textbooks are linguistic tools which introduce children into the wider socio-cultural context that exists outside the family and the nursery, allowing them to understand, name and classify the world and to assimilate the extra familiar cultural models: «the reading of the world through the textbook implies that figurative concepts, read by teachers, pupils and parents find a place in the children's own mental space vocabulary, and that this is key for the comprehension of the culture of the society in which they live, of their presence within it, and with its help» (pp. 7-8). This question is particularly tied up with the image of childhood, which is the other aspect dealt with in the textbooks' content. The authors argue, indeed, that this image is present in the various subjects taught, while the image of the pupil predominates in pedagogy. Drawing inspiration from N.V. Tishunina's hypothesis, according to which «not the child, but the image of the child becomes the content of the education» (p. 9), they dwell upon the cultural process of the construction of this image. Indeed the textbooks simultaneously depict at a real and an ideal world. Concerning the question of pedagogical ideals, the scholars pull together two trends in textbook studies as a source for their analysis of cultural, historical and social processes by referring to K. Kelly, B. Sroka and U. Notarp who «observe the evolution of the values reflected (constructed) in the textbooks and of the aims (models) for building the personality» (p. 15).

In the first essay, T.S. Markarova deals with the history of the Russian language and methods for learning the alphabet in Russia at the beginning of the 20th century. He highlights linguistic and lexical aspects in order to understand to what extent the language was taught as linguistic system (in Saussurean terms). In the third essay, G.V. Makarevich deals with the semantic-pedagogic analysis of the literary texts found in primary school readers, investigating the change of the canon of texts published by school books and their visual construction. In the fourth essay, the same author reflects upon the relation between the historical and pedagogical contexts in textbooks for the primary school. In the last essay, N.B. Barannikov, V.G. Bezrogov and G.V. Makarevich examine

² «Pora chitat'». *Bukvari i knigi dlja chtenija v predrevoljucionnoj 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, 397 pp.

the evolution of pedagogical ideals in the works of the famous pedagogue V.P. Vachterov (1853-1924) whose 23 primers, written between 1900 and 1920, were best-sellers and re-issued many times. The authors pay particular interest to the evolution of ideals before and after the Bolshevik Revolution of 1917. This volume ends with a wide bibliographical survey issued in different foreign languages about the history of textbooks and readers (compiled by V. Bezogov) and an index of primers and spelling books (compiled by L.N. Aver'janova).

* * *

The third of these volumes, *The image of the child and family in post-Soviet Russian pedagogy: Russian literature textbooks for the primary school 1985-2006*³ also stems from the conference on “Culture of Childhood: norms, values and practices” (vol. 7), but is an empirical application of the methodological concepts and tools perfected in previous research. It contains an interesting in-depth-analysis concerning the former Soviet nationalities (in particular the Tatar and the Chuvash), revealing the features of the ‘Sovietization’ process and the abandonment of Soviet canons.

In the premise, the scholars further the methodological questions already dealt with regarding the primary school textbook «as the place where education and culture meet», illustrating nonetheless the complex evolution of the historical context in which these textbooks were published – a mixture of old and new typical of transitional phases. Indeed the first chapter deals with the cultural legacy of the ‘Soviet motherland’. In particular, it investigates Soviet childhood viewed as a cultural and literary project beginning with the literature for childhood of the 1920s and 1930s, and the literary representation of childhood in Soviet and post-Soviet Russia, both in terms of childhood remembrance in the works of children’s writers, and the narrations of the childhood of ‘great men’ in readers from different historical periods. Finally, it also touches on the concept of ‘motherland’ in the Russian primary school textbooks beginning with the text «Our motherland», which was included in the primary textbook *The children’s world* by K.D. Ushchinsky (1861), frequently reappearing until 1917, to re-emerge in the 1970s and after 1992 in its original (complete) form (p. 55). It emerges that in the period 1992-2008 the word «motherland» has been imbued with a deeply ideological content.

The second part, «leafing through the pages of the school books», is a detailed and well-documented essay which analyses the legacy of Soviet culture

³ *I sprosila krocha... Obraz rebenka i sem'i v pedagogike postsovetsoj Rossii: uchebniki po slovesnosti dlja nachal'noj shkoly 1985-2006gg.* [She asked for a crumb... The image of the child and family in post-Soviet Russian pedagogy: Russian literature textbooks for the primary school 1985-2006]. Pod red. N.B. Barannikova i V.G. Bezogov, Moskva-Tver', Nauchnaja kniga, 2010, 359 pp.

in 1990s textbooks. These presented the Soviet canon revisited by the authors of the Eighties. The example analysed is «literary reading» by G.N. Kudina and Z.N. Novljanskaja, written for the primary school in the Nineties (both authors were awarded prizes by the Russian government for the quality of their literary teaching aids). The part about the image of the child in the post-Soviet literary textbook takes the *Goreckij manual* as its starting point. The manual was printed for the first time in the 1970s and remained a leading primary school textbooks for thirty years; the essay deals with a new question: the concept of the child and childhood at the basis of the textbooks.

The second part comprises two final notes on the image of the family in primers and spelling books printed by Russian and Tchuvash editors between 1960 and 2000. It investigates the particular function of the textbook from the point of view of the socialization of the personality: the text books not only transmit cultural values and social norms but also reveal «the encyclopaedia of the world», and construct the proper viewpoint of events and rules of life in society. Among the more relevant social phenomena, the family is studied from the point of view of its visual models and representation, taking 16 primers and spelling books (1970s-2000) to investigate how adults, children, parents and grandparents are represented. The final part is about the child and his/her environment in the Tatar primer *Alifba* which was the principal text for around thirty years and is still used today. The appendix on Tatarstan makes it possible to grasp the complexity of the study of textbooks in a former Soviet Republic, investigating the official ideology and the national culture and providing an overview of the history of the Tatar language (its alphabet was transliterated into Cyrillic in 1939) which underwent different reforms which were accompanied by several editions of primers.

In conclusion, the investigations into the history of textbooks carried out by Russian scholars reveals a great theoretical and empirical competence, distinguished by originality in the field of Russian history of education, and of the particular topic addressed, but mostly for their methodological precision. This research project has culminated in the construction of an excellent investigative tool which makes it possible for scholars to access a valuable data base which is both well organised and easy to consult via the Library home page. It is also an example of successful team work in the development of interdisciplinary projects in the field of the history of education.

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*

Roberto Sani
Dipartimento di Scienze della
formazione, dei Beni culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
sani@unimc.it

ABSTRACT: This literature review of studies aims to provide an overview, albeit temporary and *in itinere*, of research conducted in Italy, in the last decade, on a source of particular significance for the history of schools and teaching practices: school exercise books. The picture that emerges enables us to grasp not only the characteristics of the implementation and evolution of a specific line of research on school exercise books in the peninsula but also the contribution made by this branch of studies to the more general history of mass culture and the construction of the collective imagination in the nineteenth and twentieth century Italy.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; School exercise books; Historical Research; Italy; XIX-XX Centuries.

Premise

An assessment, although *on-going*, of research conducted in Italy over the last decade, on *school books* must not fail to build on the contributions presented

* This paper proposes, with some amendments and additions in English, the text of the report entitled *Balance de la investigación sobre cuadernos escolares en Italia*, presented at the *I Workshop Italo-Español su la Historia de la Cultura Escolar*, held at the CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar), Berlanga de Duero (Spain) 14-16 November 2011.

at *I quaderni scolastici: una fonte per la storia dell'educazione (School exercise books: a source of the history of education)*, which took place at the Università Cattolica del Sacro Cuore and the Italian Education History Archive held at Brescia, 27 October 2005¹, and, above all, the proposals of the international conference organized by the University of Macerata and the National Agency for the Development of Education Autonomy (ANSAS, formerly INDIRE), 26-29 September 2007 on the theme: *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*².

It seems possible to say, in some ways, that the two research meetings mentioned above represented the following: the first – in Brescia – was the starting point for non-episodic and marginal attention of Italian school and educational historiography with respect to a source that, until then, had been largely neglected, if not entirely ignored by scholars in the field; the second – in Macerata – was the real launch of a systematic study of the potential characteristics and heuristic of this source³, investigated under many aspects, including using highly diverse approaches and a truly international projection of the research presented during the conference.

My contribution, therefore, aims primarily to highlight the distinctive and important contribution that the two conferences mentioned above gave to the implementation and development, in Italy, of a specific line of research on *school exercise books*; in the second place it seeks to analyse, in the light of the historical reflection of recent years, the contribution that surveys and studies related to *school exercise books* can contribute not only to the history of schooling and school education in the strictest sense, but also more generally to the history of mass culture and the construction of the collective imagination in nineteenth and twentieth century Italy⁴.

¹ See the proceeding of *I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, monographic section of «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 13 (2006), pp. 13-189.

² J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, 2 vols., Firenze, Polistampa, 2010, pp. XXXIII+VII+1567.

³ An overview of the limited number of previous fragmentary studies is presented by J. Meda, *Tra le sudate carte... Guida ragionata ai fondi di quaderni ed elaborati didattici in Italia*, «Biblioteche oggi», 8 (2004), pp. 51-56; e D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene, 2005.

⁴ For initial preliminary approach to the subject see to R. Sani, *A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education*, in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., vol. I, pp. XV-XXIV.

1. *Italian historians of education and the discovery of school exercise books as objects of research*

Introduced by a stimulating and comprehensive report by Antonio Viñao Frago, in which, according to the most recent and significant research in the international arena, the main methodological and historiographical issues related to *school exercise books* as a source of historical research⁵ had been analysed in greater depth, the Brescia conference of October 2005 represented, above all, an opportunity to provide a first overview of the funds and collections of school exercise held in public and private archives, and to make the official presentation of the *database*, relating to «collections of exercise books and teaching documents» existing in Italy, created in 2004 by the National FISQED observatory established in the historical archives of the National Agency for the Development of Educational Autonomy (ANSAS) of Florence⁶.

With regard to historical reflection as such, the Brescia meeting was intended to bring out, through the reports of Juri Meda and David Montino, the two directions along which the research of Italian historians would develop in the following years. In this regard, the contribution of Juri Meda used its title (*Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore*⁷) to highlight the instrumental nature and function of this eminently didactic source by emphasizing the opportunity to use a historical perspective to investigate – as has already been achieved for textbooks, for example – aspects of the formal and functional characterization of the exercise books (size, internal shape, different types related to specific use in schools of different types and levels and with reference to the various subjects), aspects of their production and distribution in school systems and, from a certain point onwards, their complex nature as a *medium* as communication tools designed to convey certain content and messages both inside and outside the classroom through the double register of images/illustrations and texts reproduced on the cover.

With specific reference to the Italian case, Juri Meda sees «the late nineteenth and early twentieth century», following the «national dissemination of the campaign against illiteracy and the introduction of compulsory education», as the moment the school exercise book ceased «to be an accessory exclusively

⁵ A. Viñao Frago, *Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*, in *I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, cit., pp. 17-35. See also (by the same author) *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, in C. Almunia (ed.), *Culturas y Civilizaciones*, Valladolid, Ediciones Universidad, 1998, pp. 165-184.

⁶ For the National FISQED Observatory database (<<http://www.fisqed.it>>) see M. Trigari, *La documentazione che fa la differenza. Densità semantica, massa critica e integrazione virtuale nella Rete documentaria nazionale FISQUED*, in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., vol. I, pp. 41-62.

⁷ J. Meda, *Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore*, in *I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, cit., pp. 73-98.

reserved to writing specialists, usually belonging to the wealthier classes», and became instead «a tool for general use, used by the children of the working classes to practise writing», i.e. a constant presence in the tool kit of students in every school level and year⁸. The latter development was made possible by the simultaneous development of mass production of *school exercise books*, first by dense local networks of stationers and printers, and then by the rise of genuinely specialized industries capable of operating throughout the whole of the domestic market.

In the conclusion to his report, Meda also provided a first partial list of manufacturers of *school exercise books*, divided geographically and by type of production, but stressed the necessarily temporary nature of the interpretative hypotheses and scenarios outlined. These, however, as Meda himself pointed out, had the merit of «giving an idea of the breadth of this completely unexplored avenue of research» and, simultaneously, of «providing the start of a new series of studies on school exercise books»⁹.

Two aspects of the report presented by Juri Meda at the Brescia conference in 2005 must be emphasized, especially because of their richness and specific influence on the subsequent development of research and studies in this area. The first relates to the specific requirement, implied by Meda's entire reconstruction, to avoid subjecting such a rich source such as *school exercise books* to impromptu, naive or simplistic readings and interpretations due to underestimation of the complex and problematic character that each source presents from the point of view of a historical reconstruction. Rather, the contribution of this source should be analysed in the light of a well-defined and correct historiographical setting. The second aspect concerns the specific placing of *school exercise books* in the list of sources designed to elucidate the characteristics and development of teaching practices and school educational processes, or within a genre and a typology of sources that are configured at same time as both the *instruments* (the necessary *media*) and *products* of that which was effectively defined by Agustín Escolano Benito as the «cultura empírica de la escuela». As such, they cannot be reduced to mere «writing containers» – even including those attributable to specific strands of *childhood writings* and so-called *popular writings*¹⁰.

Davide Montino's report (*Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile*¹¹) adopted a wholly different approach. Here, *school exercise books* assumed a specific importance from a historical point of view, precisely because

⁸ *Ibid.*, p. 77.

⁹ *Ibid.*, pp. 81-90.

¹⁰ See Q. Antonelli, E. Becchi (edd.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995; and P. Conti, G. Franchini, A. Gibelli (edd.), *Storie di gente comune nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, Aquis Terme, EIG, 2002.

¹¹ D. Montino, *Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile*, in *I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, cit., pp. 167-189.

of their nature as «possible containers of not necessarily childish writing» or as «multiform collectors of messages ranging from the pictures and captions of the cover to the writings that they contain». On this basis, Montino added, «when the writing belongs to school students, they may be prompted, i.e. dictated directly by the teachers, or they may be ‘answers’ to suggestions given in the form of traces of a range of themes and elements, or even spontaneous texts, at least potentially: this is the case of diaries and free compositions. Finally, we have the children’s own drawings, which may be more or less related to the texts. The exercise book, therefore, may be regarded as a kind of anthology of multiple communication codes that follow and complement one another, around a series of contents that are already in place, and through which one seldom understands the inner world of the child»¹². «Infant school writing», i.e. the writing principally conveyed by *school exercise books*, according to the scheme proposed by Montino, was, in this sense, «a specific variant of ‘children’s writing’, produced specifically in school and as such unequivocally attributable to this context, [...] one of the most accomplished forms of directed writing, i.e. writing in which the educational intent and the control of adults is most explicit»¹³.

In essence, Montino overturns Juri Meda’s scheme in which the *school exercise book* necessarily refers to a universe of cultural and symbolic references which finds its real meaning and legitimacy as a more authentic source for the history of education in school practice and experience. The approach put forward by David Montino at the Brescia meeting instead tended, above all, to de-contextualize the meanings and heuristic potential of the texts conveyed by *school exercise books* by assigning «infant school writing» to a simple ‘specific variant’ of the overall category of «children’s writing». In such writings, those which are truly «school writings» (i.e. those conveyed by *school exercise books*) are usually the least attractive and interesting, in that they usually demonstrate «the educational intention and the control of the adult» more explicitly and markedly.

In this regard, Montino did not fail to point out that “school writing” was essentially «public and guided writing, which has meanings that are primarily strictly instrumental and didactic», and which, as such, «often results in controlled exercises that have little to say». He added that the scholar’s task is «to find the more interesting parts, to know how to read, it must be said, between the lines and guess the content that lies beneath the most seemingly innocuous texts. Only by starting from this prerequisite can the school exercise book be used as a valuable source for the study of the childhood imagination»¹⁴.

¹² *Ibid.*, p. 167.

¹³ *Ibid.*, p. 168.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 172-173.

But what significance does Davide Montino assign to the concept of the *childhood imagination*? We should not be misled in this regard by the scattered references in his text to the *childish spontaneity* which escapes here and there from adult supervision and seems to peep at us through the pages of exercise books and diaries to provide us with a trace, albeit indirect and ambiguous, of the legendary *original subjectivity* of childhood; a subjectivity as yet unaffected (or not entirely affected) and unabsorbed by the acculturation processes which were being debated a few decades ago within libertarian pedagogy of a Rousseauian bent.

On the basis of the reconstruction work of his teacher – the Genoese contemporary historian Antonio Gibelli – on the genesis and evolution of the processes of mass nationalization which started in Italy in the period between the two world wars¹⁵, Montino in fact tended to place issues relating to the construction of the infant imagination in the context of a well-defined historical perspective. Within this perspective, however, not only were school and school education practices placed in this background and emptied of all their true specificity, but the same child-society nexus ended up taking on a secondary meaning, since, as underlined by Montino, quoting a long Gibelli passage, the centre of attention was «an evolutionary development, a kind of continuous progression from early childhood to arms bearing age, during which the new generations [*children*] are questioned, mobilized, framed, captured, used, and therefore assisted in welding, as a powerful glue and multiplying lever of the energies of the nation. Furthermore: in view of the nationalistic discourse the ‘child’ is not only part but a prototype of the people, in the sense that the people are considered and therefore treated as children to be educated»¹⁶.

Given a similar approach, in which school and school education practices themselves were not considered a key component of the process of construction of the childhood imagination in the mass society of the twentieth century, but rather almost a kind of *virus*, an acute pathogen that creeps insidiously into the body of individuals and populations (the «child people» so often evoked by Gibelli¹⁷ and taken up by Montino also) and corrupts them, causing them decay, the normal evolutionary trajectory of the maturation of identity, it is not surprising that Montino’s analysis, during the Brescia meeting, dealing with the meaning and heuristic potential of a source such as *school exercise books* and, more specifically, the «children’s school writing» conveyed by them, appears to be inevitably problematic and characterized by a series of ‘distinction’:

¹⁵ See A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, Milano, Sansoni, 1998; and Id., *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

¹⁶ Montino, *Quaderni scolastici e costruzione dell’immaginario infantile*, cit., pp. 168-169.

¹⁷ See A. Gibelli, *Il regime illustrato e il popolo bambino*, in V. De Grazia, S. Luzzatto (edd.), *Dizionario del Fascismo. Volume primo: A-K*, Torino, Einaudi, 2002, pp. 263-270.

In fact, Montino concluded, only rarely do islands of child spontaneity surface, allowing us to enter their dreams and desires; this paucity of evidence prevents us from seeing, in the sense of a full interiorization, the childhood imagination at work. Furthermore, the latter, in the exercise books is an ideal project. [...] In short, the child-student is but a part of the child, perhaps the most visible but also the most standardised, more a result of pedagogical and political construction than the expression of something so fleeting as childhood. This, finally, is the greatest limitation of exercise books as a historical source [...] if what it is really intended is to put forward a full discourse on the childhood imagination¹⁸.

At this point, one might wonder if the report presented at the Brescia conference by Davide Montino, so stimulating and suggestive in its themes and in its rigorous and well-documented reconstruction, was not in large measure conditioned by a basic misunderstanding, essentially linked to the original research outlines and the approach chosen by the author to verify the adequacy and relevance of a source such as *school exercise books*. Basically, the questions Montino seeks to address and put to the scientific community, like the rest of his conception of the *childhood imagination*, refer to a reading and analysis of the source (*school exercise books*) that is only marginally and occasionally interested in the specific dynamics of school and school education.

The heart of Montini's reflections, in fact, located childhood and the childhood imagination within the purview of a more general history of the mentality and cultural and ideological processes of twentieth century mass society. Hence the objective and inevitable bias and lack of a source such as *school exercise books* and «children's writing» preserved in the books; hence also the largely disappointing (because very rare and episodic) contribution these *exercise books* offer as witnesses/recovery of the childhood imagination in the round; hence, finally, the Montinian perception of dealing with a source (*school exercise books*) that proves much less attractive and functional than others in relation to the final aims of his own research¹⁹.

In fact, as with Juri Meda, Montino's Brescia report was intended to represent the starting point for a research journey that had barely started and was still far from being permanently fixed in its assumptions and lines of development. Not surprisingly, both lines of research stemming from the conference in Brescia in 2005 would undergo far more significant developments in the following years, starting from the already mentioned international study meeting of Macerata in 2007.

¹⁸ Montino, *Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile*, cit., pp. 188-189.

¹⁹ See D. Montino, *Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura*, in Conti, Franchini, Gibelli (edd.), *Storie di gente comune nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, cit., pp. 36-51; and Id., *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea*, Roma, Aracne, 2007.

2. *Beyond didactics: school exercise books as a source for a new history of school cultures and educational practices for children*

Conceived as an opportunity for comparison and sharing of the results of research into *school exercise books* carried out not only in Italy and Europe, but worldwide, the Macerata meeting of September 2007, as is known, involved some 85 participants from different continents and more than eighty presentations, later collected in two volumes of documents of the proceedings²⁰. Divided into thematic sections, in order to allow adequate investigation and comparative analysis of the various lines of enquiry developed at international level with reference to this source, the international conference in Macerata, with specific reference to Italian historical analysis, above all had the merit of providing scholars and researchers with an updated and comprehensive mapping of the main corpuses and public collections of *school exercise books* held in Italian archives and research institutions. It also provided a systematic overview of the state of conservation and possible use of these collections for the purposes of historical investigation²¹.

More specifically, the participation as speakers of more than forty Italian scholars, including school and educational historians and researchers from other disciplines (linguists, experts in didactics and children's and popular literature, cultural anthropologists etc.), enabled different approaches and different methodological options to be verified, and research horizons to be expanded and enriched by providing school and educational history with further stimuli for avenues of research.

The scope of the study being limited to «research completed or in progress whose prime source is school exercise books and children's writing», the latter being understood only as «school writing», thus «intentionally leaving out other forms of childhood writing»²², during the Macerata 2007 conference there was, at least as regards the contributions of the Italian scholars, a sort of *bias / thematic focus* on the two lines of research that had already emerged two years earlier at Brescia: the *school exercise book* as a means or medium of didactic practice and school educational and cultural processes, to be investigated in their historical evolution and features and functions in the same way as other school instruments and apparatus (manuals and textbooks, classroom exercises,

²⁰ See A. Viñao Frago, G. Chiosso, A. Gibelli, *School Exercise Books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in 19th and 20th centuries*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), n. 1, pp. 447-466.

²¹ See, in this regard, the contributions of M. Trigari, F. Caffarena, B. Salotti, P. Zamperlin, T. Dolfi, M. Squadroni, E. D'Ambrosio, P. Valiani, F. Pizzigoni, M. D'Alessio, M. Cossetto, A. Augschöll and D. Brighigni collected in the section «Public Collections of School Exercise Books», in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., vol. I, pp. 41-186.

²² See J. Meda, *The Exercise Book as a Material Object* and D. Montino, *The Exercise Book as a Formal Object*, both in *ibid.*, pp. XXV-XXVIII and XXIX-XXXIII.

registers etc.); and the *school writings* conveyed by the exercise books, as objects of contemplation to capture the multiple dimensions and characteristics of educational interaction between the student and the educational institution, and to ascertain the impact of educational practices on the construction of the imagination of school pupils and the development of their personalities.

Various reports were devoted to in-depth analysis of the first two lines of research, including Juri Meda's which, continuing the research already presented at Brescia, provided additional information relating to changes between the late nineteenth century and World War II in the production and sale of *school exercise books* in Italy, focusing in particular – through the use of a range of printed and archival sources rarely considered before – on a range of topics of interest²³.

This is the case, first, of the *marketing* strategies deployed by manufacturers to capture growing shares of the increasingly large and lucrative market for *school exercise books* and the significant impact that the increased commercial competition that developed in this area would have on the quality and on the formal and functional features of the 'product'. From the early decades of the twentieth century, Meda highlighted in this respect, by virtue of the «massification of consumption» linked to a notable rise in schooling levels and the consequent increase in competition in the so-called *educational market*, «exercise book producers were forced to diversify supply and equip their products with iconic and colour attributes in order to influence student-consumers, determining their selection criteria and channelling their purchase motivations. This was probably why the covers of school exercise books – which until then had all been strictly black in order to avoid providing the students with any distractions – were now invaded by lively illustrations and garish colours. [...] Exercise books not only ceased to be simple media for writing but became learning objects to all intents and purposes. But – in accordance with the requirements of the ideological mobilization expressed by the mass political regimes in relation to certain historical events – they also became authentic media instruments, which were more effective the more they were provided with a seductive graphical look»²⁴.

Juri Meda's reconstruction of the complex events related to the production and sale of school exercise books in Italy in the early twentieth century also turned out to be particularly fruitful when the author elaborated on the characteristics of direct State intervention in this sector, through the creation in 1923 of the National Board for school supplies. This body, set up by the young fascist regime to «suppress the free market in school exercise books and create a direct government shareholding entity for the production system which

²³ J. Meda, «Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico»: i controversi rapporti tra produttori di quaderni, insegnanti e cartolai e l'intervento del regime fascista, in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., vol. I, pp. 507-551.

²⁴ *Ibid.*, pp. 509-510.

would be ideologically orthodox and able to fulfil the propaganda needs» of its fascistization programme for Italian schools, in fact, unlike what would happen to school diaries and textbooks, «never succeeded in imposing a *single school exercise book*». It is true, however, as Juri Meda showed by retracing the complex events of the Fascist period, that the National Board for school supplies not only «immediately began to use the exercise book as a propaganda tool», but also played a leading role in guiding the ideology of manufacturing companies in the private sector, which were called to «show their political orthodoxy» and to contribute actively to the process of fascistization of Italian schools by preparing special series of exercise books inspired by regime propaganda²⁵.

Continuing the line of research initiated by Juri Meda, the international conference at Macerata in 2007 saw the presentation of Anna Ascenzi's report devoted to the *Cartiere Pigna e i quaderni scolastici della «Terza Italia» (1870-1945)*²⁶. This research is of considerable importance not only because of its systematic excavation of the entire historical archive of a company – perfectly preserved and previously unused (the archive of one of the largest manufacturers of Italian *school exercise books* of the nineteenth and twentieth centuries, the Cartiere Paolo Pigna of Alzano Lombardo, near Bergamo, established in 1856 and still active in the field), but also because of the unique methodological and historiographical approach adopted by the scholar in her reconstruction. She surveys the events of eighty years by linking the production and sale of *school exercise books* to the gradual emergence, from the end of the nineteenth century, of mass education and the development, between the nineteenth and twentieth centuries, of several projects for the *nationalization of the Italians* set up by the Liberal governments and later by the fascist regime. The survey ends with a significant and entirely new look at the characteristics of the process of democratization of the country, through the schooling and education of the younger generations, which was integral to the second republic in the post-war years²⁷.

As a result of the opportunity to use, for the first time, the entire mass production of Cartiere Pigna (sketches, cover samples, whole series of books printed over about 80 years), the paper presented at the Macerata conference

²⁵ *Ibid.*, pp. 516-517.

²⁶ A. Ascenzi, *Le Cartiere Pigna e I quaderni scolastici della «Terza Italia» (1870-1945)*, in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., vol. I, pp. 487-505. See also the English version, expanded and enhanced with a rich iconography, published under the title: *The Pigna Paper Mill and the Exercise Book of the «New Italy» (1870-1960)*, «History of Education & Children's Literature», III (2008), n. 1, pp. 217-255.

²⁷ See A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; A. Ascenzi, L. Melosi (edd.), *L'identità italiana ed europea tra Sette e Ottocento*, Firenze, Olschki, 2008; A. Ascenzi, *Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2008.

by Anna Ascenzi captured the functional and material development of the series of books over this long period, i.e. the innovations introduced gradually from the point of view of their structural features (size, internal shape, the different types related to specific school use) and innovations relating to the covers of *school exercise books*, through a refined analysis of the interweaving of the iconic message conveyed by the illustrations and the narrative message of the captions and printed texts.

The production of books by Cartiere Pigna, as noted by this scholar, «appears to be characterized, especially from the last decade of the nineteenth century, by a clear and conscious political-ideological project that complements and overlaps with the productive and commercial project to become its driving force, its primary and most direct tool for growth and entrepreneurial success, the expression of a sort of ‘value added’ that qualifies the product on the market and makes it more recognizable and attractive, and therefore more commercially competitive. [...] The decision to characterize their products so markedly by systematically focusing on the features and functionality and effectiveness of the message conveyed by the exercise books themselves (illustrations and printed texts), reveals the presence of precise and modern *marketing* strategies. On the one hand, these strategies assume and appropriate the background orientations and concerns of ‘national education’, more broadly political and ministerial in nature and expressed from time to time by the different ruling classes of the country – from Crispi to Giolitti and Mussolini, through the complex period of the Great War and its aftermath. But they also seek to adapt the basic constructs and indications of this ‘national education’ to the features and communicative potential of the *medium*, i.e. the *school exercise books*»²⁸.

In an effort to ‘adapt’ the messages conveyed by the different Italian nationalization projects (and, later, the fascistization projects) to the context designated to receive them (i.e. schools), *school exercise books* not only played a highly educational role, but were also used to redefine, in terms that were accessible and could be fully assimilated by the addressees (namely the children studying on their school benches), the contents of the collective imagination that was gradually shaped by élites and national governments.

In this respect, Ascenzi states that *school exercise books*, «without losing their primary material function, or while maintaining their modest character as secondary and subordinate instruments in the pupil’s educational kit, eventually played another very different role to that originally assigned to school equipment. It could even be said that this different and parallel function of transmission of content and educational messages – which later, during the Fascist period, became real ideological and political propaganda – was being exercised even earlier, quite independently of the real material use of the exercise

²⁸ Ead., *Le Cartiere Pigna e I quaderni scolastici della «Terza Italia» (1870-1945)*, cit., pp. 495-496.

book in the classroom or elsewhere. In certain cases, as with exercise books used to receive explanations and dictations relating to the history of the fatherland, [...] a distinctive complementarity is evident between the 'publication message' of the exercise book (illustrations and text printed on the cover) and the 'school writing' produced by the pupil, within a perspective in which the first (the 'publication message') tends to be seen as a further form of "reinforcement' and corroboration/legitimization of the second» (the 'school writing')²⁹.

A final aspect of the report presented by Anna Ascenzi at the Macerata International Conference is worthy of mention, as it suggests an additional and very significant line of research. It concerns the specific characterization in post-World War II democratic and republican Italy assumed by *school exercise books* produced by Cartiere Pigna, at the time that the company became the industry *leader*. In outlining the company's «new strategy» after the fall of the Mussolini regime and the end of World War II, the researcher above all highlighted, «the final overcoming of that particular *pedagogical intentionality* – in the sense of national mass education projects, assumed and pursued from time to time by post-unification ruling groups – which from the liberal era to fascism had been a constant in Cartiere Pigna's production and publishing strategies and helped to determine its identity and undoubtedly contributed to its success».

In the remainder of her analysis, Anna Ascenzi also drew attention to another aspect, closely related to the above: «In the years after World War II, the final exhaustion of the traditional approach of accompanying – and supporting with its own products – the process of mass nationalization of Italian youth, did not coincide with the assumption of a similar approach of commitment to the inculcation in the new generations of the values and specific ethical-civil needs expressed by the young Italian democracy. [...] Every aspiration to contribute to the construction of the 'new Italy' and the nationalization of the younger generations has disappeared, and the Pigna exercise books – Ascenzi concludes – have returned to us, over the past fifty years, an image of childhood and youth that is no longer framed and made subject to a top-down ideological design and policy, but educated in a private and individual dimension, which, from the end of the war to the present day, has undergone many profound developments»³⁰.

Beyond the range of questions addressed and the many problematic issues allowed to emerge, the contribution of Anna Ascenzi emphasized the true centrality of the role played by *school exercise books*, in contemporary Italy, for the purposes of the *essential mediation* performed by the school and by school teaching practices in transmitting to the younger generations a particular collective imagination, informed from time to time by the principles of the liberal state or by the propaganda and myths of fascist totalitarianism, or finally the ideals and values of mass democratic society.

²⁹ *Ibid.*, pp. 497-498.

³⁰ *Ibid.*, pp. 504-505.

Now, the very reference to this mediation performed by the school through a tool such as exercise books seemed to suggest the need to look at the «children's writing» conveyed by the *school exercise books* – not as mere «directed writing» which, precisely because it is characterized by explicit education intention and adult supervision, «has little to say to» the historian searching in the classroom and within the school walls for the tenuous and uncertain testimony of the authentic childhood imagination; but rather as a spy, or possibly, a *litmus test*, of the degree of impact of this mediation, simultaneously both educational and cultural, exercised by the school on its pupils and their developing imaginations³¹.

It is no accident that such an innovative approach to the analysis of a source as *school exercise books* had been taken and appropriated by such a refined and careful scholar of the childhood imagination as Davide Montino, who, in his report to the Macerata international conference 2007, largely overturning the conclusions he had drawn two years earlier in his Brescia contribution, presented a significant and challenging reinterpretation of the characteristics and peculiarities of «childhood school writings» and their heuristic potential.

In his Macerata report – aptly titled: *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*³² – Davide Montino definitively abandoned the ambiguous definition of «children's school writing» as «*subjective or spontaneous writing*», a legacy of a historical categorization not borrowed from historiographical reflection but from the libertarian psychology of Rousseauian origin of the 1970s and 1980s:

Do we therefore have, in the texts [*of the pupils*] – he asked himself – evidence of subjectivity? Or rather, of spontaneity, in the sense that they freely express, without mediation, what goes on their minds, in their universe, even if those ideas are the result of the suggestions of adults? On closer inspection the problematic of the subjective expression of the child in school writings is all here. [...] The child is a developing subject, the result of educational action, more or less formal and more or less explicit, and as such, its expression can only be affected by what s/he assimilates in the process of growth, of learning.

Hence, Montino added pointedly, the need to rethink the root of the same interpretive categories with which the historian approaches a source such as *school exercise books* and the «children's writing» they convey. Hence, therefore, the need «to overcome the critical dialectic between subjective writing and directed writing», by introducing a further definition: «Therefore, states Montino, I shall refer to personal rather than subjective writing, as this

³¹ With reference to schooling in the Fascist period in particular, see the comments of Ascenzi, *Education and the Metamorphoses of citizenship in contemporary Italy*, cit., pp. 161-252.

³² D. Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., vol. II, pp. 1289-1303.

term means writing which reinterprets, breaks patterns and stereotypes, uses linguistic and rhetorical material as well as the ideas and values provided by the school and the adults in a creative way» (that is authentically personal, in fact)³³.

Davide Montino's adoption of an interpretative category such as «school personal writing» radically changed the traditional approach used in the past to look at the vague and somewhat abstract «children's writing». Above all, it recognized and valued the specificity of the school and the educational dynamics and practices that the school established, by investing them with the real meaning and the same expressive values of what we define as «school writings».

In other words, researching *writing*, the *texts* produced by the pupil and conveyed by *school exercise books*, essentially means trying to capture the traces, signs and scattered evidence of a «school experience» that is primarily the expression of an «educational experience» – a gradual and progressive maturation of the personality of the pupil. Better still, it means deepening the stages and characteristics of the concrete practice of teaching and learning conducted in the classroom and its impact and effect on the learner.

We will return to this aspect later. What is now worth consideration is the interpretation offered at the Macerata conference by Davide Montino in relation to the specific developments evidenced by «school writings» in the course of the events that characterized the development of the Italian school of the nineteenth and twentieth centuries.

According to Montino, school events in united Italy show «a slow path towards the un-directing of school writing», which can be set chronologically in the period «from the late nineteenth century to the programmes for primary schooling developed in 1923 by Giuseppe Lombardo Radice» under the school reforms launched by the then Minister of Education Giovanni Gentile. During this time, «school writing» would gradually – at least in part – be set free from the dominant rhetoric and linguistic devices characteristic of the nineteenth century period, due to «the ideas of educationists, educators, men of letters, the activity of teachers who were being trained in pedagogical idealism and who sought in children the simplicity, tradition and spontaneity of a people who were being persuaded and perfected for involvement in the dynamics of the modern state and nation».

The main success of the slow and laborious «process of un-directing school writing» suggested by Davide Montino would be that the «nineteenth-century school exercise book» – a mere «container of highly impersonal writing, rhetorical exercises and plot developments that have nothing to do with the experience of the writer», and in which, therefore «writing is not a means of individual expression, but exercise, acquisition of a style, a mark of initiation

³³ *Ibid.*, pp. 1289-1290.

into the language of the nation» – would be replaced by the school exercise book of the early decades of the twentieth century (and, in particular, the school reforms of 1923), reflecting the new pedagogical and didactic sensitivity of Lombardo Radice, which evidences the overcoming of rhetorical narrative forms and reflects the failure of directed writing «which reveals the highly impersonal nature of the themes and compositions in general», and opens up an «opportunity for increased expression of the child»³⁴.

Such a reconstruction of the evolution of the «children's writing» conveyed by school exercise books in nineteenth and twentieth century Italy undoubtedly presents controversial aspects and provides the opportunity for some emphasis and clarification. With regard to the linearity and consequentiality of the hypothesized gradual «un-directing of school writing», it cannot be concealed that just in the immediate aftermath of the Gentile Reform of 1923, the Italian schooling Fascitization process would entail, in fact, the introduction of a completely different rhetoric and far more rigid and impersonal forms of ideological direction, compared to those found in the nineteenth century, in the «children's writing» conveyed by school exercise books, as demonstrated unequivocally by studies on the school exercise books of the Fascist period³⁵.

The same reference to the renewal of teaching and learning postulated by Giuseppe Lombardo Radice, and implemented in the primary school programmes he developed as part of the education reforms of 1923, as the basis and foundation of the above-mentioned «twentieth century change», suggests certain considerations. Lombardo Radice's call for the need to develop and create space – in schools – for *child spontaneity*, as well as the related aspiration to bring out and enhance the child-student's feelings and «the spontaneity of a people being persuaded and perfected for involvement in the dynamics of the modern state and nation», is not, in fact, configured as a refusal to transmit a model or to promote, based on certain principles and values, a particular view of childhood. Lombardo Radice's very concept of *child spontaneity* appears, in this respect, *far from neutral*, and also the equivalence he put forward between *child consciousness* and *popular consciousness* is also shown to be attributable to very specific ideological and cultural influences³⁶.

Hence the impression that the «mobilized and organized child, moulded, cured and seduced by politics» sitting on the school benches of the nineteenth century, to borrow the concepts used by Davide Montino, is the same child, on

³⁴ *Ibid.*, pp. 1290-1293.

³⁵ In addition to the above-mentioned work of Anna Ascenzi on the Cartiere Pigna school exercise books, see for example: L. Marrella, *I quaderni del Duce. Tra immagine e parola*, Taranto, Barbieri, 1995; and the more recent Id., *Fratelli d'Italia, compagni di scuola. Quaderni scolastici e immaginario infantile tra Risorgimento e fascismo*, Manduria, Edizioni Note a Margine, 2011.

³⁶ See 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, pp. 3-32.

the school benches of the twentieth century, that experiments with new forms of mobilization, organization, modelling, seduction etc., within a process that is far from linear, and for which the school and education historian is called from time to time – through the use of an extremely important, although not exclusive, source such as school exercise books – to verify the characteristics, methods and actual impact³⁷.

Beyond these and other aspects of his reconstruction worthy of critical comments and insights, there is no doubt, however, that the historical analysis presented by Davide Montino at the international conference in Macerata in 2007 helped to define a truly historical perspective and, more specifically, brought this line of research to the heart of the purely historical-educational investigation. Not surprisingly, this line of research had previously shown fluctuations and imprecision even in terms of categorization, as evidenced by the plurality of references used to indicate the *texts* written by pupils in their school exercise books: «children's writing», «child school writing», «public writing, directed and supervised by adults», as opposed to «spontaneous child writing».

Given the usual rigour and analytical capacity that is found in all his writing, it is no accident that³⁸ in the final part of his Macerata contribution Davide Montino envisaged a series of suggestive lines of inquiry to be explored with reference to the «personal writing» conveyed by *school exercise books*: «It is at this point – he wrote – that the problem, which in my view is decisive, emerges of the author of the school exercise books. [...] The *Self* expressed in the school exercise books is a *polyphonic Self*: a host of other voices overlap with that of the pupil. [...] A network of relationships, imaginings and languages in which the child is involved»³⁹.

It could be said that that the *polyphonic self* essentially encloses not only the articulated and heterogeneous child imagination, but also the whole complex of school teaching and learning practices; thus, focusing historiographical attention on this *polyphonic self* – in an increasingly comprehensive and systematic excavation of a source such as *school exercise books* – means capturing extraordinarily important aspects of the «cultura empírica de la escuela», to use Agustín Escolano Benito's highly effective term⁴⁰.

³⁷ New research perspectives, in this field, have recently been proposed by 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», VI (2011), n. 1, pp. 253-280. But see also the interesting research on the complex reality of Molise schools by M. D'Alessio, *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise tra Otto e Novecento*, Campobasso, Palladino Editore, 2011.

³⁸ See J. Meda, *Davide Montino, the thinker and the man*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), 1, pp. 491-498.

³⁹ Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, cit., pp. 1301-1303.

⁴⁰ A. Escolano Benito, *Escenografías escolares: espacio y actores*, in Sociedad Española

3. *School processes and the construction of childhood imagination*

We have focused considerable attention on the contributions presented at the International Congress of Macerata by Juri Meda, Anna Ascenzi and Davide Montino because, in our opinion, these contributions reflect overall the most significant and relevant aspects of the historical debate in recent years in Italy around *school exercise books* and, likewise, enable some of the key lines along which school and educational-historical research is currently developing in our country and the international arena to be captured⁴¹.

It is true, however, that the Macerata conference in 2007 offered significant additional ideas for the essential extension of research and further use of this source. We need only mention, for example, the interesting contributions offered by the report of Fabio Targhetta on the role played by school exercise books in relation to hygiene propaganda in schools⁴²; and, especially, in early surveys – which we hope will be explored in a systematic way over a longer time span – relating to the use of exercise books for the verification of teaching practices related to different school subjects, for example those found in the reports of Gianluca Gabrielli on arithmetic exercise books⁴³, Francesco Ascoli on those for teaching writing and calligraphy⁴⁴ and Alberto Barausse on the teaching

de Historia de la Educación (SEDHE), *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18-21 junio 2003)*, Burgos, Universidad de Burgos, 2003, pp. 365-376. See also A. Escolano Benito, J.M. Hernández, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.

⁴¹ See Meda, «Mezzi di educazione di massa». *Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, cit., pp. 253-280; A. Ascenzi, *The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research prospective*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), 2, pp. 405-424. For recent international historiography, see: M. Depaepe, F. Simon, *Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, «Paedagogica Historica», XXXI (1995), 1, pp. 9-16; A. Escolano Benito, *Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education*, «Paedagogica Historica», XXXII (1996), 2, pp. 325-341; I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (edd.), *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999; Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio nacional de historia de la educación (Burgos, 18-21 junio 2003)*, Burgos, Universidad de Burgos, 2003; T.S. Popkewitz, B.M. Franklin, M.A. Pereyra (edd.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 2003; M. Lawn, I. Grosvenor (edd.), *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005; P. Celada Perandones (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*, 2 vols., El Burgo de Osma, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2011.

⁴² F. Targhetta, *La campagna per la propaganda igienica nei quaderni di scuola*, in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., vol. I, pp. 343-360.

⁴³ G. Gabrielli, *Appunti sulla didattica dell'aritmetica elementare tra l'Unità d'Italia e il fascismo*, in *ibid.*, vol. II, pp. 913-928.

⁴⁴ F. Ascoli, *Il quaderno come corredo pedagogico nell'insegnamento della scrittura e della*

of Italian language and grammar⁴⁵. A particularly stimulating contribution in this area was Dorena Caroli's presentation, on the use of exercise books for teaching language, national literature and the natural sciences in Tsarist Russia which, among other things, evidences the importance of an analysis over a long period (in this case 1860-1940) and the richness of an approach geared towards connecting a source such as *school exercise books* with others such as different subject *curricula* and those relating to *textbooks*⁴⁶.

Indeed these first surveys from which we can define the directed learning use of *school exercise books* confirm the importance and richness of a research field that, at least in Italy, is still barely developed. Among other things, beyond enabling us to fully assess the actual impact and practical didactic implications of the teaching in various school subjects and the specific methods of use (by teachers) and actual acceptance (by pupils) of the content conveyed by the respective manuals and textbooks, it would have the considerable advantage of providing a final escape from the logic that sees a source such as *school exercise books* as still predominantly used only for more in-depth analysis of «children's writing» or almost exclusively with reference to the different primary grade classes⁴⁷.

No less relevant, as evidenced by the contributions presented at the Macerata conference by Mirella D'Ascenzo (*Between didactic theory and practice: the exercise books of the «Alberto Calderara» fund of Bologna*)⁴⁸ and by Nicola Barbieri (*Five years primary education of a female pupil of Monagnana seen through her exercise books: 1958-1963*)⁴⁹, and also by the use of *school exercise books* to assess change over time in the teaching methods and practices actually used by individual teachers and, on a different level, to investigate the stages of school learning and the educational experience of individual students: two lines of research that are in some ways very difficult, since they assume the retrieval and use of organic collections of school exercise books to provide us with the entire trajectory of the teaching and learning experience of the respective individuals. However, they are of unquestionable value, if one thinks

calligrafia, in *ibid.*, pp. 1007-1020.

⁴⁵ A. Barausse, *I mutamenti dell'«italiano scolastico» e dell'educazione linguistica nei quaderni molisani tra Otto e Novecento*, in *ibid.*, pp. 1195-1236.

⁴⁶ D. Caroli, *I quaderni di scuola e la didattica della lingua, della letteratura e delle scienze naturali in Russia e in Unione Sovietica (1860-1940)*, in *ibid.*, pp. 1049-1084.

⁴⁷ Cfr. Ascenzi, *The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research prospective*, cit., pp. 405-424.

⁴⁸ M. D'Ascenzo, *Tra teoria e pratica didattica: i quaderni del fondo «Alberto Calderara» di Bologna*, in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., vol. II, pp. 887-912.

⁴⁹ N. Barbieri, «*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 *ibid.*, pp. 947-972.

about it, for focusing on what, some years ago, Dominique Julia defined as «the black box of schooling», i.e. the actual dynamics of the process of teaching and learning that takes place in the particular space of the school⁵⁰.

Conclusions

By way of a conclusion to my contribution, I wish to draw attention to two aspects that I believe will characterize, much more than they did in the past decade, research into *school exercise books* by Italian historians and researchers. The first is the absolute requirement – already strongly theorized, but still waiting to be specifically and systematically received by the experts – to work within an increasingly international outlook, making research carried out at local and national available to a wider *comparative study of cultures and practices in European schools*: a difficult challenge (due also to the persistent shortage of tools and the difficulties of real internationalization of research in our field), but one that is also necessary, in my opinion, in order to cast light on the deeper dynamics and the broader change factors that underlie contemporary educational systems in individual countries⁵¹.

The second aspect is inspired by an important criterion established by Agustín Escolano Benito in his contribution to the final round table of the Macerata international conference 2007. On that occasion Escolano correctly emphasised the opportunity that historical research on *school exercise books* and the «children's writing» that they conveyed should not be exclusively limited to *extraordinary periods* (wars, periods characterised by the advent to power of totalitarian regimes or the occurrence of serious political and social unrest) but should also analyse, with similar enthusiasm, *ordinary periods* – meaning those of *day to day schooling* unaffected by rituals of patriotic ideological mobilization and nationalization of the masses⁵².

⁵⁰ D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3 (1996), pp. 119-147. See also: A. Viñao Frago, *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, in C. Almunia (ed.), *Culturas y Civilizaciones*, Valladolid, Ediciones Universidad, 1998, pp. 165-184; J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; A. Escolano Benito, J.M. Hernández, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.

⁵¹ I have already dwelt on this aspect in R. Sani, *A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education*, in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., vol. I, pp. XXIII-XXIV.

⁵² This theme is addressed and studied in depth in A. Escolano Benito, *La invención del tiempo escolar*, in R. Fernandes, A.C. Venancio (edd.), *O Tempo na Escola*, Porto, Profedições, 2008, pp. 33-53.

Escolano's admonition, which I fully share, is of particularly compelling currency, in my opinion, since it is designed to focus our analysis on a key dimension of the research – specifically *everyday school life* and the processes and practices of which it is composed. However, it is also valid because it enables new and innovative approaches to the very concept – which is a constant in research into *school exercise books* and the «children's writing» they convey – of the *childhood imagination* or, rather, of the construction of the pupil imagination as a result of their school⁵³.

In essence, it enables us to free ourselves of the error (which sometimes seems to appear also in studies and research of great value) by which school is a mere vehicle for transmission of the values and models proposed by the more wider general political and ideological context – a kind of container/receptacle of symbols and meanings received from outside and uncritically and automatically transmitted to the generations being educated. At that point, outside of time and strong contexts (the totalitarianisms of the twentieth century, for example), where there is a lack of what we have described as the ideological rituals of patriotic mobilization and nationalization of the masses, a source such as *school exercise books* appears to provide fewer suggestions, fewer ideas, more limited stimuli for historical research.

In fact, praise for research focused on *ordinary periods* implies not only an implicit criticism of the inaction, and perhaps laziness, of some education and school history, which possibly subjects everything to the political dimension; rather it stresses the need to recover and fully use – beyond the prevailing political and ideological dimension – the dynamics and dimensions related to family, relationships and the local context, which also affect the construction of children's imagination.

In particular, it seeks to focus attention on the *unique mediation* that the school experience considered as a whole provides in this process, namely on the forms and characteristics of that specific *school imagination* that, especially with reference to the late nineteenth and twentieth century – the century of the advent and triumph of mass schooling – can find in *school exercise books* a source of primary importance for its analysis⁵⁴.

⁵³ See also the interesting analysis on this subject in Viñao Frago, *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, cit., pp. 165-184; and in A. Escolano Benito, *Escenografías escolares: espacio y actores*, in Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18-21 junio 2003)*, cit., pp. 365-376.

⁵⁴ See Meda, «Mezzi di educazione di massa». *Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, cit., pp. 253-280.

Children's literature as a “source” for the history of cultural and educational processes

Anna Ascenzi
Dipartimento di Scienze della
formazione, dei Beni culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
ascenzi@unimc.it

ABSTRACT: The work proposes firstly to focus attention on progress made during the last fifteen years, in Italy, in historical research on children's literature, by highlighting the significant methodological and historiographical renewal that has taken place in this area of study and, in particular, the increasingly close connection established between the history of education and educational institutions and the history of children's and young people's literature.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Children's and Youth Literature; Exercise Books; Italy; XX Century.

Introduction

I think it cannot be doubted that the history of children's literature has undergone, particularly in the last fifteen years, intense and impactful development in our country, in part because of the growing space that devoted to the discipline over that time in academia, and especially because of its growing and, in my opinion, happy contamination with the history of education and cultural and educational processes¹.

¹ Cfr. A. Ascenzi, *La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca*, in Ead. (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 109-120.

In this respect, the title I have decided to give to this report (*Children's literature as a "source" for the history of cultural and educational processes*) in no way seeks to represent an attempt to downplay the significance and scope of its historiographical contributions, nor undermine its autonomous characterization and scientific epistemology. I simply wish to highlight the role that the history of children's literature has recently assumed in providing a broader and more impactful understanding of the most general educational and cultural processes that have characterized our country over the last two centuries.

In this regard, it can be said that the point of view of historians of children's literature, their analysis and reconstruction, the richness and variety of the results of their investigations, have provided historical and educational and cultural research with approaches, routes and interpretive tools that are far more rich and interesting than those that, until then, had been offered by historical analysis of pedagogical theories (all relying on theoretical instances of «having to be»), or a school history focused in large measure on the legislative or institutional dimension².

Not to mention the contribution of so-called «social history», so popular a few decades ago, whose alienation and indifference to the «peculiar» and the «specific» of purely educational processes and strictly educational practices (with the risk of losing in the deep sea of the *social dimension*, the value and scope of the *education variable* in the strict sense), ended up making those who were expecting amazing results from the increasing assimilation of the history of education with social history more cautious and measured.

We might add that one of the main merits of recent historiography on children's literature is that it has offered ideas to historians of education that are relevant to the analysis and understanding of phenomena and processes hitherto only hinted at, if not completely ignored by them: it would suffice here to refer to children's imagination or the adult imagination of children, and their development over time; but we could also mention the history of mentality, or the role played by children's literature in the construction of mental schemata, symbolic universes, moral mores and civil customs, intended to shape and feed the world of individual and collective behaviour³.

In this field, I do not think it is excessive to stress the role played by children's literature in the transmission and universalization of many models and addresses developed in the pedagogical sphere, whatever the root and the genesis of the dominant pedagogy, or pedagogies, in a certain age (think, to name but two examples, of the characteristics of transmitting/receiving the underlying values

² See D. Julia, *La storia dell'educazione come storia culturale*, «Contemporanea», VII (2004), 2, pp. 263-286.

³ See in this regard, the stimulating analyses offered by P. Boero (ed.), *Storie di donne: Contessa Lara, Anna Vertua Gentile, Ida Baccini, Jolanda. Scrittura per l'infanzia e letteratura popolare fra Otto e Novecento*, Genova, Brigati, 2002.

of the bourgeois political and cultural hegemony of the nineteenth century post-unification or, in another area, the forms of penetration, in Italian society between the two wars, of the totalitarian fascist ideology)⁴.

A significant contribution has therefore been made by the recent history of children's literature, which it is perhaps now appropriate to historicize, or trace in its evolution, perhaps pausing, albeit in a necessarily brief way, on those research contributions that have made this development possible.

1. *Genesis and development of a new history of literature for children and young people*

In 1995, in this regard, Pino Boero and Carmine De Luca published, through Laterza, the well-known and successful volume *Children's literature*, in which they provided specialists and scholars of the subject with the results of long and distinguished research work aimed at presenting, organically and in chronological order, the authors and works, themes and issues of Italian Children's and Young People's Literature, which was used to provide a historical reconstruction of changes and developments from Unification to the 1990s⁵.

In this volume, the authors, seeking to explain, by way of presentation, the specific characteristics of the work, or the fundamental peculiarities and coordinates of their research, strictly emphasized the key role played by the wide range of publications discussed in the construction of the individual and collective imagination of and about childhood and youth and in educational practices aimed at children.

The structural and therefore qualitative novelty provided by the text of Boero and De Luca resided mainly in the use of a multidisciplinary approach (historical, educational, linguistic, literary, etc.), through which, starting from a primary instance of contextualization, the aim was to reconstruct events and developments in literature for children and young people in the broader context of socio-cultural history and the history of education.

The attention paid to the authors and recipients of the works (attention that for the first time in the tradition of the manuals in this field, reserved ample space, in addition to fiction, to school manuals consisting of reading books) revealed the attempt to reconstruct the development of literature for children and young people not only as a linguistic and literary event but as a historical-

⁴ See for example, for the post-unification 19th century, R. Sani, *L'educazione dell'Infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, Sassari, EDES, 1997, pp. 21-56. With reference to Fascism, see the recent work of M. Colin, «*Les enfants de Mussolini*». *Littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse. De la Grande Guerre à la chute du régime*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2010.

⁵ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

educational phenomenon, closely connected with the more general processes of mass literacy and acculturation and with the dynamics, characteristic of the nineteenth and twentieth centuries in Italy and Europe, of the building of a collective imagination. In some respects, therefore, the work of Boero and De Luca has come to represent a watershed with respect to the previous stage and, at the same time, the most organic and historiographically informed expression of a new way of looking at children's literature and its history.

But a work such as the Laterza *Children's literature* of course did not represent an accidental or incidental fact, a bolt from the blue: indeed, it was in some ways the manifestation of a process of more general characteristics and scope, which had taken place right from the early eighties and would connote the whole of the following three decades. Throughout that time, in fact, the two fundamental assumptions around which the traditional research revolved inexorably faded (or, possibly, were greatly scaled down). The first of them stated that literature for children and young people, as a universe of linguistic and literary phenomena, could and should be read and interpreted solely and exclusively with the same research tools and methods as applied to any other literary genre.

The second, deductively linked to the previous assumption, but more rooted in public sentiment, and therefore even more difficult to disrupt, came to classify the history of literature for children and young people almost exclusively as a kind of indispensable and valuable segment of the training and cultural background of those who were preparing to play roles and functions in education and other work with children and young people.

Basically, as in the good old training colleges of Gentile's memory, it was not only appropriate but almost essential for future teachers, trainers and youth workers to know thoroughly the stories of Pinocchio, Enrico Bottini, Vamba, as well as the rhymes of Rodari and, at the same time, the galleries of characters and events (with the attached moral meanings, educational models and value instances) that the children's literature of the last two centuries had bequeathed. This was in order to tap into this rich heritage to hone their professional skills and approach to current problems.

Against the latter interpretation, which assigned the history of literature for children to the group of ancillary disciplines for teacher training, a scholar of the calibre of Antonio Faeti validly put forward an alternative, albeit in an indirect way. Faeti's attempt to restore cultural dignity and epistemological consistency to this field of study had found expression in those years, in two particularly impactful texts – *Guardare le figure* (1972) and *Letteratura per l'infanzia* (1977)⁶.

⁶ A. Faeti, *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972; Id., *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

Here, however, it should be noted that one of the key merits of the research conducted by the Bolognese scholar was to work not only for the cultural recovery of children's literature itself, but also – and I think above all – for an effective use of its history, which he regarded as a fundamental chapter in the more general history of the culture and social and civil customs of the Italians. Of course, the history of children's literature as Faeti conceived it (and suggested to other scholars) was the history of a multimedia product, in which the text, i.e. the written word, had to be interpreted in close correlation with the image, i.e. illustrations, graphics etc. A very complex product in and of itself, therefore, which was also placed in the eventual series, analysed in the possible changes related to reprints and new editions, necessarily included in the flow of the changing publishing market and the changing tastes of child consumers. Not only that: it was implicit in Faeti's approach that the analysis of such a complex product would force the student to investigate not only the author's biography and personality, but also the models that inspired the illustrator, the graphic designer, the publisher of the work itself; and that the latter would be justified not only from the aesthetic-literary perspective, but also (in different ways from time to time) as a mirror and expression of an ethical-civic and cultural context, namely that the scholar would highlight the characteristics of the transmission of certain values and attitudes and the impact on the collective imagination.

The recent significant research by Emy Beseghi and her collaborators confirmed the fruitfulness of a research approach and methodology that can offer substantial ideas also for analysis of the most recent and up-to-date literary output for children⁷. To confirm also that evaluation of today's sophisticated products in the industry necessarily requires (in order not to be reduced to mere «editorial promotion» or «literary criticism» for its own sake) a non-trivial historical sensitivity.

Similarly, the original route for recovery of a literary and educational tradition reinterpreted in the context of the cultural climate of the nineteenth-twentieth centuries, started by Renata Lollo with her essay *On children's literature* (2003), testifies to the plurality of voices and inputs that feed into recent historiography on children and young people's literature⁸.

It should be emphasized that further impactful stimuli and a reconsideration of the history of children's literature as a "source" for the history of cultural and education processes have come, over past decades, precisely from those historians of culture and education that, putting aside the old Gentilian preliminary question of the perfect match between the history of education

⁷ See, for example, E. Beseghi (ed.), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni: dal romanzo gotico a Dylan Dog*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993; Ead. (ed.), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003. See also the various contributions in the series published by Mondadori, «L'isola misteriosa. Quaderni di letteratura per l'infanzia», also edited by Emy Beseghi.

⁸ R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003.

and the history of philosophy, and abandoning more theoretical than historical approaches and methodologies, and became regular visitors of archives and printed sources and gradually discovered the importance and the value – far from sectoral or secondary – of sources such as those related to the literary world of childhood and youth.

Here I am happy to recall, only briefly, the work of Franco Cambi and Simonetta Olivieri *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*⁹; the proceedings of the interdisciplinary studies seminar on *Il bambino nella storia*, held in Perugia 1991 by the research group coordinated by Maria Cristina Giuntella¹⁰; the contributions of Franco Cambi and Roberto Sani collected in the volume *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*¹¹; as well as the stimulating research on the press in recent years by Simonetta Polenghi¹², Davide Montino¹³ and Antonio Gibelli¹⁴.

A contribution of considerable importance to the progress of research and studies in the field of literature for children and young people also came, especially in the eighties and nineties, from the group of scholars of the Catholic University of Milan gathered around Luciano Pazzaglia and the journal «Annals of the history of education and school instruction». This is evidenced, to cite just a couple of examples, by the work of Francesco Mattesini and Angelo Turchini¹⁵.

More recently a further impulse towards more in-depth study in this area, now under a fully international perspective, came from the large group of researchers connected to the review «History of Education & Children's Literature», in which, beside the work of renowned specialists – from the above-mentioned

⁹ F. Cambi, S. Olivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

¹⁰ M.C. Giuntella, I. Nardi (edd.), *Il bambino nella storia*, Napoli, ESI, Napoli, 1993.

¹¹ F. Cambi, *L'infanzia e la sua storia: un problema storiografico* and R. Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 11-19 and 21-56.

¹² S. Polenghi, «Figli della patria». *L'educazione militare di esposti, orfani e figli di truppa tra Sette e Ottocento*, Milano, ISU-Università Cattolica, 1999; Ead., *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Roma, Carocci, 2003.

¹³ D. Montino, *Libri e giovani lettori tra XIX e XX secolo: un percorso di tipo qualitativo*, «History of Education & Children's Literature», II (2007), 1, pp. 299-322; Id., *Le tre Italie di Giuseppe Fanciulli. Educazione e letteratura infantile nel primo Novecento*, Torino, SEI, 2009; Id., *Giuseppe Fanciulli negli anni de «Il Giornalino della Domenica»*. *Infanzia, giornalismo e politica*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), 1, pp. 305-317; Id., *Società, infanzia e narrazioni realistiche nella letteratura giovanile dell'Italia del secondo dopoguerra (1946-1962)*, «History of Education & Children's Literature», VII (2012), 2, pp. 287-317.

¹⁴ A. Gibelli, *Il regime illustrato e il popolo bambino*, in V. De Grazia, S. Luzzatto (edd.), *Dizionario del Fascismo. Volume primo: A-K*, Torino, Einaudi, 2002, pp. 263-270; and especially Id., *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

¹⁵ See for example, F. Mattesini, *Letteratura e periodici per la gioventù*, and A. Turchini, «Cine e balocchi»: *spettacolo e cinema nella formazione dei giovani*, both in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra 1945-1958*, Brescia, La Scuola, 1988, respectively on pp. 378-396 and 397-422.

Pino Boero¹⁶ to Renata Lollo¹⁷, from Mariella Colin¹⁸ to Janine Despinette¹⁹ and Sabrina Fava²⁰ – the first promising contributions of Alberto Carli²¹, Silvia Assirelli²², Iliaria Mattioni²³ and Fabiana Loparco also found room²⁴.

In recent decades, important work has been devoted to deeper analysis of what, even with the necessary caveats, can be considered a particular field of literature for children and youth, namely school manuals and textbooks. I'm thinking for example of *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di*

¹⁶ P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1992 (new edition: Torino, Einaudi, 2010); Id., *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*, Trieste, Einaudi, 1997; P. Boero, D. Boero, *Letteratura per l'infanzia in cento film*, Recco, Le Mani, 2008.

¹⁷ R. Lollo, *Olga Visentini tra fascismo e Repubblica*, Milano, Prometheus, 1996; Ead, *Poesia per l'infanzia nel secolo XIX*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 1, pp. 231-265; Ead. (ed.), *Il «Corriere dei piccoli» in un secolo di riviste per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.

¹⁸ 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; Ead, *Cent ans de Cuore en France: édition, traduction, lecture*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 1, pp. 83-103; Ead., *La letteratura per l'infanzia e la ricerca: indicazioni per una prima ricognizione in campo internazionale*, «History of Education & Children's Literature», II (2007), 1, pp. 445-451; Ead, *L'Italie et les Italiens vus par la littérature enfantine, entre Second Empire et Troisième République*, «History of Education & Children's Literature», III (2008), 1, pp. 199-215; Ead., «*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.

¹⁹ J. Despinette, *Les imagiers de la littérature en couleurs*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 2, pp. 73-89.

²⁰ S. Fava, *Emilia Formigini Santamaria. Dagli studi storico-pedagogici alla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2002; Ead., *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; Ead., *Tra libri e riviste: l'apporto della casa editrice Formigini alla letteratura per l'infanzia*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 1, pp. 267-285; Ead., *Dal «Corriere dei Piccoli». Giana Anguissola scrittrice per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2009; Ead., *La letteratura per l'infanzia tra fine Ottocento e Grande Guerra: un terreno di contesa o di conciliazione tra laici e cattolici?*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), 2, pp. 203-227.

²¹ A. Carli, *La nuova veglia di lettura, la fiaba «moderna» e l'Italia unita. Ferdinando Martini, Emma Perodi e Luigi Capuana tra oralità e scrittura*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 2, pp. 131-149; Id., *Il volto nascosto della fiaba italiana di secondo Ottocento*, ivi, II (2007), 1, pp. 217-239.

²² S. Assirelli, *La rappresentazione dell'infanzia nelle copertine de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911). Un itinerario iconografico*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), 1, pp. 145-177; Ead., *Paradigma Bemporad. Percorsi e linee evolutive dell'illustrazione del libro per l'infanzia in Italia tra Otto e Novecento*, Firenze, Nerbini, 2012.

²³ I. Mattioni, *Editoria periodica salesiana ed educazione femminile nell'Italia del secondo dopoguerra. Il caso di «Primavera. Rivista per giovanette» (1950-1979)*, «History of Education & Children's Literature», II (2007), 2, pp. 291-313; Ead., *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.

²⁴ F. Loparco, *I bambini e la guerra. Il «Corriere dei Piccoli» e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, Firenze, Nerbini, 2011.

scuola dall'Unità alla Repubblica by Marcella Bacigalupi and Piero Fossati²⁵, Silvio Lanaro's essay *Il Plutarco italiano: l'istruzione del popolo dopo l'Unità*, published in 1981, or the widest contribution in the field offered by Lanaro himself in the volume *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia*²⁶; finally the research on school and educational publishing and books for schools by Marino Raicich²⁷, Ilaria Porciani²⁸, Carmen Betti²⁹ and more recently, with high-profile results, by the research group led by Giorgio Chiosso and Roberto Sani³⁰.

²⁵ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

²⁶ S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del «popolo» dopo l'Unità*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia. Annali 4: Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 553-587; Id., *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia (1870-1925)*, Venezia, Marsilio, 1979.

²⁷ M. Raicich, *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella terza Italia*, Roma, Archivio Guido IZZI, 1996.

²⁸ I. Porciani, *L'industria dello scolastico*, in Ead. (ed.), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Firenze, Olschki, 1983, pp. 473-491. Ead., *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*, in G. Tortorelli (ed.), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Bologna, Edizioni Anaisi, 1986, pp. 59-65.

²⁹ C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze, Pagnini Editore, 2004.

³⁰ G. Chiosso, *Editoria e stampa scolastica tra Otto e Novecento*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 499-527; Id. (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000; Id. (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id., *L'editoria scolastica prima e dopo la riforma Gentile*, «Contemporanea», 7 (2004), 3, pp. 411-434; Id., *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 1, pp. 127-139; Id. (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008; 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; A. Barausse, *L'editoria scolastico-educativa nell'Italia Meridionale del primo Novecento: il caso del Molise (1900-1943)*, in *Tipografia e editoria in Abruzzo e Molise. Il XX secolo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007, pp. 211-261; F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, SEI, 2007; Id., *Serenant e illuminant. I cento anni della SEI*, Torino, SEI, 2008; A. Barausse (ed.), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, 2 voll., Macerata, Alfabetica Edizioni, 2008; M. D'Alessio, *Scuola e lingua nel Molise di fine Ottocento*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2005; A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2009; A. Barausse, *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico*, «History of Education & Children's Literature», V (2010), 1, pp. 377-415; V (2010), 2, pp. 301-338; A. Ascenzi, «Per impedire l'intrusione nell'istruzione nazionale del seme di mala scienza e di mali costumi». *La relazione di Luigi Gabriele Pessina sull'esame dei libri di testo (1881)*, «History of Education & Children's Literature», V (2010), 2, pp. 339-381; M.C. Morandini, *I manuali per l'educazione dei sordomuti: i testi di lingua e di istruzione religiosa*, in P. Bianchini (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 139-165; D. Montino, *La storia nei libri scolastici elementari del dopoguerra*, ivi, pp. 217-246; R. Sani,

These scholars (to which we can add a literary historian such as Alberto Asor Rosa, author for the Einaudi *Storia d'Italia* of a reconstruction of cultural debates from Unification until after World War II Unit, which is full of ideas and stimuli for our paper³¹), regarded and used children's literature as a source of primary importance to throw light, on the one hand, on the methods of construction, in nineteenth and twentieth century Italy, of the popular imagination around childhood, the family, educational practices, parent-child relationships; and, on the other hand, to capture in a more detailed and concrete manner the way in which, from the nineteenth century, the ideological and cultural hegemony of the bourgeoisie in our country has been asserted.

With regard to the latter issue, literature for children and young people has been researched as a vehicle of value systems, behavioural models, hierarchical conceptions of interpersonal relationships; and in its function as an instrument of regulation of consciousness and construction of social and civic identity and national pride in the younger generations.

The recent contribution of educational and social history to the field of studies of children's literature has had, finally, the great merit of providing students of this discipline with new lines of inquiry and original avenues of research that, here, I shall only briefly recall. I'm referring for example to the need, indicated by many researchers, to go beyond textual analysis and analyse the *narrative device* of texts for children and young people, by expanding research to include aspects that have so far been little studied, if at all:

- a. the circulation and use of books for children and young people, to be investigated through the analysis of print runs, new editions and reprints, their presence in public and private libraries and in school libraries or parish circuit libraries and Catholic or secular-socialist inspired youth association libraries;
- b. analysis of specialized fields and more generally the cultural and editorial projects underlying the most significant collections of texts for children and young people, to be investigated, based on documentation from the archives of publishing houses, with reference to genres, authors, illustrators, the characteristics of the editorial product (paperback or hardback, presence or absence of illustrations, costs and runs etc.);
- c. text books and school manuals, with particular reference to reading books, ABCs and public primary school text books: this is an area that has already been the object of commendably thorough research in recent years but still has large gaps that must be addressed.

Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea, Macerata, eum, 2011.

³¹ A. Asor Rosa, *Dall'Unità a oggi: la cultura*, in R. Romano, C. Vivanti (edd.), *Storia d'Italia*, Torino, Einaudi, 1975, IV/2, pp. 822-1311.

These are lines of research that in many cases have already been partially investigated, or are just starting, and which, in my opinion, can contribute to an expansion and enrichment of knowledge about the history of literature for children and young people to give this discipline real centrality in the context of studies on cultural and educational processes in Italy in the last two centuries.

2. *An exemplary case of historiographical deficit: the interpretation of the work of Luigi Bertelli/Vamba between moralistic goodism and ideological (and educational) prejudices*

But to fully grasp the deeper meaning that the use of children's literature as a "source" for the history of cultural and educational processes has represented in the last fifteen years, including for purposes of enhancement of the discipline and its contribution to a deeper understanding of the major processes of cultural transformation of our country, let me draw attention, albeit quickly and merely by way of example, to the recent critical review of the biography and literary and educational work of Bertelli/Vamba³².

To grasp the novelty of this reinterpretation, it would be enough just to mention approaches and assessments formulated of so much of the «stories of children's literature» published in the thirties, often reproduced, sometimes uncritically, also in recent texts. In some cases, these are approaches and assessments that are sometimes simplistic and embarrassing, at other times shot through both with a deficient pedagogy and a series of platitudes that fluctuate between bloodless moralizing and mannered ideologism.

So, in a manual such as that of Giuseppe Fanciulli (who was also a close associate of Vamba) and Enrichetta Monaci Guidotti, published in 1928, not long before the writer's death, along with a host of certificates of esteem and affection, which are hardly useful for outlining the complexity of the Bertelli/Vamba character and his contribution, there are certain statements that convey a little of the nature of the approach, even before the actual substance of the interpretation: «Some – wrote Fanciulli and Monaci Guidotti – opposed criticisms of the writer's [Vamba] educational method. It has been said,

³² See A. Ascenzi, *Lettere a Vamba. «Il Giornalino della Domenica» nei rapporti epistolari tra Luigi Bertelli e i suoi collaboratori*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 1, pp. 317-362; Ead., «Per educare la gioventù della nuova Italia». Luigi Bertelli giornalista e scrittore per l'infanzia tra eredità risorgimentale e costruzione di una nuova coscienza etico-civile (1860-1920), in A. Ascenzi, M. Di Felice, R. Tumino (edd.), «Santa Giovinezza!». *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2008, pp. 13-43; Assirelli, *La rappresentazione dell'infanzia nelle copertine de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911). Un itinerario iconografico*, cit., pp. 145-177; D. Montino, *Giuseppe Fanciulli negli anni de «Il Giornalino della Domenica»*. *Infanzia, giornalismo e politica*, cit., pp. 305-317.

especially based on the character of the «*Giornalino della Domenica*», and on *Gianburrasca*, that this method led to indiscipline, diminished respect for elders, promoted vanity, national pride, and a hundred other vices. The answer to this criticism is implicit in what we have already said. Each method has its own defects, and among men it is difficult to promote good works without any mixture of the *less good* or even the *bad*».

Yet, the authors noticed, this was not this the most serious problem: «Rather, another criticism that was often repeated to highlight a weakness in an idea and in such a noble work, has the right weight. We refer to the absence of a clear religious faith. [...] Now Vamba undoubtedly was never a materialist; in most circumstances, indeed, he employed sharp satire of the silly pride of materialism. He was not even an atheist, so much as a sincere Mazzinian. Many of his own words, here and there, attest to his faith in God [...] But this religiosity was vague, imprecise, and *free thought* [...] gave Vamba a bit of the anticlericalism that today seems almost anachronistic and mannered»³³.

But one could argue: what might be expected from an analysis carried out in 1928 (although meant to be blindly followed – and not only by the authors mentioned – in the following decades)?³⁴

In fact, the same general lack of historical sense and contextualization of the character and his work would give of its best in the years after World War II. Thus, in 1960, a scholar who was otherwise attentive and sensitive, such as Mario Valeri, did not fail to point out that the great misfortune of Vamba had been to live in dark times politically and culturally, and to have, in spite of himself, embodied the values of those times: it is a fact that the passionate and charming edition of the «*Giornalino della Domenica*» appeared to this scholar to be inexorably flawed by the «vague and uncertain setting of its educational criteria»: «Certainly the initiative could have a greater following and resonance, all to the benefit of the quality of our books for children, if national and international political events had not then diverted and polluted the original intentions and then overturned this whole education project»³⁵.

³³ G. Fanciulli, E. Monaci Guidotti, *La letteratura per l'infanzia*, Torino, SEI, 1928, pp. 282-284.

³⁴ See, by way of example, A. Michieli, *Breve storia della letteratura per l'infanzia e la fanciullezza*, Padova, CEDAM, 1938, pp. 53-55, repeatedly re-published in the years after WWII.

³⁵ M. Valeri, *Letteratura giovanile e cultura popolare in Italia dal 1861 ai giorni nostri*, in Società Umanitaria, *Letteratura giovanile e cultura popolare in Italia. Atti del Convegno svoltosi a Torino dal 2 al 4 giugno 1961 sotto il patrocinio del Comitato Italia '61*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, pp. 55-59. It should be noted that the pages devoted to Vamba and «Il Giornalino della Domenica» by the education historian Dina Bertoni Jovine in the proceedings of the same conference sponsored by the Humanitarian Society were of a completely different cultural bent and critical weight. Cfr. D. Bertoni Jovine, *I periodici per giovani e ragazzi dopo l'Unità d'Italia 1861-1941*, in Ead., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, 2 voll., Roma, Editori Riuniti, 1976, vol. I, pp. 261-263.

One could go on, with references and quotations from the great sea of books, abstracts and summaries of the history of children's literature through the first two to three decades of Republican Italy. The problem, however, is not the moralism or ideologism of certain judgments or, conversely, the hagiographic and sickly exaltation of Vamba the writer for children that is traceable in others³⁶.

The real question relates to whether or not to place the contribution of Vamba (and other authors of literary works for children and young people) in the wider context of the development processes of contemporary Italian culture and civilization, or to dispense with him and his colleagues who preceded him and followed on from the limbo of a doubly marginal history: insignificant in terms of literary canons and barely significant in terms of pedagogical reflection; a history, then, that was twice as small in its self-referentiality and limited sense.

In fact, the recent historical review of Luigi Bertelli/Vamba and his «Il Giornalino della Domenica» contributed not only to the restoration of a person of intellect and an educator able to wield unrivalled influence on Italian cultural and civic life in the first two decades of the twentieth century, and who at the same time provided a truly innovative contribution to the determination of a new idea of young people and their education (including ethical, civil and political); but also – indirectly – to revive the true centrality, for historians of contemporary Italy, of a source such as fiction and periodicals for children to be interpreted for express purpose of a wholesale reinterpretation of the cultural and political processes of that same period³⁷.

As confirmation of this, one need only refer here to the considerable attention that recent studies in the historical and educational field on Luigi Bertelli/Vamba and his «Il Giornalino della Domenica» have aroused among historians of contemporary Italian culture: I am thinking first of all of such a refined and versatile scholar as Mario Isnenghi³⁸.

³⁶ See, for example, V. Battistelli, *La letteratura infantile moderna. Guida bibliografica*, Firenze, Vallecchi, 1923, pp. 165-166; O. Giacobbe, *La letteratura infantile*, Torino, Paravia, 1936, pp. 178-179; M. Tibaldi Chiesa, *Letteratura infantile*, Milano, Garzanti, 1945, pp. 105-115; 1947; G. Bitelli, *Piccola guida alla conoscenza della letteratura infantile*, Torino, Paravia, 1947, pp. 5 and 24-25; M. Mastropaolo, *Panorama della letteratura infantile*, Firenze, Marzocco, 1947, pp. 16-17; V. Verusio, *Lineamenti di letteratura per l'infanzia*, Napoli, Istituto Editoriale del Mezzogiorno, 1955, pp. 65-71; A. Lugli, *Storia della letteratura per l'infanzia*, Firenze, Sansoni, 1960, pp. 260-267; V. Galante Garrone, *Incontri con autori ed opere di letteratura per l'infanzia*, Torino, Loescher, 1968, pp. 118-120 and 197-199.

³⁷ Pino Boero underlines this very effectively – and not surprisingly, given also the cultural sensitivity of this fine scholar – in a note introduced in the new revised and augmented edition of the above-mentioned P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009, pp. 400-401.

³⁸ See M. Isnenghi, *Storia d'Italia. I fatti e le percezioni dal Risorgimento alla società dello spettacolo*, Roma-Bari, Laterza, 2011, pp. 170-171 and 244-245. See also M. Ridolfi, *Risorgimento*, in M. Isnenghi (ed.), *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 2010², pp. 26-28.

3. *The re-emergence of a "the Crocean prejudice" in current historiography on children's literature?*

Recent historiography in children's literature has also helped to capture certain aspects of the development of the same discipline that deserve to be explored. Research and studies conducted over the last fifteen years in the area of school manuals and textbooks have repeatedly revealed the close connection which links, at least in the original periods – the 1830s and 1840s, and in developments during the nineteenth and early twentieth century – these publications specifically addressed towards the classroom and that which, with a somewhat generic and inclusive sense, we use to define *children's literature* or *young people's literature*³⁹.

A link that is confirmed, for example, in the fact that modern publishing directed primarily at children and young people, and destined quickly to assume a large-scale character and size, developed simultaneously and in parallel to the production and circulation of school manuals and textbooks. It should be noted that both literary genres benefit from a number of phenomena related to the processes of economic and social development characteristic of Italy and Europe in the first half of the nineteenth century: the gradual increase in levels of literacy and child schooling, the establishment of the modern public school system and an organic network of schools designed to extend beyond large urban centres and gradually also to include the rural and remote areas of several European countries⁴⁰.

One might add that, at least at the beginning, and then throughout the course of the nineteenth century, both at small local printers and with reference to the real business at a national level, school publishing presents an amphibious nature, in the sense that most of the printers and publishers specializing in education were also printers and publishers of fiction intended primarily for children and young people, and vice versa. In most cases, in fact, the two types of editorial production existed alongside one another and, on several occasions, overlapped and merged⁴¹.

Now, while it is true, to some extent, that the strand of literature for children and young people is of a different type (collections of fairy tales, bedtime stories, short stories, novels, prize stories etc.) to school literature (reading books, grammars, teaching manuals, literary anthologies, workbooks, etc.), it

³⁹ This paragraph refers to arguments developed by A. Ascenzi, *The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation an new research perspectives*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), 2, pp. 405-423 (especially pp. 418-423).

⁴⁰ See, in this regard, the basic work of di Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 12-23. Useful ideas also in Ascenzi, *La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca*, cit., pp. 109-119.

⁴¹ See Sani, *L'educazione dell'Infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, cit., pp. 21-56.

is equally true that, at least originally and for much of the nineteenth century, there was a significant *circularity* of works of both genres – in school and outside school – with many examples of texts that were born in the literary field (perhaps as prize books) and experienced considerable fortune, within the school circuit itself; and, conversely, works that were originally designed for the classroom actually became real publishing successes beyond their original destination.

Among the many examples that could be cited, I just want to mention the world-famous *Novelle morali* of Father Francesco Soave; the numerous and highly popular tales of Cesare Cantù; the long-lived and famous *Giannetto* by abbot Luigi Alessandro Parravicini; the equally famous *Cuore* by Edmondo De Amicis; and also: certain texts that can be assigned to the so-called *self-help* field and, with reference to the first 20 years of the twentieth century, the works of *Vamba* (Luigi Bertelli)⁴².

The above-mentioned *circularity* and *interdependence* in fact also includes specific authors and publishing areas. Specifically in the Italian context, for example, it is far from rare to find writers for children and young people who engage in a non-episodic or random way with the writing of reading books and textbooks: from Giulio Tarra to Ida Baccini, from Anna Vertua Gentile to Emma Perodi, to Luigi Capuana and Felicita Morandi, to Luigi Bertelli (*Vamba*) and Giuseppe Fanciulli, to cite only the most prominent examples⁴³.

Similarly, it is not uncommon, especially during the nineteenth and early twentieth century, to find series of texts for children and young people that include, along with bedtime, or edifying reading, books for school and education⁴⁴.

⁴² See F. Soave, *Novelle morali ad uso de' fanciulli*, Venezia, Graziosi, 1787; C. Cantù, *Il buon fanciullo. Racconti d'un maestro*, Napoli, Testa, 1846; Id., *Il giovinetto drizzato alla bontà, al sapere, all'industria*, Milano, Bettoni, 1872; L.A. Parravicini, *Giannetto*, 4 voll., Milano, Turati, 1859; E. De Amicis, *Cuore*, Milano, Treves, 1886. With reference to the *self-help* strand see S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del «popolo» dopo l'Unità*, in *Storia d'Italia. Annali 1*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 553-587. For the school texts of *Vamba* see: L. Bertelli, *I bimbi d'Italia si chiaman Balilla. I ragazzi italiani nel Risorgimento nazionale*, Firenze, Bemporad, 1915; L. Bertelli, G. Fanciulli, *Il Giardino. Letture per le scuole elementari*, 4 voll., Firenze, Bemporad, 1914-1915; L. Bertelli, *Come l'Italia diventò nostra: Roma - Il Medio Evo - Il bel Paese - Risorgimento, Libri di storia per la 3^a, 4^a, 5^a, 6^a elementare*, 4 voll., Firenze, Bemporad, 1917-1918; Id., *O patria mia!*, 3 voll., Firenze, Bemporad, 1922-1924; Id., *Italia! Italia!*, Firenze, Bemporad, 1927.

⁴³ On these writers for children and young people and their output for schools see the above-mentioned Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit.; and Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, cit.

⁴⁴ As an example, see the significant contributions of Roberto Sani on southern school publishers of the nineteenth century: *L'editoria scolastico-educativa nell'Italia meridionale tra Otto e Novecento: il caso Sandron (1839-1925)*, e *L'editoria scolastica nell'Italia meridionale dell'Ottocento*, both recently republished in R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, respectively on pp. 27-52 and 53-106.

The first decades of the twentieth century, however, show the emergence of a break in the above-mentioned *circularity* and *interdependence*, namely a progressive *divergence of genres* which, already in the phase between the two world wars, was a *fait accompli*. It would be very interesting to analyse the reasons for such a development, which show both the changes related to specialist publishing, and a self-understanding and self-representation of these two literary strands that was addressed to those who, at this stage, began to be defined in a specific and differentiated way, the childhood generations or those in education⁴⁵.

The few studies that have considered, albeit in a general sense, the evolution of the two above-mentioned literary trends have rightly stressed the lively confrontation developed in early twentieth century Italy, in the wake of the critical thought of Benedetto Croce and other scholars of literature and literary aesthetics on the ambivalent nature of so-called children's and young people's literature, suspended between art and pedagogy, or characterized by the tension between true literary and artistic need and the intrinsically educational purposes of output intended to inculcate certain values, lifestyles and behavioural patterns in the growing generations⁴⁶.

The questioning of the epistemological status of children's literature has contributed much to support a kind of distancing of this literary tradition from the much more solid and epistemologically characterized tradition of school manuals and textbooks, with all the consequences that can be imagined.

For example, in an attempt to emphasize their literary dimension and irreducible nature as art, even where they have preserved, in whole or in part, their pedagogical and educational intent and purpose, works of children's literature (and also the related book series) have tried to define themselves in a quite distinct and irreducible perspective to books for schooling.

It can be added that, in an effort to establish a scope of identification that cannot be assimilated to that of school manuals and textbooks, children's literature has gradually dropped, at least in the peninsula, the plurality and internal structure of genres and strands that characterize them elsewhere, and that, conversely, in Italy there have not been significant developments.

I refer, in particular, to the almost exclusively *narrative* characterization (i.e. focused on the types of *tale*, *story* or *novel*) of literature for children and young people, which was accompanied, conversely, by the abandonment of other genres and other types, such as works of scientific or historical or technical dissemination.

⁴⁵ See A. Ascenzi, *La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Aspetti del dibattito sullo statuto epistemologico di un sapere complesso*, in Ead. (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, cit., pp. 87-95.

⁴⁶ See, in this respect, B. Croce, *La letteratura della nuova Italia*, Laterza, Bari, 1913², vol. III, pp. 352-353. For a precise reconstruction of the debate launched by Croce's position, see Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 47-100.

Giuseppe Lombardo Radice highlighted this most appropriately in an article titled *Che cosa non leggono i maestri*, published in 1925 in the Florentine specialist education journal “La nuova scuola italiana,” in which he noted that, while Italy sought to start children and young people “reading some classic works of popular science” as well as artistic or historical works or those related to technological inventions etc. it was necessary to refer to the brilliant and successful works of foreign authors such as “Macé, Tissandier, Lioy, Buffon, Carré, Fabre, Flammarion, Réclus”, given the serious deficiencies that existed, in this area, in the non-school output of the Peninsula⁴⁷.

Not surprisingly, it is only recently that sufficient emphasis has been given to the extraordinarily innovative originality and character (albeit isolated and destined not to be picked up later in a significant way) of the numerous volumes of popular scientific works published between the 1870s and 1890s by a writer for young people in education such as Pasquale Fornari, better known as a specialist educator of the deaf and dumb⁴⁸; as well as a work such as *Ciondolino*, published in 1893 by Luigi Bertelli/Vamba for the Florentine publisher Bemporad, another extraordinary example of popular science in literature for Italian children and young people inspired by the classics of Jean-Henri Fabre, Maurice Maeterlinck and Ernest Candèze⁴⁹.

The actual removal of the *educational dimension* (through popular scientific, technological, historical, works etc.) from the field of children’s literature has undoubtedly contributed to the isolation of the area of school manuals and textbooks from the more general strand of works for childhood and school generations, by emphasizing and legitimizing, on the basis of new and more effective motivations, the separation between school and non-school. It is for this reason that *school books* have become – in the collective imagination of

⁴⁷ G. Lombardo Radice, *Che cosa non leggono i maestri*, now published again in Ascenzi, 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, pp. 728-729.

⁴⁸ In relation to the extensive output of this type published by Fornari in the last two decades of the nineteenth century, see for example: P. Fornari, *I tre regni della natura: zoologia, botanica, mineralogia, spiegati ai fanciulli*, Milano, 1877; Id., *Il moderno Buffon pei fanciulli, o piccola storia naturale*, Milano, 1878; Id., *La piccola fisica sperimentale spiegata al popolo ed ai giovanetti*, Milano, 1880; Id., *La piccola chimica spiegata al popolo e ai giovanetti*, Milano, 1887; Id., *La storia naturale esposta in tavole cromolitografiche ai fanciulli*, Milano, 1892. We do not yet have specific research and studies on the biography and writings of this significant and unappreciated writer for children. The major role he played at the turn of the twentieth century, in the special education of the deaf, is more in-depth than educational historiography see F. Montorzi, *Pasquale Fornari nel primo centenario della sua nascita*, «Contributi pedagogico-didattici della R. Scuola di metodo Girolamo Cardano», serie seconda, X (1937), n. 12, pp. 9-15; and R. Sani (ed.), *L’educazione dei sordomuti nell’Italia dell’800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2007, pp. 17-18, 28-30.

⁴⁹ On *Ciondolino* by Luigi Bertelli see Ascenzi, «Per educare la gioventù della nuova Italia». *Luigi Bertelli giornalista e scrittore per l’infanzia tra eredità risorgimentale e costruzione di una nuova coscienza etico-civile (1860-1920)*, cit., pp. 17-19.

their users – *required reading* – serious, notional, and sometimes pedantic – while *works of fiction for children and young people* have managed to find a space for themselves in leisure and entertainment, to be associated with freedom, the development of authentic fantasy and creativity; in short, they have become identified with time spent in «recreational disengagement», as an alternative, or in opposition to, «school time», increasingly regarded as «productive time» and «children's work».

This, in my opinion, has influenced – and sometimes significantly characterized – actual pedagogical analysis on the role of school and education, by emphasizing the more general gap, in educational processes for children, between school activities and extracurricular activities; a gap within which the actual school dimension has come to acquire a largely negative connotation, as characterized by formalism, lack of imagination and creativity, lack of consideration of the internal rhythms and needs of the student etc. And it is no accident that, in this very first period of the twentieth century, so-called *activist pedagogies* were deployed and the most impactful experiences of the *new schools* matured, methodologically focused on overcoming the above-mentioned gap/opposition and on the proposal for recovery – including at school – of the dimensions of freedom, creativity and appreciation of the interests of the learner⁵⁰.

And this, in my opinion, is an issue that needs deeper analysis within a school and educational history that really seeks to *rethink* not only the characteristics and impact of educational processes and teaching practices, but also the genesis and success of the pedagogical theories and educational models for children that have permeated the school experience in the current age.

In this area some significant lines of research, still to be completed to a large extent, have come from the recent surveys on Luigi Bertelli / *Vamba*, the celebrated writer for children and at the same time author of textbooks widely appreciated in the early decades of the twentieth century. His criticism of the school system and education and the very concept of childhood in nineteenth century – happily exemplified in a character like *Giannino Stoppini*, the troubled protagonist of the famous and funny *Il Giornalino di Gian Burrasca* – results in an attempt to overcome the gap/conflict to which we referred above, through the establishment of a communicative register and style of education capable of breaking the watertight bulkhead between school and non-school activities, *productive time* (school) and *leisure time* (recreation and free learning). An attempt that finds its highest expression in the pages of the successful journal «*Il Giornalino della Domenica*» (1906-1920)⁵¹.

⁵⁰ See, in this respect, G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 53-117.

⁵¹ See, again, Ascenzi, «*Per educare la gioventù della nuova Italia*». *Luigi Bertelli giornalista e scrittore per l'infanzia tra eredità risorgimentale e costruzione di una nuova coscienza etico-civile (1860-1920)*, cit., pp. 13-43.

Conclusions

It is entirely appropriate, therefore, not to lose focus on this issue but to continue, rather, to concentrate research on the relationship between the strand of *books for school* and the broader *education industry*, on the one hand, and the field of *literature for children and young people* on the other.

Also because the ongoing and somewhat artificial distinction between narrative output in the strict sense and school-textbook production for children precludes historians of the field from understanding a reality that largely presents itself as closely intertwined and related in terms of content and value models, today it seems to be a harbinger of a paradoxical reproduction, on the historiographical level, of the well-known *Crocean prejudice*, whereby, as is known, literature for children was necessarily regarded as a lesser and more marginal genre, since it is not real literature, and is too closely associated with the «good-natured muse» of pedagogy because of its educational goals.

It is well known that such a prejudice has weighed heavily on, and long prevented, a detailed study of children's literature. The historiographical reassessment, albeit for understandable reasons of epistemological purity and in order to define the boundaries of the field of research, of the theoretical distinction between what is abstractly children's literature and what cannot, strictly speaking, be considered as such (*text books*, in fact), means, paradoxically, allowing that which we pushed out of the door, to climb back in through the window, albeit not without difficulty.

And we might wonder whether the aesthetic (but also ideological) premises at the heart of the *Crocean prejudice* are not also, perhaps unconsciously, being applied in the field of historiography, where, for example, there is an effort to identify and isolate, in the great sea of publications primarily directed at children and young people, a trace or fragment of a pure, unspoiled and authentically literary dimension, which possibly loses the fundamental distinction between the historical reality (so complex, multifaceted and contradictory) and the changing meaning of the literary canons and the educational models of every era and is therefore to be historicized and not assumed *a priori*, once and for all.

Forum / Discussioni

La testimonianza religiosa ed educativa di don Lorenzo Milani in un recente volume

Ilaria Mattioni
Dipartimento di Pedagogia, Università
Cattolica del Sacro Cuore di Milano
(Italy)
ilaria.mattioni@unicatt.it

A recent publication: don Lorenzo Milani between religiosity and education

ABSTRACT: The article illustrates current research carried out on the person and work of the Italian priest and educator Don Lorenzo Milani (1923-1967), derived from the recent publication (*Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, Macerata, eum, 2011) of the proceedings of an interdisciplinary conference held at Macerata University in 2007. The 'school of the word' summarizes not only Don Milani's vision of education as a tool for social promotion and the fight for 'the last ones' but, actually embodied the expectations – as well as the frustrated hopes – of a social renewal which had arisen powerfully in many Catholic environments after the birth of Republican Italy in 1948.

EET/TEE KEYWORDS: Church; Education; Social Role; History of School; Italy; XX Century (Book Review).

Nel novembre del 2007 si teneva a Macerata il convegno internazionale sul tema *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*. L'incontro di studio, organizzato dalla Facoltà di Scienze della formazione e dal Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università della città marchigiana, veniva promosso in occasione di tre ricorrenze riguardanti la figura e l'opera del sacerdote: i sessant'anni dalla sua ordinazione sacerdotale e i quarant'anni dalla sua morte, avvenuta nel 1967, e dalla pubblicazione di *Lettera a una professoressa*. Al di là delle contingenze il convegno si proponeva, tuttavia, di promuovere una riflessione di carattere interdisciplinare sull'esperienza pastorale ed educativa

di don Milani, contestualizzandone storicamente l'opera e l'itinerario umano, e raccogliendone contemporaneamente le provocazioni educative. L'incontro, differenziandosi in questo dai molti succedutisi negli anni e dedicati alla persona del sacerdote fiorentino, ha avuto l'indubbio merito di non essere rivolto solo agli studiosi e agli specialisti, ma anche agli studenti della Facoltà di Scienze della formazione, futuri insegnanti ed educatori. Questa scelta, fortemente voluta dagli organizzatori, si riverbera in questo volume che raccoglie gli atti del convegno¹ e che coniuga, in modo originale, un ritratto a tutto tondo dell'opera e della figura di don Milani inseriti nella società italiana, fiorentina ed ecclesiale del tempo con spunti e considerazioni rivolti agli studenti che hanno scelto di fare della formazione la loro futura occupazione e a tutti coloro che desiderano riflettere su sfide pedagogiche.

Fra i saggi che tratteggiano lo scenario storico e religioso in cui don Lorenzo Milani svolse il suo apostolato vi è quello di Roberto Sani, curatore del volume insieme a Domenico Simeone. L'intervento, *Le Esperienze pastorali di don Lorenzo Milani nella Chiesa e nella società del suo tempo*, mette in risalto l'importanza di storicizzare la figura del sacerdote fiorentino per non cadere nel pericolo di dare dell'opera del priore di Barbiana una lettura 'profetica' e metastorica. Il saggio contribuisce quindi in modo efficace a radicare don Milani nella Chiesa italiana del secondo dopoguerra, pur mostrando come non sia possibile ascriverlo in predeterminate correnti politiche o ecclesiastiche. Attraverso l'epistolario di don Milani, Sani evidenzia come, agli inizi degli anni Cinquanta, sconcerto e crisi colpissero numerosi ambienti cattolici mentre venivano meno le speranze di rinnovamento sociale e la battaglia politica che avevano costituito una componente importante della mobilitazione per le elezioni dell'aprile 1948. Nell'epistola a Gian Paolo Meucci, ritenuta da Sani «una cesura nell'itinerario umano e sacerdotale» del priore di Barbiana, e in *Lettera a don Piero*, scritta fra 1953 e il 1954, emerge la delusione di don Milani nei confronti di un governo che, egli sostiene, aveva tradito i 'poveri'. Si fa strada un giudizio puramente morale che però, come sottolinea bene Sani, manca di una lettura storica che non consente a don Milani di cogliere il pur faticoso progredire del cattolicesimo italiano nella società democratica e di massa. Il saggio appunta poi la sua attenzione sul testo milaniano *Esperienze pastorali* del quale non viene seguito solo il difficile *iter*, ma approfonditi i contenuti, dall'ancoramento di don Milani all'immagine tradizionale del prete, così come delineata dal Concilio di Trento, alla necessità della ricerca di un linguaggio nuovo per comunicare col popolo. Sani conclude mostrando come la persona e l'opera del sacerdote fiorentino non si prestino a una lettura sistematica, «ma piuttosto a una necessaria rimediazione di una singolare esistenza di credente, di sacerdote e di pastore».

¹ R. Sani, D. Simeone (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*, Macerata, eum, 2011, 306 pp.

Anche i saggi di Aldo Carera e Bruna Bocchini Camaiani delineano la figura di don Milani in relazione alla società del suo tempo. Il primo, intitolato *Gli anni di don Lorenzo Milani e la trasformazione economica e sociale*, tratteggia il periodo successivo al luglio 1947, data dell'ordinazione sacerdotale del priore di Barbiana. Carera sottolinea come questi anni siano caratterizzati, più che da una precisa segmentazione, da un processo evolutivo, e ne analizza squilibri, anomalie e sviluppi. Finestra utilizzata dallo studioso per affacciarsi sulla realtà del secondo dopoguerra è un'interessante fonte quale le indagini promosse dall'Amministrazione per le attività assistenziali italiane e internazionali (Aai) e realizzate per favorire una sistematica conoscenza della società del tempo.

Bruna Bocchini Camaiani, invece, concentra la sua attenzione su *Don Lorenzo Milani e la Chiesa fiorentina del suo tempo*, facendo emergere in modo chiaro, da un lato, l'isolamento denunciato dallo stesso priore, e dall'altro i rapporti di solidarietà e il comune sentire «religioso, ecclesiale e politico» che si svilupparono fra quest'ultimo e i sacerdoti fiorentini. Il saggio pone in risalto l'esemplarità della situazione di Firenze concretizzando le diverse posizioni con il tratteggio di alcune delle personalità che caratterizzarono la storia locale (e non solo) del tempo, dall'arcivescovo cardinale Florit, con cui il priore di Barbiana ebbe rapporti conflittuali, a don Raffaele Bensi, importante figura di riferimento per don Milani fin dagli anni della sua conversione, dal cardinale Dalla Costa, teso verso una prospettiva pastorale che recuperasse i temi della misericordia e del perdono, fino a giungere al sindaco di Firenze Giorgio La Pira. La Bocchini Camaiani dimostra come i contrasti fra don Milani e la Chiesa fiorentina non fossero tanto di natura ecclesiale quanto legati all'«ortodossia politica» richiesta nel dopoguerra ai religiosi. Al tentativo propugnato da La Pira di ricostruire una «società cristiana» schierandosi nello scontro sociale «dalla parte dei poveri», don Milani avrebbe risposto con la scelta di creare una scuola popolare aconfessionale per dare parola, attraverso l'acquisizione della lingua, ai poveri stessi.

Il saggio di Daniela Saresella (*Don Lorenzo Milani e la cultura cattolica tra gli anni Cinquanta e Settanta*) si propone di indagare l'interesse del mondo cattolico nei confronti del sacerdote fiorentino e della sua esperienza pastorale nel secondo dopoguerra. Attraverso l'accurata analisi di numerose riviste appartenenti ai più disparati ambienti cattolici del tempo, fra cui «Testimonianze», «Il Gallo», «Orientamenti sociali», «La Civiltà Cattolica» e «Aggiornamenti sociali», la Saresella rileva come don Milani, soprattutto negli anni Sessanta e Settanta, sia stato un importante punto di riferimento per il mondo cattolico italiano, specie per gli ambienti più coinvolti nelle trasformazioni conciliari e dal clima di critica sociale e politica. Il contributo risulta interessante anche perché mette in evidenza la posizione di chi, invece, come «La Civiltà Cattolica» o «Aggiornamenti sociali» preferì evitare il confronto con lo scomodo sacerdote, ignorandone l'attività e la persona.

Emilio Butturini, nel suo saggio *Lorenzo e Adriano Milani: un'identica passione educativa*, getta invece luce sulla famiglia Milani, seguendo le tappe della formazione dei due fratelli, tappe che avrebbero portato il primo a indossare appunto l'abito talare e a fondare, in seguito, la scuola di Barbiana e il secondo a diventare un neuropsichiatra infantile di fama mondiale. Partendo dalle origini della famiglia e dal suo substrato culturale, Butturini giunge a dimostrare in modo efficace come i medesimi motivi ispiratori stessero alla base dell'agire dei due fratelli. Egli individua queste consonanze nell'importanza della socializzazione, nella personalizzazione dell'intervento educativo, nell'autoeducazione, nel mutuo insegnamento e nella pedagogia della differenza. In entrambi, poi, la cultura e il linguaggio vengono individuati come il mezzo per uscire dal sottosviluppo.

Il contributo di Domenico Simeone (*Il segreto pedagogico di Barbiana*), analizzando in modo compiuto il modo di far scuola di don Milani, prima a San Donato a Calenzano e poi a Barbiana, raccorda passato e proposte per il futuro. L'attenzione viene spostata dal «come fare scuola» al modo di essere del maestro, al suo «mettersi in gioco» e «spendersi completamente». Il saggio mette in evidenza come don Milani giunga a comprendere che la condizione indispensabile per l'annuncio del Vangelo sia un'adeguata istruzione civile. Proprio da questa convinzione deriva l'importanza della scuola quale momento centrale della sua attività pastorale. A San Donato la proposta scolastico-educativa milaniana si salda con quella pastorale «ponendosi come obiettivo quello di aiutare i 'figli del popolo' a sviluppare un'adeguata coscienza critica per una più autentica vita religiosa». A Barbiana, dove più drammatica risultava l'arretratezza sociale e culturale, l'obiettivo della scuola popolare era più marcatamente quello di fornire ai poveri gli strumenti linguistici necessari per renderli capaci di far sentire la propria voce. Attraverso l'analisi delle iniziative che caratterizzarono la scuola popolare di don Milani (conferenze, lettura del quotidiano, soggiorni all'estero, mutuo insegnamento) Simeone, giunge ad auspicare che la scuola di Barbiana non venga più considerata come un modello ideale quanto uno stimolo per creare qualcosa di nuovo.

Il saggio di Ferdinando Sabatino (*Formazione, istituzioni, critica del potere. Come si costruisce una «autonomia individuale»?») rappresenta una seria riflessione sull'educazione e sul ruolo di coercizione o di emancipazione che può esercitare nei confronti di un individuo. La sfida della scuola, dunque, risulterebbe quella di far diventare la formazione «una pratica di contro-potere» in grado di «costruire un sé che si svincoli dal potere stesso». Proprio sulla base di quest'ultima affermazione Sabatino propone un singolare raffronto fra don Milani e Foucault che, lontani anni luce per personalità, tradizione e storia, vengono paragonati in nome della comune volontà di formare una personalità capace di emanciparsi.*

Un altro interessante confronto è quello presentato da Peter Mayo in *I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica*.

La convergenza fra queste due importanti figure di educatori è riscontrabile, secondo lo studioso, in una particolare attenzione «verso tutti quanti credono in una società diversa e più giusta ed in una educazione che serve per liberare gli oppressi». Influenzati entrambi dal radicalismo cristiano, sia Freire sia Milani portano avanti una lettura radicale del Vangelo e un impegno concreto per una reale giustizia sociale, utilizzando un approccio pedagogico considerato sovversivo. Entrambi gli educatori considerano inoltre la scuola come un'istituzione borghese che ha lo scopo di perpetuare le scelte culturali della classe dominante e a essa tentano di opporsi propugnando una dimensione collettiva dell'apprendimento e del sapere.

Un'analisi più teologica è quella che compie nel suo saggio José Luis Corzo (*Alla scuola della Parola. Analisi teologico-spirituale degli scritti di don Lorenzo Milani*). Lo studioso parte da quello che considera un paradosso presente negli scritti del sacerdote fiorentino e cioè la sua trasformazione in un educatore laico, capace di denunciare con chiarezza il classismo della scuola dell'obbligo e della cultura dominante. Eppure, sottolinea Corzo, risulta impossibile separare «i due Milani», l'educatore e il sacerdote. La conversione conduce don Milani a mutare il punto prospettico della sua esistenza e a porlo nella relazione con Dio e nell'accettazione di una vita che ha un luogo e un tempo sacri perché scelti dal creatore, il quale affida al priore di Barbiana un compito ben decisivo: incontrarsi con Dio fra i poveri.

Pierpaolo Triani (*Lettera a una professoressa: quarant'anni dopo*) parte da una rilettura del celebre testo per giungere a una profonda riflessione sull'identità della scuola di oggi. Comunque lo si valuti, sottolinea Triani, non si può evitare un confronto poiché esso rappresenta un libro simbolo in quanto ha inciso sulla scuola italiana, continua a suscitare reazioni e dibattiti ed è capace di «alimentare nel lettore un impegno educativo» all'interno della scuola. Lo studioso tratteggia lo scenario scolastico che aveva contribuito alla nascita della Scuola di Barbiana e alla *Lettera* e ripercorre la struttura e i contenuti di quest'ultima. Triani passa poi a riflettere sui cambiamenti che, dopo quarant'anni, caratterizzano la scuola «media» italiana e affronta questioni spinose quali la dispersione scolastica, i sistemi valutativi, la didattica e il ruolo degli insegnanti per concludere sottolineando come, ancora oggi, *Lettera a una professoressa* inviti a non abbandonare «l'ideale forte di una scuola capace di formare le persone».

Il saggio di Piero Crispiani, *Don Lorenzo Milani e la rivoluzione della parola*, ruota invece intorno alla centralità dell'elemento linguistico riscontrabile nell'insegnamento del priore di Barbiana. Una 'parola', quella di don Milani, che può definirsi 'politica' in quanto strumento di emancipazione e relazione. La padronanza del linguaggio appare al sacerdote fiorentino come la condizione essenziale per un affrancamento culturale e di conseguenza civile degli emarginati. Crispiani, lontano dal cadere in un'attualizzazione forzata del pensiero milaniano, rintraccia le influenze pedagogiche presenti in esso

(pedagogia istituzionale, pedagogia popolare e pedagogia della parola) e i suoi valori (pedagogia dell'uguaglianza, denuncia della deprivazione immateriale e significato dell'identità), ma non nasconde quelle che egli definisce «le inattualità» delle riflessioni di don Milani e che rendono oggi difficilmente riproponibili le sue scelte. Crispiani riassume la non adeguatezza alla situazione odierna presente nel pensiero milaniano analizzando la contestualità del suo agire ed evidenziando un contesto socializzante, presente al tempo del priore di Barbiana, che oggi non esiste più, oltre a uno stile comunicativo che, incisivo nel dopoguerra, apparirebbe in crisi di fronte alla civiltà delle immagini e delle tecnologie.

Il volume si conclude con una utile ed esaustiva *Bibliografia ragionata*, curata da Domenico Simeone, che comprende non solo gli scritti, anche postumi, di don Milani e le opere (libri e numeri monografici di riviste) a lui dedicate, ma anche l'elenco delle drammatizzazioni teatrali e i film intitolati al priore di Barbiana.

Nel complesso l'opera *Don Lorenzo Milani e la scuola della Parola* arricchisce in modo unico il panorama dei volumi dedicati al sacerdote fiorentino in quanto si pone come rilettura critica della figura e dell'opera milaniana, capace di superare contrapposizioni ormai datate per delineare una lettura della sua testimonianza che possa offrire a un più vasto pubblico elementi di crescita e maturazione personale oltre che di approfondimento culturale.

Academic Institutions and “1968”. An important international study seminar

Luigiaurelio Pomante
Dipartimento di Scienze della
formazione, dei Beni culturali e del
Turismo, Università degli Studi di
Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

ABSTRACT: The article illustrates the important findings of a significant international seminar held in Pisa in 2011 on Academic Institutions and 1968. The researchers mainly discussed the action carried out by the institutional bodies of universities, academic authorities, associations of lecturers and students in the turbulent years of the «student protests».

EET/TEE KEYWORDS: University; Educational Policy; Education System; Italy; XX Century.

In the area of research concerning the history of the protests of 1968 and the universities, the Inter-University Center for the History of Italian Universities and the Faculty of Political Science of the University of Pisa have promoted and organized an interesting and original international study seminar entitled *Academic Institutions and the 1968*. The conference, held in Pisa on 15th and 16th December 2011 in the splendid Renaissance setting of the Auditorium of the Historical “Palazzo della Sapienza” of the Tuscan University, aimed at investigating an aspect analyzed until now only in part by scholars and that is that of the role played by the institutional bodies of the universities, by academic authorities and by teachers’ and students’ associations in the turbulent years of the “student unrest”. Starting from the reflections emerged in the meeting in Pisa, the scholars have been able to investigate a period of Italian universities which, although short temporally, saw the involvement of all the academic components and was a fundamental factor in the process of evolution and change of the whole Italian university system.

The conference, structured in three sessions (*International contexts and the Italian case, For a history of the 1968 in Milan, The universities and the revolt*) developed over two days, was opened by the Professor Guidi, on behalf of the

Rector of the University of Pisa, Massimo Mario Augello, who described the 1960s as a period of maximum intellectual opening in Italy, hoping also a new “re-opening” of our country to the international dimension. The Dean of the Faculty of Political Science, Claudio Palazzolo, had the task of illustrating the *fil rouge* connecting the conference organized and the Faculty of Political Science which had promoted it, and that was born just in 1970, as a branch of the degree course in Law, developing in this context of “magmatic transformation of society and of Italian university”. According to Emanuela Navarreta, vice principal of the Faculty of Law, it was in that fruitful climate, enlivened by an intellectually active student population, that the foundations for the future development of the university system were laid (just think to the first international activities and to the figure of the Professor Alessandro Faedo). After the intervention of Andrea Romano, on the behalf of the CISUI, aimed at underlining the novelty of a theme so far dealt only marginally by the researchers of the Inter-University Center for the History of Italian universities, it was Romano Paolo Coppini to introduce the various reports of the seminar, aimed at retracing the events of the year 1968 with historical depth and a great deal of detail, thanks to the help of institutions and academic authorities and, above all, by means of consultation and examination of archival and documentary sources – kept in various universities and in the ministerial archives – related to the work of the various bodies of the time, from the academic Senates to the Board of Directors, to the Board of Faculty.

Roger’s Geiger intervention (*American Universities and the Student Rebellion of the 1960s: causes and consequences of 1958*) opened the long and interesting series of reports. With admirable ability to synthesize, the speaker was able to focus on the main dynamics of the student rebellion and on the more global cultural revolution that affected the American scientific world in the early Sixties. Violent and heated debates arose from here, which inevitably affected not only the university system but also the whole social system.

Jean-Philippe Legois’s intervention (*Contestations étudiantes ed universités dans les “années 68” en France ed en Europe*) was referred to a more heterogeneous context and dealt with student protests developed mainly in France but also in other European countries such as Germany, Belgium, Spain, Poland and Czechoslovakia. What the speaker defined the “special alchemy of the year 1968” relied on a common ground of harsh criticism of the society, on the rejection of the system of repression carried out by the central government towards young people and on the repulsion towards an obsolete university system unable to respond effectively to the needs of the students. From here, an excellent correlation between the actors of the revolt and the various issues, respecting the peculiarities of the various geographical areas and the different chronological periods (in some places, in fact, the movement originated at the beginning of the sixties while in others only close to the 1968).

Francesco Bonini's report, interesting also for the careful choice of the title, (*Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il Piano Gui*) and brilliantly presented by its author, aimed at tracing the connection between the events of the academic instruction and the acceleration of the Italian political, cultural and social processes, placing in this framework the various actors of the events of the year 1968. After dealing, in the introduction of the intervention, with the main measures that affected the Italian university from the defascistisation to the end of the Fifties, the researcher focused mainly on the two most crucial question of the whole debate, which are closely related to the terms *reform* and *plan*. Bonini, drawing inspiration from an article by Nicholas Pistelli with a very evocative title (*Piano, Gui!*) and published in "La Rivista Politica", emphasized how in the whole academic and non-academic world a unity of purpose and a prodigious cohesion was achieved, with the purpose of obstructing Minister Gui's intentions. A protest similar to that of the students' world against Gui's Plan was proficiently used also in the parliamentary debate, so that, in the first months of 1968, the Minister himself was driven to charge the majority with the "greater responsibilities of an eventual failure". Thanks to the reconstruction offered by Bonini it is also possible to fully understand the shift from the university government policy of investment and support of the late Fifties to the so called "incrementalist" season in order to meet the sectoral requirements of the early Seventies: so, after Gui's failure, new disciplines and new bases would be introduced, according to that process described as "incremental at multiple direction".

The first session was closed by a communication by Fabrizio Trisoglio and Stefano Morosini concerning the beginning of an inventory work of a substantial amount of material (articles, letters, posters, leaflets), preserved in the archive "Mariano Cunietti" and produced by various student groups of the Polytechnic of Milan. According to the two scholars, through the examination of different sources (archival, bibliographic, iconographic, oral), it would be possible to reconstruct the crucial stages of the protest at the Faculty of Engineering of the Polytechnic of Milan and the youth debate on "hot topics" such as workers' struggle, the right to study or even on wider issues such as the "cold war".

The second session of the seminar, instead, was animated by a real round table. The central theme of the debate between four prominent scholars was the year 1968 in Milan, analyzed through a series of reports dealing respectively with the Commercial University "Luigi Bocconi" (Marzio Achille Romani), with the Polytechnic of Milan (Giancarlo Consonni), with the Catholic University of the "Sacro Cuore" (Luciano Pero) and with the Public University of Milan (Brunello Vigezzi). Through the comparison between the different youth positions and protests reconstructed with plenty of detail, it was possible to point out differences and similarities on the different ways to "live" the experience of the 1968 in the various Milan universities. In this regard, Marzio Achille Romani aimed at emphasizing the gap existing at the

Bocconi University between the Faculty of Languages and that of Economy, unlike Giancarlo Consonni who confirmed the existence of a break never solved between engineers and architects in the history of the Polytechnic. Luciano Pero, instead, thanks to the presentation of a video from the Rai film library and to his personal experience during the 1960s, recognized the Catholic University as the first true laboratory of the process of student reform and youth protest (think to prominent personalities such as Casalini), with its *boom* of students, its obvious structural and organizational problems, the strong censorship operated by the academic bodies, the total closure to dangerous “authors”, its four occupations, the strong connection between the student component and workers’ movement and the strong and progressive “expansion of the university in the city”. Brunello Vigezzi, after a careful historical reconstruction of the revolutionary events in the Public University of Milan, the most populous of the universities in Milan, had the task of closing the round table and defining the 1968 in Milan a “history of impossible encounters”, among undisputed leaders (Mario Capanna) and abnormal contradictions, a misguided attempt to turn the student phenomenon into a national and social event. According to Vigezzi, instead, the student movement would have to remain within the academic dimension in order to expand and be influential.

The morning of the second day of the conference, and specifically the third and final session of it, was entirely devoted to the situations of the different local cases of the individual universities. The analysis of the speakers, assuming as preferred (but not exclusive) time frame the biennium 1967-1968, focused on the main historical events of the student movement and on the reasons for the youth protest, paying particular attention to the attitude of the academic authorities toward the protest. The various interventions, through the scrupulous analysis of the archival material available in the single locations and the examination of the newspapers and magazines of the time, tried to provide evidence of the connection between the students’ attitudes and protests and the measures taken by the academic bodies within the university of Turin (Diego Giachetti, *Professori, Presidi di Facoltà e “resistenti” nel ’68 torinese*), of the Scuola Normale Superiore of Pisa (Paola Carlucci, *Un senso di insoddisfazione? La Scuola Normale e il Sessantotto*), of the University of Pisa (Alessandro Breccia, *Alessandro Faedo, le istituzioni universitarie e la rivolta. Prime riflessioni sul caso dell’Università di Pisa 1964-1968*), of the University of Rome «La Sapienza» (Marco Paolino, *Le autorità accademiche romane e la contestazione studentesca nel 1968*; Tommaso Dell’Era, *La politica dell’ateneo romano di fronte alla protesta studentesca 1966-1969*), of that of Padua (Paola Caldognetto, *Il mondo studentesco e il ’68 a Padova*; Alba Lazzaretto, *Il mondo accademico padovano di fronte al ’68*) and, finally, of the University of Pavia (Pierangelo Lombardi, *“Una grande Università di provincia”. Il caso pavese*).

Despite the awareness of the presence of situations inevitably different and heterogeneous one another, for both historical and geographical reasons, as

well as for the different credit of the various protagonists of the events (think, for example, in the case of Pisa, to the rector Alexander Faedo, a central figure in the history of the Republican university system, or, with reference to the experience of Rome, to a character such as Pietro Agostino D'Avack, whose initial intent was to establish a productive dialogue with the students), it is possible to find interesting points of contact in the various university centers. Just think to the constant presence of two separate factions within the academic world (the one that stands for the dialogue with the students and the other that called for the immediate use of the armed forces to free the occupied universities) or the continuous interweaving between the need for reform the university system and instances of renewal of a more social nature. It is in this varied context, characterized by numerous and different tones, that eight reports dedicated to the events of the year 1968 in the individual universities moved, in the admirable and very successful attempt to reconstruct a framework able not only to understand the causes of the student protest and the reactions of the academic components (university professors and government), but also the impact and the concrete results to which the Italian university was led by the protest itself in the subsequent years.

Notices / Recensioni

Notices

Recensioni

Julio Mateos Montero, *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*, Barcelona, Octaedro, 2011, 184 pp.

A la hora de presentar una obra siempre es recomendable mostrar aquellos rasgos del autor que nos permitan entender desde dónde escribe. Julio Mateos es, por su experiencia profesional, un maestro de enseñanza primaria ya jubilado; por su cualificación académica, doctor por la Universidad de Salamanca y por su peculiar forma de entender el trabajo intelectual, un pensador comprometido con las tareas colectivas de tradición crítica que reflexiona y escribe en el marco de *Fedecaria* (www.fedecaria.org/) y, más concretamente, del Proyecto *Nebraska* (www.nebraskaria.es). Los tres rasgos contribuyen, en efecto, a la comprensión de la obra que aquí vamos a reseñar.

La experiencia profesional permite al autor detectar críticamente la escondida

complejidad de discursos y prácticas de enseñanza adoptando una distancia metodológica para enfrentarse a auténticos agujeros negros como son, por ejemplo, la relación, nada coherente, controvertida siempre, entre teoría y praxis pedagógicas, o encarar con razones y pruebas las tentaciones del idealismo pedagógico.

La mencionada titulación académica es también dato principal, ya que, precisamente, *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*, es una condensación de una tesis de doctorado leída, en 2008, en la Universidad de Salamanca. Hablamos, por tanto, de una síntesis rigurosa y fluida, dispuesta para que el lector encuentre lo más sustantivo de una larga investigación en apenas doscientas páginas. No es éste, por otra parte, el resumen de una tesis al uso, sino que recuerda, más bien, los trabajos de gestación lenta elaborados tras una larga andadura intelectual.

La tercera circunstancia (el compromiso intelectual compartido) es también relevante porque dos conceptos clave o piedras angulares que sirven a J. Mateos para levantar el edificio de su estudio, tienen su origen en el arsenal heurístico del citado Proyecto Nebraska. A saber: los *modos de educación y el código pedagógico del entorno*. El primero da lugar a una periodización ajena a los circunstanciales cambios políticos que no afectarían de manera sustancial a procesos *longue durée*, como es el caso de los educativos. En cuanto al *código pedagógico del entorno* es una conveniente adaptación del *código disciplinar*, concepto que en su día usara Raimundo Cuesta. Se trata, en palabras de J. Mateos, de *un complejo y maleable conjunto de discursos, prácticas y normas* (p. 14) que tienen que ver con la enseñanza del medio; en sustancia, el objeto que construye el propio estudio. En esa sintética definición se adivina que el autor se sirve de algunas aportaciones del giro cultural en la Historia de la Educación para aplicarlas al estudio del conocimiento escolar. Entiende que en el entramado de las diferentes culturas escolares se establecen complejas relaciones de influencias y desafecciones mutuas. Por ello en esta obra se plantea, y responde, a preguntas del tipo ¿Por qué la didáctica del medio mantiene una larga trayectoria discursiva sin materializarse en normativa y en praxis? O ¿Por qué se convierte en asignatura del currículum de la enseñanza primaria, precisamente, en el *modo de educación tecnocrático de masas*? Las respuestas de Mateos no zanján los problemas que salen al paso; sus resoluciones son, más bien, desasosegantes, pues, según él mismo advierte, *su empeño es problematizar el presente y alimentar la incertidumbre* (p. 13).

Sobre esos cimientos se consigue de manera ágil y precisa resumir una investigación genealógica sobre un saber que,

tras una larga gestación de tres centurias, deviene en asignatura y se conoce como Conocimiento del Medio Natural y Social; una criatura con apenas dos décadas de vida; un producto genuino del contexto pedagógico que no tiene un referente definido en una disciplina académica. El lector asiste a un desvelamiento de aquellos elementos que conforman la compleja realidad del sistema educativo: diferentes *constructos* sobre la infancia, las funciones de la escuela en el capitalismo, desiguales formas de distribución y apropiación de saber de los grupos sociales, relaciones y conflictos de saber-poder entre élites reformistas y cultura corporativa del magisterio, evolución de los libros de texto en sus contenidos y su uso en el aula, etc.

El libro se articula en partes bien diferenciadas aunque el autor se siente muy libre para viajar de unas a otras o para relacionarlas de la manera que mejor le conviene. En la primera parte se disecciona la tradición discursiva del código pedagógico del entorno, *un sedimento arqueológico perfectamente reconocible desde los orígenes de la escuela* (p. 20) en sus variadas aportaciones (Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Fröbel, ...) en las cuales ya es posible detectar la permanente contradicción: *la historia del entorno como objeto de estudio escolar es, en gran medida, una historia de un recurrente "quiero y no puedo"* (p. 32). Los principios didácticos esenciales que han pervivido hasta nuestra época –primeramente, aprender de lo próximo a lo más lejano, de lo concreto a lo más abstracto; enseñar a partir de la experiencia sensible antes que los aspectos formales de las cosas; y, por último, la idea de integrar varias materias en el estudio del medio, globalizando el aprendizaje– han chocado, en la práctica escolar, con un complejo y cambiante sistema de necesidades que desvirtúan o hacen de esos sueños metodológicos quimeras en

persistente reinención y remozamiento.

Todo saber escolar se inventa y codifica en función de las clases sociales a las que se destina. La enseñanza del entorno, en concreto, se concibió, en principio, para las clases populares. Se refería a un saber práctico y útil destinado a los trabajadores, mientras que el conocimiento más abstracto e *inútil* era propio de las élites. En este sentido, el autor hace originales análisis de los principios, contenidos, métodos y funciones que cumplen, por ejemplo, *las lecciones de cosas* orientadas para los niños trabajadores en el primer capitalismo –un saber útil, intuitivo– o de la *Heimatkunde* como elemental aproximación al conocimiento de la patria chica. Se verá en el curso de la obra que todo ello cambiará sustancialmente.

En el segundo capítulo se aborda el peculiar descenso de los discursos de la pedagogía del entorno hasta las aulas en nuestro país. El consabido raquitismo de la escuela del siglo XIX era un magro marco para que pudieran desarrollarse métodos y contenidos que fueran más allá de algunas nociones prácticas y utilitaristas. Solo en el recorrido de un tiempo muy largo –primero con la ILE y más tarde con la Escuela Nueva, pero también de la mano de otros pedagogos muy alejados de tales ámbitos– la educación del medio encuentra las condiciones de avance apuntando a un aprendizaje en el medio natural y social y centrando el interés por las cosas más allá de su utilidad para el trabajo, incluyendo una orientación científica. No obstante estos presupuestos, el autor muestra cómo los libros de texto y otras expresiones visibles del currículo, por lo que a la pedagogía del entorno se refiere, siguieron en su estructura y orientación las pautas decimonónicas –esto es, con un marcado cariz utilitarista– prácticamente hasta 1970. Se nos muestra cómo la pedagogía del medio se va construyendo como

un conocimiento versátil al servicio de diferentes ideologías (sirvió tanto a doctrinas socialistas, como liberales o claramente fascistas).

En el capítulo tercero Mateos da cuenta del proceso de institucionalización normativa y disciplinar de la pedagogía del entorno ya en el *modo de educación tecnocrático de masas* (se iniciaría a partir de 1970 con la LGE, consolidándose en 1990, con la LOGSE). Proceso que comporta el alcance de una *escuela unificada*, un *conocimiento unificado* –independiente de la clase social de los alumnos a quienes se dirige– y para una *infancia unificada* –imaginario que intenta responder al retrato robot de la clase media–. La evolución conjunta de estas categorías es una de las aportaciones de Mateos más destacables. Al tiempo que analiza los agentes e instancias que intervienen en dicho proceso, se explica la *asignaturización* escolar del conocimiento del medio. Tienen cabida en su relato la intervención y avatares de los movimientos de renovación pedagógica que brotan en la España en esos años, de los cuales surgen figuras y discursos desmemoriados, pues manifiestan un claro afán por entroncar con imaginarios renovadores a la medida de sus sueños (el *escolanovismo*) desconociendo, u olvidando, la tradición pedagógica más reciente asociada a la dictadura que fenecía.

Se analiza, después, el perfil que adopta la pedagogía del entorno al materializarse en asignatura en las nuevas condiciones estructurales y organizativas de la educación de masas, cuando ya fue posible darle cabida sin obstaculizar las enseñanzas instrumentales básicas y sin entorpecer la adquisición de conocimientos disciplinares (que irían a continuación). La asignaturización implicará una burocratización reflejada en una rígida regulación cronoespacial del conocimiento ligada a cursos, materias, profesores,

libro de texto, exámenes, etc., en el marco de una escuela que acentúa su función de tutela y vigilancia y de reclusión. Mateos también observa los nuevos contenidos que se incorporan a la pedagogía del entorno –sexualidad, ecología y educación ambiental, etc.– y rasgos como la psicologización e infantilización de la didáctica. Se detiene en el estudio de los cambios que experimenta el libro de texto para adaptarse al nuevo marco de mercado con necesidades curriculares nuevas (representación de la infancia desclasada, eliminación de contenidos específicos en función del género, desaparición del trabajo infantil, invisibilidad del hambre, pobreza o muerte, inclusión de lo lúdico como elemento motivador para el aprendizaje, etc.) subrayando su función como verdadero elemento regulador y homogeneizador de la enseñanza en el nuevo modo de educación de masas. Curiosamente, en este contexto se darán las circunstancias para que uno de sus emblemáticos principios didácticos, el del activismo en el aprendizaje, no tenga cabida. Merced a los discursos que, mediante verdaderos *tour de force*, reconvirtieron la enseñanza activa *real* en actividad *mental* (como tarea más sublime, donde el aprendizaje activo es el de la mente y no del cuerpo) y al marco de organización en que se desenvuelve la escuela de masas triunfa la idea de recluir los cuerpos y dar suela a las mentes en función de *aprendizajes significativos* y donde tan bien encajan la *doxa* psicológica y el tecnicismo. En este sentido, los libros de texto de Conocimiento del Medio son, a juicio del autor, un claro exponente de esa contradicción, de esa incongruencia entre discurso y praxis: proyectan una idea de *activismo pedagógico* y, al mismo tiempo, responden a las exigencias del *sistema de necesidad* de la escuela de masas (orden, silencio y reclusión en el aula). En el último apartado el autor reflexiona sobre

la salud y previsión de futuro de la joven asignatura en la escuela graduada y en el contexto de una *sociedad educadora*. La no correlación entre principios y prácticas educativas, la crítica a todo idealismo, son verdaderos leitmotiv en diferentes momentos del texto y en ellos se percibe, como mar de fondo, la influencia de Carlos Lereña.

Ya para finalizar, podemos preguntarnos a quienes puede interesar la obra. *Genealogía de un saber escolar...* dista mucho de esas obras onfaloscópicas que diseccionan un objeto a costa de su comprensión o de sus relaciones con contextos o con otras disciplinas. Tiene un marcado carácter interdisciplinar, con fuerte invasión de campos diversos (historia social del currículum, sociología crítica de la educación, genealogía de principales problemas socio-educativos del presente) y supone una aportación fundamental para conocer la historia de las disciplinas escolares y, también, contribuye notablemente a enjuiciar las continuidades y los cambios en la cultura pedagógica española del Siglo XX.

María Engracia Martín Valdunciel

Elisabetta Patrizi, «*Del congiungere le gemme de' gentili con la sapienza de' cristiani*». *La biblioteca del card. Silvio Antoniano tra studia humanitatis e cultura ecclesiastica*, Firenze, Leo S. Olschki editore, 2011, XIII, 345 pp;

Elisabetta Patrizi, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, 3 voll., Macerata, eum, 2010, 1463 pp., ill.

L'ultimo lavoro di Elisabetta Patrizi con la ricognizione dei volumi della biblioteca di Silvio Antoniano completa la ricerca

sull'ecclesiastico rinascimentale. Nel 2010 infatti Patrizi aveva pubblicato un'accurata biografia dell'Antoniano (vol. I), con la pubblicazione di documenti e lettere (vol. II) inediti e, nel III vol., l'edizione commentata dei *Tre libri dell'educazione cristiana dei figliuoli*, sulla *princeps* conservata presso la Biblioteca degli Intronati di Siena.

La biblioteca venne lasciata per legato testamentario dell'Antoniano «Alli miei carissimi padri della Congregazione dell'Oratorio», perché, pur non appartenendovi, l'aveva frequentata, ne aveva condiviso lo spirito, e si era arricchito di una comune conversazione, un cenacolo di eletti per dottrina «humana» e «celestes». Il catalogo dei libri rispecchia la biografia dell'umanista cristiano. Certo non deroga dalle linee ortodosse tratteggiate da Antonio Possevino o dalle materie individuate da Gabriel Naudé «circa la disposizione da dare ai libri di una biblioteca», e tantomeno contiene volumi che l'*Index* proibiva, ma tale ortodossia non rende ragione appieno, secondo Patrizi, «dell'articolazione interna e dei riferimenti culturali ai quali rimanda» (p. 6). Così, circa la metà della raccolta è costituita da volumi di teologia e un altro buon quarto da testi di «Belle lettere e altro», tre consistenti spicchi sono riempiti da volumi filosofici, giuridici e storici, mentre i rimanenti due, esili per la verità, a opere di matematica e di medicina, congiungendo in tal modo «*le gemme de' gentili con la sapienza de' cristiani*», appunto (Tavola 1, Grafico 1). E dunque, tra opere religiose e testi costitutivi degli *studia humanitatis*, latini soprattutto ma pure in lingua volgare e taluni greci, più alcuni «strumenti di lavoro», prende vita sotto i nostri occhi la figura del letterato cristiano cinquecentesco, dentro le cui vene scorreva insieme al sangue delle Scritture e del fior fiore delle riflessioni teologiche anche il distillato

della cultura classica con gocce dell'essenza del pensiero dei Moderni.

Se dunque il catalogo della biblioteca antoniana riflette molta parte della biografia intellettuale del Nostro, qua e là occhieggiano anche testi di letteratura educativa che ci riportano alla praticamente unica opera di gran mole pubblicata dall'Antoniano: quei *Tre libri dell'educazione cristiana dei figliuoli* voluti dal cardinal Carlo Borromeo e alla cui stesura il prelado romano si sarebbe sottratto ben volentieri se non fosse stato per le continue sollecitazioni dell'amico cardinale, allora a Milano come arcivescovo e impegnato nell'opera di riforma voluta dal Concilio. Opera fortissimamente voluta, dunque, perché necessaria alla rievangelizzazione delle famiglie. E l'Antoniano riversò il suo sapere in quella *summa* educativa nella quale molto, forse troppo, occorreva far star dentro, ben sapendo che certamente meglio avrebbe potuto fare l'amico cardinale Agostino Valier, lui sì avvezzo non solo a pubblicar libri con stile conciso – sinonimo per il Nostro di idee chiare ed efficacia del contenuto –, ma pure, come vescovo di Verona, all'opera pastoral-educativa. Ne uscì un corposo catechismo per 'la genitorialità responsabile' perché cristiana e, in quanto tale, anche «politica», pur se solo nelle edizioni ottocentesche verrà evidenziato e specificato con tale aggettivo il tratto «di educazione etico-civile», come lo definisce la Curatrice, perché solo allora se ne sentì il bisogno essendosi ormai perduto il senso di una «creanza cristiana» generalizzata e consensuale e occorrendo pertanto sottolineare che il dire «cristiano» non era da considerarsi solo per alcuni ma innervava ogni momento dell'esistenza. E la riprova è che nell'Ottocento si avranno ben quattro riedizioni, a fronte di due sole italiane in antico regime: una a principio Seicento, l'altra all'inizio del Settecento. Quasi se-

gnando, in tal modo, i momenti nei quali l'urgenza era stata sentita più pressante perché tempi attraversati da profonde, seppur differenti, fratture: la fine del Cinquecento e il secolo XIX.

Insomma, in quel 1584 occorreva ritornare sicuramente sul significato più profondo di gesti usuali ma anche ribadire il lato anche cristiano di uno stile di vita che, per molti versi, erano comuni; due secoli dopo invece era necessario sottolineare che, dato l'incipiente scollamento tra laico e religioso, l'apporto cattolico al vivere civile era stato continuo e «offrire, a un'opinione pubblica vasta e articolata, nel cui ambito entravano ormai a pieno titolo i ceti medi e medio-bassi e la piccola borghesia urbana dell'artigianato e dei commerci, una sintesi pedagogica capace di rilanciare in forme nuove i modelli e gli indirizzi educativi della tradizionale *societas cristiana* di antico regime», come asserisce Elisabetta Patrizi illustrando di quest'opera la genesi, le fonti, i temi, le edizioni, nel primo dei tre volumi del 2010 (p. 462).

Ma non era più il tempo per un testo come quello. Nel Novecento se ne avrà infatti una sola riedizione, nel 1926.

Oggi invece, come fonte storica, l'opera e il suo autore sanno dirci molto di più, sia perché la recente storiografia ha offerto i criteri per far emergere da una vasta e silente 'zona grigia' testi e personaggi altrimenti troppo e da troppo tempo semplicisticamente liquidati con giudizi sommari o negativi, sia perché in tale rinnovato contesto sono proprio le figure non di primo piano e i testi che non divennero *best seller* a testare la fondatezza di un'ipotesi storiografica. Così è stato per i lavori di Elisabetta Patrizi, che qui si ricordano; essi hanno ricostruito con molta cura la nascita di un'opera e la biografia storica ed intellettuale del suo autore, all'interno di una ragnatela di rapporti sociali che il

carteggio epistolare e i documenti «strettamente legati al percorso biografico di Silvio Antoniano», contenuti nel II vol. *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, ampiamente illustrano.

Inge Botteri

Mariella Colin, "*Les enfants de Mussolini*". *Littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse sous le fascisme. De la Grande Guerre à la chute du régime, Avec un contribution de Pompeo Vagliani "Le illustrateurs du Ventennio"*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2010, 389 pp.

This brilliant and innovative work is the continuation of earlier research into Italian children's and adolescents' literature from the Enlightenment until the end of the Nineteenth century. Its French author, one of the greatest specialists in Italian children's literature, has, in discovering these original sources for the history of education, pre-empted, Italian education historians, as also occurred for the history of the school during Fascism.

This book examines the totality of the literary production aimed at young Italians starting from the Great War, which marks the beginning of the practice of nationalization of childhood – associated with a nationalistic and bellicose rhetoric – placing it in close relation with the historical context preceding Fascism and its evolution until the fall of the regime. The investigation starts with the assumption that during Fascism «La jeunesse était au coeur du projet anthropologique du Duce, désireux de former une nouvelle race, celle de *l'italien nouveau*» (p. 10). These «new Italians» were to be «Mussolini's children» transformed into his

boys and girls through their participation in the Figli della Lupa, Balilla and Piccole Italiane groups. The tools for bringing about this transformation were the book and the shotgun, in accordance with the slogan *Libro e moschetto fascista perfetto* ("Book and musket [make the] perfect fascist"); in other words, the school and military education of the Balilla. The entire educational project for the new generation revolved around these two indissoluble elements.

The work is subdivided into four substantial parts enriched by a pull-out on books and magazines for children from 1915 until 1945 (with foreword) and by a final essay by Pompeo Vagliani on the illustrators. The first part concerns the period from the Great War to the Gentile reform of the Fascist school, the second treats the so-called transition years, the third the totalitarian State and the fourth the period from the Ethiopian War and the fall of Fascism. The timeframe is particularly fitting as it allows the reader to grasp the continuities and changes that the regime introduced in the school and children's books and to understand not only the indoctrination strategies used but also the values which these phases spread, or rather, propagandized.

In the first part Mariella Colin deals with the Great War seen through children's books until Gentile's school reform in 1923. She starts with the role played by books and magazines for adolescents during the Great War, which marked the moment when childhood was brought into mass propaganda, at the service of the national cause, and witnessed the appearance of the nationalistic and bellicose rhetoric which Fascism adopted. In this phase, already well-known to Italian specialists from the studies by Antonio Gibelli, the author shows how the theme and the forms of conflict entered into

children's culture and literature. Luciano Zuccoli's *Vecchie guerre vecchi rancori* (first edition 1866) on whose first page Bruno Angoletta draws a French cockerel and a German imperial eagle, indicates that the conflict should be seen as an episode of the Franco-German war of 1870; *I bimbi d'Italia si chiaman Balilla. I ragazzi italiani nel Risorgimento nazionale* by Luigi Bertelli, who sided with irredentism in 1915, is another representative example of this interventionist current. In general the war was depicted in a playful style by most of children's authors (such as Camillo Antoni Traversi, Francesco Saporì or Carlo Biscaretti) and in children's magazines including the *Corriere dei Piccoli*, where characters such as Schizzo, who dreams of the war appear; Pinocchetto, Ciuffettino and Pippetto too were intrepid child characters embodying the positive aspects of the war. Yet after Caporetto a shadow fell on the initial enthusiasm of the interventionists.

This part highlights the features of the post-war books, with the Vamba's relaunch of the *Giornalino della Domenica*, and of those who narrated the war by tapping into national feelings of Italian-ness, or by sacralising it through memory and mourning, as did Vittorio Podrecca while the literary current lasted. The author presents a detailed overview of this kind of literature, examining the influence of English literature and the avant-garde in the figures of Massimo Bontempelli with his *La scacchiera davanti allo specchio* (1922), illustrated by Sto, which reveals the direct echoes of *Alice in Wonderland* or *Sua Altezza. Favola Candida* by Annie Vivanti (1923) and the renewal of children's magazines including the *Corriere dei piccoli*, back in print from 1919. The regime, which saw in the war a founding event, linked the origin of its Revolution to the interventionist movement. After

the end of the war, at the beginning of the Twenties, children's literature managed to avoid the political storm and blossomed. The influence of English children's literature which enriches the illustrated albums and magazines for younger children with nonsense and humour or caricatures mocking tradition, are the more innovative aspects for Italian readers and specialists.

In the last part of the first chapter it emerges clearly that, with the advent of the regime and the start of the school reform, school books were an emanation of the new ideology, perhaps even its preferred form. Beginning with the Gentile school reform of 1923 (the idealist pedagogue Giuseppe Lombardo Radice formulated its syllabus), the Author analyses the activity of the Ministerial Commission for the examination of school textbooks, the role played by the writer Maria Pezzé Pascolato in the selection of the school textbooks and, finally, the publication of new reading materials for the school with particular attention to Olindo Giacobbe's new history of children's literature which introduced children's literature as a teaching subject.

The second part of the volume deals with the progressive 'Fascistization' of school and youth, revealing the process through which the fascist dictatorship was established from 1925 until 1929. Textbooks and literature for schools abandoned the pedagogical idealism of the Gentile reform and were crammed with new values such as Italian-ness, the Fascist spirit, the militarization of youth through the foundation of the Opera Nazionale Balilla, the exaltation of the Great War and of the Fascist Revolution and the cult of the leader. Adolescents' magazines such as *Balilla*, readers such as *Mestolino* (1923) by Yambo, *Pinocchio Fascista* (1923) by Giuseppe Petrai and *Piccolo Mondo Fa-*

scista (1924) by Marga (Margherita Tanzi Fazzini) distort the «Black Revolution» against socialism and the striking workers and are highly representative of the new educational models inculcated in the new generation. *Il Piccolo Alpino* by Salvator Gotta (1926), which the Author compares to a proper *Bildungsroman*, emerges as a war novel with long-lasting success, quite unlike *Beppe racconta la guerra* (1926) by Laura Orvieto, a writer whose style was less in line with the regime's ideals. The media are also examined – for example the *Giornale dei Ragazzi* (founded by Cesare Ferri in 1926) and children's radio. The final part concludes with a description of Mussolini biographies, which were intended to inspire a model to follow and a cult which was spread at school.

The third part, which deals with the «State as an educator» after the Lateran Agreement of 1929, is characterised by the production of a Fascist mass culture that the totalitarian State imposed both with school books and with literature for the «new Italians». The contents of the new State textbooks which were to be adopted by all schools after the enacting of the Testo Unico (1928) are analysed, from Dina Belardinelli Bucciarelli's *Sillabario e prime letture* for small children to Alessandro Marcucci's *Libro della IIa classe. Scuole rurali*. With the obligation to use a single, approved text throughout primary school, many pedagogues including Angiolo Silvio Novaro, Corrado Alvaro, Grazia Deledda (prize Nobel for literature in 1926) turned to the writing of literature; and poets and writers such as Corrado Govoni, Renzo Pezzani or Francesco Jovine wrote for childhood in the ideological perspective of the Party (PNF) sometimes out of conviction, sometimes out of opportunism, as did Roberto Forges Davanzati, leader of the Italian nationalist movement. Through their work, they

caused the distinction between school books and propaganda to fade – the textbooks adopted for years 3 and 5 in 1935 are the more relevant examples. A current of children's literature also emerged, the ideal Fascist book, which children's albums and journals strove, without much success, to avoid. The Author does not ignore the children's literature at the margins of the regime, translated and illustrated texts, nor the final novels by Giuseppe Fanciulli and Milly Dandolo. She illustrates with a wealth of detail the «young Fascist literature» after the turning point of 1934, marked by the third edition of the history of children's literature by Olinde Giacobbe, followed by Giuseppe Fanciulli and Olga Visentini. Amongst the different genres, the short stories and novels which stand out are those whose protagonists are the Balilla children, sometimes written in a fairy tale style to depict historical facts, and the writers of the Fascist *Bildungsroman*, Francesco Jovine (*Berlué*, 1929) and Renzo Pezzani (*Corcontento. Romanzo per ragazzi*, 1931).

The last part of the volume deals with the period from the Ethiopian War to the end of Fascism. During these years, readers, novels and magazines acquiesced completely to the regime's demands, exalting the conquered Empire through «conquest novels». The change is also visible in the primary school textbooks of 1936. The war novel too was a flourishing genre which assumed the *topoi* of the marvelous, those with a colonial background, the imperial *Bildungsroman* exalting the conquests, whose imaginary heroes are the Balilla and the avant-garde who took part in heroic feats with the black-shirts. The height of the Fascist canon was attained during the Congress of Children's Literature in 1938 which laid down the rules for the autarchic, imperial and racial doctrine, from the Ethiopian Campaign

until the Spanish War. This Congress also represented the watershed between the Fascist canon and forbidden literature, discrediting the American comic strips published by the illustrated journals. A Ministry Commission for popular culture was charged with the «decontamination» that banned or subjected to censure works by Jewish authors.

The Author also takes into consideration the last textbooks and readers of the wartime era which responded to the new requirements of the Gioventù Italiana del Littorio (GIL) on the one hand, and the Bottai school reform on the other.

This vast work is well documented and complete in every way; its main merit is that it provides a systematic treatment of the history of Fascist children's literature and to show how the regime used books to transmit its ever-more insistent messages into the people's private lives. This investigation is valuable on several counts, from the point of view of the methodology used and of the different levels of research undertaken. One of these is the focus on the paradox of the regime's children's literature: it is populated with boys and girls who interact with the environment for the first time, as if to indicate that the regime responded to the young generation's search for an identity and allowed them to play an active role. The second is that the regime proposed to control both collective reading at school and individual reading carried out during children's free time, taking over those spaces that the young generations had won during the first decades of the century thanks to children's and adolescents' magazines, which contributed to the building of a civil conscience and a national identity. On this matter, the Author wonders if the Fascist dictatorship did indeed take control of children's imagination and whether there was any resistance to the Fascist books.

Finally, the Author did not overlook the sequences, values and genre differences which often seem to be homogenised by regime propaganda and, for this reason, fills a gap in studies on the history of children's literature in Europe. It deals not only with a fascinating history of printing and illustration for children but also of reading and its evolution during the regime. All these aspects account for the complexity of the history of the book under dictatorships, without eschewing that reading is not only an educative process but that reading for pleasure is and will always be an act of personal freedom.

Dorena Caroli

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. Hrsg. Gert Geissler, Wendelin Sroka, Joanna Wojdon, Gesamtleitung und Redaktion Wendelin Sroka, Bonn/Essen im Selbstverlag, 2011, 86 pp.

Primers and readers from Europe and America is the title of an exhibition organized in conjunction with the workshop devoted to Multilingualism and the school book, held from 22 to 24 September 2011 at the Free University of Bozen (at Bressanone) by an international research group on primers (*Reading primers Special Interest Group*) to mark the day of the International Society for the historical and

systematic research on school books¹. The underlying theme of the exhibition was to reflect at a European level on the history and on the past of multilingualism. The starting point of the investigation was a scientific and politic consideration of how multilingualism can be caught within an organized context of learning to read, such as school. Books written in two or three languages have been available since the beginning of the Modern age in different European cultural spaces over several centuries.

The catalogue of the exhibition comprises five chapters which can be subdivided into three broad thematic and chronological parts. In the introduction, the editors reflect on the history of primers and readers for multilingual learning up to Gisela Teisler's (2003, 2009) definition of a concept of primer. The first part contains multilingual primers and readers in Europe from the 16th to the 19th centuries. Particularly of note amongst these is the 16th century primer in four languages (Jewish, Greek, Latin and German), a typology which evolved into the combination of various languages with Latin. Also of interest are the German and Polish bilingual primers and a catechism in Polish from the second year of the Primary («Trivial») school of 1765 (Chapter 1).

The second part concerns European ethnic minorities' primers and readers from the 20th and 21st centuries, and primers and readers for migrants in Europe over the same timeframe (Chapters 2 and 3). This part presents examples

¹ A Provisional Executive Board governed the activities of RP-SIG during its initial stage (September 2009 to October 2010). The Board is jointly represented by Wendelin Sroka (Bonn) and Vitaly Bezrogov (Moscow). RP-SIG publishes a newsletter on the Schoolbook-Society website (<<http://www.schulbuch-gesellschaft.de>>).

from Finland, Estonia, Latvia, Poland and Russia. The rarest include those for the language of the Chanta (a semi-nomadic minority of 30 000 persons living in Russia) published in Leningrad, Polish ones for the minority living in the Soviet Union during the 1980s, as well as those in Latvian, Ukrainian, Turkish and Kurdish published in Sweden, England and Germany, the rarest of which is undoubtedly the Lettgallian one (adopted in Lithuania, where the printing of books in Lettgallian with Latin writing was forbidden from the arrival of Jesuits in 1865 until 1904). Other rare examples include one in Romano Kalo, a minority community which emigrated to Finland and which was only granted the right to use its native language in 1989, and the Rom primer for the community living in Poland, more numerous than the Kalos. There is also the story of the school on the island of Kihnu in the Baltic Sea, with around 500 inhabitants. A protestant priest had set up the first school in his home in 1777, which ran until an orthodox school was established in 1863: the most recent primer, from 2009, was illustrated by the well-known painter Uno Rososvalt. This part also contains a chapter on primers and readers of printed in European countries in 'migrant languages'. Among these are primers in Latvian due to the fact that, after the Second World War, a lot of Latvian refugees passed through Germany and Sweden before emigrating to Australia, Canada and the USA. Also featured are primers in Ukrainian by Mikola Matvijchuk (printed in London in 1958), in Turkish (printed in Bonn in 1981), and in Kurdish (printed in Cologne in 2008).

The third part (the final two chapters) describes 20th century primers from Europe and America in Yiddish, used by eastern European Jews after the First World War. Among these are the book by

Yoyn Trubnik published in Warsaw in 1886, and other edited in Kiev in 1919, as well as others printed in New York. Although the period when Yiddish textbooks flourished was 1919-1939, both due to the presence of Yiddish schools (in Poland at the beginning of the 1920s there were around 69 Yiddish primary schools and 35 kindergartens; in Byelorussia and Ukraine there were a thousand Yiddish schools), and also due to the two million Jews who emigrated to New York before 1914. Among the primers for groups of emigrants into America during the 19th and 20th centuries, there are some examples in English, German, Polish, Finnish and Latvian. Equally rare are the only German-English one of 1852 and the German one of 1906 designed for German lessons, and finally, of all the primers for German emigrants in Brazil, the one printed in Rio in 1903 for the German schools which had been in existence since 1832, with the following establishment of the evangelic community in 1888, or those for the Germans in Argentina printed in 1925, those in Polish and Finnish printed in United States.

These are certainly books of enormous interest to which the exhibition's historical contextualisation has added particular value. These school books constitute valuable sources from two points of view. One of these is that of the history of literacy and school politics in the country of residence and emigration and their consideration of their national minorities who, through language, remained true to their national identity. The other is that of the ethnic minorities and Diasporas as analysed through the learning of the mother tongue, considered as crucial for the education of the national or religious identity. This multilingual aspect of literacy has enormous cultural value for the history of the school and literacy in general, which

broadens horizons and connects far-away places through languages, as this magnificent exhibition has shown.

Dorena Caroli

Cathy A. Frierson, Semyon S. Vilensky (edd.), *Children of the Gulag*, New Haven and London, Yale University Press, 2010, vii-450 pp.

The presence of children in the soviet GULag is certainly one of the less known aspects of the history of childhood in Soviet Union and this brilliant volume contains a translation of a huge collection of Archival documents about the life of children in the GULag, published in Moscow in 2002, whose chief compiler was Semyon Vilensky. Indeed, in Moscow, Semyon Vilensky created the historical-literary society *Vozvrashchenie* ("The Return"), which has specialized in publishing works of GULag survivors and their children, near the Association Memorial which was founded in 1988 by Andrej Sacharov in order to conserve the memory of the victims of Stalinism. Indeed «Memorial and Vozvrashchenie broke the State monopoly on archival information and challenged the very notion that the nation-state's archives would reveal the full story of Soviet repression» (p. X). This rich collection fills an important gap, by providing a wealth of documents about children who shared the fate of their parents and became victims of the regime between 1918 and 1953.

The opening of the Archives allowed rare documents to be discovered – from secret dispositions, to letters-petitions, and reports – which next to the remembrances of survivors constitute fundamental sources for the analysis of the history of the Soviet penitentiary system founded on work

since the end of the Twenties. The core of the book comprises documents from the archives of the Soviet State made available after the collapse of the Soviet regime in 1991; reminiscences of child survivors of Soviet victimisation and oral history interviews with child survivors. The majority of the documents published in *Children of the Gulag* are held in the State Archive of the Russian Federation (GARF) and in Russian Archive for Social and Political History (RGASPI), while the testimonies, reminiscences written by adults about their childhood, are held in the archives of *Vozvrashchenie* and *Memorial*.

Although in recent years some historians – including Lynne Viola – have addressed the history of children in the GULag, this collection, the first in English, provides evidence of children's living conditions in the different camps. This volume is subdivided into seven chapters each accompanied by research tools which are very useful for those who are not Soviet Union specialists but are interested in the history of childhood in the first part of the Twentieth Century. The first part comprises documents about the period of the Revolution, Civil War and the first phase of Soviet reform; the second deals with the child victims of «Stalin's War» against peasants, the third with child victims of Bolshevik categories, the fourth with children of deported groups, the fifth with the children of the «enemies of the people» during the Second World War, the sixth with the reuniting of children with survivors after the War, and the last with the legacies of the children who survived.

Amongst these documents, the most striking are the stories presented in the second part: «Children as Cargo and Inmates-in-transit. Forced deportation began in the winter of 1930. Children received further instruction in human degradation. They witnessed violence, mute

death, and profane treatment of deceased persons. For children of peasant fathers whom local officials placed in Category 2 to satisfy deportation quotas, homelessness became long and perilous. Many of them were not to live in sheltering spaces with wooden walls, windows, or roofs for as long as five to ten years» (p. 91); or in another translated in the third part «Detection and Family destruction in the Provinces [...]. When her mother died, Vera and her brothers were taken in by a distant relative in Tomsk. This woman sold the house and all their possessions, kept the resulting cash, and made the children work for their keep. For Vera, this meant becoming the woman's maid. But living with her enabled the children to stay out of orphanages and remain together» (p. 179).

Amongst the translations in the fourth part the one about deported children is particularly shocking: «Testimonies of deported Children. On February 10, 1940, they put us on a transport bound for Russia. We travelled for sixteen days. We arrived at Irbit. They took us thirty to forty kilometers past Irbit. They took us, forty Polish family, deep into the woods, where no one had ever set foot. There in the forest stood one barrack and bathhouse, surrounded by thick fir and pine trees. They settled us in this barrack, several families to a room. It was crowded. We lived like that until the spring of 1940. My father worked in the forest» (p. 249); and also «My Mother, a Soviet citizen of Greek ethnicity, was taken under guard in 1941 from Simferopol' to forced labor in the fields in the Kuzbas coalmining region. My father had died earlier, in 1940, in the Russo-Finnish War. They transported us under guard in a cattle car. In the Kuzbas we had to live in a root cellar on bare bunks, and then in a damp, cold hut. [...] My mother died in 1943. My life became

even harder after her death. I was left an orphan. Tears, hunger, and cold were my lot in life. After my mother's death I lived in the same hut, sleeping in the same cot, for three and a half long years» (p. 251).

Amongst the documents and testimonies of the Great Patriotic War the one about the population of the region of Karachaev during the German occupation is representative: «Only his daughter-in-law remained with him, with her child at her breast. Addressing a Georgian officer, Tusha said in his broken Russian, «Me born here, me here die. Me no go anywhere!» (pp. 292). And finally, from the last chapter: «Reunions, blighted hopes, and arrests», the document from early 1946 is typical (but similar to what occurred in the Twenties to abandoned children): «Secret. In the Novosibirsk NKVD child receiver-distributor, facts of criminal actions by those in charge of transporting children to their parents and to children's homes have been revealed. Some persons in charge of the children's transportation, instead of the delivering the children to their relatives or to children's home, threw them out en route to the winds of fate, fabricated fictitious delivery documents and took for themselves the money and travel rations tickets» (p. 304).

Thanks to this collection of unique sources, the phases through which children were deported to the different Gulag camps and were considered 'guilty' or enemies of the people just like adults, deportation due to the German occupation and the return to peace are all more evident. The violence whose victims are children is striking – indicative of the level of barbarization of the society during the repression of Stalinism and wartime. For its documentary wealth, this collection is undoubtedly an indispensable tool from both the pedagogical and scientific points of view, allowing the historian to

grasp useful information for comparing children's living conditions with those of other totalitarian regimes.

Dorena Caroli

Antonio Mencarelli, *Scuola e analfabetismo in Umbria nel Novecento*, Macerata, Edizioni Simple, 2011, 182 pp.

Dopo essersi occupato in altri due volumi della storia della scuola in Umbria tra Otto e Novecento (*Mente e cuore: scuola elementare e istruzione popolare in Umbria tra Ottocento e Novecento*, pubblicato nel 1993, e *Inquadrati e fedeli: educazione e fascismo in Umbria nei documenti scolastici*, edito nel 1996), Antonio Mencarelli torna ad interessarsi dei problemi della diffusione dell'istruzione ai ceti popolari umbri con una particolare curvatura sul problema dell'analfabetismo nel corso del Novecento, sulle sue dimensioni, sui riflessi nella vita concreta dei bambini e sui mezzi attuati al fine di sconfiggerlo. Frutto di questa ricerca è il volume *Scuola e analfabetismo in Umbria nel Novecento*, edito nel 2011 dall'editore Simple di Macerata.

Il primo dato che emerge con chiarezza è il problema rappresentato dalle scuole rurali che, diffuse in numero non sufficiente in età giolittiana, stentaron ad affrontare in modo adeguato la questione della lotta all'analfabetismo. Conseguenza di ciò erano in taluni casi aule pletoriche, laddove c'era un alto numero di frequentanti, in altri casi paesi di collina e di montagna assolutamente privi di scuole, per l'indifferenza mostrata dai Comuni e dai ceti dirigenti locali. La situazione migliora, ma solo in modo parziale e non senza ambiguità, nel corso degli anni Trenta grazie alla costruzione di nuovi edifici scolastici e alla creazione di scuole elementari in un numero maggiore di centri

piccoli e piccolissimi della regione. Dopo la parentesi della guerra e del passaggio del fronte, sarà il nuovo Stato repubblicano ad impegnarsi con maggiori energie con la costituzione della scuola popolare per adulti analfabeti, creata dal ministro Gonella nel 1947, sebbene rimasse insoluto il problema delle pluriclassi, da taluni giudicate pedagogicamente non idonee, ma quasi da tutti stimate necessarie. Nelle pagine finali il libro si sofferma anche sul contributo fornito alla lotta all'analfabetismo da nuove esperienze culturali, come i centri di lettura e i corsi speciali di richiamo e di zona.

La ricerca condotta da Mencarelli si fonda su uno svariato numero di fonti scritte (quaderni, registri scolastici, relazioni dei Provveditori e dei Direttori Didattici), ma anche iconografiche. Il libro, inoltre, viene presentato come il primo quaderno edito dal Museo della Scuola di Castelnuovo di Assisi, istituzione museale fondata dallo stesso Mencarelli nel 2010 e ospitata all'interno di una ex scuola elementare della campagna umbra.

Luca Montecchi

Felice Pozzo, *Nella giungla di carta: itinerari toscani di Emilio Salgari*, Pontedera, Bibliografia e Informazione, 2011, 199 pp.

Il volume è l'edizione rivista e aggiornata di un precedente lavoro di Felice Pozzo, ripresentato in occasione del centenario salariano (1901-2011), il quale si propone di guidare i lettori lungo il filo rosso che collega il celebre creatore di Sandokan con la Toscana.

Inserendosi nell'ormai vasto numero di iniziative svoltesi per celebrare la nascita dello scrittore, l'A. presenta questa rivisitazione prestando maggiore attenzione

ai riferimenti bibliografici (posti alla fine di ogni capitolo per poterne agevolare la consultazione) e inserendo un nuovo capitolo (*A incrociare i sentieri di Sandokan incontriamo altri toscani*, pp. 171-182) allo scopo di fornire ai lettori nuovi spunti e collegamenti tra Salgari e la Toscana. La scelta di collocare i riferimenti bibliografici a fine capitolo dà la possibilità di prendere coscienza di quanto il lavoro dell'A. sia metodico e ben documentato. Il volume, infatti, non intende solo essere una cronologia delle opere salgariane pubblicate in terra toscana, bensì una ricerca accurata dei legami dello scrittore con la Toscana stessa. Una ricerca, quindi, che lo porta a spaziare, a non soffermarsi solo sulle vicende più note di Salgari, ma a cercare anche legami inediti o meno noti, prestando comunque sempre attenzione alla documentazione degli stessi attraverso l'uso di fonti per la maggior parte di provenienza archivistica.

I legami più saldi – già noti – sui quali l'autore si sofferma a lungo sono quelli con l'editore Bemporad e il «Giornalino della Domenica» di Vamba; ma l'autore non trascurava la narrazione di legami a volte meno evidenti, ma non per questo meno interessanti, come quelli costituiti dalla consuetudine salgariana di pubblicare presso gli editori locali toscani sotto pseudonimo e dall'ampia trattazione relativa ai romanzi postumi e ai 'falsi' salgariani pubblicati in terra toscana dopo la prematura morte dello scrittore. Non manca la narrazione di legami anche inattesi, come quello con il celebre liquore Galliano di Livorno, nominato da Salgari nel suo romanzo *Lo Schiavo della Somalia*. Prevenendo la troppo semplicistica deduzione di citazione del liquore nel racconto a fini di *réclame*, l'A. riferisce come l'intento salgariano fosse, invece, patriottico: Galliano, infatti, era il nome di un eroe di guerra caduto ad Adua, cui si era

ispirato per spirito patriottico il proprietario della ditta di liquori livornese, il signor Arturo Vaccari, col quale l'A. giunge anche ad ipotizzare – pur senza il conforto di prove documentarie certe – un rapporto diretto dello scrittore.

Il volume è una narrazione che intende guidare il lettore attraverso l'ampissima produzione editoriale dello scrittore veronese (una vera e propria 'giungla di carta' ancora difficile da interpretare, nonostante gli studi ormai decennali, e in grado pertanto di riservare interessanti scoperte), ponendo in relazione le trame dei romanzi con le vicende biografiche di Salgari, in quanto strettamente connesse le une alle altre e necessarie per una piena comprensione delle opere salgariane. Il volume si divide in due parti: nei primi dieci capitoli l'A. sceglie di seguire in ordine cronologico le rotte seguite da Salgari in Toscana; nella seconda parte, invece, si pongono in evidenza i legami che – con questa regione – continuarono a sussistere anche dopo il suicidio dello scrittore.

Per quanto riguarda le prime esperienze salgariane in terra toscana, l'A. individua il primo contatto nella pubblicazione a puntate del romanzo *Le Tigri della Malesia* sul quotidiano «Il Telegrafo» di Livorno nel 1886, romanzo destinato poi a conoscere la fama con il titolo *Le Tigri di Mompracem* (1900). Sempre sullo stesso giornale Salgari pubblicò nel 1887 *Gli strangolatori del Gange*, creando il personaggio di Tremal-Naik, destinato a rimanere ben impresso nella memoria di intere generazioni di lettori; anche questo romanzo, come il primo, sarebbe stato ripubblicato a Genova per l'editore Donath nel 1895 con altro titolo (*I misteri della Jungla Nera*) e altro finale. La città liburnea torna nella biografia dello scrittore anche per il suo prolifico legame con la casa editrice Belforte, presso la quale pubblicò nel 1897 *La Rosa del Dong Giang*

e quindi – con lo pseudonimo di Guido Landucci – *La giraffa bianca: avventure nell’Africa Meridionale* (1902), *Sul mare delle perle (Il marajah di Jafnapatan): avventure meravigliose nelle Indie* (1903) e *La gemma del fiume Rosso* (1904). Il legame che, tuttavia, lega più di tutti gli altri Salgari alla Toscana è il rapporto che si instaurò con Bemporad. Nel 1894, infatti, lo scrittore veronese vendette all’editore fiorentino i diritti di pubblicazione del romanzo *Un dramma nell’Oceano Pacifico*, e tra il 1902 e il 1905 (mentre era ancora sotto contratto con Donath) gli cedette anche i diritti di altri due romanzi (*Le meraviglie del Duemila* e *La stella dell’Araucania*), che si sarebbero dovuti pubblicare sotto lo pseudonimo di Guido Altieri; quest’ultima pubblicazione, tuttavia, non avvenne mai e i due romanzi videro la luce con le corrette generalità rispettivamente nel 1907 e nel 1906, ma tutto ciò sta a dimostrare – secondo quanto sostiene l’A. – da un lato come Bemporad avesse ormai maturato l’idea di legare a sé con un contratto di esclusiva il più popolare scrittore di avventure di quegli anni e dall’altro come Salgari – alla ricerca di quella stabilità economica a lungo agognata – si mostrasse ben disposto nei confronti di tale eventualità. L’accordo fu poi firmato nel 1906 e da quel momento Bemporad fu l’unico editore a pubblicare opere salgariane.

Con l’obbligo di consegna di quattro romanzi all’anno (scesi poi a tre per via delle condizioni di salute di Salgari), tra il 1906 e il 1910 Bemporad pubblicherà – oltre ai già citati *La stella dell’Araucania* e *Le meraviglie del Duemila* – anche *Il tesoro della Montagna Azzurra*, *Il re dell’aria*, *Il figlio del Corsaro Rosso*, *Sandokan alla riscossa*, *Sull’Atlante*, *Gli ultimi filibustieri*, *La riconquista di Mompracem*, *La Bohème italiana* e *La crociera della Tuonante*; tutti romanzi di grande successo, ma, allo stesso tempo, testimoni

dell’imponente mole di lavoro cui Salgari era sottoposto e che lo rendeva «facchino della penna» (p. 64), come si autodefiniva. Oltre alla consegna dei romanzi, il contratto che legava Salgari a Bemporad obbligava l’autore anche a fornire novelle da pubblicare su il celebre «Giornalino della Domenica», il noto periodico diretto da Luigi Bertelli (in arte Vamba), pubblicato appunto a Firenze dal 1906. Sulle sue pagine furono pubblicati in dispense *Il figlio del Corsaro Rosso*, *La riconquista di Mompracem* e *I Corsari delle Bermuda*, tutti destinati a riscuotere un enorme successo tra i piccoli lettori del periodico, sebbene evidenziassero già di per sé l’enorme distanza tra il mondo avventuroso salariano, atto a divertire e intrattenere, e i chiari intenti educativi e formativi di cui intendevano invece farsi promotori Vamba e i suoi collaboratori, che mal si accordavano con l’evasione fantastica proposta dal romanziere nelle sue pagine. La riprova dei difficili legami tra Salgari e il periodico fiorentino viene rintracciata dall’A. nei numerosi richiami caricaturali e polemici cui viene fatto bersaglio lo scrittore sia nella rubrica della corrispondenza del «Giornalino» sia, addirittura, nel celebre romanzo *Il giornalino di Gian Burrasca* dello stesso Bertelli.

Una volta esaminati i rapporti con Bemporad, il volume passa – nella sua seconda parte – ad esaminare i legami intrattenuti dal Salgari con la Toscana a partire paradossalmente dalla sua morte, avvenuta il 25 aprile 1911. Prima di togliersi la vita, infatti, lo scrittore accusò le case editrici con le quali aveva collaborato di averne sfruttato il lavoro senza corrispondergli un adeguato compenso. Tale accusa era rivolta anche alla casa editrice Bemporad, che subito respinse ogni addebito, presto imitata da tutti gli altri editori coi quali lo scrittore aveva collaborato, i quali – al fine di mettere a tacere le po-

lemiche – altro non fecero che contribuire alla sottoscrizione di un fondo per gli orfani dello scrittore. La prematura scomparsa di Salgari non impedì agli editori stessi di continuare a pubblicare a nome del grande scrittore, sfruttandone la notorietà e ricavandone notevoli compensi. Inizialmente Bemporad, ad esempio, poté pubblicare una serie di romanzi inediti, già consegnatigli dallo scrittore e – quando anche questi si esaurirono – non esitò ad affidare ad altri autori manoscritti e appunti salgariani per permetterne rimaneggiamenti e nuove stesure: uno di questi fu il romanzo *Straordinarie avventure di Testa di Pietra*, portato a termine da Aristide Marino Gianella sulla base di un manoscritto salgariano incompiuto e per questo considerato dagli studiosi non apocrifo. Successivamente, terminate le trame originali, gli editori decisero di sfruttare il celebre nome indicandolo quale autore di romanzi d'avventura appositamente creati. Nutrita è anche la produzione di autori che hanno rimaneggiato personaggi e vicende salgariane; di tutti i proscrittori di Salgari, l'A. mette particolarmente in luce Augusto Piccioni, Americo Greco e Emilio Fancelli, tutti toscani di nascita o adozione, considerati tre 'nipotini' di Salgari in quanto – pur se contraddistinti da vicende personali e professionali assai diversificate – furono accomunati dalla passione per la produzione letteraria salgariana e proscrittori del genere avventuroso con romanzi destinati anch'essi a riscuotere un buon successo.

Nell'ultimo capitolo, infine, vengono poste in luce le figure di Athos Gastone Banti, Carlo Chiostrri, Corrado Sarri e Manfredo Baccini, tutti autori o illustratori toscani, i quali mostrano come il legame tra Salgari e la Toscana costituisca una storia ricca di personaggi e vicende ancora in parte da scoprire e riscoprire.

Dalle pagine di questo libro emerge con forza una figura, quella salgariana, che da sempre affascina e ammalia milioni di lettori. Con un po' di nostalgia l'A. nota come ormai gli eroi salgariani siano sempre più alla mercé di un mercato consumistico che distorce l'autentico spirito salgariano, genuino e avventuroso, magico e sognante, fino a sfiorare il «ridicolo involontario» (p. 156); tuttavia, come egli stesso ampiamente dimostra con questo suo lavoro, la straordinaria produzione letteraria salgariana è ancora in grado di serbare interessanti scoperte e di offrire agli studiosi filoni di ricerca sempre nuovi.

Fabiana Loparco

Ilaria Mattioni, *Da grande farò la santa. Modelli etici e valori religiosi nella stampa cattolica femminile per l'infanzia e la gioventù (1950-1979)*, Firenze, Edizioni Nerbini, 2011, 232 pp.

Il volume pubblicato da Ilaria Mattioni è una attenta e accurata analisi di un significativo campione di stampa periodica femminile cattolica pubblicata in Italia dal 1950 al 1979: un arco temporale piuttosto lungo, che consente alla trattazione non solo di approfondire ulteriormente quali messaggi queste testate propugnassero alle proprie lettrici, ma di mostrare anche come quegli stessi messaggi e valori si siano evoluti nel tempo.

L'Autrice inizia il proprio lavoro con una inquadratura storica dell'arco temporale cui si rivolge la sua ricerca: partendo, infatti, dal dopoguerra e da un'economia prevalentemente ancora agricola la società italiana passò rapidamente ad una società fortemente industrializzata contraddistinta dalle tensioni politiche tra Democrazia cristiana e Partito comunista, dalle contestazioni giovanili del '68,

dalle lotte femministe per l'affermazione delle pari opportunità tra uomini e donne e dai referendum popolari sul divorzio e sull'aborto. Un periodo di eccezionali mutamenti sociali e culturali, che interessarono fortemente il mondo cattolico, il quale – dopo aver fronteggiato, nella prima fase, il pericolo comunista – dovette far fronte al dilagare dell'*american way of life*, diffondendo tra la popolazione modelli etici ispirati ai principi fondamentali della morale cristiana.

Le istituzioni ecclesiastiche e le organizzazioni cattoliche compresero l'importanza di rivolgere il proprio messaggio in particolar modo ai giovani e alle giovani (gli uomini e le donne del domani), nell'educazione dei quali erano spesso già vocationalmente impegnate da decenni, e altresì quella di adottare strumenti comunicativi diversi da quelli tradizionalmente utilizzati, quali ad esempio radio, cinema, fotoromanzi e fumetti.

Nell'ambito della sua analisi della stampa periodica femminile cattolica del secondo dopoguerra, in particolare, l'Autrice ha esaminato con estrema precisione quattro periodici (*Primavera*, *La Vispa Teresa*, *Così* e *Il Giornalino*), ricorrendo anche a fonti archivistiche inedite, scoperte nel corso della sua ricerca. Si tratta di quattro riviste diverse sia per genere e fascia d'età dei lettori cui si rivolgono (preadolescenti e adolescenti per *Così* e *Primavera*, bambine per *La Vispa Teresa* e indistintamente bambini e bambine per *Il Giornalino*) sia per assetto redazionale (laica quella della *Vispa Teresa*, affidata alla congregazione salesiana delle Figlie di Maria quella di *Primavera*, in mano alla Pia Società San Paolo quelle di *Così* e *Il Giornalino*), che hanno però come comune denominatore la stessa derivazione cattolica e l'appartenenza all'Unione italiana stampa periodica educativa per ragazzi (UISPER), nata nel 1952 allo scopo di

porre in collegamento i periodici cattolici rivolte all'infanzia e all'adolescenza.

Una pubblicistica che – nello scorrere le pagine del libro – si scopre essere specchio fedele del suo tempo, in grado di restituire con inattesa e interessante puntualità la quotidianità dell'epoca, gli umori, la morale, i precetti che si volevano inculcare, le ansie, le attese e le speranze non solo delle giovani lettrici dei periodici presi in esame, ma anche dei redattori, dei collaboratori e di tutti coloro che “dietro le quinte” lavoravano giorno dopo giorno per la diffusione di idee e principi nei quali credevano. Sarebbe, però, riduttivo ritenere che l'unico messaggio propugnato alle lettrici dei periodici cattolici fosse di natura squisitamente evangelica: come ben mostrato dall'Autrice, infatti, l'immagine della fanciulla richiamata dai periodici cattolici era un'immagine in linea con i tempi (anche se con le dovute cautele), l'immagine di una futura donna capace di intervenire sulla società migliorandola sia dal punto di vista morale che civile. Alle ragazze vennero proposti articoli di politica e attualità allo scopo di formare in esse quella coscienza civile che, unita alla morale cattolica, avrebbe fatto sì che in futuro esse potessero essere strumento di crescita e promozione culturale della società; una società, quindi, non governata dai principi utilitaristici e comunisti, ma “umana” e civile, guidata dalle leggi di Dio.

L'atteggiamento che accomuna questi periodici è quello da un lato di cercare di comprendere i rapidi (e ineluttabili) mutamenti in corso nella società italiana, ponendo un freno a tutto ciò che in essi si discostava dalla morale cattolica, e dall'altro di “accompagnare” questi mutamenti, indicando alle proprie lettrici i modelli di comportamento cui attenersi per continuare ad essere delle “moderne brave cristiane”.

Nell'analisi dell'Autrice si mette ben in evidenza come ogni periodico si ponesse con atteggiamento diverso dinanzi ai mutamenti sociali e di costume di quegli anni: *Primavera*, ad esempio, rimarrà per lungo tempo fedele propugnatrice della tradizionale immagine di donna madre e sposa virtuosa, addetta alla cura della casa e della prole; *Così*, invece, risulterà essere molto più aperta nei confronti della società, con un approccio molto moderno e più spigliato nei confronti delle sue lettrici.

L'Autrice, inoltre, analizza con attenzione le rubriche di posta e gli articoli proposti dalle riviste nel corso degli anni: ciò permette di portare alla luce i diversi messaggi e valori propugnati da ognuna di esse sulla base delle diverse tematiche via via fatte emergere dal rapido evolversi della società italiana (spesso sollecitate dalle stesse lettrici).

Ampio spazio era dato, ad esempio, alle tematiche della bellezza e della moda: in tutti i periodici si sottolineava come il ruolo centrale spettasse all'anima e non al corpo. L'inseguire il sogno di diventare una diva del cinema o una *miss* era guardato con disprezzo dal mondo cattolico, per il quale solo la purezza dell'anima, l'eleganza e la modestia del portamento avrebbero permesso alle fanciulle di essere ovunque ammirate e lodate. Anche in questo caso, tuttavia, sensibili differenze sono rilevabili tra i vari periodici: se *Primavera*, ad esempio, proponeva alle proprie lettrici immagini di fanciulle molto castigate e ben "coperte", gli altri cercarono, con l'evolvere del tempo, di avvicinarsi ai gusti delle giovani lettrici venendo incontro alle loro richieste e comparvero sulle loro pagine modellini graziosi, semplici e colorati.

A tutte quelle fanciulle, poi, costrette a lavorare per mantenere la propria famiglia i periodici cattolici assicuravano

comprensione e amore, ma – in generale – il lavoro fuori casa non era ritenuto consono alle donne in quanto le costringeva a trascurare i propri doveri di moglie e di madre e dava loro modo di inserirsi in ambienti pericolosi e devianti in quanto promiscui o saturi di propaganda comunista (particolarmente osteggiato era, ad esempio, il lavoro in fabbrica). L'unico lavoro che la donna poteva svolgere era quello della maestra in quanto in grado di assecondarne il lato materno e la vocazione educativa.

La castità era un altro argomento ampiamente discusso sulle pagine di questi periodici (in maniera più o meno allusiva a seconda del pubblico cui le stesse erano rivolte): vista come la virtù per eccellenza, doveva essere preservata dalle fanciulle anche a costo della propria vita (esemplificativa, in tal senso, diveniva la vicenda di Maria Goretti); tutti i periodici si impegnarono nella difesa del valore della verginità sia "del corpo" che "dell'anima", mettendo in guardia le fanciulle dai pericoli derivanti dalla promiscuità e dalla coeducazione con giovani dell'altro sesso. Non si mirava ad una rigida separazione sessista (solo *Primavera* sembrò per lungo tempo avallare l'immagine di un mondo in cui maschi e femmine vivevano su binari paralleli fino al giorno del fidanzamento), ma si voleva che i rapporti tra i due sessi avvenissero sempre entro i dettami morali cattolici e fosse improntati al rispetto e alla purezza.

A lungo il modello cui la fanciulla doveva aspirare era quello della donna-angelo, custode del focolare e devota moglie e madre; ma l'evoluzione della visione del ruolo della donna nella società fece sempre più sì che questa visione andasse scemando a favore di una donna più moderna, attenta alla cura di sé, in grado di realizzare i propri sogni e aspirazioni personali, capace di avere un rapporto paritario con

l'uomo sia in casa che fuori casa. Un "angelo che ha imparato a volare", secondo la definizione dell'autrice, e a cui i periodici dovettero sempre più fare riferimento, scalzando gradualmente i vecchi valori con nuovi e più moderni temi e principi, senza però mai venir meno alla propria vocazione cristiana. Un nuovo modello di stampa cattolica per l'infanzia, quindi, che è ibridazione tra tradizione e modernità, tra passato e presente. Può ancora funzionare? La "lunga durata" di alcune delle testate analizzate dall'Autrice (*Primavera* ha cessato le pubblicazioni solo nel 2000, mentre *Il Giornalino* viene ancora pubblicato) sembra, per il momento, fornire alla domanda una risposta positiva.

Fabiana Loparco

Giuseppe Caramuscio, Francesco De Paola, Filoi Logoi. Studi in memoria di Ottorino Specchia a vent'anni dalla scomparsa (1990-2010), Galatina, EdiPan, 2011, 348 pp.

Curato da Giuseppe Caramuscio e da Francesco De Paola, il lavoro raccoglie gli omaggi della comunità scientifica e amicale a Ottorino Specchia e punta a ricostruire la vita e l'opera del docente e studioso salentino, la cui attività scientifica è sempre stata saldamente congiunta a quella educativa svolta nelle scuole.

La ricostruzione della vita di Ottorino Specchia si è resa possibile – oltre che tramite testimonianze dirette – anche grazie alla conservazione dei libri, della corrispondenza e degli scritti dello studioso salentino presso la Biblioteca «P. Siciliani» di Galatina, cui la documentazione è stata donata in parte dai suoi eredi e in parte dal liceo classico «P. Colonna» di Galatina, dove esso insegnò per lungo tempo. Il quadro che ne è emerso è quello di un

appassionato insegnante di latino e greco (con una particolare predilezione per quest'ultimo) prima nei licei classici di Gioia del Colle, Galatina, Lecce e Maglie e poi nelle aule dell'Università del Salento. Una singolare figura di educatore, che svolse la propria professione nel periodo compreso tra la fine della Seconda guerra mondiale e le contestazioni studentesche della fine degli anni Sessanta, incarnando idealmente il prototipo dell'insegnante di *humanitas* (intesa come *humanitas* emotiva oltre che culturale): ciò che anima la sua opera è la convinzione del profondo legame esistente tra l'educazione ai valori della classicità e l'esercizio della cittadinanza attiva, oltre che la salda fiducia nella scuola quale fucina di rapporti umani.

Il volume descrive le tappe umane e professionali percorse da Ottorino Specchia, mostrando lo svolgersi di una vita dedicata alla formazione umanistica (tramite anche la frequentazione dei vivaci ambienti culturali salentini dell'epoca), alla carriera professionale (dalla funzione docente a quella direttiva e poi ispettiva), alla fedeltà alle proprie radici.

Al contempo si evidenzia anche una rete di relazioni nazionali e internazionali che lo studioso riuscì a tessere intorno a sé, segno della continuità tra impegno professionale e ricerca scientifica. Significativi, in tal senso, appaiono i rapporti intrattenuti dallo Specchia con lo studioso tedesco Gerhard Rohlfs, eminente dialettologo, esperto in particolare del *griko* salentino, ma anche con alcuni importanti intellettuali del Salento, quali Vittorio Bodini e Luigi Causo; rapporti che contribuiscono a definire più nel dettaglio il clima storico e culturale nel quale lo Specchia si trovò ad operare.

Di rilievo fu anche l'opera culturale di Specchia: perno di tutto il suo lavoro resta lo studio sull'*Epinomis* (che egli attribuì senza alcun dubbio a Platone), solido

e ben documentato, oggetto di numerose e lusinghiere recensioni, animatore d'un dibattito che prosegue ancora ai giorni nostri; lavori di non minore interesse scientifico furono quelli da lui dedicati ad altri autori classici, quali Eroda, Leonida di Taranto e Nosside di Locri.

In onore degli studi classici promossi da Ottorino Specchia, i curatori lasciano ampio spazio, nella seconda parte del volume, a saggi di studiosi di storia e cultura salentina. Dai vari contributi, alcuni direttamente attinenti all'attività dell'educatore, altri correlati in modo più indiretto, emergono alcuni nodi fondamentali della storia della scuola italiana, quali la difficile convivenza tra lingua nazionale e dialetti, l'organizzazione del tempo scolastico, la selezione dei contenuti da trasmettere agli studenti nelle varie discipline insegnate, l'utilizzo dei libri di testo e, inevitabilmente, l'attualità dello studio del greco e del latino.

Il volume, certamente, si concentra nella presentazione di nuovi filoni di ricerca riferentesi alle aree periferiche del Mezzogiorno, ma costituisce anche il tributo ad un importante protagonista non solo della vita culturale del Salento, ma anche delle sue istituzioni scolastiche.

Fabiana Loparco

Siphis Bouzakis (ed.), *Panorama Historias tis Ekpaidefsis. Opseis kai Apopseis* [Panorama of History of Education. Aspects and views]: *Istoriografika Revmata – Makres Periodi. Ekpaidefsi ektos Sinoron – Topiki Historia. Tomos A'* (774 pp.); *Panorama Historias Ekpaidefsis. Opseis kai Apopseis. Neohelliniki Ekpaidefsi 1821-2010. Tomos B'* (1059 pp.), Athens, Gutenberg, 2011.

by Siphis Bouzakis, Professor of History of Education, University of Patras, and it was published by Gutenberg publications, Athens, Greece.

This collective book contains contributions by 85 scientists from Greece as well as from abroad (Jim Carl, Jennifer Dodd, Dorena Carli, Gary McCulloch, Gert Geissler & Charl Wolhuter). The preface of the book was prepared by historian Alexis Dimaras and by education comparatist Andreas Kazamias.

The two volumes cover the following historical periods in Greece: Byzantium, Enetocracy, Turkish occupation, domination of Italians, Modern Greek history (1830-2010). A separate section is devoted to the education in Cyprus and contains articles by P. Papapolyviou, P. Perisianis, M. Koutselini, Ch. Theophilidis, A. Tsiakkiros and P. Pasiardis.

The 774-page first volume is divided into the following 7 chapters: Methodological and theoretical issues in the history of education, historiography and history of the international education, Byzantium – Enetocracy – Turkish occupation – domination of Italians, historical education – didactics of history, local history, education of the Greek children abroad – intercultural education, education in Cyprus.

The 1059-page second volume examines the history of the modern Greek education (1830-2010) and it is divided into the units below: Educational policy – educational reforms in Greece (1821-2010), technical-vocational education, higher education, school knowledge, organization – administration – supervision of education, teachers' training, special issues into the history of education, teachers' education and syndicalism.

The above two-volume book was edited

Wolfgang Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Milano, Vita e Pensiero, 2011, 189 pp.

Il volume presenta al pubblico italiano una serie di contributi, solo in parte già editi in riviste, che intrecciano riflessione teorica e analisi storica, delineando, con la consueta chiarezza dell'autore, un quadro critico della pedagogia. Il testo, opera del grande teorico tedesco dell'educazione Wolfgang Brezinka, riassume i termini di una profonda riflessione sul significato dell'educazione e sul ruolo della pedagogia, in seguito ai rapidi cambiamenti culturali che hanno interessato l'attuale società. Tali mutamenti hanno reso l'individuo disorientato, insicuro, fragile. Per contrastare lo "spirito del tempo", che viene definito da Brezinka individualistico, razionalistico ed edonistico, l'uomo non deve perdere di vista gli ideali comuni e i beni culturali più significativi della sua comunità. Rimanere ancorati alle tradizioni è un modo per non smarrirsi nell'odierno turbolento caos dei mutamenti economici, scientifici e culturali. Queste modificazioni se da un lato hanno avuto il merito di portare l'uomo verso un'evoluzione, dall'altro hanno contribuito alla nascita di problematiche nuove e complesse. Infatti, il rapido sviluppo, la diffusione del sapere scientifico, l'aumento del benessere e delle libertà individuali, che di per sé sono considerati dei progressi, hanno incoraggiato, come effetto collaterale, lo sviluppo di una mentalità scientifica, economica e utilitaristica e indebolito quella mitico-religiosa.

Le correnti materialistiche e nichilistiche hanno sostenuto erroneamente che l'individuo avesse bisogno esclusivamente di necessità di tipo materiale, tralasciando quelle di tipo spirituale. Pertanto, negli ultimi tempi, gli uomini sono maggiormente soggetti all'isolamento, all'incapacità di relazione, alla devianza e alla criminalità.

Pregio del volume è la riflessione sui valori tradizionali normativi e orientativi che sono beni preziosi e difficilmente sostituibili, pertanto coloro che si occupano di educazione devono prodigarsi per la loro cura, trasmissione e condivisione. Il compito che gli educatori oggi sono chiamati a svolgere presuppone non solo un'adeguata preparazione scientifica, ma anche un atteggiamento determinato e sereno. Gli obiettivi educativi devono essere chiari, le norme stabili e i valori in cui credere vanno sostenuti con convinzione e soprattutto, ribadisce Brezinka, superando il timore delle critiche. Infatti è indispensabile comprendere che tali valori si apprendono principalmente dagli esempi di vita piuttosto che dalle parole, chi educa quindi deve essere armato del "coraggio di educare bene". Le famiglie necessitano di trovare sostegno, protezione e stimoli in una comunità in cui si riconoscono per credenze, ideali e fede.

Educare ai valori fondamentali non spetta solo alle famiglie, ma anche allo Stato che attraverso la scuola pubblica è chiamato a contribuire alla trasmissione di quegli ideali che sono comuni a tutti i cittadini e dai quali dipendono la convivenza civile e la sopravvivenza della nazione. Gli insegnanti, quindi, pur rispettando e tutelando le convinzioni ideologiche e religiose dei loro studenti, dovrebbero, per contribuire alla loro crescita, promuovere ideali comuni per favorire un certo grado di coesione sociale. Il pedagogista tedesco, inoltre, nel testo evidenzia l'importanza dell'educazione indiretta accanto alla cura dell'ambiente educativo al fine di promuovere attività capaci di formare la mente e di dare significato alla vita.

Un'altra riflessione dell'autore riguarda la necessaria rivalutazione delle discipline umanistiche, oggi sminuite a favore del sapere scientifico-tecnologico, in un'ottica utilitaristico-pratica, che priva

le nuove generazioni di una formazione integrale.

Questa forte ripresa dell'educazione ai valori si innerva su di una salda e profonda conoscenza della storia della pedagogia. Brezinka, infatti, autore di una imponente opera sulla storia accademica della pedagogia nell'Impero asburgico in quattro volumi (tre dei quali sinora editi) è in grado di innestare la sua critica teorica su di una base storica. Perché la pedagogia non è stata in grado di rispondere appieno alle domande del tempo? La risposta va ricercata intanto nella breve età della pedagogia scientifica: una disciplina accademicamente giovane, che entrò nelle università dell'Impero Austriaco nel 1806, con al cattedra conferita a Milde, ma che fu anche una materia pratica, una guida all'arte di educare. Essa doveva essere utile agli educatori per il loro impegno educativo-didattico. I corsi di pedagogia, affidati in prevalenza ai professori di scienze religiose o in rari casi ai docenti di filosofia, rimasero obbligatori per gli aspiranti insegnanti ginnasiali per pochi anni, poiché dopo la riforma degli studi di Thun-Hohenstein del 1849 furono aboliti. Solo nel 1897 la frequenza della lezione di pedagogia divenne nuovamente obbligatoria insieme a un esame semestrale che, nel 1928, venne integrato nella prova di abilitazione all'insegnamento. I docenti universitari di pedagogia erano ex-insegnanti liceali esperti che possedevano una formazione prevalentemente filosofica e psicologica. La pedagogia, quindi, a lungo non fu ritenuta una scienza autonoma, bensì una disciplina pratica per la preparazione degli insegnanti, di rango inferiore rispetto alla filosofia.

Negli anni '60-'70 del Novecento, però, l'urgenza di formare i docenti conferì un ruolo centrale alla pedagogia, che da disciplina complementare fino allora trascurata, divenne materia fondamentale.

L'espansione delle cattedre, però, non fu un riconoscimento per gli eccellenti risultati della ricerca pedagogica, ma solo per una condizione che si rese necessaria per formare più insegnanti. La società richiedeva agli insegnanti maggiori competenze educative, ma la pedagogia, scienza giovane, non era ancora in grado di esprimere un numero alto di docenti universitari. L'ampliamento delle cattedre, quindi, non innalzò il livello scientifico della disciplina.

Gli educatori e i maestri, dopo aver studiato pedagogia all'università si aspettavano di acquisire conoscenze utili e applicabili nel loro lavoro. Nel corso del tempo, ribadisce Brezinka, queste speranze sono state deluse, poiché la disciplina universitaria ha abbandonato la componente pratica, in favore di quella teorica. La trasformazione della pedagogia in scienza dell'educazione ha portato ad un enorme ampliamento di orizzonte della disciplina, a discapito della sua profondità, sicché oggi essa risulta spesso frammentata, priva di identità e veicolata attraverso un linguaggio iper-tecnico. Nonostante la proclamata crisi della pedagogia, oggi questa disciplina è indispensabile, infatti, sono numerose le richieste educative provenienti dalla società, che desidera far fronte alle proprie problematiche attraverso personale istruito su una base scientifica.

Brezinka sostiene quindi che sia necessaria per la preparazione degli insegnanti e degli educatori professionali una riabilitazione della pedagogia pratica che certamente deve utilizzare conoscenze scientifiche, ma che deve riferirsi a compiti educativi concreti. L'azione pratica, che richiede un linguaggio vivo e chiaro, deve adempiere quattro compiti fondamentali: offrire un'interpretazione valutativa della situazione socio-culturale, fornire elementi concreti all'educazione e dare punti fer-

mi per l'azione educativa, favorire l'orientamento ai valori e promuovere le virtù professionali, intellettuali ed emotive degli educatori.

Coltivare una pedagogia vicina alla realtà non significa certo abolire la pedagogia strettamente scientifica, ma è necessario, secondo l'autore, diversificare i percorsi di studi tra coloro che vogliono diventare ricercatori nell'ambito dell'educazione e coloro che desiderano diventare insegnanti ed educatori, poiché questi ultimi non hanno bisogno di un'alta preparazione per la ricerca pedagogica. Similmente anche chi è preposto alla preparazione universitaria degli insegnanti deve rivestire una diversa figura professionale rispetto chi fa ricerca nell'ambito della pedagogia. Infatti, colui che forma i futuri insegnanti deve avere un'approfondita esperienza professionale nel settore educativo, padroneggiare una solida e ampia conoscenza, possedere chiarezza nel pensare, parlare e scrivere, essere dotato del dono della sintesi e del coraggio della semplicità nella sua presentazione teorica.

Solo raccogliendo la grande sfida educativa si può sperare di portare la scienza pedagogica oltre l'odierna crisi e guardare, proprio come ci insegna Brezinka, in modo nuovo al futuro di questa disciplina. Il testo si raccomanda per la lucidità dell'analisi e per la chiarezza espositiva, che ne rendono agile la lettura, pur nella profondità della riflessione critica, che, precipuamente rivolta all'ambito austro-tedesco, è però estendibile al quadro complessivo della pedagogia oggi.

Valentina Chierichetti

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca

The pedagogic museums as a tool for historiographical research. A database for analysis through their presence on the Internet¹

Francesca Davida Pizzigoni
Dipartimento di Scienze
dell'Educazione "Giovanni Maria
Bertin", Università degli Studi di
Bologna (Italy)
francesca.pizzigoni@unibo.it

ABSTRACT: The study focuses on school museums, a multi-faceted and complex source for historiographical research. Founded in the second half of the 19th century as centres for research about contemporary school and then transformed into repositories of school history, they are today an inexhaustible source of documents and research possibilities. We present a reasoned appraisal of their presence in Europe and their characteristics, using data obtained from their websites, which can be useful for scholars involved in school history, social history and school museums. The aim of the research is to create an advanced database, where multiple search criteria can be combined to provide an additional online tool for historical research, recently studied and evaluated by the European online HOL-History project managed by the University of Macerata.

EET/TEE KEYWORDS: School; Cultural Heritage; Museum; XIX-XX Centuries.

The pedagogic museums are important resources for historiographical research: originally being created in the second half of the 19th century as centres for study, development and information on current issues on education and schooling, they have undergone today a significant change in their purpose and objectives, becoming centres to foster and enhance the pedagogical and educational material of the past. The two characteristic elements of the 19th

¹ This essay is the result of a research conducted in 2010 for the website <http://www.historyonline.eu/>, part of the European Project History On Line (HOL).

Century museums, collections and libraries, offer today objects, drawings, tools, manuals, reports that address the history of the pedagogical theory and practice². In addition to that, the international exposure of this kind of museums in the past provides useful sources for historical-comparative researches. Finally, their main focus, the school, makes these museums an important support in the studies on the social history as well, showing how the school has always been the mirror of the political, economic and social conditions of a particular period of time and of a specific society.

For the above reasons it is appropriate dealing with the museums of school within an internet website that deals with history and the didactic of history³. Furthermore it is pertinent dealing with the subject matter within the *History on line* project, which focuses on collecting and enhancing the instruments for the historical research available online; given that over the years the museums focusing on the history of school have adjusted to the new web systems reaching 600 presences in Internet⁴. These websites, by aiming to representing the intents, the projects and the collections in these museums, constitute an invaluable instrument for research and examination.

In order to most effectively use this tool, we have created a database which, besides providing the locations references, wishes to provide important and reasoned information to support the researcher, considering that not all the museums of school may be equally useful for the research itself. In other words, museums that always collected the legacy of big institutions born at the end of the XX century provide a richer and more articulated library that might not be

² The close link between collections and libraries, key feature of the 19th Century museums, is clearly stated in all the museums' policies. In the first 1887 edition of his *Dictionary on Pedagogy and Primary School*, Ferdinand Buisson explains the pedagogical museums starting in fact from the connection between library and collection and underlining how the two parts represent the core of the institution: «on one side you have libraries on educational works, legislation, school administration, and the so called classics, on the other hand you have the collection of teaching material and curricula» (F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887, p. 1983). The collection and the library had to include international and national material: «the institute needs to be updated on the current issues in its own country and in others», stated Bonghi in his proposal to create a pedagogical museum in Italy. Romano agreed with him and added that a pedagogical museum should contain: «a library with books on general culture, all the national and international pedagogical publications and the best magazines on the subject». Cfr. R. Bonghi, *Relazione di Ruggero Bonghi sulla educazione, istruzione, coltura quale era rappresentata all'Esposizione Universale di Vienna nel giugno 1873*, Milano, s.e., 1873; P. Romano, *Museo Pedagogico e Didattico*, in A. Martinazzoli, L. Credaro, *Dizionario illustrato di Pedagogia*, Milano, Vallardi, 1895, vol. I, p. 805.

³ From this point on, unless those cases in which we shall specifically discuss the question of the name, we will use "Museums of Schools" to address the representatives of this genre, including the institutions named Pedagogical Museums, Museums of Education and so forth.

⁴ These are data on a world scale based on the work by Vicente Peña Saavedra (*Os Museos da educacion en Internet*, Santiago di Compostela, Pedagogical Museum of Galizia, 2004) that indicates at least 683 museums on education. The web use since that year makes us believe that the number might be higher now.

similar to most recent museums. Similarly, a museum on the national school system collects different material than a museum that concentrates on the local school system. At the same time – as the debates on the museums of schools over the last twenty years have underlined – a museum created through a community effort or an old school not always open to the public would provide a different support than an articulated institution totally focused on the study and the development of the history of school.

The database, while clarifying the nature of the different institutions and providing the websites of the European museums on school, will allow to make reasoned researches focused on key topics such as name of the museum, country of origin, opening date, management structure, represented community, represented teaching segments, represented historical period⁵. In order to refine the search, it will also be possible to combine different topics together. In this way, by starting an analysis on the presence in Internet of museums on school, we will have a general understanding of their nature and their main features together with the specific aspects of each single museum.

Before going in depth analyzing the reasons underlying the choice of these macro-areas and the results that can be expected out of each one of them, it is necessary to explain the different sources used to gather the data. The main sources are *Os Museos da Educação en Internet*; a research which is the result of a vast and complex work developed in 2007 to compare Italian and European school museums; online directories of groups of school museums and, finally, some search on the main browsers. A particular attention should be paid to the first source mentioned above which was developed by the Pedagogic Museum of Galizia (MUPEGA) and coordinated by Professor Vicente Peña Saavedra, who first tried to worldwide assess all educational museums on the Internet. The research, resulted into a publication and a CD-rom, created a card for each identified museum bearing a short description together with the website address. Along with this a merit mark, on a symbolic scale, was given for the global quality of the site, taking into consideration the quantity of information available and the iconographic apparatus. In the research that led to the *History on line* database on the contrary, it was chosen not to give

⁵ These data have been taken from the Internet websites of the museums. In those cases where the websites didn't offer satisfactory research criteria, we contacted via e-mail the sites and got the missing data. Despite this, we have not received replies in some cases and so we couldn't complete all the data for some museums. The countries that have been analyzed are: Albania, Andorra, Austria, Belgium, Belarus, Bosnia Herzegovina, Bulgaria, Cyprus, Croatia, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Ireland, Island, Italy, Leetonia, Liechtenstein, Lithuania, Luxemburg, Macedonia, Malta, Moldavia, Montenegro, Norway, Holland, Poland, Portugal, Principality of Monaco, United Kingdom, Czech Republic, Romania, Russia, San Marino, Serbia, Slovakia, Spain, Sweden, Switzerland, Ukraine, Hungary, The Vatican. If there are any missing names in the database, that means that we have not been able to gather any information about them through internet. The data have been analyzed with the help of Fabrizia Lovarini and Alice Nicoli.

any merit point. Furthermore, unlike what the Spanish text did, we preferred to have the possibility of comparing the datas in different countries (e.g. all of the museums born in one year, all those that deal with high-schools etc.) rather than a precise description of each institution.

Lists of Museums of Schools that can be found both in websites that group web references of this kind and sections of museum of schools websites linking friends-museums have been used as a source as well⁶.

The following two websites are an example of the first kind of above mentioned source: www.schulmuseum.net was created in 2004 and dedicated to European museums, with a particular attention to the german speaking countries, www.ukschoolmuseumsgroup.org.uk joins fifteen english school museums⁷.

Other informations were found in the portals of research institutions such as the Institut Français de l'Éducation (former Institut Nationale de Recherche Pédagogique - INRP) in France (<http://ife.ens-lyon.fr/ife>), the group of historians from the department of education at the University of Louvain in Belgium (<http://ppw.kuleuven.be>) and the website of the magazine History of Education & Children's Literature (HECL) of the University of Macerata (<http://zope.unimc.it/hecl/informazioni/menu/Siti%20storia%20educazione>), all having tried to make the point of the situation assembling information and bibliographic site references on the subject of school museums.

If from one side these sources have the merit of gathering a good amount of informations, on the other side there is sometimes the risk of gathering under one group or using the generic name "school museums" for initiatives which are very different, going from research centres and university departments to collections on the history of the school, from associations gathering materials increasing their value, to exhibits pertaining school within museums dedicated to other subjects. These are all useful programs on the subject of school history, but they all have different functions and goals.

We decided to focus uniquely on school museums, i.e. on those centres that are entirely dedicated to the history of the school, the pedagogy, and the education, and that refer explicitly to schools, to education or instruction. This last clarification is required because there are institutions that satisfy all of the above listed criteria but concentrate on single personalities in the field

⁶ This deals with a developed study within Progetto Alfieri promoted by the Foundation CRT of Torino, with the participation of the Fondazione Tancredi di Barolo, and conducted by the author in 2006-2007, entitled *Studio e confronto nazionale e internazionale sui Musei della Scuola*.

⁷ In particular the section "links" of the Stiftung Schulmuseum of Mühlebach (<http://www.schulmuseum.ch>), of the Pedagogic Museum Andaluz (<http://www.museopedagogicoandaluz.com>), of Bergen School Museum (<http://www.bymuseet.no>) and of the "écoles-musée" of the Maison d'École de Pouilly le Fort (<http://ecolepouilly.free.fr/>). Along with this, several nations have search engines dedicated to the museums particularly updated and attentive to the genre "School Museums", in particular for Finland, by typing the word "Koulumuseo" on the site <http://www.museot.fi>.

of pedagogy (for instance the Friedrich-Fröebel-Museum at Bad Blankenburg), or else on local teachers as stated in their dedication. Our main point instead is to analyze the school museums, because, while their importance as tool of historical research is proven and agreed for specialized libraries, pedagogic institutions and centres of documentation (and exposition as well) dedicated to single figures relevant to the school history and of pedagogy, this is much less proven for school museums. For the same reason we left out our database all those research centres that, although focused on the study of the history of school, have an expositive section (such as, for example, the prestigious Centro Internacional de la Cultura Escolar created by the Fundació Germà Sánchez Ruipèrez of Valladolid in Spain) which is an activity of lesser importance compared to the wholeness of their scientific programs, as the fact they are research centres instead of museums clearly explains.

It is true that such a choice does not offer a complete view of the sources for pedagogic research but it is also true that it concentrates the research on a specific resource, still partially unexplored; moreover, this offers more elaborated interpretational and analytical resources. Lastly, a considerable advantage of choosing a definite group is the improved homogeneity of the data compared. We strove to define the exact meaning of the idea of “school museum”: toy museums will not be taken into account in the database, in fact, while these objects appear in the collections of the museums of school for their didactic qualities, they neither play a predominant role inside the collection, nor do they show an in-depth examination of the “toy-object” in itself⁸. Children’s museums, childhood literature centres and all those realities that do not have a direct and explicit link with scholastic teaching will also be omitted from the database⁹. Similarly, we shall not list virtual museums and unaccomplished museological projects, the latter consisting of a collection that is still lacking a place, an exhibition and accessibility, which keeps it out from the *corpus* currently being considered¹⁰. It is important to specify that in our analysis we

⁸ Toy museums often place their attention on the object understood as material, such as a technical mechanism, concentrating on the function and the stylistic evolution and not on the toy-child relationship and on the educational contribution of the toy in the growth and learning of the child.

⁹ The museums for children, better known as “children’s museums” in English terminology, exist as a museum genre in itself (very different from the museums of school), with an opening date in 1899 in Brooklyn. With preparations and environmental reconstructions tailored for children, they are aimed at an all-accomplished learning in diverse sectors and subjects, starting from the practical experience and immersion of the child. Among the most known in Europe are la *Cité de Enfants*, born in Paris in 1988, at the centre of *Cité des Sciences et des Industries*, and *Eureka!* opened in 1992 at Halifax in Yorkshire. The Italian examples of this genre are *Explora* in Rome, the *Officina dei piccoli* in Naples (at the centre of *Città della Scienza*), the *Città dei Bambini* in Genoa, the *MUBA* in Milan. In Italy other children’s museums are, instead, addressed mainly to the museum didactics for young people such as *Bambimus* in Siena and *Musei dei Ragazzi* in Florence.

¹⁰ The multiple realities in which the school themes are dedicated in certain museums such as

shall not consider the museological criteria on which each single museum is based, although highly important an issue – especially inside a heterogeneous museum genre like the one of museums of school – this shall not interfere with their nature of study tool and with their quality; as it would happen, on the other hand, if we were to take a purely museological approach.

Bearing in mind the precisions above, the global number of museums in our research varies in a consistent way: among the 552 sites we analyzed, that can be related to institutions dealing with the subject of the history of schools through expositions, 326 only matched the required characteristics. We must underline that, although the field was narrowed, there will be many different aspects in the database: from large historical museum to small classroom museum, each with different characteristics under different points of view. The database, large enough to standardize all materials, intends to raise attention and understand the differences between the materials so that everyone can address the aspect that interests the most.

The informations in the database, while not exhaustive, mainly because it refers to a genre of museum which has been under continuous and sometimes sudden development within the last years, will match the above criteria and will be based on the Internet presence of the museums (both through individual websites completely dedicated to the museum, and through sections, links and references found on other websites)¹¹.

1. *The name as a first distinct trait*

In regards to the specific way of searching the database, we need to concentrate on the first criterion, i.e. the name of the museum. In fact, the terms “pedagogic museum”, “museum of education” and “school museum” are often used as an alternative even if they are not equivalent.

The debate goes back to the first openings of these institutions in the 19th century: Fernand Buisson, promoter of the French pedagogic museum and director of Statistics for elementary teaching, already in the first edition of 1887 of his *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, tried to give an input to solve the problem, better specifying the meaning of pedagogic museum and scholastic museum¹². Similarly, Max Hübner, director of the Schulmuseum of Breslau, tried to eliminate the confusion that could arise from the simple

museums of tradition and local cultures, ethnographic museums or historical museums will not be taken into consideration.

¹¹ A museum that is active, but without an Internet site and not indicated on the web in any other way (a rare case) will not be present on the database.

¹² Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, cit., p. 1985.

linguistic differences between various countries at the beginning of the 19th century¹³:

for Max Hübner the following can be considered as an equivalent of the German term *Schulmuseum*: Musée scolaire, Museo escolar, Schoolmuseum, Skolemuseum, Školski Muzej, Učilišten Muzej. The different renditions of “Pädagogische Museum/ Museum für Erziehung und Unterricht” are in his opinion: Musée pédagogique, Museo pedagógico, Pedagogičeskij Muzej, Educational Museum, Museo pedagogico e scolastico, Museo d’istruzione e d’educazione¹⁴.

The discussion was alive in Italy as well, along with the terminology confusion: in the *Dizionario illustrato di pedagogia* by Antonio Martinazzoli and Luigi Credaro, the use (by Pietro Romano) of “pedagogic museum” is associated with the didactic museum: in this way, another term, meant to be part of the same group, was used but with a meaning that is still different from “scholastic museum”¹⁵.

Years later, in the *Della necessità di ricostruire in Italia il museo d’Istruzione e di Educazione* [The need of rebuilding the Museum Of Instruction and Education in Italy], the pedagogue Giacomo Tauro tried to make a clarification¹⁶, just as Raffaello Zeno, active collaborator of the Roman museum and expert of European pedagogic museums, tried to distinguish between “permanent didactic exhibits”, “permanent didactic exhibits with loan of objects and slides to the schools” and “pedagogic systems that follow the scholastic movement in all of its manifestations”¹⁷.

¹³ M. Hübner, *Die Ausländischen Schulmuseen mit einer Abbildung des Schulmuseums in Tokio*, Breslau, Veröffentlichungen des Städtischen Schulmuseums zu Breslau, n. 6, 1906, p. 1. See also Boyer, *Les collections et les muséographies des musées de l’école et de l’éducation en Europe. Étude comparative à partir d’exemples significatifs*, cit., pp. 28 and following.

¹⁴ M. Boyer, *Les collections et les muséographies des musées de l’école et de l’éducation en Europe. Étude comparative à partir d’exemples significatifs*, Doctoral degree dissertation, CNAM Conservatoire National des Arts et de Métiers, tutor Dominique Ferriot, AA. 2008-2009.

¹⁵ «Many people confuse pedagogic museums with didactic museums: now, until the didactic is not merged with the pedagogic science, which is a simple and partial application thereof, pedagogic museums cannot be confused with the didactic ones. On the contrary, the pedagogic museum includes the didactic one, as well as didactics are a part of pedagogy. The didactic museum is nothing but an objective illustration of methods and the process of methods, in which we see the benefit of one rather than the other, but that does not really resolve the pedagogic problems», see P. Romano, *Museo Pedagogico e Didattico*, in Martinazzoli, Credaro, *Dizionario illustrato di Pedagogia*, cit., pp. 804-807. The definition of didactic museum seems to differ with that of “Museum of humble things” developed together with some students as a support to the comprehension of the lessons, years later incorporated by R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico nell’educazione dell’infanzia e della fanciullezza*, Brescia, Queriniana, 1923.

¹⁶ G. Tauro, *Della necessità di ricostruire in Italia il museo d’Istruzione e di Educazione*, Roma, Paravia, 1903.

¹⁷ R. Zeno, *Il museo pedagogico della R. Università di Roma, relazione al direttore, prof. Credaro*, Roma, Tipografia Unione Ed., 1909.

The discussion is still present today; having in fact become even more complex within the last twenty-three years as a consequence of the wide not always regulated use of the term “school museum”. As a matter of fact, the term can be sometimes understood as closer in meaning to a pedagogic museum, as expressed at the end of the 19th Century, or else sometimes connected to any sort of exhibition dedicated to school subject (schools not in use open to the public, classroom-museums, and others) with a connotation that includes infrastructures often more concentrated on discussions and exhibitions than on research.

To clarify the meaning assigned to the various terminologies in use nowadays, it is useful to refer to the most up-to-date studies in this area, written in the German, the Spanish and the French context. The first work by Ulla Nitsch, former director of the Schulmuseum of Brema, tries to define what hides under the name museum of school, clearing the field of misunderstandings and using Joachim Peege¹⁸ study as a support:

School museums are not pedagogic institutions that exclusively offer resources designed for students to complete their learning. They are not *scholastic museums* built in a school or inside a classroom with collections that students may have created within a didactic project. They are not places that attest the history of education but are closed to the public either. They are not collections integrated in museums of cultural history, local history, or ethnographical museums, not even simple classes reconstructed in local museums, museums of infancy or outside museums. They are not children’s museums, nor institutions (libraries, archives, research centres tied to universities or institutions for teachers education) that only preserve one kind of support pertaining to the history of the school (didactic tables, children’s literature, archives of teacher unions or young people movements, for example)¹⁹.

After this long negative definition, Nitsch moves on to a positive one, by concentrating in particular on the criteria a museum as an institution must satisfy²⁰. The author affirms in conclusion that museums of school are institutions which are specialized in the history of teaching.

As for the Spanish case, Julio Ruiz Berrio – professor at the Complutense University in Madrid and director of the Museum of history of education “Manuel Bartolomè Cossio” of the same university – provides an interesting

¹⁸ U.M. Nitsch, *Schule wandert ins Museum. Eine kritische Rekonstruktion der Musealisierung von Schul- und Pädagogikgeschichte 1977-1997*, Berlino, Weidler Buchverlag, 2001, pp. 194-211. See also J. Peege, *Schulmuseen. Ein Bilanzierungsversuch für 1893 und 1993. Mitteilungen und Materialien*, 1994 b, Heft Nr. 41, pp. 129-142.

¹⁹ Nitsch, *Schule*, cit., in Boyer, *Les collections*, cit.

²⁰ According to the ICOM definition, a museum is «a permanent non-profit institution, at the service of the society and of its development. It is open to the public and completes research that deals with the testimony materials and nonmaterial of humanity and of its environment: the institution acquires, preserves, and, above all, shows them for study, education and entertainment». Article 2 of the ICOM statute, adopted on September 5th 1989, with revisions in 1995, 2001 and 2004.

contribution in understanding the genre “school museum” and a hypothesis for the classification of the institutions involved. Berrio tries to identify some subgroups for each of which he indicates precise features: the *School-Museum*, inside a historic school, is structured according to the different areas of learning and maintains all the didactic instruments and equipments that the school had when it was functional; the *Historic Scholastic Museum* (or museum of the history of teaching) displays the development of the history of pedagogy inside a non-scholastic building, and is more a permanent exhibition (without temporary displays or alternations of collections); the *Museum of education* describes the evolution of the classroom and of the pedagogic methods (Montessori, Fröebel) and didactic instruments from Medieval times to present-day, using modern criteria and techniques; the *Pedagogic Museum* joins an exhibitions on the history of education together with a systematic activity of documentation and pedagogic research; lastly, the *Museum/Laboratory of history of education*, which is characterized for its dynamism, variety of thematic exhibitions following one another and exploring different themes using the historical materials that are essential for the research²¹. The name of the museum alone, according to the above assumptions, leads to a first conception of the collection and the structure that characterizes it.

The French contribution comes from Yves Gualupeau, director of the National Museum of Education of Rouen. Professor Gaulupeau in his 2003 article, *L'éducation, un objet de musée*, considers the goals to which a school museum should aim in an attempt to better define its meaning, and he concludes that the institution has to «simultaneously keep in mind two objectives that sometimes are not compatible: audience satisfaction and interests of the researcher»²². Gualupeau relates to the 18th Century idea of pedagogical museums as an instrument to complete the preparation of the teachers, and believes that the museum should keep an active role in the teachers' education and it should, for this reason, be connected to a research centre because «in spite of its apparent familiarity [the School Museum, Ed] refers to a discipline – the history of education – at all its levels: institutional, cultural, socio-historical and ethnological-historical»²³.

Myriam Boyer, curator and researcher at the French National Museum of Education, observes how Gualupeau's view practically affects the activities of the museum, even in programs aimed more directly to public divulgation:

²¹ Cfr. J. Ruiz Berrio, *Pasado, presente y porvenir de los museos de educación*, in A. Escolano Benito, J.M.H. Díaz (edd.), *La memoria y el deseo. Cultura del la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2001, pp. 43-65 and J. Ruiz Berrio, *El museo de historia de la educación “Manuel Bartolomé Cossío”*, in M. Louro Felgueiras, *Inventariando a escola. Nos arquivo escolares de Gondomar*, Porto, Câmara Municipal de Gondomar, 2008, pp. 95-116.

²² Y. Gaulupeau, *L'éducation, un objet de musée*, in Anik Meunier, *Le patrimoine scolaire: sa sauvegarde et sa valorisation*, Montréal, Éditions MultiMondes, 2006, p. 32.

²³ *Ibid.*, p. 34.

Also the temporary exhibitions presented by school museums must relate to issues and knowledge acquired through scientific research to vanquish the sentimentality of a mythical scholastic past and to become an instrument for the divulgation of the researches, still providing, on a second level, audience satisfaction²⁴.

Starting from the differences between the original concept of pedagogical museums and what has been acknowledged in recent years, Boyer chooses to simplify the terminology by reducing it to two options based on the opening time: “pedagogic museum” or “scholastic museum” for the institutions opened between the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century, and “school museum” or “museum of education” for those opened in the 1970s.

For the complexity that lies beneath the seemingly simple question of the museum name, it appeared to be appropriate to dedicate a specific field of the database to the naming. Similarly, it seemed significant to start a broader discussion in this paper about the terminology because clarity of terms provides a better understanding of the issue and therefore a more conscious approach to the study of school museums. The researcher may well discern some elements from the name: an institution with the name “pedagogic museum” would probably be closer to the nineteenth century idea of museums, it will exhibit and preserve materials related to the most current pedagogical figures, themes that would not be found in an institution entitled “school museum”. The expectations would be different again in regards to a “museum of education” which is supposed to be mainly focused on educational issues of the past and present times. Besides the traditional names, new ones were born: classroom-museum, scholastic-Eco museum, and school-museum. These names immediately make one think of museums that opened within the last thirty years, and of disused school buildings turned into exhibitions (generally without temporary exhibitions, archives with documents, and attached research centres) where, with a minor revision of the content, they seek to provide a snapshot of the past.

A classroom museum can also indicate a room in an active school focused on the collection and exhibition of teaching materials of the past, conserved at the centre of the institution. Such a classroom can also be used by teachers to have lessons, especially history lessons. It is a sort of scholastic museum, not in a positivist way with «its usual objects used by the instructor during the teaching process, such as *lesson of things* [...] therefore a collection of objects, both natural and manufactured to give students sharp and accurate ideas on everything that surrounds them»²⁵. It is rather seen today, with a temporal shift, as a scholastic museum looking at the past and focusing on a specific subject: the

²⁴ Boyer, *Les collections et les muséographies des musées de l'école et de l'éducation en Europe. Étude comparative à partir d'exemples significatifs*, cit., p. 166.

²⁵ F. Buisson, *Musée scolaire in Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911.

history of didactics. Generally, these classroom-museums' collections consists of objects used in the school itself and deepens the history of that building, and the didactics it developed, starting from those research projects conducted throughout the year with the students. Sometimes these classroom-museums, while maintaining these characteristics, are called "museum of the school", thus increasing the confusion that already characterize this kind of museums.

Coming to the findings of our research, we can say that the 84.9% of the analyzed museums uses the name of school museum. Only 3% of the organizations express in their title the concept of pedagogy and education. Specifically, the pedagogic museum name remains more popular in Spain than in any other country. Other than the already cited school-Eco-museums and classroom-museum, some institutions insert suggestive elements in their names, such as "school of the past" or "classroom of the 20th century". The name "didactic museums" is typically Italian, while the 19th century name "museum of instruction" has been lost²⁶.

2. For a map of the presence of school museums

We now come to the second field of the database, perhaps more immediate, but not without interest: the State of belonging. It is not difficult to ascertain the prevalence of Germany, followed by France and, a little farther, Sweden, Norway and Finland. Does a higher number of school museums indicate a stronger bond with the pedagogic tradition? Not exactly, because, as already stated, it has been decided not to report all the centres having materials and collections on the history of the school, because these ones may greatly affect the level of interest on pedagogy in the general evaluation of a country. For example, Switzerland has only two museums completely dedicated to school, Köniz and Amriswill, but in matter of education and instruction this country offers other rich and important centres, such as the Pestalozzi Centre, the Rousseau Archives-Institute, the Waldensian Heritage School Foundation, the collection of the community of interdisciplinary researchers on education and infancy (CRIIE) and the Swiss museum of children²⁷. In particular, the Waldensian Heritage School Foundation was created in 2000 and it collects the inheritance of the Association for the school museum and the education

²⁶ The Pedagogic Museum of Madrid was opened in 1882 with the name Museum of Instruction and only in 1894-1895 it took the name National Pedagogic Museum. When it was opened, in 1874, the Historical Museum of Didactics "Mauro Laeng" in Rome was called Museum of Instruction and Education.

²⁷ They are respectively found at these website addresses: <http://www.centrepestalozzi.ch>; <http://www.unige.ch/aijir>; <http://www.gymnase-yverdon.vd.ch>; <http://www.ge.ch/sred/crree>; <http://www.kindermuseum.ch>.

instituted in 1982 at Yverdon-Les-Bains with the goal of starting a real museum. Lack of resources, of staff and corporate designation had diminished the very idea of building a museum and the institution has moved into having temporary exhibitions. This example allows us to understand that even the presence of a greater or lesser number of museums dedicated to the school is not directly proportional to the attention on museums. Sometimes the deficiency rests on objective difficulties. It should be noted that besides the specific scientific interest, the amount of school museums does not necessarily reflect a lack of audience attraction towards themes of the school or of the will to preserve objects and memories of the past. Quite often, when there is no possibility to open a museum, there the attention towards the mentioned themes is witnessed by the art and craft museums, museums of tradition or territorial museums that, in fact, have a section dedicated to these subjects.

The parameter on the presence of several museums in different States can indicate to some extent the level of attention towards school history and it is a tool that allows to create a map of the school museums in Europe: Germany, with its 99 school museums, is surely the country with the highest number of museums of this kind. It covers a primacy of historical roots: in 1906, the already cited Max Hübner censored thirty-seven school museums in Germany, sorted between 1851 and 1905, compared to the thirty-four in the rest of Europe²⁸. The German tradition is continued in time, while those nations that started early in opening school museums couldn't continue along that road. Let's think of Italy, which at the end of the 19th century had pedagogical museums in Rome, Palermo, Naples, Genoa and Caserta, but during the first years of the following century turned out to have only one museum in Rome, which, however, had already undergone several challenges and fortune and misfortunes²⁹.

²⁸ Max Hübner reported the order of the museums of Stuttgart (1851) Hamburg (1855, *Schulmuseum*), Lipsia (1865), Monaco (1875), Berlin (1875, *Deutsches Schulmuseum*), Denauwoerth (1876), Berlin (1877, *Städtisches Schulmuseum*), Magdeburg (1877), Regensburg (1880), Königsberg (1881), Augusta (1881), Rostock (1888), Jena (1889), Gotha (1889), Kiel (1890), Wrocław (1891 [today a Polish city NdR.]), Hildesheim (1891), Wolfenbüttel (1892), Hannover (1892), Bamberg (1896), Posen (1897 [today a Polish city NdR.]), Rixdorf (1897), Hamburg (1897, *Lehrmittelaustellung*), Oldenbourg (1900), Frankfurt (1900), Colonia (1901), Bremen (1902), Kolberg (1904), Stade (1904), Straubing (1904), Dresda (1904, *Schulmuseum des Sächsischen Lehrervereins*), Danzica (1904 [today a Polish city, NdR.]), Gleiwitz (1905), Potsdam (1905), Dresda (1905, *Heimatkundliches Schulmuseum*), Wurzburg (1905). In Maurice Pellisson, *Musées pédagogiques*, in <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>.

²⁹ On the challenges of the Roman museum, refer to F. Borruso, *A Museum of Schools in the Capital Rome (1874-1938)*, «History of Education & Children's Literature», II (2007), n. 1, pp. 327-349.

3. *The evolution of school museums*

Crossing the data of the single country with the next field of inquiry, the opening date, we realize in fact that only a small number of historical museums managed to stay active until today, sometimes going through closures, re-foundations, and takeovers by other institutions³⁰. The “surviving” museums are: the Historical Museum of Didactics “Mauro Laeng” of Rome (1874), the National Museum of Education of Rouen (1879), the Museum of Danish schools of Copenhagen (1887), the Comenius Pedagogic Museum of Prague (1892), the Pedagogic Museum of Belgrade (1896), the Museum of Slovene schools of Ljubijana (1898), and the School Museum of Zagreb (1901)³¹. The presence of so few surviving museums let understand the complex path of this kind of museums.

The opening date can be a significant element in providing a first idea on the museum setting but so is the type of material that can be found in it. Without dwelling on the history of each single pedagogic museum³², and to fully understand what kind of source for historical research they may represent, it is important to research the dates of the first openings to investigate the needs from which these museums have sprung, the models they have inspired and the correlations with other contemporary phenomena. The links with the laws on the school system are most obvious, given by the necessity to improve the preparation of the teachers, and to compensate for the scarcity of economic resources with the creation of circulating sections of museums and libraries; in addition, we have seen also the teaching equipment in individual schools, and how the pedagogical studies have been enhanced. The relevance of having a national centre of education, so not to fall behind when compared to what

³⁰ The oldest pedagogical museum openings are, internationally speaking, in Toronto and London, *South Kensington Museum* (1857), Saint Petersburg (1864), Vienna, *Permanent Lehrmittelausstellung* (1872), Roma (1874), Zurich (1875), Budapest and Amsterdam (1877), Tokyo and Berna (1878), Paris (1879), Bruxelles and Palermo (1880), Washington and Genova (1881), Graz (1882), Rio de Janeiro and Lisbona (1883), Madrid and Freiburg (1884), Copenhagen, Neuchâtel and Aarhus (1887), Buenos Aires and Innsbruck (1888), Montevideo (1889), Prague (1890), London (1892, *Educational Museum of the Teachers' Guild*), Laibach and Belgrade (1898), New York (1900), Agram, Losanna and Christiania (1901), Vienna (1903 *Oesterreichisches Schulmuseum*), Sofia, Athens, Lucerna and Saint-Louis (1905). In Maurice Pellisson, *Musées pédagogiques*, in <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>.

³¹ This information was crossed and integrated with the data found in the aforementioned dissertation by Myriam Boyer. In our database, to indicate that the museum collects the inheritance of a previous museum, in the field indicating the date of birth of the museum, we will report its opening date and the last date of inauguration and re-foundation shown in parentheses.

³² On this subject, see A. Nuzzaci, *I musei pedagogici*, Roma, Edizioni Kappa, 2002, pp. 11-33; Ruiz Berrio, *El museo de historia de la educación “Manuel Bartolomé Cossío”*, cit., p. 95.; and especially Boyer, *Les collections et les muséographies des musées de l'école et de l'éducation en Europe*, cit., the chapter *Les premières créations*, pp. 28-165.

other nations had proposed during the several Universal Exhibitions is also to be considered³³. This last aspect may provide an interpretative key that completes the picture: the first educational museums or rather, the first collections that would have then given life to museums, opened within these major events that in reality hosted mainly new inventions, machinery, technical and scientific developments, as well as trading promotion. They were, in fact, technical-scientific events that displayed sections devoted to instructional media, clearly seen in terms of development and progress³⁴. The direct link with science is demonstrated by the fact that what is considered the first pedagogical museum, or at least its prototype – the Educational Section in the South Kensington Museum in London – was subsidized by the Department of Sciences and Arts³⁵, like the centre of Industry and Commerce in Stuttgart hosted the Collection of scholastic material in 1851.

The relationship between school-museum and museums of science / technology can also be explained in educational terms: the industrial museums were enhancement centres for the new technical-scientific discoveries (as well as educational museums would train teachers on new teaching techniques) and they always had sections dedicated to workshops and training programs (just as pedagogic museums trained teachers and organized educational conferences). But beyond that, the connection seems to be also on a purely experimental level, as collection of useful knowledge, as a gathering of objects, and as value of simple experiments themselves as it happened, last century, with the naturalist Buffon in the foundation of the Museum of Natural History in Paris³⁶. According to

³³ Many Universal Exhibitions are at the heart of the foundation of educational museums. Their influence occurred in two ways: after having collected teaching materials for the Exhibition, at the end of it, it was decided to put the materials into a permanent collection, this is the case for the Educational Section of the South Kensington Museum; some other times once home from the exhibition, the delegations would feel the need to provide their country with such an important museum, as it happened, for example, when Ruggero Bonghi, after having returned from the Vienna Universal Exhibition in 1873, promoted the establishment of a museum in Italy. After the same exhibition, pedagogical museums were opened in Munich, Zurich, Budapest and Bern.

³⁴ Besides their importance on a technical-industrial level, the didactic materials were valued as a parameter in assessing the educational level of a country and therefore, on the one hand, as a sign of the attention of the ruling class towards the subject, and on the other hand, as the country's growing role on an international level. In addition to these elements, we should consider the propagandistic use of the teaching departments in the Universal Exhibitions, which served as a showcase for a country in need to launch its economy and its image as a political and social power.

³⁵ The South Kensington Museum was created with the goal of promoting the study of art and design and its collection of models, machines, and technical tools, aimed at reconciling the mechanical culture with the research in the graphic and artistic environment.

³⁶ The museum, though officially opened in 1793, has its roots in the previous century, when Louis XIII founded the Royal Garden of medicinal plants. In the 18th century the garden was transformed into a place to study natural history and in 1739 Georges-Louis Leclerc, Count of Buffon (1707-1788) was appointed superintendent of the future Museum of Natural History. His perspective can be easily understood through the preface to the essays by Stephen Hales (London, W. Innys; T. Woodward and J. Peele, 1731), in which Buffon says «the collection of experiments

Buffon, experiments and observations are the only instruments to understand a phenomenon.

Another sign of the purely scientific origin is seen in the explicitly mentioned need to open a pedagogical museum in Paris at the Conservatoire des Arts et Métiers, a museum of machines, models, instruments and drawings of technical-industrial: «a museum of this kind will be for our primary instruction what the Conservatoire des arts et métiers is for technical education»³⁷. This is the same model – along with the South Kensington Museum – which inspired in 1862 the Royal Italian Industrial Museum of Turin³⁸. In sum, pedagogical museums and industrial museums had common roots and models. The bond is further evidenced by the fact that the «Journal of Royal Museum of Education and Teaching», edited by the Roman museum, presented information on the presence and the evolution of other industrial museums: in the Volume 8, the news of the Industrial Museum opening in Pennsylvania was announced as «an institution which will have, as in the case of Kensington Museum and the Industrial Museum of Turin, an educational section, and it will be, like ours [Industrial Museum of Turin Ed.] a real Pedagogical Museum»³⁹.

This consideration, when approaching the study of a school museum originating at the end of the 19th Century, allows us to understand its scientific core and to detect possible orientations of this kind in the set of its archive.

The opening date of school museum is significant not only for the usual reasons: a date after the Seventies will generate thoughts on the fact that

for over ten years we have been witnessing the rebirth of teaching museums in many countries of the world [...] but a deep analysis of the identity of these museums is needed, as they can hide very different realities under a unique concept, therefore the necessity to distinguish and separate them⁴⁰.

In fact, as previously mentioned, the newer institutions, under the name of school museum, may hide less complex institutions compared to the nineteenth-century museums: they do not always have libraries, nor gather more material than what is shown; in sum, they do not present the complexity and the basic examination for the historical research. Experiences, however useful and interesting, but with a different relevance in terms of sources.

and observations are the only books that can increase our knowledge».

³⁷ *Projet de loi relatif à la création d'un Musée Pédagogique et d'un Bureau Central de statistique scolaire*, Paris, 16 mai 1878.

³⁸ Research “Regio Museo Industriale” on the site <http://areweb.polito.it/strutture/cemed/museovirtuale/nome/1-02/1-2-03/1-2-0308.htm> of the Politecnico of Torino and S. Leschiutta, *I primi ingegneri elettrotecnici al Regio Museo Industriale di Torino*, in A. Buccaro, G. Fabricatore, L.M. Papa (edd.), *Storia dell'ingegneria. Atti del I convegno nazionale*, Napoli, march 8-9 2006, Napoli, Cuzzolin, 2006, pp. 379-384.

³⁹ «Giornale del R. Museo d'Istruzione e di Educazione», n. 9, I (1876), pp. 28-29.

⁴⁰ *Cronica, final e conclusion del I Foro Iberico de Museismo Pedagogico*, November 8-10 2001, Santiago de Compostela.

To capture the development of the school museums across the opening date, it is relevant to notice that after their foundations at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, in the mid of the 20th century, there was a decrease in the opening of this type of museums that lasted two decades. Starting from the seventies, but even more during the eighties, there has been an increment which still persists and these museums have never stopped developing progressively. Today this tendency has been fully confirmed: an Internet investigation reveals that from the year 2000 fourteen new museums have been opened in Germany, eight in Italy, seven in France, four in Spain, three in Finland, two in Switzerland and Norway, one in Sweden, Greece and Belgium. However, at least according to the information gathered on the websites, the distribution of new institutions is not homogeneous: some parts of Europe currently appear to be in a dormant state, particularly in countries such as Slovakia, Slovenia, Poland, Bulgaria, Croatia, the Czech Republic. Despite these data, in some of those countries, however, museums are still kept active and their opening dates back to the nineteenth century.

4. The discriminating factor represented by the type of management

Beyond the opening date, the management type, an aspect that is dedicated to another search filter in our database, shows big differences among museums. The form of management has a strong influence on the objectives of a museum, the instruments to reach them, the issues addressed, and the economic-staff and administration resources. The economic resources are connected to the power of purchasing new funds, the possibility of financing research and scientific collaborations, as well as the amount of services to the public. The staff resources represent an essential item for a proper management of the museum, either in terms of physical structure, and therefore its organization (museum visits, communications, educational paths) or in terms of scientific research, conservation, and proper management of materials. It is easy to imagine, for example, that a university museum will collaborate with professors and researchers more easily than a small private museum would. With regards to the latter, it is necessary to distinguish two cases: management by private entities, such as foundations or research centres, specifically aimed at the study of pedagogy and its history, and private management as an initiative of volunteers structured in groups⁴¹. In this second case the museum will more unlikely be able to carry out research activities in a systematic way, these depending on the

⁴¹ The term “private” does not mean that museums never receive public funds, perhaps out of individual initiatives or that they lack members entities in their Boards of Directors.

availability of research staff. We have already mentioned the Swiss example of the Waldensian Heritage Foundation School in this regards.

In terms of objectives, the type of management has a significant influence: a university museum should be focused on teachers' education and training, on the documentary resources and should be essentially concentrated on research. A museum operated by a small town, without generalizing the point, will have the main objective of keeping itself active and open to the public rather than sharing the available materials. A national museum is more likely to feel the need for collective action and to make its resources available by having regular databases and publications. An example is the Musée Nationale de l'Éducation in Rouen, branch of INRP, Institut National de Recherche Pédagogique (National Institute for Educational Research) connected to the Ministère de l'Éducation Nationale and the Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, which developed the Mnemosyne system, a catalogue of documents and images for easy access to the collections in the museum. Specifically designed for researchers in history of the education, it demonstrates the value of school museums as a documentary source and shows how much this last feature is related to the type of museum management.

Another type of management, which is particularly common in Italy⁴², is represented by museums directly connected to a school, which should be called "school museum in the school"⁴³. In this case school teachers dedicate their spare time to the museum; the planning of the museum and class activities are closely interconnected (the museum often represents one of the entries in the general curriculum of the school); furthermore, the resources for the conservation and the study of the materials are often minimal and the collections are exclusively connected to the history of the school itself. The use of documents and data by researchers will be subject, therefore, to the difficult access to the school's archives, not usually updated, and to the teachers' availability and knowledge of the archives themselves.

By analyzing the data of the database, it has been found that the museums have for the most part a private management, mainly supported by volunteering service by former-teachers' associations. This case is not new: at the beginning of the 20th century, 44 out of the 66 museums Max Hübner had visited were

⁴² *Museo della Scuola* [Museum of the School] of Stroppo (CN), opened in 1999; *Museo della Scuola* at the High school Giulio Cesare in Roma, opened in 2000; *Museo della Scuola "La Defizia"* at the Istituto Giosuè Carducci a Cerignola (FG) opened in 2003; *Museo della Scuola* of Tagusa (BZ), opened in 2005; *Museo della Scuola* (virtual) at the Istituto Salvo D'Acquisto in Lari (PI), created in 2007; *Museo della Scuola* at the Istituto Federico Sclopis in Torino, opened in 2008; *Museo della Scuola* at the Istituto Diaz in Monterusciello (NA), opened in 2009; *Museo della Scuola* at the Istituto Edmondo De Amicis di Treviso, opened in 2009; *Museo della Scuola* of Cusano Mutri (BN), opened in 2009.

⁴³ In this group of museums directly managed by scholastic institutions, only those dedicated to school history are considered, leaving out the numerous ones (especially common in secondary schools focused on historical studies) specifically dedicated to the scientific collections.

managed by teachers' associations, 17 were national, 14 municipal and 1 university-affiliated⁴⁴. Today the school museums affiliated with a university have significantly increased. To have an idea of the current trend: crossing the type of management with the year of foundation on our database, we can see that most of the recent openings, since 2000, depend on a scholastic institution or a private institution.

Hübner went even further when he noted that public (State) and local (regional, municipal) governances of museums reciprocally excluded one another. This observation no longer applies today, as the database shows, in almost all countries the different kinds of management co-exist. The problem has shifted to the increased raise of private school museums, as stated in 2002 by the RIHMIE commission, a Portuguese network of studies on the history of museums of infancy and education: «should each scholastic building or each neighborhood have an Infancy Museum and an Education Museum or on the contrary, should one concentrate on creating a “national” pole?»⁴⁵.

In sum, we consider on one side the opportunity to maintain the sources *in loco*, preserving the links with the territory, on the other side, the necessity to centralize the sources and documents for a broader understanding and an immediate reference. It is a delicate problem that does not only deal with the subject of sources in the school museums. Trying to contribute to the reflection, the database let investigate if the smaller museums deal only with local history or if instead they also consider larger areas.

5. Geographic area, scholastic order and historical period represented: a various view

A specific research field, in fact, is dedicated to the area represented; it investigates if the museums deal with the history of local schools, regional (cantonal or departmental, in relation to the structures of the different countries), national or international.

The very interesting findings show, according to our data, that the level of representation hugely varies from country to country: in France, school museums tend to deal with education at a national level; in Germany – to compare countries with a high number of museums – a local or regional level

⁴⁴ Hübner, *Die Ausländischen Schulmuseen mit einer Abbildung des Schulmuseums in Tokio*, cit., pp. 4-5.

⁴⁵ Work document, approved during the reunion of November 5, 2002 from the Commission of RIHMIE at Santarem, *Documento de reflexao para apoio ai debate interno: que caminho para a museologia da infancia e da educacao (M.I.E.) em Portugal?*, «FOLHAMIE» n. 3, 2002.

is preferred. The reasons thereof can be various, historical on one side, and concerning technical-administrative management on the other⁴⁶.

From an historical point of view, the most striking data is the tangible disappearance of museums that deal with school history at an international level, comparing different countries' educational systems. This aspect represented one of the main subjects of 19th Century pedagogic museum's collections, as shown by the statutes of the museums and their reviews which contained broad sections dedicated to the study of scholastic systems and foreign activity. It is interesting to observe that the few museums that today propose this type of examination are no institution with 19th century historical roots, but recent realities instead, such as the Museum of School and Books for Infancy born in Turin in 2003 and the Musée de l'école d'Autrefois opened at L'isle-sur-la-Sorgue in 2005.

Another field of investigation pertains to the school level represented by the museums, elementary, middle or high school. The majority of the school museums are dedicated to primary teaching. We need to emphasize that, historically and still nowadays, elementary teaching was central to the pedagogical museums.

If it is true, as Myriam Boyer states in her aforementioned work, that higher education teaching is predominantly treated by school "Educational Museums" – as attested the sections in the Museum of the History of Education at Leeds or the Plunket National Museum of Education in Dublin – then the scarce occurrence of this school level could already be predicted when the preponderance of the title "school museum" was detected by name search on our database. Some museums dealing with high school education are directly connected with the secondary schools by which they are managed, especially in Germany, this is the case, for instance, of Schulmuseum im Richard-Wagner Gymnasium in Bayreuth, Schulmuseum Gymnasium Dresden-Cotta in Dresden; Schulmuseum St. Georg Gymnasium in Bocholt. It is also worth mentioning the Pyhäkoulumuseo in Maxmo, Finland, and, in the Anglo-Saxon world, the Old Grammar School of Castletown (Isle of Man) and Hawkshead Old Grammar School in Hawkshead Cumbria, which are specifically dedicated to Grammar Schools.

Other realities, instead, are not exclusively dedicated to higher education teaching but as a step along a general path in school history. This is the case of the Saarländisches Schulmuseum in Ottweiler and the Schulmuseum Grötzingen in Karlsruhe in Germany, or the spanish Museo Pedagógico La Escuela de Ayer

⁴⁶ Besides the structural differences of local realities and of their competencies and pattern of administration management, the different regulations on archive- and record-keeping can strongly influence the method of preservation of school documents (in France, for example, elementary schools only refer to the main city archive, whereas the other school grades refer to departmental archives). These archivist practices can help to explain the concentration of documents on a certain school grade to which a museum of the school would refer to in case it were to be created.

di Huesca, the De school van toen in Gand in Belgium, the slovak Múzeum Ľkolstva a Pedagogiky in Bratislava and the croatian Hrvatski Skolski Musej.

We would like to point out as well that only a few States today, such as England, France, Ireland, Bulgaria, Netherlands and Hungary, have a National Museum of School, an institution with a broader national objective. This aspect can also contribute to understand the changing role and significance of this genre of museum compared to the 19th Century trend when each country wanted to launch a national school museum that would represent the new focus on the pedagogic evolution and, as a result, – as we mentioned already for the Universal Exhibitions – the social and political prestige of a State.

For the last field of investigation, we opted to analyze the historical period covered by the school museums⁴⁷. Choosing the historical period a museum covers will shape the museum itself, its materials, the links with the territory and its history, and the ties with the pedagogical thought of the period.

Generally, in most countries the most popular and discussed period goes from the middle of the 19th to the middle of the 20th Century; however, there are few exceptions. England dedicated most of its museums to the school history in the Victorian period, while Germany has a tendency to focus on the school history from the Medieval to the modern times, in a long temporal *excursus*. We found much fewer cases in which the exhibition is devoted specifically to the Post Second World War years, such as L'Aula Museo de la Educación de la Universidad de la Laguna in San Cristobal De La Laguna in Spain and the Schulmuseum of Magdeburg in Germany.

At this point some considerations might be taken into account concerning the existence or lack of exhibitions on didactic method for disabled people for instance, or a search for cause-effect consequences for each data when related to the context of each museum, or else a discussion on the ability of museums to establish a link with the contemporary school and educational issues, as well as much more.

However, the objective of this work is to reflect on the heuristic opportunities offered by the museums of school rather than offering reflection on contemporary subjects. With the data at our disposal, we can create a map of these museums in Europe and their presence in the web. We discover that today these museums are generally located in the Central European area, they are dedicated to primary schools between the end of the 19th Century and the beginning of the 20th Century, and they are managed by an association. Created around 1980, they are called, most of the times, “School Museum”.

⁴⁷ In the research field dedicated to this entry we shall only indicate the centuries present in the museum exhibits in our database, not the precise years. This is, in fact, the classification museums usually adopt, as they rarely specify the exact date. When this date is available, it will be shown in parentheses on our database, next to the indication of the century.

Beyond these simple considerations, the most important one is that the museum itself has profoundly changed since the 19th Century. Those museums are certainly an important source for historiographical research, but can the most recent school museums still be useful for research? Maybe the connection between the revival of the museums over the last thirty years and the re-evaluation of history as subject in school in the same period is no coincidence. This re-evaluation, as pointed out by Ester De Fort, has led to an increased interest in the documents and the historical materials connected to school history:

In recent years there has been a significant increase of sensibility in regards to the history of the school, and therefore the conservation and its use of the archives. In a fairly recent past the situation was different, the devaluation of the history of the school as an argument of “high” studies has been accompanied – although no connection can be seen between the two phenomena – with the progressive destruction of immense documentary material conserved in schools, by superintendents, in townships: materials were subject to massive waste, physically destroyed or confined – which is the same – in dark or impracticable basements⁴⁸.

The most optimistic hypothesis is that archives and document collection centres have replaced these “basements”, in particular museums of school have become an instrument for the conservation and evaluation of documents: in other words, a research facility. As a matter of fact, the modern museums can fully contribute to the historical research, on the one hand the twenty or thirty years time lapse they cover is already historical, on the other hand because today they can protect the ancient and modern didactic materials and documents from destruction in case no appropriate location were found; at the same time these museums can start a systematic collection of modern data to be used in the future.

The museums of school, therefore, can be a way to disperse the «disappointment of the researcher when confronted with the shortage of data, notes, general recorded information, and strategic maps»⁴⁹ and everything else that can be useful for a cohesive study of the history of the school. In sum, the museums of school can be fully considered a tool for historiographical research.

⁴⁸ E. De Fort, *Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*, in M.T. Sega (ed.), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Ediciclo, 2002, p. 31.

⁴⁹ C. Salmini, *Per conservare la memoria della scuola*, in *ivi*, p. 73.

Century of the Child: Growing by Design, 1900-2000

Erica Moretti
Lecturer
Department of Classics & Italian,
Mount Holyoke College,
Massachusetts (USA)
emoretti@mtholyoke.edu

ABSTRACT: This review assesses the exhibit *Century of the Child: Growing by Design, 1900-2000*, held at the Museum of Modern Art (MOMA) in New York City in July 2012. The overview of the museum focuses on design for children during the so-called “century of the child.”. From fin-de-siècle plans for societal renewal to contemporary TV-show sets, the show demonstrates how the modernist emphasis on design for children can be read as a paradigm for progressive design thinking.

EET/TEE KEYWORDS: Child; Design; Museum; XIX-XX Centuries (Exhibition; USA).

On July 29th, 2012, the Museum of Modern Art (MOMA) in New York City inaugurated a new exhibit, *Century of the Child: Growing by Design, 1900-2000*. Centered on the intersections between childhood and design, the exhibit presented materials as diverse as toys, games, furniture for nurseries, kindergarten interiors, school architecture, and political propaganda. Exhibitions of art and design by and from children have occurred in the past at the MOMA. Throughout the 1940s and '50s, shows such as *Modern Art and Architecture for the Modern School* (1942), *Original Illustrations of Children's Books* (1946), and *Teaching Elements of Design to Children* (1954) attracted much interest in that so-called protagonist of the century, the child. These shows could not have been done anywhere more appropriate. In fact, children have been at the heart of educational projects and exhibits sponsored by MOMA since as early as the 1920s, when spaces for learning at the museum were first opened, such as the Young People's Gallery and the Children's Art Carnival.

A significant part of this exhibit comes to MOMA from loans, a choice that speaks to the museum's commitment to presenting works of art from

all over the world. As the curators Juliet Kinchin and Aidan O'Connor explain, the variegated theoretical conception of the show itself comes out of an international hub of scholars coming from different disciplines (9). In choosing this approach, the curators are recalling the turn-of-the-twentieth-century debate among transnational educators, social workers, and politicians who travelled worldwide to discuss and implement educational strategies on behalf of the child (Rodgers). It is precisely by replicating this paradigm, which historian Daniel Rodgers previously named "Atlantic crossings," that the exhibit makes its most relevant scholarly contribution; though Rodgers's paradigm is limited to the countries adjacent to the north Atlantic Ocean, the exhibit demonstrates that the educational debate also included countries such as Hungary and the former Czechoslovakia, which were previously seen to be peripheral to the discussion.

Century of Child begins with a broad survey of the debate. A display of artifacts created by leading designers and educators awaits the spectator in the first rooms of the exhibit, all of which delineate the sharp contrast between the effects of industrial modernization and the hopes of progressive educators who saw children as opportunities for moral and political renewal. Many of these educators and social workers were called to action by Swedish pedagogue Ellen Key, who emphasized the need for such an intervention in her book *Century of the Child*. The curators at MOMA convey this kaleidoscopic array of intellectuals by gathering diverse primary sources, such as sketches for the children's room at the Gödöllő arts and crafts colony, where children were to be transformed by the regenerative power of nature, or the school desks and chairs designed by educator-designers Duilio Cambellotti and Alessandro Marcucci for the children of the rural poor. Though spectators might feel disoriented by the exhibit's sprawling coverage, this apparent chaos aptly mirrors the complexity of the historical debate on childhood.

The second section of the exhibit is devoted to avant-garde artists from 1910-1920 who either sought to capture a childlike and unruly attitude in their work, or else tried remove themselves from the contamination of everyday life and "get back to the purest forms of human experience and language" (Catalogue 59). Many Surrealist and Expressionist artists, for instance, often drew inspiration by looking to capture some of children's natural rebelliousness. To depict this transversal current, the curators have chosen to exhibit a vast array of puppets and marionettes used in theater-projects created for educational purposes. Examples include the work of Otto Morach, who designed Cubist marionettes in 1918 for the characters of Claude Debussy's *La Boîte à joujoux*. Also worth noting are the sketches by Italian painter Giacomo Balla, who used watercolors to design the plans for his own children's rooms. The forms for the furniture, all bright and child-scaled, mimic the inhabitants' morphology; they were designed to allow each child to develop his or her own personality, a revolutionary idea at the time. Because Balla lived in Rome and collaborated

with Francesco Randone, who was a friend of educator Maria Montessori, one could argue that Balla himself was likely inspired by Montessori's approach to education.

Next, the exhibit addresses the representation of children in political propaganda. A sharper contrast between national traditions manifests itself here, mirroring the increasing political and ideological conflicts among the nations featured, mainly Italy, Japan, Spain, and Russia. A solid theoretical background is given to the audience to situate the increasing importance of children as political subjects that belong to the body of the nation. During the 1920s and '30s, designers conceived educational spaces within which children were to be shaped into organic parts of the body politic. The exhibit gives special emphasis to those children who became subjects of patriotic propaganda themselves, in addition to the objects of political propaganda (posters, games, books) geared toward them. Many of the most fascinating political pieces are from the museum and research center Wolfsonian-FIU.

The section on post-World War Two depicts how children became the primary target of international aid agencies. The exhibit shows how newly established international organizations such as UNICEF, SOS Children's Villages, and the World Council of Early Childhood Education constructed campaigns in which children were portrayed as key to constructing a better, more egalitarian, society. The posters sponsoring this project are an essential part of this portion of the show. Also relevant is the collection of "good toys," which were conceived to be well-designed and nonviolent in order to counter the devastating effects of the war, thereby reinvigorating a new generation of European children. The exhibit also explores the re-appropriation of bombed-out areas from interdisciplinary groups through therapeutic play.

Finally, the segment titled "Power Play" centers on the child as a subject of consumer culture. As a synthesis of innovation and mass production, modern design inundated the global market with foods for children, promoting "intensified market research and advertising aimed at children all over the world" (183). The exhibit concludes by exploring the intersections between children and commerce in relation to modern design from 1960-2000, when the idea of the child as an independent consumer became prevalent. Walt Disney's original aerial-view painting of Disneyland exemplifies the theoretical currents in play. The final section of the exhibit reveals the contradictory forces that have shaped the debate on children for the last half of the century. From the anti-youth movement, which climaxed with the *Time* magazine article "Wondering if Children are Necessary," to the rise of the so-called global child, new spaces and objects for children continue to flow from designers and educators. The ongoing attempt to construct a more ethical, progressive environment for children is shown in the exhibit through political pamphlets, as well as leaflets for communes where children are seen as the community's collective responsibility, thereby offering a critical response to the mounting portrayal of children as

mere consumers. A tentative answer to the current crisis of childhood, a crisis that contains shades of previous eras, seems to be that progressive design still improves the condition of children, and continues to seek a better future for them.

Bibliography

- L. Morrow, *Wondering if Children are Necessary*, «Time», March 05, 1979.
E. Key, *Century of the Child*, New York City, Putnam's Sons, 1909.
J. Kinchin, A. O'Connor, *Century of the Child: Growing by Design*, New York City, The Museum of Modern Art, 2012.

Peer-review policy / Referaggio

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous Italian and foreign referees (double-blind peer review), which are chosen by the Editor on the base of their expertise. For further information see the website:

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

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, italiani e stranieri, selezionati dal Direttore sulla base delle competenze e interessi di ricerca. Ulteriori informazioni sul sito:

Referees for the year / Revisori per l'anno 2012

Rosanna Alaggio (Università degli Studi del Molise, Italy); Sergio Angori (Università degli Studi di Siena, Italy); Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata, Italy); Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise, Italy); Luciana Bellatalla Bottaro (Università degli Studi di Ferrara, Italy); Emy Beseghi (Università degli Studi di Bologna, Italy); Vitaly Bezrogov (Russian Academy of Education, Russia); Paolo Bianchini (Università degli Studi di Torino, Italy); Pino Boero (Università degli Studi di Genova, Italy); Edoardo Bressan (Università degli Studi di Macerata, Italy); Dorena Caroli (Università degli Studi di Macerata); Antonio Castillo Gomez (Universidad de Alcalá, Spain); Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino, Italy); Mariella Colin (Université de Caen, France); Maria Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid, Spain); Carmela Covato (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); Mirella D'Ascenzo (Università degli Studi di Bologna, Italy); Agustín Benito Escolano (Universidad de Valladolid, Spain); Weiping Fang (Zhejiang Normal University, China); Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Angela Giallongo (Università degli Studi di Urbino, Italy); Teresa Gonzales Perez (Universidad de La Laguna, Spain); Silvina Gvirtz (Universidad de San Andrés, Argentina); Elemér Kelemen (Hungarian Academy of

Sciences, Hungary); Píggja Keskitalo (Sámi University College, Norway); Francisco Javier Laspalas Pérez (Universidad de Navarra, Spain); Daniel Lindmark (Umeå University, Sweden); Juri Meda (Università degli Studi di Macerata, Italy); Lorena Milani (Università degli Studi di Torino, Italy); Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino, Italy); Erica Moretti (Mount Holyoke College, Massachusetts - USA); Gabriela Ossenbach Sauter (Uned, Spain); Michel Ostenc (Université de Angers, France); Riccardo Pagano (Università degli Studi di Bari, Italy); Elisabetta Patrizi (Università degli Studi di Macerata, Italy); Furio Pesci (Università La Sapienza di Roma, Italy); Helena Pimenta Rocha (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal); Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Edvard Protner (University of Maribor, Slovenia); Marika Savukoski (Municipality of Pyhäranta, Finland); Miguel Somoza Rodriguez (Uned, Spain); Bernat Sureda García (Universitat de les Illes Balears, Spain); Ariclè Vechia (Universidade Tuiuti do Paraná-Curitiba, Brazil); Paola Vismara (Università degli Studi di Milano, Italy); Patrizia Zamperlin (Università degli Studi di Padova, Italy).

Databases / Banche Dati

Hecl is indexed in the following databases:

Hecl è indicizzata nelle seguenti banche dati:

ACNP-Catalogo Italiano dei Periodici; BSN-Bibliografia Storica Nazionale; EBSCO-Historical Abstracts; SCOPUS-Elsevier; EIO-Editoria Italiana On line; ERIC-Education Resources Information Center; ESSPER-Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; GENAMICS-Genamics Journal-Seek; Google Scholar; ISI WEB OF SCIENCE-Thomson Reuters; NOVA-University of Newcastle (Australia); Banca dati riviste-Istituto Internazionale F. Datini; Rivista di Storia della Chiesa in Italia; Progetto Riviste On Line; Storia Moderna (<<http://www.stmoderna.it>>); ULRICH'S Periodicals Directory.

