

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE

XIX/1 2024



eum

History of Education & Children's Literature (HECL)

Direttore / Editor

Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata, Italy)

Consiglio Direttivo / Executive Council

Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata, Italy), **Alberto Barausse** (Università degli Studi del Molise, Italy), **Pino Boero** (Università degli Studi di Genova, Italy), **Norberto Bottani** (Paris, France), **Giorgio Chiosso** (Università degli Studi di Torino, Italy), **Mariella Colin** (Université de Caen, France), **Carmela Covato** (Università degli Studi di Roma Tre, Italy), **Agustín Escolano Benito** (Universidad de Valladolid, Spain), **Carla Ghizzoni** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), **Michel Ostenc** (Université de Angers, France), **Simonetta Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), **Luigiaurelio Pomante** (Università degli Studi di Macerata, Italy), **Bernat Sureda García** (Universitat de les Illes Balears, Spain).

Comitato scientifico internazionale / International Scientific Board

Francisco Javier Alejo Montes (Universidad de Extremadura, Spain), **María Adelina Arredondo López** (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Mexico), **Ana Maria Badanelli Rubio** (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED de Madrid, Spain), **Gianfranco Bandini** (Università degli Studi di Firenze, Italy), **Milena Bernardi** (Università degli Studi di Bologna, Italy), **Carmen Betti** (Università degli Studi di Firenze, Italy), **Vitaly Bezrogov** † (Russian Academy of Education – Moscow, Russia), **Paolo Bianchini** (Università degli Studi di Torino, Italy), **Katarzyna Biernacka-Licznar** (Uniwersytet Wrocławski, Poland), **Maria Bocci** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), **Rosa Marisa Borraccini** (Università degli Studi di Macerata, Italy), **Edoardo Bressan** (Università degli Studi di Macerata, Italy), **Wolfgang Brezinka** † (Österreichische Akademie der Wissenschaften, Austria; Universität Konstanz, Germany), **Antonella Cagnolati** (Università degli Studi di Foggia, Italy), **Maria Helena Camara Bastos** (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil), **Lorenzo Cantatore** (Università degli Studi di Roma Tre, Italy), **Dorena Caroli** (Università degli Studi di Bologna, Italy), **Antonio Castillo Gómez** (Universidad de Alcalá, Spain), **Luis Octavio Celis Muñoz** (Universidad Católica de Chile – Santiago, Chile), **Alain Choppin** † (Institut National de Recherche Pédagogique – Paris, France), **Maria Carmen Colmenar Orzaes** (Universidad Complutense de Madrid, Spain), **Michele Corsi** (Università degli Studi di Macerata, Italy), **Simona Costa** (Università degli Studi di Roma Tre, Italy), **Marco Antonio D'Arcangeli** (Università degli Studi de L'Aquila, Italy), **Mirella D'Ascenzo** (Università degli Studi di Bologna, Italy), **Janine Despinette** (Centre International d'Etudes en Littérature de Jeunesse – Boulogne, France), **Alexander Dimchev** (University of Sofia, Bulgaria), **Linda Eisenmann** (Wheaton College, Mass., USA), **Hans-Heino Ewers** (Goethe Universität Frankfurt, Germany), **Weiping Fang** (Zhejiang Normal University, China), **Vicente Faubell Zapata** † (Universidad Pontificia de Salamanca, Spain), **Sabrina Fava** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), **Rob Freathy** (University of Exeter, United Kingdom), **Willelm Frijhoff** † (Vrije Universiteit Amsterdam, Netherlands), **Monica Galfrè** (Università degli Studi di Firenze, Italy), **Jaime García Padrino** (Universidad Complutense de Madrid, Spain), **Zohreh Ghaeni** (The Institute for Research on the History of Children's Literature in Iran, Tehran-Iran), **Joyce Goodman** (University College Winchester, United Kingdom), **David Gordon** (AMSE-Association of Medical Schools in Europe), **Anne Goulding** (Loughborough University, United Kingdom), **Alexander Grab** (University of Maine, USA), **Gerald Grimm** (Universität Klagenfurt, Austria), **Carola Groppe** (Universität Dortmund, Germany), **Silvina Gvartz** (Universidad

HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE XIX/1 2024

eum

Alla cara memoria dei professori Amedeo Quondam (1943-2024) e Willelm Frijhoff (1942-2024), illustri studiosi e apprezzati collaboratori di «History of Education & Children's Literature».

To Amedeo Quondam (1943-2024) and Willelm Frijhoff (1942-2024), full professors, respected scholars and precious collaborators of «History of Education & Children's Literature».

In memoriam

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

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. XIX, n. 1, 2024

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

2024 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

Luigiaurelio Pomante, Marta Brunelli, Sofia Montecchiani, Lucia Paciaroni

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, P.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona) – 62100 Macerata, tel. (39) 0733 258 5965 – 5967, fax (39) 0733 258 5977

web: <https://www.hecl.it>;

e-mail: roberto.sani@unimc.it

Peer Review Policy

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous referees, who are chosen – on the basis of their expertise – among members of an International Referees' Committee. The Editor of the journal is in charge of the entire process, and Luigiaurelio Pomante is in charge of the peer review activities.

Referaggio articoli

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, selezionati – sulla base delle loro competenze – nell'ambito di un Comitato Internazionale di *Referee*. Il Direttore della rivista è responsabile del processo, e Luigiaurelio Pomante è responsabile delle attività di referaggio.

Subscriptions

An annual subscription (two issues a year) to the print edition is available.

Fees per year

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

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

Single issues

Current issue: €56 (VAT included);

back issue: €69 (VAT included).

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

Abbonamenti

Abbonamenti annuali (due fascicoli l'anno) sono disponibili per la versione cartacea.

Quote annuali

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

altri paesi: €139,00 (Iva inclusa).

Fascicoli singoli

Fascicolo corrente: €56 (Iva inclusa);

fascicolo arretrato: €69 (Iva inclusa).

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

Publisher-Distributor / Editore-Distributore

eum edizioni università di macerata

Palazzo Ciccolini, via XX settembre, 5 – 62100

Macerata; tel. (39) 0733 258 6080,

web: <https://eum.unimc.it>, e-mail: info.ceum@unimc.it

Orders/ordini: ceum.riviste@unimc.it

Design / Progetto grafico

+ studio crocevia

Cover Picture / Immagine di copertina

Laura Ralli

Impaginazione / Layout

Carla Moreschini

Finito di stampare nel mese di giugno 2024

ISBN 978-88-6056-921-9 (print)

ISBN 978-88-6056-922-6 (PDF)

Copyright © 2024 Author(s). The authors retain all rights to the original work without any restrictions.

Copyright © 2024 Autore/i. Gli autori mantengono tutti i diritti sull'opera originale senza alcuna restrizione.

Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0) which allows re-distribution and re-use of a licensed work on the conditions that the creator is appropriately credited and that any derivative work is made available under “the same, similar or a compatible license”.

Accesso libero. Questo numero è distribuito secondo i termini della licenza internazionale Creative Commons Attribuzione - Condividi allo stesso modo 4.0 (CC-BY-SA 4.0) che consente la ridistribuzione e il riutilizzo di un'opera a condizione che il creatore sia opportunamente accreditato e che qualsiasi opera derivata sia resa disponibile con “la stessa licenza o una licenza simile o compatibile”.

Contents

Indice

Special issue

Public Histories of Education: Perceptions, Memories and Constructions

edited by

Francisca Comas Rubí and Juri Meda

- 11 Francisca Comas Rubí, Juri Meda
Public Histories of Education: Perceptions, Memories and
Constructions. Introduction
- 17 Ian Grosvenor, Siân Roberts
Looking Back, Going Forward: Education and the Making
of Public[ly] Engaged Histories
- 35 Karin Priem
Pasts Revisited: The Rise of Public History through
Epistemological and Technological Transformations
- 45 Juri Meda
Public History of School: A Different Way of Enhancing the
School Past?
- 61 Giordana Merlo
For a Definition of Public History of Education between
Shared Authority and Memories: Re-Thinking the History
of School
- 79 María del Mar del Pozo Andrés, Sjaak Braster, Francisca
Comas Rubí
Mapping Public History of Education in Spain: The Treasure
Trove of Documentaries

- 111 Avelina Miquel Lara, Sara González Gómez, Bernat Sureda Garcia
The Strengths and Limitations of Wikipedia in Teaching History of Education
- 131 Xavier Motilla Salas, Llorenç Gelabert Gual
Forja de Almas (1943): Francoist Appropriation of Andrés Manjón's Pedagogy to Construct a Model Image of Teachers through Cinema
- 151 Sergi Moll Bagur, Pere Fullana Puigserver, Joan Josep Matas Pastor
The Public and Corporate Use of History: Commemorative Books at Catholic Schools

Special issue

Per una storia dell'educazione speciale tra Otto e Novecento

edited by

Anna Ascenzi, Andrés Paya Rico, Luigiaurelio Pomante and Roberto Sani

- 173 Anna Ascenzi, Andrés Paya Rico, Luigiaurelio Pomante, Roberto Sani
Per una storia dell'educazione speciale tra Otto e Novecento. Presentazione
- 177 Luigiaurelio Pomante, Sofia Montecchiani
La storia dell'educazione speciale in area mediterranea come traiettoria di ricerca attraverso i risultati del progetto *Connecting History of Education*
- 193 Roberto Sani
Severino Fabriani e l'educazione delle sordomute a Modena nella prima metà dell'Ottocento (1822-1849)
- 213 Lucia Paciaroni
L'educazione dei sordomuti in Italia nel XIX secolo: Tommaso Pendola nella memoria scolastica pubblica

- 229 Anna Ascenzi, Elena Girotti
Apertura alla diversità e accoglienza della differenza:
influssi transnazionali e cambiamenti propulsivi dalla/della
letteratura per l'infanzia nel contesto italiano negli anni
Sessanta/Settanta. Una proposta di ricerca
- 247 Manuel López Torrijo, Andrés Payà Rico
Juan Manuel Ballesteros y Santamaría y la formación del
profesorado especialista en educación especial. Una intuición
inclusiva en el Siglo XIX
- 269 Maria Cristina Morandini
La Torino dell'Ottocento: una realtà attiva e dinamica
nell'educazione dei sordomuti
- 283 Anna Debè
The teachers of mentally disabled children in Reggio Emilia:
the "Antonio Marro" Colony-School across the 1920s and
1930s
- Essays and Researches*
Saggi e Ricerche
- 303 Zsuzsanna Jánvári, Gabriella Ambrus
The appearance and development of the teaching of
descriptive statistics in Hungarian mathematics education
- 323 Susanne Adina Meyer
Per una storia dei manuali scolastici di storia dell'arte nel
ventennio fascista (1922-1943)
- 355 Muhamed Çitaku
Literature in the first Albanian school
- 377 Silvia Pacelli
Una scuola per leggere la vita: il mondo del lavoro nella
collana *Biblioteca di Lavoro* e nei giornali di classe di Mario
Lodi

- 395 Stella Chantzi
The enlightening activity of the Educational Association (EO) during its operation (1910-1930)
- 409 Alessandro Montesi
«Ottobre ci ha traditi»: l'occupazione delle scuole romane durante il secondo dopoguerra
- 429 Àngel Pascual Martín
Practice, idea and criticism of a Great Books program. John Erskine and the General Honors at Columbia College (1920-1928)
- 449 Andrea Marrone
Alle origini di *Un anno a Pietralata*: Albino Bernardini collaboratore di «Riforma della scuola»
- 481 Luca Silvestri
The omnilateral life of Mario Alighiero Manacorda (1914-2013)
- 513 Vassilis A. Foukas
Interwar Greek «school communities»: Recruitment, implementations, and effects
- 533 Paula A. Serrao
Le origini delle scuole italiane a Buenos Aires in prospettiva transnazionale: un'iniziativa educativa tra bisogno sociale, strumentalizzazione politica e idealità risorgimentale (1867)
- 555 Fabiola Zurlini
Ferdinando Coletti and his inaugural speech *Dell'Università e de' suoi studi* (1879): clinical teaching at the medical faculties in the second half of the 19th century
- 573 Piera Caocci
La formazione magistrale in Italia negli anni del secondo dopoguerra e i manuali scolastici di pedagogia (1945-1968)

*Critical Reviews***Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni***Critical Reviews / Rassegne critiche*

- 597 Chiara Lepri
Reperti di vite al femminile tra emancipazione e percorsi formativi: la «piccola rivoluzione culturale» di Romeyne Robert
- 605 Alberto Barausse
Tracce di patrimonio scolastico-educativo: un recente e importante contributo di Francesca D. Pizzigoni
- 621 Giorgio Chiosso
L'educazione secondo Luigi Giussani. A proposito di un recente libro

Forum / Discussioni

- 629 Haifeng Hui
Children's Literature Adaptation Studies: Interdisciplinary Theoretical Resources with a Special Focus for Education
- 649 Francesco Ascoli
Giuseppe Capretz. Dalla calligrafia alla letteratura. Un percorso di ricollocazione professionale all'epoca della Riforma Gentile
- 667 Fabiola Zurlini, Silvia Iorio
Storia della bibliografia medica: una risorsa utile per l'insegnamento di storia della medicina? Un esempio pratico: l'illustrazione della peste

Notices / Recensioni

- 687 Luciano Pazzaglia, *La conversione di Gemelli. Da Edoardo a frate Agostino* (C. Betti)
- 692 Andrea Mariuzzo, *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980* (M. Tarallo)
- 693 Lucia Paciarioni, *Il maestro di Mogliano. Vita e opera di Giovanni Lucaroni (1891-1980)* (M. Ostenc)
- 697 International Referees' Committee (2024)

*Public Histories of Education:
Perceptions, Memories and Constructions*

edited by
Francisca Comas Rubí and Juri Meda

Public Histories of Education: Perceptions, Memories and Constructions.

Introduction

Francisca Comas Rubí
Department of Pedagogy and Specific
Didactics
University of the Balearic Islands
Palma de Mallorca (Spain)
xisca.comas@uib.es

Juri Meda
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
juri.meda@unimc.it

ABSTRACT: Historians of education have spent decades working collaboratively with diverse audiences and publics. Their determination to maintain public engagement with the past and construct history in a participatory way is neither new nor recent. If over recent decades we have witnessed the expansion of “public history” – given our interest in history, memory, didactics and heritage – it is only recently that we have incorporated the term “public history of education” to denote how “history of education” has not only been constructed “for” but also “by” and “with” non-specialised individuals and non-members of the academic community. In this special issue, we try to provide reflections, historiographical analyses and studies of specific products and experiences for critical analysis of what is currently understood as “public history of education” from different academic traditions and geographical contexts.

EET/TEE KEYWORDS: Public History; School; Education; Memory; Historiography.

The evolution of history and its development in universities throughout the 20th century generated a distinction between academic history – focused on national history – and history as a prerogative of scholars, archivists and amateurs. The latter approach was relegated to a local perspective and mere nostalgia until the 1970s when, thanks to mass media, the general public's consumption of history increased exponentially. In turn, the academy began an

attempt to recover its social facet. For example, the British History Workshop movement identified a solution to the expanding distance between society and academia in “popular history” (or “pop history”) understood as a way of constructing history from the perspective of local communities which emphasised narrative and vivid details over scholarly analysis. In Italy, the need to bridge this gap helped in the development of microhistory which, without focusing on the local, worked within this space to reclaim everyday lives and practices.

At the same time, the severe employment crisis at universities in the United States meant many unemployed historians sought alternative resources outside academe. It was here that historians and their use of the historical method outside the academy came to be known as “public history”. This approach to constructing history aimed to communicate history to a non-academic public, encourage public participation and apply historical methodology to current issues. This idea connected with the British History Workshop movement’s approach of constructing history outside universities and democratising the history-making process. The British and American traditions merged towards a history for, by and about the public themselves. Discourses and practices that could be considered public history also emerged in other European countries, although not always consciously nor using the term itself.

We can affirm that a “collaborative history” had already been developing both in the Anglo-Saxon world and in Continental Europe – before the term “public history” spread – amongst non-academic stakeholders, aimed at a non-specialist public. This approach to history-making (which today we generally call “public history”) has been linked to oral history, digital history, social memory, museology, heritage interpretation and local history, using new sources in addition to traditional methods in historiography.

In recent decades, the term “public history” has become widespread, experiencing a remarkable global expansion and connecting with the different historiographical trends in constructing participatory history for non-academic audiences. It is not surprising that different interpretations of what can be considered public history have emerged from contexts with distinct traditions in historical research. In any event, it is clear that history is increasingly interested in re-establishing public engagement with the past. Thus, collaborative practices between historians and society progressively encourage more active, inclusive and democratic participation in the construction of historical knowledge, marking a significant shift in the relationship between those who make history and those who consume it.

Historians of education have also spent decades working collaboratively with diverse audiences and publics. Our determination to maintain public engagement with the past and construct history in a participatory approach is neither new nor recent. While we have witnessed the expansion of public history and its recent “participatory turn” – given our interest in history, memory,

didactics and heritage – it is only recently that we have incorporated the term “public history of education” to denote how “history of education” is not only “for” but also “by” and “with” non-specialised individuals and non-members of the academic community.

The main goal of the research project involving the authors in this special issue is to analyse the historical background to this way of constructing history of education, its influence on social memory and the construction of collective imaginaries, and its potential for future projects. The project is entitled *Public History of Education in Spain (1970-2020). Social Perceptions, Memories and Construction of Imaginaries about Teachers and Their Practices* (PID2020-113677GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033). We are a group of Spanish scholars from the University of the Balearic Islands and the University of Alcalá, together with an international team of experts from Italy, Luxembourg, the Netherlands, the United Kingdom and Switzerland. We come from different historiographical traditions now converging in the use of the term “public history” to define the approach to history of education from the perspective of public engagement, with and for local or national communities. This scenario has sparked international debate which we have supported through two meetings held in Palma (Majorca) in July 2022 and May 2023, the symposium organised by our group within the framework of the 44th ISCHE in Budapest¹, the constitution of the ISCHE Standing Working Group on *Public Histories of Education*² in July 2023 and the workshop *Public Histories of Education: Manifestos... and More*, organised by our group under the auspices of the 3rd SIPSE National Congress³. All these scientific activities had a triple purpose: (a) discussing the current and potential place of public history of education within and/or in relation to public history, (b) examining the historical evolution of public history of education practices in different European contexts over recent decades, and (c) sharing our current experiences and interventions in the field.

This collaboration and ongoing dialogue have led to this special issue entitled *Public Histories of Education: Perceptions, Memories and Constructions*⁴. The title reflects our intention to critically address what is currently understood

¹ Symposium: *Educational Reform and Public History: New Challenges for Historians of Educations* (Budapest, July 20, 2023), chaired by Francisca Comas Rubí.

² The ISCHE Standing Working Group *Public Histories of Education* (2023-2028) was formed by the following convenors: Gianfranco Bandini (Italy), Sjaak Braster (The Netherlands), Francisca Comas Rubí (Spain), Karin Priem (Luxembourg) and Siân Roberts (United Kingdom).

³ 3rd SIPSE National Congress: *The Historical-Educational Heritage as a Source for the Public History of Education: Between Good Practices and New Perspectives* (Milan, 14th-15th December 2023).

⁴ This special issue has been coordinated within the framework of the project PID2020-113677GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033. The authors are members of the ISCHE Standing Working Group *Public Histories of Education* [<https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/>].

as public history (including the public history of education) in different geographical contexts and different academic traditions, and study the ways in which historical-educational knowledge has been presented and disseminated over the last few decades outside the academy, all in an effort to reach a wider public.

The first articles in this special issue offer different and complementary reflections on what we mean by “public history”, its background and its place in the history of education.

Karin Priem from the Luxembourg Centre for Contemporary and Digital History of the University of Luxembourg offers an interesting history of historiography, museology, museography and public history in her article. She argues that the growth of public history should be attributed to technological-epistemological transformation, deeming that the gradual changes in media technologies, historiography, museology and museography well into the 1970s can be seen as the pre-history of public history. She contends that the rise of memory and related historiographical changes in the last third of the 20th century went hand in hand with an increased influence of analogue and digital media, impacting communication, documentation and preservation. Consequently, the transformation of historiographical approaches, the focus on memory and the rise of participatory historical research emerged after evolutions in ICT.

The article by Ian Grosvenor and Siân Roberts, both from the School of Education at the University of Birmingham, also offers an interesting genealogy of public engagement with the past. Taking British case studies concerning educational contexts, they explore the emergence of the “participatory turn” in UK public history and the growing cooperation between academics and communities to develop a “history engaged with the public”. They argue, however, that this “participatory turn” is not so new and dates back to the History Workshops in the 1980s and earlier, and ask why this collaboration had been overlooked in the past and what implications it may have for the future.

Juri Meda, a member of the HoE research group at the University of Macerata, reflects on what exactly we mean when we use the term “public history”. He raises dilemmas arising from practical reality, where high quality scientific communication to non-specialist audiences has to deal with the ever more present dissemination of pseudo-scientific knowledge on social networks that creates misconceptions and stereotypical content heightening the general public’s mistrust towards science. His article invites us to assess the difficulties, risks and challenges of making a true public history of education, necessarily in line with the current participatory trend but reinterpreting it in light of the global responsibility of historians as “public intellectuals”, and avoiding falling into the traps generated by the popularisation of historical knowledge.

Giordana Merlo, a member of the HoE research group at the University of Padova, provides a reflection on what public history of education means. Her

article stresses that in order to define it, we need to link two interconnected conceptual planes: public history as an approach and a way of constructing history, and the current appreciation of historical-educational heritage. For this reason, she highlights school museums as privileged spaces for rethinking the history of schooling from the perspective of public history, fostering an encounter with the past and making shared authority a reality.

The second part of this special issue comprises four articles that analyse different products aimed at communicating the results of historical research in education to the general public, with a view to analysing them in the context of public history of education and the public uses made of it.

María del Mar del Pozo Andrés, from the University of Alcalá, Sjaak Braster, from Erasmus University, and Francisca Comas Rubí, a member of the GEDHE research group at the University of the Balearic Islands, present the initial results of a research project aimed at the systematic study of documentaries on the history of education produced in Spain between 1976 and 2023. After providing a conceptual review of the meaning of historical documentary, the article offers a descriptive catalogue of 73 documentaries on the history of education, drawing some initial conclusions about the role played by documentaries in the public history of education in Spain, and outlining future lines of research based on the analysis of this cultural product.

Wikipedia – an open-content online encyclopaedia – has been one of the most widely used resources by students to date. In this special issue, Avelina Miquel Lara, Sara González Gómez and Bernat Sureda Garcia, members of the GEDHE research group, critically analyse this resource in the context of public history and the public uses of history. The article highlights Wikipedia's strengths and limitations in history of education teaching, examines the didactic experiences of historians or amateur historians in using the resource, and presents a case study from the University of the Balearic Islands in the context of academic courses on history of education.

Sergi Moll Bagur, Pere Fullana Puigserver and Joan Josep Matas Pastor, members of the GEDHE research group, present a study on private schools' commemorative books as historical-educational products linked both to the fields of public history and corporate history. Specifically, over thirty books from Catholic schools in the Balearic Islands are analysed to determine the degree of involvement and participation of the educational community (students, former students, teachers, families ecc.) in their creation. The production of these books can be viewed as a way of constructing public history, although we must not overlook how their public use has more corporate than historiographical goals.

Connecting with the perspective on public uses made of the history of education, Xavier Motilla Salas and Llorenç Gelabert Gual, members of the GEDHE research group, close this special issue with an article focused on the Francoist appropriation of Andrés Manjón's pedagogy through the paradigmatic film *Forja de Almas* (1943). The authors reflect on how this

cultural product was used to promote educational models and practices in line with the Francoist regime, and how its public broadcasting resulted in the construction of collective imaginaries about specific educational role models.

Finally, this special issue aims to provide reflections, historiographical analyses and studies on specific products and experiences, with a critical analysis from different academic traditions and geographical contexts of what is currently understood as “public history of education”.

Looking Back, Going Forward: Education and the Making of Public[ly] Engaged Histories

Ian Grosvenor
School of Education
University of Birmingham (United Kingdom)
i.d.grosvenor@bham.ac.uk

Siân Roberts
School of Education
University of Birmingham (United Kingdom)
s.roberts.2@bham.ac.uk

ABSTRACT: This article documents the emergence of the “participatory turn” in Public History in the UK, as academics in the humanities and social sciences have been encouraged to work more closely with communities, and to engage in research collaboration and co-production to produce “public[ly] engaged history”. In the first part of the article UK case studies related to education, formal and informal, are presented to illustrate this shift in research focus. In the second part of the article, the authors argue that this “participatory turn” in Public History is not a new phenomenon, but dates to the History Workshop movement of the 1980s and earlier. In the final section of the paper, the article addresses the question of why such collaborative work in the past has been forgotten and what this means for the future of publicly engaged history.

EET/TEE KEYWORDS: Public History; School; Education; Public Engagement; United Kingdom.

*Introduction*¹

What is “Public History”? This question has been posed many times. As long ago as 1978 Robert Kelley declared:

¹ This work has been carried out under project PID2020-113677GB-I00, funded by MCIN/

Public History refers to the employment of historians and the historical method outside of academia... Public historians are at work whenever, in their professional capacity, they are part of the public process. An issue needs to be resolved, a policy must be formed, the use of a resource or the direction of an activity must be more effectively planned – and an historian is called upon to bring in the dimension of time: this is Public History.

Kelley wrote these words in the first issue of the American journal «The Public Historian». He continued,

In academic history, we minister humanity's generalized need to comprehend its past and to diffuse that comprehension, by means of formal schooling, within each generation... In Public History, the historian answers questions posed by others².

Here Public History is associated with the possession of disciplinary knowledge and its application in addressing real world issues rather than pursuing individual lines of inquiry. Over the last forty years the definition of Public History has expanded beyond disciplinary knowledge and application to the extent that it has become an umbrella offering shelter as a broad tolerant church to people's history, "applied history", "oral history", "heritage studies", "history at large" and "history from below"³. More recently, the discourse around Public History has moved in a different direction, at least in the UK, as the boundaries between universities and publics have become «more fluid ... and there is an increasing emphasis ... on the development of partnerships in the design and conduct of research»⁴. In the humanities and social sciences academics have been encouraged to work more closely with communities, and to engage in research collaboration and co-production. In short, Public History has embraced the "participatory turn" to produce public[ly] engaged history.

Looking back, going forward: education and the making of public[ly] engaged histories will first document the emergence in the recent present of the "participatory turn" in Public History through the example of a nationally organised participatory research project in the UK. Secondly, selected examples related to education, formal and informal, will be used to illustrate that participatory research involving communities is not a new phenomenon. Having demonstrated that there is a genealogy of public engagement with research the focus of the article will shift to the making of history and the

AEI/10.13039/501100011033. The authors are members of the ISCHE Standing Working Group Public Histories of Education [<https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/>].

² R. Kelley, *Public History: its origins, nature and prospects*, «The Public Historian», vol. 1, n. 1, 1978, pp. 16-28.

³ J. Liddington, *What is Public History? Publics and their Pasts, Meanings and Practices*, «Oral History», vol. 30, n. 1, 2002, pp. 83-93; K. Myers, I. Grosvenor, *Collaborative Research: History from Below*, Bristol, University of Bristol and the AHRC Connected Communities Programme, 2018.

⁴ K. Facer, K. Pahl, *Introduction*, in Idd. (edd.), *Valuing Interdisciplinary Collaborative Research*, Bristol, Policy Press, 2017, pp. 1-21.

delivery of radical plurality in research⁵. The final section will address why early participatory research projects have largely been forgotten. It will also consider the emergence of a reactionary response to the making of histories and the pluralising of knowledge.

1. The “participatory turn” in Public History

In 2010 Research Councils UK and the Arts and Humanities Research Council (AHRC) launched an innovative new programme: *Connected Communities*. It was designed to help the Research Councils «understand the changing nature of communities in their historical and cultural contexts, and the role of communities in sustaining and enhancing our quality of life»⁶. The programme ran until 2019 and central to its activities was a concern to explore through research projects, partnerships, and networks how community and university expertise could best be combined to respond to the problems and possibilities of the contemporary world. It was unique in encouraging research that was co-produced and co-designed with communities and consequently challenging existing ways of knowledge creation.

When in 2014 the Coalition government in Britain launched its £50 million plan to mark the centenary of the Great War the Communities Secretary observed: «As the First World War moves out of common memory into history, we’re determined to make sure these memories are retained»⁷. One mechanism identified to achieve this end was the establishment of five University led First World War Engagement Centres which would function under the umbrella of the *Connected Communities* programme. The core of the objectives set by the AHRC for these Centres was a desire to benefit communities across the UK by enhancing public understanding of the First World War and its role in shaping the world today, and to challenge traditional narratives of the conflict. This was to be achieved through: supporting community research and promoting research skills among a wide range of people, making them more confident in accessing and interpreting different types of sources and information; working collaboratively to reach new communities and make the commemoration

⁵ T. Lindenberger, M. Wildt, *Radical Plurality: History Workshops as a Practical Critique of Knowledge*, «History Workshop», vol. 33, 1992, pp. 73-99; L. Parks, *The History of History Workshop*, Last updated: November 22, 2012 <https://www.historyworkshop.org.uk/the-history-of-history-workshop/> (last access: 12.10.2023).

⁶ UK Research and Innovation, *Connected Communities*, Last updated: October 17, 2022 <<https://www.ukri.org/what-we-offer/browse-our-areas-of-investment-and-support/connected-communities/>> (last access: 20.03.2023).

⁷ N. Clark, *Communities Secretary Eric Pickles says 2014’s £50m World War 1 commemorations must not turn into “anti-German Festival”*, «The Independent», June 10, 2014.

relevant to, and inclusive of a culturally diverse population; and finally, through a shift in higher education's commitment to public engagement with research⁸. The Centres also collaborated with the National Lottery Heritage Fund (NLHF) to support community projects funded through the *WW1 Then and Now* small grants programme. What follows is an account of one of the Centres and the “participatory turn”.

2. *Participation in the recent present: The Voices of War and Peace First World War Engagement Centre 2014-2019*

Each of the Centres consisted of a consortium of universities based on a clustering of academics around areas of specialist research knowledge and extended research networks. *Voices'* academics clustered around six thematic research areas: Gender and the Home Front, Belief and the Great War, Commemoration, Cities at War, Childhood and Peace and Conflict. Organisationally the *Voices* Centre operated a hub and node model. The hub being in Birmingham with university nodes in the West Midlands (Wolverhampton, Worcester), Northern England (Manchester, Durham, Newcastle) and in Scotland (Glasgow). This had the benefit of associating community partnerships with local institutions and reinforced a strong sense of place. The hub was located in the Library of Birmingham – the largest public reference library in Europe rather than at the University. This was a deliberate decision – choosing a site which local communities associated with heritage activities, and it was a space which all ages and backgrounds saw as being “theirs”. Each Centre was given some leeway in defining communities. The *Voices* Centre adopted six broad categories of community: elective communities (interest group), communities of practice (teachers, archivists, curators, social enterprise), of place (village), of space (school) and of age (youth group)⁹. Each of these represented different publics.

Between 2014 and 2019 the Centre worked with 185 community groups, of which thirty-five were communities of colour, organised over 400 engagement

⁸ I. Grosvenor, N. Gauld, *The role of commemoration in history and heritage: the legacy of the World War One Engagement Centres*, in M. Keynes, H. Åström Elmersjö, D. Lindmark, B. Norlin (edd.), *Historical Justice and History of Education*, London, Palgrave, 2021, pp. 153-176.

⁹ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998; knowledge production through the vehicle of communities of practice was evident in the community projects which the *Voices* Engagement Centre facilitated, see the e-book series *Beyond Commemoration: Community Collaboration and Legacies of the First World War*, Birmingham, 2020 <<https://www.voicesofwarandpeace.org/2021/12/13/resource-beyond-commemoration-community-collaboration-and-legacies-of-the-first-world-war/>> (last access: 11.01.2024).

events and funded seventeen community research projects¹⁰. The engagement events happened around the country, were often focused on the Centre's lead themes, involved collaborations with artists, museums and other civic society mediators and were often presented by community activists. Each of the seventeen funded community research projects were jointly led by an academic and a community activist and were co-produced and co-designed. From the outset each project established principles and values and discussed the importance of trust, equity, inclusion, accountability, and mutual understanding. Each of the projects generated new knowledge about the conflict through the participatory turn¹¹. Collectively the Engagement Centres enabled academics, heritage practitioners, community enterprises, and community volunteers to come together in meaningful and productive relationships.

In 2020 two of the First World War Engagement Centres jointly secured additional funding from the AHRC to review the legacy of centenary commemorations¹². Rather than memorialise community research the Centres chose to keep it in circulation by working with communities to produce legacy themed e-books that addressed gaps in historical understanding or poorly represented topics. *Children and Conflict* addressed both. During the Centenary considerable emphasis was placed on young people as a key audience – the desire to inspire a new generation in order that the conflict's legacies could be carried forward was central to the commemorative vision. Numerous projects were designed to engage children and young people, yet the stories told were in the main those of adults, in projects defined and managed by other adults. A project that sprung directly from the interests of young people and was funded by the NLHF was *Who Cared for Kids?* Investing in Children (IiC), a community interest company in the north of England, worked with a group of young people, some of whom had experiences of the care system while others had worked with social services and other family-based organisations. The IiC was founded upon the belief that young people's voices should be heard and that they should determine activities and policies that impacted upon their world. The group undertook research training and then tried to uncover through archival research the uncharted lives of cared for children during the war. They also explored how young people's experiences of the war were presented in

¹⁰ See *Voices of War and Peace, Voices Projects*, Last updated: n.d., <<https://www.voicesofwarandpeace.org/voices-projects/>> (last access: 12.10.2023).

¹¹ See I. Grosvenor, *Gemeinschaften miteinander verbinden: Neues Wissen durch Zusammenarbeit schaffen*, «Pädagogische Rundschau», vol. 5, n. 76, 2022, pp. 549-564. Collectively the Centres supported over 500 community projects, achieved over a million hits on Centre websites and attracted over 250,000 visitors to Centre exhibitions.

¹² *Beyond Commemoration: Community, Collaboration and Legacies of the First World War*, AHRC Follow-on-Funding for Impact and Engagement, Reference AH/V001329/1.

local and national museums. Information and the absences found were shared with others through an activity box and school visits¹³.

The young people involved in *Who Cared for Kids?* and the LiC later became partners in producing the e-book *Children and Conflict*. Through a workshop and online conversations the young researchers reaffirmed the importance of placing children at the centre of the conflict and giving them a voice in history. Their ideas and participation helped determine the structure of the e-book, the importance of using visual evidence and the identification of five other case study NHLF history projects that were devised, executed, and delivered by that same age group¹⁴. Why was it that relatively few youth groups engaged with the commemorative process? As Rachel Duffett, the academic lead on the e-book, commented:

It is an absence that speaks to the connections that have not been made. When social groups cannot locate their own experiences in what have been constructed as the definitive repositories of the nation's wartime lives, there is little to generate interest and promote engagement.

Central to the success of *Who Cared for Kids?* was giving voice and agency to the young researchers – «something of a novelty in the crowded historiography of the conflict». The other project case studies in the e-book give a voice «to not only the unheard of the past, but also to those of the present whose power to shape history has traditionally been limited»¹⁵.

3. *Public Participation and Research: towards an incomplete genealogy*

In this second part of this article the focus shifts to documenting the emergence of participatory research involving a range of communities engaged with formal and informal educative initiatives. 1897 is a good place to start. Sir Benjamin Stone (1838-1914), Birmingham industrialist, Member of Parliament, amateur photographer, and collector, announced the formation of the National Photographic Record Association (NPRA) and that «through the help of the photographic societies of Great Britain and Ireland» the NPRA would undertake a photographic survey of the nation. Its purpose being to record for the future the historic buildings, antiquities and folk customs and thereby foster «a

¹³ R. Duffett, R. Johnson, *Introduction: Who Cared for Kids*, in R. Duffett (ed.), *Children and Conflict*, Birmingham, University of Birmingham and AHRC, 2020, pp. 12-15.

¹⁴ J. Hay, E. Smith, J. Smith, E. Furness, V. Furness, C.J. Odaranile, A. Spry, K. Spry, *Children just don't sit centre stage in life: images as objects to think through*, in Duffett, *Children and Conflict*, cit., pp. 16-25.

¹⁵ Duffett, Johnson, *Introduction*, cit., p. 15.

national pride in the historical associations of the country, or neighbourhood, in family traditions, or in personal associations»¹⁶. Technological innovations in the 1880s had made the practice of photography simpler and many people were attracted to it as a hobby. Amateur photographic societies proliferated, and specialist magazines encouraged photographers to engage in capturing images of the present and images of the past¹⁷. From this emerged the survey movement, the NPRA and the creation of a national visual archive of the disappearing past and present. Exhibitions were mounted, and lectures and talks given. Collectively the past was being saved for future publics, but it was largely due to the actions of middle-class men who were amateur photographers.

Move north to Edinburgh at the turn of the 20th century and the biologist, sociologist, geographer, and urban planner Patrick Geddes (1854-1932) was arguing for the importance of seeing life as a whole. Of recognising the interconnections of place, work, and family with the ecological, social, geological, historical, and cultural. He encouraged Edinburgh citizens to think global and act local. For Geddes, sustainable societal change was dependent upon the evolutionary potential of local citizens. Citizens who would directly engage in identifying alternatives, options, and possible city futures¹⁸. Interestingly, Geddes attended the Exposition Universelle in Paris in 1900 where the sociologist and civil rights activist W. E. B. Du Bois (1868-1963) presented, as part of the *Exposition des Nègres d'Amérique*, a series of data visualizations, or infographics, dedicated to the progress made by African Americans since the Emancipation in 1863. In delivering these infographics Du Bois had previously established a network of field researchers, black alumni both female and male, to gather data. Also, Black Southern photographers collected visual images to support Du Bois's sociological findings and his own students analysed data on the black community and race relations and helped to produce the visualisations¹⁹. An early example of disenfranchised communities participating in looking at the past, reflecting on the present, working collaboratively, and engaging in research²⁰.

¹⁶ «The Times» quoted in E. Edwards, P. James, M. Barnes, *A Record of England. Sir Benjamin Stone & The National Photographic Record Association, 1897-1910*, Stockport, Dewi Lewis Publishing, 2006, p. 5. See also *National Photographic Record Association*, «The Amateur Photographer», April 19, 1897, p. 222.

¹⁷ Edwards, James, Barnes, *A Record of England*, cit., pp. 9-11.

¹⁸ N. Hysler-Rubin, *Patrick Geddes and Town Planning: A Critical View*, London, Routledge, 2011; see also The Oval Partnership, *The Living City – The Rise And Fall, And Rise Again Of Sir Patrick Geddes*, Last updated: June 30, 2020, <https://www.ovalpartnership.com/en/article/item/The-Living-City-The-Rise-and-Fall-and-Rise-Again-of-Sir-Patrick-Geddes> (last access: 20.03.2023).

¹⁹ W. Battle-Baptiste, B. Rusert, *Introduction*, in Idd. Rusert (edd.), *W. E. B. Du Bois's Data Portraits. Visualizing Black America*, New York, Princeton Architectural Press, 2018, pp. 13-19; A. Morris, *American Negro in Paris, 1900*, in Battle-Baptiste, Rusert, *W. E. B. Du Bois's Data Portraits*, cit., p. 27.

²⁰ T. Wakeford, J. Sanchez Rodriguez, *Participatory Action Research: Towards a More Fruitful*

Move forward in time to the 1930s and public opinion about contemporary issues is a growing field of activity, and one that becomes formalised as a professional and academic discipline. In 1937 Mass Observation, a social research organisation was founded by the anthropologist Tom Harrison (1911-1976), the film-maker Humphrey Jennings (1907-1950) and the poet and journalist Charles Madge (1912-1996). Their aim was to create an “anthropology of ourselves”, a study of the everyday lives of ordinary people in Britain and its many communities²¹. They recruited a team of observers and a panel of volunteer writers to study and write about the everyday and specific events and issues across Britain. People’s behaviour and conversations were recorded in as much detail as possible.

Rooted in the political context of the 1930s, Mass Observation had a political desire to contribute to achieving social change by giving voice to the experiences of ordinary people²². For many of the volunteer observers, participation was driven by a desire for self-education and an understanding of contemporary events and a significant number also participated in other informal educative initiatives such as the Left Book Club²³. Although led by Harrison and Madge, two men who hailed from a socially and educationally elite class position, some of the Mass Observation investigators employed by Harrison in his original *Worktown* project in Bolton came from very different social, educational and political backgrounds and saw participation in the project as a means to engage in radical forms of knowledge production and historical research. Albert Smith, for example, was an anarchist and Workers’ Educational Association (WEA) tutor who in 1937 established an adult education class on the *History of the People of Bolton from 1900 to 1937*, in which he challenged accepted historical methods and encouraged students to focus on their own life experiences as part of developing a critical history that encompassed «a new way of studying ourselves»²⁴. Although Mass Observation as originally conceived came to an end in 1949, it produced a series of books about its work as well as short reports. Data were eventually archived and later made available for new research in 1975²⁵.

Knowledge, Bristol, University of Bristol and AHRC Connected Communities Programme, 2018, p. 23.

²¹ C. Madge, T. Harrison, *Mass-Observation*, London, Frederick Muller Ltd., 1937, p. 10, available from Adam Matthew Digital Ltd., Mass Observation Online, 2023, <<https://www-massobservation-amdigital-co-uk.bham-ezproxy.idm.oclc.org/Documents/Detail/mass-observatio/19599292?item=19599318>> (last access: 12.10.2023).

²² P. Summerfield, *Mass-Observation: Social Research or Social Movement?*, «Journal of Contemporary History», vol. 20, 1985, pp. 439-452; J. Hinton, *The Mass Observers: A History, 1937-1949*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

²³ Summerfield, *Mass-Observation: Social research or Social Movement?*, cit.

²⁴ Quoted in Hinton, *The Mass Observers*, cit., p. 20.

²⁵ A second phase of activity was launched in 1981, see D. Sheridan, “Ordinary Hardworking Folk”: *Volunteer Writers in Mass Observation, 1937-50 and 1981-91*, «Feminist Praxis», vol. 37-

In the same decade that Mass Observation encouraged ordinary people to document their lives and opinions, regional radio programmes based in Manchester had begun to utilise actuality featuring working-class voices on the BBC²⁶. In the 1950s the advent of the portable EMI midget tape recorder enabled the Birmingham based radio features producer Charles Parker to build on these early beginnings when he developed his series of *Radio Ballads* broadcast between 1958 and 1964²⁷. Produced in collaboration with folk singer, songwriter and playwright Ewan MacColl and the American musician Peggy Seeger, the ballads combined folk songs with interview actuality recorded in working class communities such as the fishing and coal mining communities featured in *Singing the Fishing* (1960) or *The Big Hewer* (1961), or often marginalised communities such as in *The Travelling People* (1964), *The Body Blow* (1962) which featured the voices of people disabled by polio, or *On the Edge* (1963) which focused on the experienced of teenagers. With his background in the Communist Party and the politically inspired Theatre Workshop group in the 1930s and 1940s, MacColl's political views would influence Parker's outlook and this, together with the experience of meeting and recording working people, would take him on a journey that he described a moving from «a liberal bourgeois journalist» to «a socialist artist»²⁸. He also worked or corresponded with key cultural figures on the British Left including Richard Hogart, Arnold Wesker, Stewart Hall and E.P Thompson, and shared the common concern of the period about the dilution of British working-class culture by American popular culture²⁹.

Parker's method of working was to generate hours of actuality from conversations that he believed were authentic carriers of working-class speech and experiences, that would then be selected and edited with the folksongs to produce the ballad. In this way, he argued in the *Radio Times* in 1958, he was «relying upon the real people... to tell their story simply and directly»³⁰. The oral historian Alun Howkins has maintained that this was part of the historical value of the programmes, arguing that «as public history they brought the everyday experiences of men (and to a much lesser extent women) into the forefront of their plots and argument»³¹. Despite acknowledging their significance in giving an element of narrative authority to the voices of working-class people, he and others have justifiably critiqued the early ballads in particular for

38, 1993, pp. 1-34.

²⁶ A. Howkins, *History and the Radio Ballads*, «Oral History», vol. 28, n. 2, 2000, pp. 89-93.

²⁷ Charles Parker's vast archive is held by Birmingham Archives and Collections and includes paper production documentation and audio actuality recordings, collection reference MS 4000.

²⁸ Quoted in P. Long, *British radio and the politics of culture in post-war Britain: the work of Charles Parker*, «The Radio Journal: International Studies in Broadcast and Audio Media», vol. 2, n. 3, 2004, pp. 131-52, here p. 134.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Quoted in Long, *British radio and the politics of culture in post-war Britain*, cit., p. 136.

³¹ Howkins, *History and the Radio Ballads*, cit., p. 93.

their mediated quality, and for presenting a very particular and anonymised collective representation of a predominantly masculine working-class culture as socialist realism³². By the mid-1960s Parker was consciously identifying with the movement for “history from below”, attending Labour history conferences and participating in overtly historical recovery projects such as *The Long March of Everyman* for the BBC in the early 1970s³³. Interestingly in 1964-65 Parker initiated a project entitled *Landmarks* which, like Television History Workshop later, aimed to historically represent key milestones in a life through a series of programmes that followed a similar methodology to the radio ballads, the second of which featured *The School*³⁴. In this way he presaged many of the developments that are the focus of the section that follows.

4. *Participation, radical pluralities and “Making History”*

From the late 1960s the History Workshop movement emerged to democratise participation in history stimulated by the particular political context of the decade in Britain³⁵. Connected to the concepts of “history from below”, it drew intellectual stimulation from historians and others associated with the political and intellectual ideas of the New Left such as E.P. Thompson and Stuart Hall, and historians involved in the Communist Party Historians Group³⁶. The early workshops were held at Ruskin College, the institutional home of Raphael Samuel, arguably the historian most closely associated with the workshop³⁷. Initially focused on the marginalisation of working class histories, the workshops gradually expanded to include women’s histories, particularly with the advent of the feminist movement of the 1970s, and also led to the foundation of the «History Workshop Journal» from 1976. In the same period movements that shared similar aims of increasing plurality and participation in historical research were also emerging in other European contexts such as Germany and Sweden³⁸.

³² Id., *History and the Radio Ballads*, cit., p. 92. See also P. Long, *Only in the Common People: The Aesthetics of Class in Post-War Britain*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2008, particularly chapter 4, pp. 137-174.

³³ Long, *Only in the Common People*, cit., pp. 162-163.

³⁴ See Birmingham Archives and Collections, MS 4000/2/103.

³⁵ B. Taylor, *History of History Workshop*, Last updated: November 22, 2012, <<https://www.historyworkshop.org.uk/museums-archives-heritage/the-history-of-history-workshop/>> (last access: 30.03.2023).

³⁶ *Ibid.*; Myers, Grosvenor, *Collaborative Research: History from Below*, cit., p. 19.

³⁷ For a discussion of Samuel’s ideas and participation in the movement see S. Scott-Brown, *The Histories of Raphael Samuel: A Portrait of a People’s Historian*, Acton, ANU Press, 2017.

³⁸ Lindenberger, Wildt, *Radical Plurality: History Workshops as a Practical Critique of Knowledge*, cit.

In 1978 in Sweden Sven Lindqvist, a wide-ranging social commentator, provocative essayist, and historian who focused on questions of social justice, environmentalism, colonialism, war, and racism published *Gräv där du står: Hur man utforskar ett jobb* (Dig Where You Stand). Lindqvist's agenda was to provide a text that would empower workers to engage in researching and writing their own history and thereby expose «elitist and exclusionary practices of history-making» and democratise knowledge production. The book reflected Lindqvist's view that «doing history» could help achieve «social, political and industrial change». It is instructive in form and shows how every reader can systematically research the history of their place of work, critically use a range of sources and pose and pursue critical research questions³⁹. For Andrew Flinn and Astrid Von Rosen, the editors of the recent and first English edition, *Dig Where You Stand* is more than a manual, «it can be better understood as an instigator and motivator of activism ... a directly instructive agent ... [with] a clear sense of political engagement and change»⁴⁰. The Swedish *Dig Where You Stand* became the core text of the popular Dig Where You Stand Movement, with hundreds of thousands of Swedes joining local study circles. The latter were a legacy of the Swedish *Arbetarnas Bildningsförbund* (Workers' Education Association) established in 1912 and were characterised by non-hierarchical structures and were democratic, voluntary, and free spaces for discussion⁴¹. The exact number of Dig Where You Stand study circles that were created in Sweden was estimated in 2014 as being over 10,000. The study circles' research was translated into hundreds of books, pamphlets, theatre performances, and exhibitions, the latter involving some 1,300 Swedish «museums of working life»⁴². The Swedish text was translated into Danish, French, German and Norwegian and Lindqvist produced summary texts in English which were published in the «Oral History» journal in 1979, in the edited book *Our Common History* (1982) and in US radical history journals⁴³. The book and its associated activities connected directly with the international “history from below” movement and the History Workshop movement. What Lindqvist's book offered and encouraged was, in Gareth Evans words, «engaged

³⁹ See A. Flinn, A. von Rosen, *An Introduction to the Long-Awaited English Translation of Dig Where You Stand*, in S. Lindqvist, *Dig Where You Stand*, London, Repeater Books, 2023, pp. 2-7.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 13.

⁴¹ This approach was very different to that of the UK Workers' Education Association which organised university tutorial classes to foster mutual learning and fellowship between intellectuals and workers. See J. Jansson, *Class Formation in Sweden and Britain: Education Workers, «International Labor and Working-Class History»*, vol. 90, 2016, pp. 52-69.

⁴² S. Lindqvist, *Dig Where You Stand Movement*, in D. Coghlan, M. Brydon-Miller (edd.), *The SAGE Encyclopaedia of Action Research*, London, SAGE Publications Ltd, 2014, pp. 265-266.

⁴³ *Id.*, *Dig Where You Stand*, «Oral History», vol. 7, n. 2, 1979, pp. 24-30; S. Lindqvist, *Dig Where You Stand*, in P. Thompson, N. Burkhardt (edd.), *Our Common History: The Transformation of Europe*, London, Pluto Books, 1982, pp. 322-330.

collaboration»⁴⁴. Mass participation in the researching and writing of public history was the result of this engaged collaboration.

In 1981 an independent television producer and journalist Greg Lanning drew inspiration from both the History Workshop movement and from Sven Lindqvist's *Dig Where You Stand* to develop a suite of historical participatory programmes under the banner of *Television History Workshop*, eventually broadcast in partnership with Channel 4. Lanning was a documentary film maker who had worked for the United Nations in Africa and authored a history critiquing the social, economic and political impact of mining companies on Africa⁴⁵. An early iteration of the proposal for the series was threaded throughout with quotes from Lindqvist and also cited Charles Parker's radio work and *The Long March of Everyman* as influences. Lanning's proposal articulated his mission to bring History Workshop's ethos of «a history from below built on the experience of ordinary men and women» to bear on television, and thereby «democratise the whole process of recording history»⁴⁶. Hitherto it argued, the medium had offered closed programmes that presented a passive audience with an authorised version of history. In contrast *Television History Workshop* would construct a new broadcast social history of Britain in the twentieth century, a history that would be underpinned by debate, audience participation, and a critical interrogation of historical sources. The aim was to encourage informed reflection on contemporary concerns and to «bring the past into the present and connect the present with its past»⁴⁷.

Following months of development that included Samuel and other historians connected to History Workshop, the first in the *Making History* series was finally broadcast on the newly founded British independent television channel, Channel 4, in January 1983. This first programme, very much in the Lindqvist workers' history model, was a history of the Cowley car factory in Oxford. Entitled *Making Cars*, it was accompanied by a book of the same name. To encourage participation, a shop was opened in Cowley's main shopping district into which people were invited to record oral histories and contribute memories and personal or family documents. This method of establishing a participative space in the locality was followed for later programmes in the series. Each broadcast programme was also accompanied by a short booklet that provided context and helpful guidance on aspects of historical research methodology and aimed to inspire the audience to undertake their own research as a follow-up activity. Five programmes and associated *Making History* booklets were produced as part of the series over the course of the next few years and

⁴⁴ G. Evans, *Afterword: After Words, Actions*, in Lindqvist, *Dig Where You Stand*, cit., p. 389.

⁴⁵ G. Lanning, M. Mueller, *Africa Undermined: a history of the mining companies and the underdevelopment of Africa*, Harmondsworth, Penguin Books, 1979; Curriculum vitae for Greg Lanning, [1981], Raphael Samuel Papers, Bishopsgate Library, RS7/104.

⁴⁶ Draft proposal, [c. 1982], Raphael Samuel Papers, Bishopsgate Library, RS7/104.

⁴⁷ Draft proposal, [c. 1982], Raphael Samuel Papers, Bishopsgate Library, RS7/104.



Pic. 1. The five *Making History* booklets that were published to accompany the Television History Workshop programmes on Channel Four

evidence suggests that they were used by schools, colleges, adult education and local history groups as a means of extending the pedagogic aims of the initial broadcast⁴⁸. As schooling was a significant stage in the life course, counter-histories of education featured prominently in the series. The second programme *Woman to Woman* (accompanied by the booklet *Making History 2: Women*), for example, included a focus on campaigns by black parents led by Jean Bernard against institutional racism in the British education system. This

⁴⁸ Raphael Samuel Papers, Bishopsgate Library, RS7/104. The booklets produced by Television History Centre in association with Channel 4 are: *Making History 1: The Factory*, *Making History 2: Women*, *Making History 3: School*, *Making History 4: The Hospital*, *Making History 5: Birth Control*.

was followed by the third programme, *Hooligans or Rebels*, which focused on resistance to schooling working with a group of truant or unschoolable kids. It was accompanied by *Making History 3: The School* which encouraged people to research the history of their local school and suggested practical research approaches using visual sources, oral history, school records and dramatisation.

Lindquist, History Workshop, and Television History Workshop exemplify the extension of conceptualisations and understandings of public history identified by Hilda Keen and Paul Ashton, from a focus primarily «on the form and nature of transmission, [to]... explor[ing] the idea of how the past becomes history»⁴⁹. In the former, as Keen elaborated elsewhere, the academic historian is cast in the active role of creator of the historical narrative whilst the public is positioned in the passive role of consumer, with the result that the nature of historical practice as a discipline remains largely unquestioned⁵⁰. Advocating a «participatory historical culture» Keen argued for a recognition of the public as active agents in the creation of history produced through a methodology of participation and engagement that focused on conceptual and disciplinary processes in addition to content⁵¹.

In the 21st century the emergence of digital history has brought new and different opportunities for communities to engage in participatory research⁵². *History Unfolded. US Newspapers and the Holocaust*, for example, is a project of the United States Holocaust Memorial Museum in Washington, DC. Information about Nazi persecution of Jews and others was available to broad segments of the US public as it happened. The project begun in 2016 involved individuals and communities investigating newspaper archives online and in libraries to find out what Americans could have known about the Holocaust, how Americans responded, and then submitting articles to a national database. As of April 17, 2023, 6,211 participants from across the country had submitted more than 68,400 articles from their local newspapers⁵³. An example of a participatory project where ordinary people engaged in «answering authentic questions based on authoritative research» while «being open to... new ideas, questions, and ways of thinking»⁵⁴.

⁴⁹ H. Keen, P. Ashton, *Introduction: People and their Pasts and Public History Today*, in P. Ashton, H. Keen (edd.), *People and Their Pasts: Public History Today*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009, pp. 1-20, here p. 1.

⁵⁰ H. Keen, *People, Historians, and Public History: Demystifying the Process of History Making*, «The Public Historian», vol. 32, n. 3, 2010, pp. 25-38.

⁵¹ *Ibid.*, p. 27.

⁵² See T. Cauvin, *Public History. A Textbook of Practice*, Abingdon, Routledge, 2022, chapter 5.

⁵³ See History Unfolded, Last updated: n.d., <https://newspapers.ushmm.org/about/project> (last access: 17.04.2023).

⁵⁴ E. Frankle, *Making History with the Masses: Citizen History and Radical Trust in Museums*, Last updated: April 4, 2013, <<https://archive.mith.umd.edu/mith-2020/index.html%3Fp=10277.html>> (last accessed: 17.04.2023).

5. *Reflections on the past and future of public[ly] engaged history*

What has been offered here is a genealogy of public engagement with the past. It is necessarily incomplete given the space to document it, and because there is still more to be unearthed and identified. Of course, genealogies are of necessity constructed, an act of the human imagination producing a past for the present, and an act of interpretive history reflective of the historian's need to tell stories of origin. Nevertheless, to place the "participatory turn" in a socio-historical context here helps us to illuminate the issues that public[ly] engaged history has faced in the past, the present and will face in possible futures.

It could be argued that the "participatory turn" as experienced in recent years «is necessarily also a return of sorts to the ideas and ideologies of the 1960s, an era in which participatory demands were backed by influential and radical political movements», as one of the original arguments for participation was «giving voice to the subaltern and expanding political equality by expanding social and economic equality»⁵⁵. There is also an argument that a concern for community and culture has replaced society as the horizon of contemporary politics⁵⁶. This is reflected in the growing interest in the agenda of adopting a cultural learning approach to community engagement⁵⁷.

A significant question that remains is why has such collaborative work in the past been forgotten? The answers are complex, and some necessarily reflect the particularities of individual circumstances and context. However, we can posit some suggestions drawn from the examples above. By their nature some initiatives were small in scale and often focused on specific local communities. Such participatory research projects are always products of specific temporal circumstances, settings, and geographic particularities; of concerns, demands and aspirations that were place specific in development. Whilst this encourages positive characteristics of participation such as ownership, freedom, autonomy, and self-organisation, it can also mean that knowledge is produced in isolation and without connecting to other projects in a shared (re)telling of a broader historical narrative. Such participatory initiatives are often dependent on volunteers or on funding that is temporally bound, and consequently difficult to sustain when the money comes to an end or are vulnerable to disruption by change whether as a result of economic, humanitarian or environmental crises, or simply from a loss of key personnel or interest⁵⁸.

⁵⁵ M. Krivýy, T. Kaminer, *Introduction: The Participatory Turn in Urbanism*, «Footprint», vol. 13, 2013, pp. 1-6, <<https://journals.open.tudelft.nl/footprint/article/view/KrivyKaminer/942>> (last accessed: 17.04. 2023).

⁵⁶ B. Buden, cited in Krivýy and Kaminer, *Introduction*, cit., p. 5.

⁵⁷ See K. Myers, I. Grosvenor, *Cultural learning and historical memory: A research agenda*, «Encounters on Education», vol. 15, 2014, pp. 3-21; F. Herman, S. Roberts, *Adventures in cultural learning*, «Paedagogica Historica», vol. 53, n. 3, 2017, pp. 189-198.

⁵⁸ See also 5. *Challenges and Barriers* in AHRC, *By All, For All: The Power of Partnership*,

We have seen a greater degree of community activism as a result of growing concerns over global crises and a reaching out to the disenfranchised to promote research *with* not *on* communities as part of a greater focus on social justice. The emphasis is on producing history *for* the public, *by* the public and the pluralising of knowledge through engagement and collaboration⁵⁹. That said such activities – in the US, France, Hungary, Poland, India and the UK – have provoked the right and the emergence of conservative nationalism as a new form of populism, with the refusal to engage with facts that are well-known but emotionally and politically inconvenient, and with other experiences that are devastating to the collective self-regard of huge segments of societies that have no visible desire to come to terms with reality – the ongoing culture wars.

Generally, it remains the case that received ideas about the past remain particularly strong and as the historian David Andress has forcefully argued there is «an actively constructed, jealously guarded toxic refusal to engage with facts that are well-known but emotionally and politically inconvenient, and with other experiences that are devastating to the collective self-regard of huge segments of societies that have no visible desire to come to terms with reality»⁶⁰. To address this requires academics to reach out and build sustainable relationships with different publics and for universities to recognise how Eurocentric norms legitimise particular forms of knowledge and pedagogy. It is about pluralising knowledge through engagement and collaboration. In the UK this requires institutions to engage in the process of decolonising and at the same time address the legacy and violence of Empire, activities which have led to cries of wokeism and accusations of rewriting history⁶¹. Nevertheless, knowing and acting, as Paulo Freire described in *Pedagogy of the Oppressed*, are intimately connected, and as Keri Facer and Kate Pahl write «critical reflection on the world can and does open up opportunities to change it»⁶². Engagement and collaboration can reframe, reimagine and redefine the past in the present and produce different futures as long as, to paraphrase Raphael Samuel «[Public] History [remains] a collaborative enterprise, one in which the researcher, the archivist, the curator and the teacher, the ‘do-it-yourself’ enthusiast and the

Last updated: 2023, <<https://www.creativecommunities.uk/wp-content/uploads/2023/04/By-All-For-All-The-Power-of-Partnerships-Creative-Communities.pdf>> (last access: 04.10.2023).

⁵⁹ See *The Dig Live, What Now? Perspectives on the Conjuncture Socialism*, Last updated: September 4, 2022, <<https://www.youtube.com/watch?v=W7skTDBWH3E>> (last access: 12.10.2023).

⁶⁰ D. Andress, *Cultural Dementia: How the West Has Lost Its History, and Risks Losing Everything Else*, London, Head of Zeus, 2018, p. 47.

⁶¹ See I. Grosvenor, *Populism, Nationalism and the Past. An English story of History in the Present*, «Rizoma», vol. 31, 2021, <<http://www.rizoma-freireano.org/articles-3131/populism-nationalism>> (last access: 12.10.2023).

⁶² P. Friere, *Pedagogy of the Oppressed*, London, Continuum, 1970; K. Facer, K. Pahl, *Introduction*, in K. Facer, K. Pahl (edd.), *Valuing Interdisciplinary Collaborative Research*, Bristol, Policy Press, 2017, p. 5.

local historian, the family history societies and the individual archaeologist, [are] regarded as equally [publicly] engaged»⁶³.

⁶³ R. Samuel (ed.), *History Workshop: a collectanea, 1967-1991, documents, memoirs, critique and cumulative index to History Workshop Journal*, Oxford, Ruskin College, 1991, p. IV.

Pasts Revisited: The Rise of Public History through Epistemological and Technological Transformations

Karin Priem
Luxembourg Centre for Contemporary
and Digital History (C2DH)
University of Luxembourg
(Luxembourg)
karin.priem@uni.lu

ABSTRACT: The rise of public history is the result of an unfolding technological-epistemological transformation. Gradual changes in media technologies, historiography, museology and museography until well into the 1970s can be considered as a pre-history of public history. During the last third of the twentieth century the rise of memory and related historiographical changes went hand in hand with an increased influence of analogue and digital media that impacted communication, documentation and preservation. Overall, it will be argued that the transformation of historiographical approaches, a focus on memory and the rise of participatory historical research were brought about through shifts in media technologies.

EET/TEE KEYWORDS: Public History; Education; Historiography; Memory; ICT.

Memory is life, borne by living societies founded in its name. It remains in permanent evolution, open to the dialectic of remembering and forgetting, unconscious of its successive deformations, vulnerable to manipulation and appropriation, susceptible to being long dormant and periodically revived. History, on the other hand, is the reconstruction, always problematic and incomplete, of what is no longer. Memory is a perpetually actual phenomenon, a bond tying us to the eternal present; history is a representation of the past.

Pierre Nora, 1989

Public Historians work in cultural institutions, museums, archives, libraries, media, in the cultural and the tourism industry, in schools, and are engaged in cultural volunteering and social promotion and in all fields where the knowledge of the past is required to work with and for different audiences. Likewise, also academic historians who have chosen Public History as a research and teaching subject are Public Historians, as those who make history

interacting with audiences outside the academic community (history applied outside the university is sometimes called “third mission”, after teaching and research).

The Italian Public History Manifesto, 2018

*Introduction*¹

This article is about the impact of media technologies and historiographical approaches on the different ways in which we perceive and analyse the past. I would suggest that the rise of public history is the result of a slowly unfolding technological-epistemological transformation that was influenced by shifts and turns in historiography, communication technology, museology, museography, the role of archives and our understanding of how history and memory relate to each other. I will therefore look at the different transitional phases in which historical knowledge has been produced, put on display and made accessible for and in collaboration with various audiences or publics.

I will begin by briefly exploring the history of museums and their role in society and practice. I will examine how, from the end of the eighteenth century onwards, the “exhibitionary complex”, a term coined by Tony Bennett, gradually forged bonds with citizenship education, popular culture, oral history, history from below and the historical workshop movement of the 1970s, and how historiographical shifts influenced this process of transformation². I will then reflect on the interrelationships between archive, history and memory, and the way in which technologies of display, recording and archiving have influenced and inspired public history³. I will go on to discuss public history as a twilight zone between history and memory. In a concluding section, I will argue that a co-production of histories of education can inspire and transform academic research. Overall, it will be assumed that the transformation of historiographical approaches, a focus on memory and the rise of participatory research were

¹ This work has been carried out under project PID2020-113677GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033. The authors are members of the ISCHE Standing Working Group Public Histories of Education [<https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/>].

² T. Bennett, *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, London-New York, Routledge, 2009.

³ The following publications offer some insights into media history and its relevance for the development and display of historical narratives: U. Hägele, *Film und Foto – die Ausstellung des Deutschen Werkbundes 1929 in Stuttgart*, «Schwäbische Heimat», vol. 70, n. 4, 2019, pp. 437-442; S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma (edd.), *Handbook of Digital Public History*, Berlin, De Gruyter, 2022; K. Priem, I. Grosvenor, *Future Pasts: Web Archives and Public History as Challenges for Historians of Education in Times of COVID-19*, in F. Hermann, S. Braster, M.d.M. del Pozo Andrés (edd.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter, 2022, pp. 177-196.

brought about through shifts in media and communication technologies in the analogue and digital eras.

1. *Transitioning Regimes of Power: A Pre-History of Public History*

In the late eighteenth and early nineteenth centuries, strong nation states engaged in fierce competition by erecting national museums, establishing national archives and participating in international exhibitions to demonstrate their power, knowledge, progress and cultural assets that they wanted everyone to see and admire⁴. It was not just achievements in the arts and sciences, political superiority, imperial expansion and national grandeur that were put on display; trade and production, technological progress and social-educational reform were also showcased, to be seen by various audiences including sightseers and other international visitors. Museums, art galleries and exhibitions of various kinds played a central role in the formation of citizenship and the making of distinctive nation states and strong empires. Exhibitions were seen as an educative force that would forge a shared perspective by means of spectacular displays, designed and created by a social elite for multiple publics.

Accordingly, museums were erected as an instrument of public education; they were intended to structure the public gaze and to define what should be seen and known, thereby transforming undifferentiated publics into citizens. Museums were intended to become not only institutions of moral and cultural instruction but also spaces of civilised behaviour shared by all visitors including the working classes. Despite these anticipated educative and formative effects on society, cultural and political elites were afraid of unruly crowds who would destroy and question what had been carefully designed and assembled. Museum guards and other supervisory and administrative staff were therefore given the task of overseeing and managing the buildings, the collections and the flow of visitors.

However, it must be stressed that the “exhibitionary complex” did not fully abandon the rather hedonistic aura of former popular fairs and activities designed for leisure, pleasure and amusement (e.g. the public display of monstrosities and curiosities); instead it explored different ways of combining popular pursuits with the education of both citizens and consumers⁵. These

⁴ On showcasing education reforms at world exhibitions see K. Dittrich, *Konkurrenz imperialer Gesellschaften: Die Darstellung nationaler Systeme von Primärschulbildung auf den Weltausstellungen der Jahrhundertwende*, in M. Caruso, T. Koinzer, C. Mayer, K. Priem (edd.), *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Cologne, Böhlau, 2014, pp. 51-73.

⁵ Bennett, *The Birth of the Museum*, cit., pp. 74-75; K. Priem, C. Mayer, *Learning How to See and Feel: Alfred Lichtwark and his Concept of Artistic and Aesthetic Education*, «Paedagogica

efforts can be attributed to a shift in perspective. Starting in the late nineteenth and early twentieth centuries, some scholars had already set out to broaden the definition of culture at the international level. These initiatives included Aby Warburg's iconographic and cultural studies as well as several works in cultural sociology and philosophy associated with such well-known names as Georg Simmel, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Maurice Halbwachs and the French Annales School. From this wider perspective, "culture" referred to the traditions and ways of life of different social strata, to social groups and their mentalities, to the link between culture and society, to the symbolic meaning of everyday objects, to consumption, tastes and lifestyles, and to popular culture, mass media and their conditions of production⁶. The focus of this research was on the different ways in which culture was made and produced. Museums and exhibitions – including trade fairs, fine art exhibitions, exhibitions of folkloric art, exhibitions on the Classical era, ecc. – gradually adopted this broader view of culture and extended their mission to educating visitors *and* buyers and enhancing their appreciation and understanding.

Nevertheless, until well into the twentieth century, traditional national museums were linked to nation states. Culture and cultural heritage were assigned a unifying and value-defining role within a national framework of reference. It was only in the early 1970s that major transitional shifts in the societal role of museums started to occur. These transitions were initiated by historiographical turns and the fight of women, workers and so-called minority groups for their right to be seen and heard in history. While social history has tended to focus on the working classes and the effects of hierarchical societal structures, therefore often adopting the perspective of a history from below, the scope of the new cultural history was everyday practices, mentalities and related identities, material and visual culture and the anthropological foundations of human life; it was strictly focused on the meaning-making activities of historical actors and communities⁷.

The history of everyday life is another important historiographical turn. Inspired by ethnological or cultural anthropological research (for example by Edward P. Thompson and Carlo Ginzburg) as well as women's history, the term *Alltagsgeschichte* (history of everyday life), for example, emerged in the

Historica», vol. 53, n. 3, 2017, pp. 199-213.

⁶ C. Honegger (ed.), *M. Bloch, F. Braudel, L. Febvre u. a. Schrift und Materie der Geschichte. Vorschläge zur systematischen Aneignung historischer Prozesse*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1977; U. Raulff (ed.), *Mentalitäten-Geschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse*, Berlin, Wagenbach, 1989 (2nd ed.), pp. 127-145; U. Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 2010; S. Samida, M.K.H. Eggert, H.P. Hahn (edd.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*, Stuttgart-Weimar, J. B. Metzler, 2014.

⁷ On the material history of education see e.g. the special issue K. Priem, G. König, R. Casale (edd.), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*, «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 58, 2012.

West German context in the late 1970s⁸. The term is rarely used today, but its focus has been adopted by new cultural history approaches. A peculiarity of the history of everyday life is its success outside academia, where “history workshops” have enjoyed wide popular appeal. This development has coincided with a growing interest in local and regional history and in those social groups and strata whose lifestyles and historical significance do not fit into national narratives of modernisation, reform and progress. A significant characteristic of the history of everyday life has been the introduction of oral history⁹. In the same way as the invention and popular use of photography, technical developments have facilitated the widespread use of portable recording devices. The ability to collect data even where there are few or no sources has paved the way for an enormous expansion of historical research, especially on social groups who left behind only indirect traces or no record in the archives at all. Oral history and its interview techniques also highlight individuals’ constructions of meaning, revealing individual memories and biographical milestones as seen by the interviewee. The North American historian Ed Ayers’ characterisation of our digital present as “Everyone their own historian” is already hinted at here¹⁰.

The approaches that have caught on as part of the new cultural history also include the research by Pierre Bourdieu and Michel Foucault on cultural sociology¹¹. Bourdieu puts the spotlight on what he calls habitus, on the perceptions, actions and dispositions of specific social groups, and on related processes involving the internalisation and incorporation of social power relations, and Michel Foucault sees historical developments as complex processes, as products of a wide variety of discursive practices and everyday usages. The British cultural studies approach that emerged in the early 1960s certainly deserves equal treatment in this context. The movement was concerned with the analysis of subcultures, with popular culture as an authentic means of working-class expression and a form of protest¹².

As varied as the historiographical approaches presented so far may be, they are united by an expanded understanding of cultural production and a desire to break down and question the determinism and essentialism of national culture and historical master narratives. Instead, these new approaches focused on how

⁸ J. Kuczynski, *Geschichte des Alltags des deutschen Volkes*, 5 voll., Berlin, Akademie Verlag, 1982-1983; R. Van Dülmen, *Historische Anthropologie. Entwicklung, Probleme, Aufgaben*, Cologne, Böhlau, 2000; C. Wulf, *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, Weinheim, Beltz, 2001.

⁹ One of the first oral history studies on the history of education in Germany was by S. Mutschler, *Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen*, Tübingen, Tübinger Volkskundliche Vereinigung e.V., 1985.

¹⁰ E. Ayers, *Everyone Their Own Historian*, «Journal of American History», vol. 105, n. 3, 2018, pp. 505-513.

¹¹ P. Bourdieu, *La distinction: Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979; M. Foucault, *Surveiller et punir: La naissance de la prison*, Paris, Editions Gallimard, 1975.

¹² R. Lindner, *Die Stunde der Cultural Studies*, Wien, Edition Parabasen WUV, 2000.

various historical actors, groups and communities were making meaning out of their experiences, daily lives and struggle with social power relations. It was only during the last few years of the twentieth century that human agency, power relations and cultural diversity were acknowledged and museums started seeking to become transparent and interactive places.

These historiographical changes went hand in hand with the emergence of new media, initially analogue and later digital, for communication, documentation and preservation. Both developments must be perceived as a prerequisite for public history as a participatory form of historical work. It must also be noted that the spread of photography, film and radio at the beginning of the twentieth century accelerated the expansion of the concept of culture and contributed to an explosion of media production. In historical studies, however, this was only acknowledged much later.

The emergence of public history in the 1970s was caused not only by technical and historiographical change but also by changing perceptions of the interrelationship of history and memory, with an emphasis on memory – a development that has recently gained new momentum with the emergence of digital archives and memory banks¹³.

2. *An Entanglement of Histories and Memories: Public History as a Twilight Zone*

In his book *The Age of Empire*, Eric Hobsbawm briefly wrote about three different kinds of history. First, he mentioned two opposing concepts that in his view sometimes also complement each other: the “scholarly” versus the “existential”, or, in other words, the “archive” versus “personal memory”¹⁴. Hobsbawm stressed that the value of memory should be respected by professional historians because, as he goes on to explain, «everyone is a historian of his or her own consciously lived lifetime inasmuch as he or she comes to terms with it in the mind – an unreliable historian from most points of view, as anyone knows who has ventured into ‘oral history’, but one whose contribution is essential». This echoes Pierre Nora’s notion of memory as life, of tying history to the present¹⁵. But Hobsbawm also mentioned a third kind of history that he called the “history of the twilight zone”, which for him was different from both personal memory and archive. He described it as «an incoherent, incompletely perceived image of the past, sometimes more shadowy, sometimes apparently

¹³ See Priem, Grosvenor, *Future Pasts*, cit., pp. 177-196.

¹⁴ E.J. Hobsbawm, *The Age of Empire, 1875-1914*, New York, Vintage Books, 1989, pp. 4-5.

¹⁵ P. Nora, *Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire*, «Representations», vol. 26, 1989, p. 8.

precise, always transmitted by a mixture of learning and second-hand memory shaped by public and private tradition»¹⁶. What Hobsbawm describes may have much in common with how history and memory interact and how this relationship may influence public history.

In *Regimes of Historicity: Presentism and Experiences of Time*, historian François Hartog declared the victory of memory over history. He wrote: «No century can rival the twentieth for its fascination with the future, for building and butchering in its name; ... But, especially in its last third, it was also the century in which the category of the present expanded most sharply. The present became something immense, invasive, and omnipresent, blocking out any other viewpoint, fabricating on a daily basis the past and the future it needed. The present was already past before it had completely taken place»¹⁷. The 1970s that Hartog was referring to was a time of societal and economic crises. The decade marked not only a shift in historiography but also a turn from history towards memory – both of which, in my opinion, had an impact on the societal role of museums, on museography and the emergence of public history at an international level. Memory making during the 1970s implied abandoning a vision of time and history that was related to progress, reform and expansion. Different publics emerged that were keen to explore their shared memories and look at traces of the past that could not be found in national archives. The past has therefore not been abandoned but rather revived and diversified, by looking back differently and stressing the memories of those social groups that were previously marginalised, forgotten or omitted by national master narratives and have now become the focus of new approaches in historiography and museology¹⁸.

Different pasts have emerged and the tremendous expansion of memory making by various publics, cultures and communities has been critically described not only as a boom and fever but also as an epidemic¹⁹. Furthermore, terms like memory market and memory industry have been coined to underline that memories can be handled as commodities; they can be produced, distributed

¹⁶ Hobsbawm, *The Age of Empire*, cit., p. 5. Recent examples that have instantly become history are 9/11 and the COVID-19 crisis. These existential crises were also imagined as future pasts to be remembered by future generations.

¹⁷ F. Hartog, *Présentisme simple ou par défaut?*, Paris, Éditions du Seuil, 2003 (en. transl. by Saskia Brown: *Regimes of Historicity: Presentism and Experiences of Time*, New York, Columbia University Press, 2017, p. 185).

¹⁸ K. Myers, I. Grosvenor, *Birmingham Stories: Local Histories of Migration and Settlement and the Practice of History*, «Midland History», vol. 36, n. 2, 2011, pp. 149-162; G. Bandini, *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 143-115.

¹⁹ See S. Macdonald, *Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today*, London, Routledge, 2013, pp. 1-5.

and consumed on a massive scale²⁰. However, very much like the “exhibitionary complex”, the “memory complex” is a meshwork of intentions, concepts, practices and rationales. While the “exhibitionary complex” of the nineteenth and early twentieth centuries reflected the power of political and cultural elites, the “memory complex” instead seems to stem from participation, diversity and sometimes even conflict and disruption²¹. It is important to emphasise that memory making has been accelerated not only by the emergence of mass media but also by a threatening present, a loss of hope in future progress and a fear of self-extinction in the Anthropocene that together have resulted in an urge to fight amnesia and collect as many voices as possible in order to connect with and reflect on the past in a different way²².

Over the long term, the rise of new technologies increasingly influenced the way in which professional historians, archives and museums communicated and interacted with the public and which sources were considered relevant. Initially, analogue media such as documentary and amateur film, photography, recording devices as well as radio and television offered a wide range of new possibilities for preserving, collecting and interacting with the public sphere. As already mentioned, the scope of what was considered a historical source broadened significantly in the 1970s and many social groups were able to contribute historical sources and artefacts that were once considered nostalgic or subjective. Alongside visual and oral testimonies, newly ennobled sources of public memory were everyday objects, private correspondence, diaries and other personal belongings. Museums gradually started to organise themed public history harvests to encourage various publics to enrich museum and archive collections. However, it was the digital turn that brought about the most significant advances in turning museums into collaborative and interactive spaces. Almost everybody everywhere now produces their own daily digital memories or archives by using audiovisual applications on their smartphones. The World Wide Web and social media such as Facebook, Twitter or X, Bluesky and Instagram represent some of the biggest digital archives in existence – yet they also harbour considerable risks because of their commercial background and ethical challenges. Historical gaming, 3D animations, AI-generated content and chatbots like Character.ai and Historical Figures Chat will change the role of professional historians and necessitate digital literacy²³. In addition, it has become important for traditional archives to offer public access to the digital

²⁰ *Ibid.*, p. 3.

²¹ Bennett, *The Birth of the Museum*, cit.; Macdonald, *Memorylands*, cit., pp. 5-7.

²² Z.B. Simon, M. Tamm, *Historical Futures*, «History and Theory», vol. 60, n. 1, 2020, pp. 3-22; Priem, Grosvenor, *Future Pasts*, cit., pp. 186-187; K. Priem, *Emerging Ecologies and Changing Relations: A Brief Manifesto for Histories of Education after COVID-19*, «Paedagogica Historica», vol. 28, n. 5, 2022, pp. 768-780.

²³ See for example <<https://beta.character.ai/>> and <<https://www.hellohistory.ai/>> (last accesses: 10.01.2024).

versions of their paper collections. Some archives and museums invite members of the public to share expertise (e.g. by tagging sources online), and many themed open access web archives and memory banks ask audiences to share their memories by submitting their digital productions. These new practices and technologies are influencing not only how historians do their work but also the role and work of museums.

In conclusion, I would like to stress that public history is indeed a kind of twilight zone, an entanglement of histories and memories, a social and media network, where professional historians and various publics interact. Public history therefore connects history with storytelling, professional historians with communities, and archives with memories. Public history always results from exchanges, from communication and mediation processes, and it makes use of various technologies to this end²⁴.

Conclusion: Towards Public Histories of Education

My paper has offered a brief history of historiography, museology, museography and public history. I think it is safe to say that museums from the late eighteenth century onwards were seen as institutions of public education. This role still seems to be key; however, one can observe a transition from authoritarian to reciprocal interactions with various publics. This shift happened after cultural and oral history approaches had highlighted the abilities and possibilities of human agents to create, appropriate and interpret their living conditions. I believe that these shifts in historiography, along with the rise of media technologies, initiated the first steps towards sharing authority in the making of history.

What do we gain by sharing authority? The research agendas within our field clearly indicate a turn towards cultural and oral history approaches. Many projects are now designed to include participatory research and to be put on public display²⁵. In addition, many historians of education have become involved in the work of school museums or started their own collections and websites about school memories with the support of their universities and/or national research foundations²⁶. Other projects have resulted in public histories

²⁴ The networked structure of public history is further described by T. Cauvin, *New Field, Old Practices: Promises and Challenges of Public History*, «Magazén», vol. 2, n. 1, 2020, pp. 13-44.

²⁵ Herman, Braster, del Pozo Andrés, *Exhibiting the Past*, cit.; M.d.M. del Pozo Andrés, S. Braster, *Pictures at an Exhibition: Images, Stakeholders, and a Public History of Education*, in F. Comas Rubí, K. Priem, S. González Gómez (edd.), *Media Matter: Images as Presenters, Mediators, and Means of Observation*, Berlin, De Gruyter, 2022, pp. 93-115.

²⁶ E.g. <<http://museodellascuola.unimc.it/en/>>, <<https://memoriascolastica.it/>> and <https://bbf.dipf.de/en/?set_language=en> (last access: 01.10.2023).

of educational reform that have opened up new research perspectives²⁷. The Library of Birmingham has hosted groundbreaking public history projects on children and war, and the history of photography has opened up new avenues of research by including public voices and public expertise when tracing the multifaceted stories behind pictures and their photographers²⁸. Finally, I want to mention the recent past, which has seen various publics producing their own digital memories on distance learning, childhood, youth and family life and uploading them as community responses to digital archives and memory banks²⁹.

I believe that we should welcome these public interventions into our field, embrace the opportunity to share authority, seek to become more aware of unheard voices and forgotten contexts, be open to technological change, and thus accept the constant metamorphoses and revisiting of our understandings of the past.

²⁷ Del Pozo Andrés, Braster, *Pictures at an Exhibition*, cit.

²⁸ See <https://www.voicesofwarandpeace.org> (last access: 01.10.2023); K. Priem, *Beyond the Collapse of Language? Photographs of Children in Postwar Europe as Performances and Relational Objects*, «Paedagogica Historica», vol. 53, n. 6, 2017, pp. 683-696; C. Naggar, *Tereska and Her Photographer*, New York, Russet Lederman, 2019.

²⁹ Priem, Grosvenor, *Future Pasts*, cit.

Public History of School: A Different Way of Enhancing the School Past?

Juri Meda
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
juri.meda@unimc.it

ABSTRACT: In recent years, a fundamental question has been raised in international historiography on education, namely what we mean exactly when we use the term *public history*. Public history, in fact, in its most up-to-date conception, should be an history written in a participatory form both by experts and specialists and by ordinary people, those who had long been the recipients of the traditional historical narratives, who become co-producers of the historical reconstruction. Actually, this is not always the case and public history today consists of a widest range of initiatives. Then we wonder whether the public history is defined – rather than by contents treated and the nature of their treatment – by the recipients to whom it is addressed and by the tools used to transmit those contents. Moreover, it must aim to reach non-professionals and must use tools suitable for this purpose, obviously not coinciding with those of traditional scientific communication, such as books and articles, unless they have non-canonical features. If there is a substantial difference between history and public history – which however still too often is written by historians without the creative contribution of the ordinary people – it is this. Some scholars claim that public history is also subject to the risk of making a public use of the past, since – despite being subject to a scientific constraint and to the application of the historiographical method, based on a critical analysis of sources – its objectivity can be challenged. The interpretation of the past expressed by a certain community, which can also be the main customer of the historiographical reconstruction, can be partial and affected by a vulgate spread over time within the community itself, which can determine a distorted view of the past predetermined by common sense, difficult to eradicate. This risk, however, is actually taken every time we make history.

EET/TEE KEYWORDS: Public History; School; Education; Memory; Museums.

Introduction¹

In recent years, a fundamental question has been raised in international historiography, namely what we mean exactly when we use the term *public history*. According to Serge Noiret, public history is about promoting historical knowledge and historical research methodologies to broad audiences and particularly enhances practices and experiences that focus on the active involvement of groups and communities, including through digital tools². It consequently – by popularising historical knowledge – counteracts the abuses of history, namely the practices of mystification about the past aimed at manipulating public opinion.

These practices are increasingly prevalent in the digital environment, as the web and social media constitute extraordinary channels for the dissemination of incorrect, inaccurate and misleading news, which can very quickly change the common sense – the opinion of the large majority of the population – regarding specific issues and/or historical events.

In recent years, in fact, in the academic field, the awareness that the social impact of the new knowledge produced by scientific research is only possible through the adoption of a new mediation paradigm, which recovers the public role of the intellectual, has begun to make its way³.

This new paradigm is embodied by the Public Scientific Communication, which – in contrast to the communication between members of a scientific community – is the type of communication that takes place between experts and

¹ This work has been carried out under project PID2020-113677GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033. The authors are members of the ISCHE Standing Working Group Public Histories of Education [<https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/>].

² Special issue *Public History. Pratiche nazionali e identità globale*, edited by S. Noiret, «Memoria e Ricerca: rivista di storia contemporanea», vol. XVIII, n. 37, May-August 2011 (see in particular: Id., *La “Public History”: una disciplina fantasma?*, pp. 10-35); S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma (edd.), *Handbook of digital public history*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022. To further explore this research topic, it was essential to read: F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés (edd.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 2022.

³ For a critical analysis of the spread of principles of open science also in the humanities, see: S. Bartling, S. Friesike (edd.), *Opening Science: The Evolving Guide on How the Internet is Changing Research, Collaboration and Scholarly Publishing*, Cham, Springer, 2014; K.L. Smith, K.A. Dickson (edd.), *Open Access and the Future of Scholarly Communication: implementation*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2017; S. Aliprandi, *Fare open access: la libera diffusione del sapere scientifico nell'era digitale*, Milano, Ledizioni, 2017; M. Knöchelmann, *Open Science in the Humanities, or: Open Humanities?*, «Publications», vol. 7, n. 4, December 2019; C. Heise, J.M. Pearce, *From Open Access to Open Science: The Path From Scientific Reality to Open Scientific Communication*, «SAGE Open», vol. 10, n. 2, April 2020 (doi: 10.1177/2158244020915900); F. Führ, E. Bisset Álvarez, *Digital Humanities and Open Science: Initial Aspects*, in E. Bisset Álvarez (edd.), *Data and Information in Online Environments*, Cham, Springer, 2021; M. Cassella, *Citizen science, open science e digital humanities: relazioni e contaminazioni*, «Biblioteche Oggi», vol. 41, n. 1, 2023, gennaio-febbraio 2023, pp. 6-12.

non-experts, between knowledge creators and knowledge users, and consists of high quality scientific dissemination, capable of mediating knowledge contents to a non-specialist audience. This also aims at counteracting the dangerous degeneration of a pseudo-scientific popularisation that in recent years has conquered the top of the trending topics in social networks and infiltrated the society, spreading misconceptions and stereotypes and increasing individual scepticism towards science.

This phenomenon was recently denounced by the 55th annual report of CENSIS on the Italian social situation after pandemic, in which has been stressed the wave of irrationality – i.e. «the rejection of rational discourse, namely the tools with which we built progress and our well-being in the past» and the «flight into magical thinking»⁴ – that hit Italian society and its socio-economic roots has been analysed.

This risk had already been realised at the beginning of Seventies by the educationalist Bruno Ciari, who had emphasised the fundamental action carried out by schools in contrasting the «*cognitive divide* evident between the common sense development and the evolution of science» and therefore «also between those who design, invents, creates images and messages, and the consumer of linguistic and visual products, who absorbs the messages themselves and does not dominate the intentions and mechanisms that reach them, becoming passive users»⁵. The objective of overcoming the *cognitive divide* was set by the need to bridge the growing gap between the culture of researchers and scholars and the culture and citizens' common sense. The action to shorten this distance consisted not only in a work of information, but also in creating favourable conditions for a wider culture, that would enable people to be part of the development process and not undergoing it. Ciari therefore posed in critical terms the progressive divergence between the centres of culture production and the dynamics of cultural consumption, and pointed to the school – as the place where knowledge is generated – as the only institution capable of conducting this hard work of mediation and interfacing, avoiding deep lacerations in the social body.

The diffusion of the increasingly pervasive mass media implies that the results of scientific research must be effectively communicated through television, radio, world wide web and social media, for which – however – it is necessary to use techniques, linguistic registers and terminologies quite different from those used in scientific publications.

The participatory approach of public history is crucial in order to counteract the ongoing disintermediation between centres of production of scientific knowledge and the audience. Public history does not consist only in a high

⁴ CENSIS, 55° *Rapporto annuale sulla situazione sociale del Paese/2021*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

⁵ B. Ciari, *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 183.

quality historical popularization or at least not only in it. Indeed, it does not only require the historian's ability to elaborate contents that can be enjoyed by a wider audience, mediating them in clear and comprehensible language. It provides the active participation of members of that audience – who are no longer passive – in the very elaboration of those contents.

Public history, in fact, in its most up-to-date conception, should be a history written in a participatory form both by experts and specialists and by ordinary people, those who had long been only the recipients of the traditional historical narratives. So ordinary people become co-producers of the historical reconstruction through a participatory action research.

In fact, as Gianfranco Bandini stated in 2019: «Public history moves from social needs and tries to provide ways of co-constructing knowledge, moving away from the usual idea of popularisation, dissemination and transmission. If historians listen to each other and if the process moves from specific social needs, it is not a matter of inventing ways of popularising or spectacularising historical content: instead, it is a matter of getting out of the transmissive model and making sure that historians work with stakeholders to initiate a critical thinking exercise, to build knowledge and awareness together»⁶.

Moreover, in accordance with the principles of “democratic science” and the global responsibility of scientists⁷, public history must take into account the needs of the communities in defining its research addresses. In the past mutual misunderstandings between scientists and wider society have undermined the results of scientific research in many fields. Even the beginning of the actual work on a research project is too late for injecting social considerations. Once a project has begun, wider social considerations can modify the course of the project only minimally. If science is to be done ethically and responsibly, all

⁶ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 49. The genesis of this manifesto is interesting. On 6 November 2018, the University of Florence in collaboration with the Italian Association for Public History (AIPH) organised the national conference «Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze» (Public History of Education: reflections, testimonies, experiences). On that occasion, the first draft of a Public History of Education Manifesto was presented, addressed especially to the educational and care professions in order to ensure that history and public history play an appropriate role in the training of educators. The final version of the Manifesto was published in the volume collecting the proceedings of that meeting (2019). During the General Assembly of the AIPH of 29 June 2020, the establishment of a working group on the topic of the Public History of Education was presented by Gianfranco Bandini and approved. The AIPH working group continued its activities, participating in annual congresses and producing further studies, as: G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (edd.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.

⁷ Cfr. R.H. Brown, *Toward a Democratic Science: Scientific Narration and Civic Communication*, New Haven-London, Yale University Press, 1998; A. Weale, *Science advice, democratic responsiveness and public policy*, «Science and Public Policy», vol. 28, n. 6, December 2001, pp. 413-421.

parties who may be affected must be represented in the deliberations before significant modifications have become unacceptable. The implication is clear: non-specialists and non-scientists must be involved in research projects from the very beginning. They do not provide technical assessment, that remains the job of the specialists. They must control that specialists' self-interest does not override the wider interest. This also applies to history. Does it make sense to promote local history research without involving the citizens and understanding what would be important for them to know about their past? How the new historical knowledge produced by historians will be useful if those who are its recipients do not know what to do with it? Specialists will gradually come to see that the common people's views are an essential part of the legitimation of their researches. It is not just a question of participation, therefore, but of listening. Without listening there can be no cooperation. Without cooperation there can be no participation. Public history must therefore be based on democratic principles.

This reflection presents us a first concrete problem. On what scale is this type of activity feasible? On small, medium or large scale? We will return to this issue later.

1. *Public History, Collective Narratives and the Risks of Memory*

We have tried to provide a brief definition of “public history”. Now let us try to understand what “public memory” is and how it works. First and foremost, it does not coincide with “collective memory”, nor with “social memory”. The “collective memory”, as defined by Maurice Halbwachs, in fact, designates the shared pool of memories, knowledge and information of a social group. Instead, “social memory” designates the broader sphere of communicability that delimits the space within which different collective memories compete for the relevance and plausibility of their discourses⁸. It necessarily interfaces with public memory, although it does not exactly coincide with it. Public memory – indeed – is promoted by local and national public institutions in order to encourage people to commemorate a given event and/or a given person. It is not the result of social processing. It has a political nature. To some extent, it generates an induced memory, not a living and spontaneous one. It selects the past and relates it to the present.

For this reason, this expression (public memory) is frequently used in relation to the “uses and abuses of the past” for which politics is responsible, or when

⁸ M. Halbwachs, *La memoria collettiva*, Roma, Unicopli, 1987 (1st edition, 1950). On Halbwachs and his studies on memory, see: G. Namer, *Halbwachs et la mémoire sociale*, Paris, L'Harmattan, 2000.

in the social debate “memory struggles” are denounced, an appeal is made to a “shared memory”, or the dream of a happy past is cultivated. Public memory, moreover, constitutes the outcome of precise memory policies, namely the discourses and practices through which it is decided how, when and under what conditions, a society chooses what to remember or forget. Halbwachs himself had noted how «circumstantial interests of social groups can influence the selection of memories and the construction of collective memory»⁹.

But, who makes this selection? The local and national public institutions, or rather the political parties and coalitions able to impose their vision of the past by majority vote. They are – in representative democracies – the temporary expression of the will of the community, including with regard to the interpretation of the past (I deliberately do not use the word *reconstruction*) and its phylogenetic relationship with the present. Institutions are often unable to express the multifaceted social, moral and cultural composition of the local or national community they represent, synthesising its many souls and recomposing them into a shared narrative.

Institutions look to the past and provide an interpretation, according to the interpretations suggested by the historical moment or imposed by political contingencies. Public memory, in this sense, is strongly affected by the public use of the past. It is not an aseptic and neutral representation of what happened, but a re-interpretation of what happened in the past that is functional to an reading of the present time¹⁰. Not surprisingly, it often ends up coinciding with particular anniversaries and celebrations. These considerations lead us to consider another interesting aspect: that of the historical reliability of the public memory. Having celebratory purposes and often being inclined to a public use of the past, in fact, its reliability can be strongly compromised by the celebratory mandate received by the proposing institutions.

What role do historians and history play in this phenomenon? According to Italian historian Nicola Gallerano: «We speak of public use of historiography when the results of historical research are used in any way to produce effects of any kind. The most striking case is when there is a transfer of elements from historiography to official memory. Or when politics formalises in commemorations the results of a historical reconstruction by making them public memory»¹¹. Historization is both a process and a result and foresees – among its many fundamental methodological factors – distance, interpretation and subjectivity; in other words, the historical perspective need to distance itself from its object; it must adopt a reconstructive-interpretive attitude; it must lead to a shared, intersubjective and multifocal reconstruction of the past.

⁹ *Ibid.*, p. 45.

¹⁰ On this concept, see: C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories: new trends in the history of education*, Cham, Springer, 2017.

¹¹ N. Gallerano, *Le verità della storia. Scritti sull'uso pubblico del passato*, Roma, Manifestolibri, 1999, p. 14.

It is clear, therefore, that history does not sacralize memories, insofar as it places them – through interpretation – in the context of a general framework, that is the result of historical reconstruction. History, by its very statute, strives to de-sacralize all testimonies and objects of mythopoetic transfiguration. History structures an objective time based on the sole and pure logic of historiographic reconstruction, which goes beyond all subjectivities of memories and all individual perspectives. Thus, the two symbolic and cultural universes, the two models of historicity generated by history and memory, can act effectively and productively if they are kept strictly separate.

Historiography uses memories as the documentary basis for its reconstructions (let us think about oral testimonies), stripping them of their value connotations and subjecting them to critical screening. Public history is based on the same assumption, but it is in a close dialectical relationship with social memory on the one hand and public memory on the other, as these are the repositories of the past narratives whose level of plausibility and reliability need to be verified. This entails risks, as the pressures toward conformity exerted by the whole society or a smaller community on the historian to adapt his scientific reconstruction to tradition are very strong.

Public memory therefore presents many critical issues, fundamentally resulting from the fact that it has specific commissioners, which we have already discussed. Does this also apply to public history? Or is public history more democratic thanks also to the participatory practices it is able to implement? We noted that often public history also has clients and commissioners: in this case, the communities that identify the research object, propose it to the historian or even participate in the historical reconstruction, providing testimonies, making private sources available, eccetera. They influence historical reconstruction, as they have a certain idea of the past, which is the result of the narrative of that past prevailing within the community itself and accepted as historical truth.

Public history is likewise exposed to the risks of altering the historical reality. What can preserve it from this risk? The historian and his professionalism, which remain central. The possibility of co-constructing historical knowledge with community members and their active participation in historiographical elaboration does not imply the equalization of roles. Recalling us once again to the principles of democratic science, we think that public history is not so much about historians writing history with non-specialists, which in any case would need historiographical training to perform this, but about historians listening to other people's knowledge needs and not choosing for themselves which histories to reconstruct. Those dealing with the global responsibility of scientists are very clear about this: historians leads the process of historiographical reconstruction, subjecting sources to a strict review, interpreting them as objectively as possible and counteracting homologative pressures from below; non-historians have to control that historians' research interest does not override the wider interest, thus legitimating their reconstruction also from a social point of view.

The historian as public intellectual has to account to his community for what he does and what he does has to be useful to his community, helping them to develop an awareness of the past based on scientific data and not on political propaganda, urban legends, fake news, rumors, ecc. I mean that it is not necessary for everyone to be a historian. What is necessary is for all members of a community to be interested in knowing their history and for historians to talk to each of them, focusing especially on the most current or most debated issues.

Even within the framework of the public history understood in a more participatory sense, ultimately, I wouldn't focus so much on asymmetry between those who make history and those who then use it, but on their being together (indispensable) parts of its making.

2. Some Possible Interactions between Public History and Public Memory of School

I stated earlier that historiography uses memoirs as the documentary basis for its reconstructions. This – even more so – is done by public history, which can use the concretions of public memory as a documentary basis for its own reconstructions. In this case, public memory does not constitute an alternative narrative of the past to that proposed by historiography, but the very object of historiographic research inspired by the principles of public history.

I would like to give a concrete example concerning historical narratives and museum representations of Italian school reforms and educational reformers between memory and public history. In other words, we want to investigate how – on the one hand – regular schooling and – on the other hand – school reforms and educational reformers were represented on a public level by commemorative publications, exhibitions and museum throughout the 20th century in Italy.

The history of education is characterized by long periods of stasis, fast transitions, leaps forward and sudden slowdowns. The school resists changes very strongly, but there are times when changes happen. Again, however, changes do not produce a systemic change in school, but – more often – adaptations, casts, advanced experiments, utopias. There was a misalignment between the school theorized by educationalists and codified in laws and the real school, the everyday school, that school in which conforming to the grammar of schooling prevails.

What exactly do we mean by tradition and innovation in education? It is from the continuous tension between these two opposing trends that educational reform projects arise. How do we remember and represent changes in an

immobile institution, able to quickly reabsorb its revolutionary impact? How do we remember and represent the ground-breaking educational reformers?

In 1970, Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron with *La reproduction* denounced the use of educational institutions by state apparatuses as organisms of ethical conformity and social reproduction. The two French sociologists observed that: «The school is the institution invested with the social function of teaching and therefore also of defining what it is legitimate to learn. [...] There is no legitimate culture: every culture is arbitrary and imposed by the ruling classes. The school, however, makes this culture its own, masks its social nature and presents it as the objective, unquestionable culture, rejecting the others»¹². To achieve this, the school must be transmissive, as it must transmit its values unchanged to the society as a whole, without subjecting them to personal interpretations through a dialectical approach, so that they retain their homologating nature.

In 1994 David Tyack and William Tobin wondered why “grammar of schooling” has been so hard to change¹³. They coined this concept to describe the almost invisible architecture that organizes much of what goes on in education. Its constituent element are the separation of classes by discipline, age-graded classrooms, teaching as transmission, leveling and tracking, and schooling as a mechanism for sorting students by perceived ability. This grammar reinforces the dominant culture, excludes the perspectives of non-dominant groups, and serves as a means of reproducing social inequalities from one generation to the next.

The grammar of school regulates what we refer to as traditional or regular schooling. There is a mainstream of education that is a standardised and reassuring narrative that tells us all what we want to hear about education, that represents it to us as we have always heard about it, also as we have experienced it.

Studying the Italian primary school in the early post-Unification period, I realised that many teachers continued to use the individual method and to oppose the adoption of the normal method in their classes because they cannot resist the demands of parents, who want their children to be taught individually as their ancestors had also been taught. I believe this is still the case today. The normal method is now over two hundreds years old and yet it continues to be applied in the majority of classes, often uncritically, without introducing those correctives and mitigations that pedagogical science has been calling for years.

School remains in the collective imaginary often linked to this system, to its transmissive, authoritarian and passivating approach. Memories of the

¹² P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, pp. 53-54.

¹³ D. Tyack, W. Tobin, *The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?*, «American Educational Research Journal», vol. 31, n. 3, 1994, pp. 453-479.

school are therefore often linked to this vision. The dominant narrative of the school is this and the school ends up coinciding in the collective imaginary with this. Every narrative that does not conform to this, every alternative vision corresponds to a malfunction, a brief defect in the system.

We would like to give the example of the representation of school reforms and educational reformers in museums, which are among the spaces within which the historical contents are mediated to a wider public, also promoting public history initiatives.

Over 90% of Italian school museum exhibits – over 60 – focus on primary school. This fact can be explained by the fact elementary school constitute a great collective experience, making it possible to identify large parts of the population in the representations of a school's past displayed within these museums. It follows that the most represented school level should be the one that was historically attended by most Italians, i.e. elementary school. In Italy, in fact, pre-school and secondary education was never as strongly rooted in the collective imagination as was primary school which, by its very nature, was for the masses. The profound changes in Italian society during the “short Twentieth century” did in fact ensure that these educational levels were available to an ever increasing number of students. It was, in fact, the process of de-ruralisation and development of the service sector in the labour market which promoted the establishment of educational institutions (such as kindergarten) capable of supporting the transition from a patriarchal family model to a nuclear family as well as giving access to secondary education to an increasing number of young people.

The relative novelty of this phenomenon – beginning with the Italian economic miracle of the Fifties and Sixties – explains why these two levels of education cannot be used to effectively represent the school as a great collective experience in a museum context. The upper secondary schools are, however, much older, but – at least until the sixties of the twentieth century – represented elitist education, which only a limited number of people could access. Due to this complex set of reasons, a clear majority of these museum exhibitions represent the primary school because they constitute the educational experience shared by several generations of Italians of all social classes and is therefore capable of catalysing the memory of a great number of people.

But if we move on to the category of those schools that we have defined as “sacred places of education”¹⁴ namely those places (usually schools) that constitute the spatial incubators of innovative educational experiences so as to be considered unique and be counted as such in the annals of the national education system. In this case it is especially interesting to observe the asymmetrical relationship between the nationwide occurrence of educational

¹⁴ See J. Meda, *The «Sites of School Memory» in Italy between memory and oblivion: a first approach*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 25-47.

experiences which took place in them and their locations in peripheral regional and economically depressed contexts¹⁵.

This fact seems evident from the examination of an initial, provisional selection of these particular “sites of school memory”, carried out by taking into account the exceptionality of the educational experiences conducted there and the timeframe of those same experiences within a chronological spectrum between 1800 and 1968, which is understood as the ideal watershed between a traditional conception of school and one which is more open to educational innovations triggered by the process of democratization of formal education contexts brought about by student protests around the world. In fact, these issues are closely intertwined, as the exceptionality of those educational experiences was greatly determined by the attitude of their promoters to emerge from the rigid patterns of traditional schools in a historical context in which the school was still seen as the dominant pedagogical model.

From a quick analysis of this first list of at least 15 sites, it seems immediately apparent that most of the “sacred places of education” are circumscribed within compulsory schools and how – despite the local dimension of the places where these historic educational institutions were based (small hamlets like Vho and San Gersolè, rural villages like La Montesca, Rovigliano, and Barbiana or the city suburbs like Mompiano and Pietralata) – you find yourself faced with the places of the national school memory, well known outside the narrow confines of local communities and elevated as models.

Paradoxically, we observed that these “sacred places of education” did not become «sites of memory». What are the reasons for this phenomenon? It is likely that over the years, these places have undergone a process of dematerialization and symbolic signification by intellectual elites who, through their theoretical paradigmization, have slowly withdrawn them from the spatial context and social environmental in which they had been created and have therefore relegated them to pedagogical imaginary. For this reason, these symbolic places are not able to evoke collective memories outside of rather small intellectual groups and/or certain geographical areas.

This consideration leads us to make a first general reflection based on the following paradox: the need to collectively celebrate the memory of a small mountain school with the impeccable philological refurbishing of the school of the past is recognised, but not the interior of a school where extremely innovative educational experiences found in every teaching manual took place. In this sense, it can be said that “sacred places of education” tend to be more imaginary pedagogical places than real places in the national school memory, since they don’t disseminate the memory of educational experiences which

¹⁵ On this topic, in particular, see: B. Franco, *Decentralizing Culture: Public History and Communities*, in P. Hamilton, J.B. Gardner (edd.), *The Oxford Handbook of Public History*, New York, Oxford University Press, 2017, pp. 69-86.

took place there. They just establish pedagogical culture, which has fostered the myth of those experiences over the years. They are therefore non-places¹⁶ rather than places. They have become so sanctified and mythologized, that they might as well be considered immutable reliquaries.

It is not by chance, in fact, that only an infinitesimal percentage of these symbolic places has undergone true musealization. The reasons for this phenomenon are still to be investigated. Some preliminary hypotheses, however, can be made.

Scrolling through the lists of these “sacred places of education”, we immediately realize that most educational experiences conducted within them might be considered as shining examples of progressive education. Is there a link between this data and the lack of musealization of the spatial incubators of such experiences? We can try to explain this trend by the fact that these museums are based on a perception of the school as a great collective experience, able to allow those who have experienced it to identify with the representations of the schools’ past there proposed. It can therefore be deduced that the school level most represented within these museums can be no other than the one attended by the greatest possible number of people, namely the elementary level, which is the only one capable of creating a shared emotional foundation between extremely diversified generations (that of the older students who stopped at the fifth grade and that of the younger ultra-schooled generation). As a result of this, if the school which is better able to generate memory is the “school for all”, it follows that experiences which are exemplary from a pedagogical point of view – being extremely innovative but often linked to the charisma of a single figure of an educator (such as Mario Lodi in Vho di Piadena) – have not been able to fulfill the difficult task of incarnating a great collective experience, shared in general terms by the largest possible number of people from all social classes and multiple generations.

It is conceivable, in essence, that it was precisely their uniqueness, the fact that they were directly experienced by a small social group, which does not make it possible for them to become «sites of memory», capable of solidifying the memories of a wider community to those who remember and therefore generating feelings of collective identification.

The French philosopher Paul Ricoeur, moreover, in his seminal study *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, suggested that in order to study public memory in all its complexity, we should consider the proximity relationship that creates

¹⁶ On this concept, in particular, see: M. Augé, *Non-lieux: Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Éditions du Seuil, 1992 (trans.: *Non-places: introduction to an anthropology of supermodernity*, London-New York, Verso, 1995). Marta Brunelli proposed a first application of this concept in the field of historical research in education in: *Non-Places of School Memory: First Reflections on the Forgotten Places of Education as Generators of Collective School Memory between Oral History, Public History and Digital History*, «History of Education and Children’s Literature», vol. 14, n. 1, 2019, pp. 49-72.

connections between those who are closest and linked by family ties, social relations and any other form of belonging of a subject to a group. The concept of memory of the closest is related to that of thick relations, contrasted by some philosophers with that of thin relations¹⁷.

This distinction is used, for example, by the philosopher Avishai Margalit in an essay in *The Ethics of Memory*, in which he defines as thick the relationships entertained with those who are close to us – kinships, love ties, friendships – and thin those that instead concern those who are foreign and distant¹⁸. Human relations, in short, can thicken or thin out more elastically than one would think and therefore determine densities and rarefactions around occasions of public memory.

It is our impression that the proximity effect, after all, also favours public history initiatives and this leads us to assume that the effectiveness of these initiatives is inversely proportional to their scale.

These are just some initial reflections, which will be subject to further checks.

3. “*What Went Wrong?*”: *Perspectives on New Histories of Education*

One of the purpose of our research is to define what public image of – on the one hand – regular schooling and – on the other hand – school reforms and educational reformers has established in collective imaginary, how it has changed over time and for what reasons. Which historical narratives have been made of these (successful or unsuccessful) reforms over time? First researches suggest that school reforms were more studied in an academic perspective, but had almost never become objects of historiographical mediation to the society as a whole; on the contrary, the traditional school – which resisted those reforms – is the one that was most commemorated and represented. If the school which is better able to generate memory and to arouse the interest of people is the school for all, it follows that educational experiments – being extremely innovative but often linked to the charisma of a great reformer – have not been able to fulfill the difficult task of incarnating a great collective experience, shared by the largest possible number of people from all social classes and more generations.

Besides that, it would be interesting to study the complex relationship between innovation and tradition/conservation in our schools. Indeed, a large part of the evolutionary path of the Italian school system between the 19th and 20th centuries is played out on this historical dichotomy. Over the course of the various historical periods, what were the ideal movements and phenomena that from time to time embodied the two opposite poles of an extremely complex

¹⁷ P. Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Editions du Seuil, 2000.

¹⁸ A. Margalit, *The Ethics of Memory*, Cambridge-London, Harvard University Press, 2002.

evolutionary process, such as the one that in the course of the 20th century led – at least in the more evolved western countries – to the definitive affirmation of mass schooling? In other words, what has innovation consisted of in each of the various epochs mentioned above, and what has tradition/preservation consisted of within the school world? In short, what was considered new and/or a driving force for innovation and what instead was interpreted as old, obsolete, outdated?

These questions help us get to the core of the matter, which is to try to define the evolutionary process of public education within Italian society in the contemporary age from a less linear perspective than we are commonly accustomed to, in an attempt to clearly periodize that path and provide a description that highlights its often fluctuating and oscillating course. That is, by including within this reconstruction the long-lasting phenomena, but also the permanences and overlaps that characterise it and that are often not surveyed or are only marginally analyzed within the official reconstructions.

Innovation, on the one hand, and tradition/conservation, on the other, are two opposing thrusts that have always been co-present within the school's evolutionary path, as indeed within any evolutionary path. The school, however, as a public institution entrusted by the state with the education of society, has been particularly characterized by this discontinuous trend, made up of accelerations and sudden stops, but also of continuous slowdowns and sabotage aimed from time to time at keeping the school as it was, without modifying curricula, teaching methods and inveterate habits, without updating the knowledge transmitted and skills instilled, without modernising learning spaces, their organization, furniture and teaching aids made available to teachers and students. The school and its history – in short – are full of resistance and leaps forward, often embodied in the bursts of invention that teachers themselves have been able to theoretically elaborate and implement in their teaching and schooling.

I do not believe that an effective mapping of these resistances and leaps forward exists to date, not least because the school – which has always been considered a temple of modernity and, from late 19th-century positivism onwards, an indispensable tool for combating ignorance and overcoming the obscurantism exercised by the social hierarchies on the plebs in previous centuries – has always attempted to conceal the strong resistance to change that existed within it, and has instead pretended to coincide with the glossy image mentioned above and self-represent itself as a place of innovation. Analysing then what each period has interpreted as new-old, innovative-antiquated, reactionary-revolutionary in relation to teaching and learning (I am thinking for example of the early 19th century debate between the supporters of the individual method and those of the simultaneous-collective method), is fundamental to understanding what has slowed down or accelerated certain processes and also to verifying the reasons for this in order to understand how it was possible to make in certain mistakes

for decades and instead how certain innovations have struggled to take hold and spread in schools.

The impression one gets – but which should be supported by more detailed scientific research – is that the pointing to new configurations of learning spaces and new teaching methods as being extremely innovative has historically meant that they have been considered difficult to reproduce, if not outright unattainable, or rather true privileges reserved for the few, in any case not reproducible on a large scale within the national school system as a whole.

This acted as an alibi to avoid implementing all those necessary innovations in time, making them age prematurely, thus nullifying their disruptive effect and accumulating delays. In short, this inerted their disruptive capacity and precipitated their generative potential, not allowing them to be disseminated more widely and thus systematized, which would certainly have had a knock-on effect within the school world.

A public history of these processes, made in collaboration with other school's agents, could ensure interesting new results and above all – precisely because it is produced from a need shared by its same recipients – could help us understand how to overcome this dichotomy.

For a Definition of Public History of Education between Shared Authority and Memories: Re-Thinking the History of School

Giordana Merlo
Department of Philosophy, Sociology,
Education, Applied Psychology –
(FISPPA)
University of Padua (Italy)
giordana.merlo@unipd.it

ABSTRACT: Clarifying the public history of education and determining whether it is possible to provide a precise definition requires considering two interconnected conceptual planes relating to public history as an approach and a way of making history and a currently underway valorisation of historical-educational heritage. Education museums are seen as a privileged place in which to meet the past, in which shared authority can be realized brought to fruition in a historical-educational context, and a research space whose doors are open to the community and its contributions, research which makes use of the narrative dimension present in the sources displayed. Rethinking school history involves combining school memories and narratives in a shared authority context based on historical rigour.

EET/TEE KEYWORDS: Public History; School; Education; Heritage; Museums.

Introduction

This contribution is situated in a border area between two fields of study concerning thought still underway regarding the historiographical and methodological context underliving the public history of education. In fact, the public history of education relates, on the one hand, to Public History – an area of great interest and topicality which has been developing in the English-speaking sphere since Anglo-Saxon area since 1970s – on the other, to history of education, a discipline characterised by great epistemological complexity and long term developments. This work will thus focus on two issues. The first of

these regards what I consider to be a terminological and semantic clarification of considerable importance. I believe that the expression “public history of education” is not without its ambiguities and its principal characteristics thus need to be examined. After clarifying what I mean by public history of education, I will turn my attention to the potential for rethinking school history from the public history of education perspective. The history of school exemplifies the real potential for embarking on a dialogue between historical witnesses, memories, and the general public. The shared authority is characteristic of the public history. In fact, as I will try to clarify, talking of public history is more than simply a matter of bringing a historical event or memory out into the open because this only widens out to the presence of other historical witnesses. A public history perspective requires active public participation.

1. *Thoughts around defining public history of education*

The first key question concerns clarifying what is meant by public history of education or, rather since the reference is to public history¹ in any case, considering what, if any, specificities mark “public history of education” out from “public history”? It is the conceptual complexity of the cultural sphere that brings such issues to the fore.

¹ This work has been carried out under project PID2020-113677GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033. The authors are members of the ISCHE Standing Working Group Public Histories of Education [<https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/>].

Defining public history exactly and clearly is also problematic. Fifteen years ago, Robert Weible highlighted that «for all the talk of public history that we have been hearing for more than 25 years, it is a little awkward that historians are still uncertain about what public history might actually mean. So perhaps it is fruitless to seek consensus on a single definition». R. Weible, *Defining Public History: Is It Possible? Is It Necessary?*, «Perspectives on History», vol. 46, n. 3, 2008, <www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/march-2008/defining-public-history-is-it-possible-is-it-necessary> (last access: 10.01.2024). In fact, as the international debate demonstrates, definitions of public history are all linked to specific times and geographic contexts. These differences are highlighted by the different ways the English term “public history” is translated. In the Italian context, for instance, the English term is used. The translation of “public history” (storia pubblica) conjures up public use of history, but it is evident that its meaning is profoundly different. However, two key elements common to the various definitions of public history can be identified. The first regards the fact that public history belongs to the historical sciences fields. The second concerns the perception of public history as a process that includes distinct but connected practices. In this latter regard, Thomas Cauvin used a tree metaphor to show the complex interconnected systems characterising public history. See T. Cauvin, *New Field, Old Practices: Promises and Challenges of Public History*, «Magazén», vol. 2, n. 1, 2021, pp. 13-44, <<https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni4/riviste/magazen/2021/1/new-field-old-practices-promises-and-challenges-of/>> (last access: 10.01.2024); Id., *Public History: A Textbook of Practice*, New York-London, Routledge, 2022².

First of all, let me highlight that the expression public history of education is to be understood as a terminological synthesis. It refers to a conceptual sphere structured by means of a repetition of terms such as “public history of history of education”. This repetition clearly makes no sense at the linguistic-formal level but a full awareness of it enables us to avoid losing sight of a key point in our discourse, the history of education with all the epistemological complexity that this expression conjures up² and whose consideration falls outside the scope of this contribution³.

The expression “public history” factually acts as a methodological adjective in reference to a specific approach. This methodological approach⁴, as great deal of reference literature has already highlighted⁵, refers to making history in the public arena, to bringing history out into the open and making it more visible, in proximity to the general public⁶. For Serge Noiret, it is not simply a

² The historical renewal that has marked historical-educational research in the last thirty years and the study of, mostly locally based, diversified source types belonging to a line of enquiry focusing on the recovery, conservation and enhancement of the historical and educational heritage. It is a material culture of education referring to multiple sources and including elements that can be traced back to the most recent commemoration as a historiographical commitment to the witnesses of the memory of school and teaching. M. D’Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, 1, 2016, pp. 249-272; R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, pp. 13-26; R. Sani, *L’implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di largo termine*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 27-44; A. Barousse, T. De Freitas Ermel, V. Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Brescia-Lecce, Pensa Multimedia, 2020.

³ It would seem to be important to remember the importance of history of education to academic pathways in professional education too. I am referring to the need to enhance historical knowledge in the field of education and educational skills. In fact, historical knowledge can encompass looking after socio-educational needs both present and past, to the extent of outlining synergies between formal, non-formal and informal education, between the world of research, other cultural institutes and society. G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, University Press, 2020, p. X.

⁴ It is interesting to remember Italian historian Marcello Ravveduto’s definition comparing public history with an archipelago of small islands (the various practices) which are distinct but close to each other, connected by a sea (the methodology) M. Ravveduto, *Il viaggio della storia: dalla terra ferma all’arcipelago*, in P.B. Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (edd.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano, Mimesis, 2017, pp. 131-146, in particular p. 136.

⁵ A by no means thoroughgoing list includes M.-R. Trouillot, *Silencing the Past: Power and the Production of History*, Boston, Beacon Press, 1995; O. Dumoulin, *Le rôle social de l’historien, de la chaire au prétoire*, Paris, Albin Michel, 2003; E. Ayers, *Everyone Their Own Historian*, «Journal of American History», vol. 105, n. 3, 2018, pp. 505-513; M. Demantowsky, *Public History and School: International Perspectives*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2018; J. Wojdon, D. Wiśniewska (edd.), *Public in Public History*, London, Routledge, 2021; S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma (edd.), *Handbook of Digital Public History*, Berlin-Boston, de Gruyter 2022.

⁶ As I will try to clarify later, this bringing history closer to a wider public is substantiated by a specific meaning. I am referring to involvement as an element characterising public history that must be understood as emotional participation in something an emotional participation closely

matter of teaching or disseminating a certain type of history concretely applied to issues currently topical in the public arena and designed to reach the general public. It also means making history in direct contact with changes in the mentalities and sense of collective belonging of the various communities coexisting within the national space and the global village and enhancing the study of their identities⁷.

In my opinion, this engaging with a wider public has to keep well away from forms of folkloristic entertainment or historically inaccurate entertainment and express a deeper meaning that is always present however nonexplicit it may sometimes be. I am referring to the link between public history (as an approach) and the history teaching as knowledge which views human beings as «subject that is formed and educated in history»⁸.

History teaching interweaves the cognitive dimension (the production of knowledge of history and in history) with a perspective pertaining specifically to subjective knowledge, in which historical awareness is crucial to the humanisation of the subject⁹. It is important to stress that human development is possible only by means a full understanding of one's historicity as a human being. It is a recognition of each person's bond with life and the fulfilment of this formative connection with history which is the historical experience of life itself¹⁰. This evokes the potential for deepening our understanding of life by gaining knowledge of the forms that life has through history (in our specific case it is knowledge of the educational forms that life has taken through history). These forms are not limited to physical and material concreteness but also refer to other aspects which are immaterial or not immediately visible (this is why I see the narrative of materiality a very important).

Now, whilst historical awareness is a key element for in humanising the subject, the importance of broadening this historical consciousness is also evident and this even more true in educational contexts focusing on human beings, on their formation, namely humanisation¹¹. Once again, if the consciousness of history is fundamentally important and must be disseminated then the role of public history is clear. Such an approach is less straightforward than might

linked to the narrativity of the object, of the historical source.

⁷ S. Noiret, "Public History" e "storia pubblica" nella rete, «Ricerche storiche», vol. 2, n. 3, 2009, pp. 275-327.

⁸ P. Levrero (ed.), *Menschenbildung: l'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, Genova, Il Melangolo, 2014, p. 39.

⁹ P. Levrero (ed.), *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2016, pp. 8-9. In this regard, Mario Gennari argues that full consciousness of human formation is impossible without consciousness of human life. A consciousness of history is indispensable to this, i.e. consciousness of personal history but also of the history of others which is human history of their lives and their education. M. Gennari, *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012, p. 271.

¹⁰ Levrero, *Pedagogia della storia*, cit., p. 9.

¹¹ Bandini, Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit.

seem, however. In fact, it is a minefield in which we must be careful not to lose sight of our objective, that is, historical awareness as contributing to humanising the subject through active participation in the process.

To move forward towards greater clarity of meaning requires paying attention to further terminological and conceptual clarification, which is both obvious and crucial. It is the word “history” which is the element common to the two terms “public history” and “history of education”. The word “history” refers humanity’s past, known and reconstructed through historiography¹², which is not memory of the past (here understood as the ability to remember) but science. It is a science which applies logical interpretation based on critical methods and documents to the task of reconstructing historical events, the process of reflection, research and knowledge related to history. Knowledge of the past involves seeking the past of a present with the starting point being the present, a historian’s knowledge and life horizons. A historian is a person who examines the past and illuminates «certain aspects of what has been, snatching them from the darkness of the unknown» and historiography is an indispensable tool with which the seeker of meaning «explores his or her living environment to attribute to it a meaning that it would be vain to seek only in the present»¹³. This is not a new concept and Jules Michelet argued that «anyone who wants to limit themselves to the present, to the present-day, will not understand the present», as far back as 1848¹⁴.

As historian, my action in the field of history of education focuses on educational events. In this specific case, a historian is person who examines the educational past with a view to shedding light on certain aspects of what education has been. It concerns snatching these events from the darkness of the unknown with a view to clarifying the educational present-day. These issues are certainly not new for professionals, but it is important to remember them when linking the history of education to the public history approach. In fact, its importance is bound up with the need to be clear that the public history of education should never be understood as popular entertainment about educational mores.

The wider public which is a distinctive element in public history is not simply a matter of activating a simple publicization process. It is not just about bringing something previously hidden away in restricted academic and elitist circles into the public domain and into the open. In fact, making something public and visible to everyone does not guarantee its sharing. In my opinion,

¹² In fact, H.-I. Marrou teaches us that historiographical theories are a form of knowledge developed by individuals who open up to the past and develop a historical consciousness. See H.-I. Marrou, *De la connaissance historique*, Édition du Seuil, Paris 1954.

¹³ E. Di Nuoscio, *Tucidide con Einstein? La spiegazione scientifica in storiografia*, Soveria Manelli, Rubbettino, 2004, p. 6 (my translation).

¹⁴ J. Michelet, *Le peuple*, Paris 1848, p. 49 (my translation). About Jules Michelet see F. Pintacuda De Michelis, *Alle origini della “histoire totale”: Jules Michelet*, «Studi Storici», vol. 21, n. 4, 1980, pp. 835-854 (my translation).

showing off alone is an impoverishment of history, because it reduces history to a set of witnesses which cannot account for the long time spans, great changes and dialogue between present and past¹⁵. The widespread presence of historical witnesses today does not guarantee a collective historical conscience which is ethical and civil. In fact, history does not become historical consciousness through osmosis.

What is needed is both a wider public and greater visibility without falling into the everyone can – make – history trap. Scientific methodology is ensured by the presence of a historian. Audience cannot itself build history because it lacks the necessary methodological tools with which to illuminate and interpret the facts. But there is more to it than this. The scientific work of historians in reconstructing the past must certainly be made public but public history requires something else. Historical witnesses are not sufficient on their own; without a historian, they are virtually insignificant. They are curiosities lacking in the character of meaning referred to above, which concerns history teaching as humanising awareness and decisive factor in setting public history processes in motion. Social issues and history's need for dissemination potentially find an echo in the scientific work of professionals capable of capturing the historical interests of the public and the community getting them involved.

Whilst it is true that the history set out in unread books is inert and does not act in the world it is equally important to acknowledge the need for living history. In this regard it is interesting to note Carl Becker's complex thoughts on the subject almost one hundred years ago, with their valuable implications for today. First of all, Becker took a minimalist approach to history, defining it as memory of things said and done, and then showing concretely how the memory of things said and done is essential to the performance of the simplest everyday tasks. Contrary to the prevalent belief that the past is dead, the future non-existent, and only the present real, Becker warns that «strictly speaking, the present doesn't exist for us, or is at best no more than an infinitesimal point in time, gone before we can note it as present»¹⁶. Nevertheless, he argues, the

¹⁵ Sociologist Paolo Jedlowski argued that memory and history are born from a resistance to oblivion, the forgetfulness seen as the worst of evils since Homeric antiquity. Thus «there is no doubt that biological evolution can be considered as a process of preserving and transmitting the memory of the species, but the characteristic evolution of the human species requires that the task of preserving social memory be transformed into an intentional activity, and this gives rise to specific institutions, techniques and tools. The cultural heritage that each society preserves and transmits from generation to generation includes every day and specialized knowledges, the arts and even the language itself, as well as skills and customs [...] The concept of collective memory thus tends to be understood as a set of social representations concerning the past which each group produces, institutionalizes, guards, and transmits through the interaction of its members» (P. Jedlowski, *Memory and Sociology: Thems and Issues*, «Time & Society», vol. 10, n.1, 2001, pp. 29-44, in particular p. 33).

¹⁶ C.L. Becker, *Everyman His Own Historian*, «The American Historical Review», vol. 3, n. 2, 1932, pp. 221-236, in particular pp. 225-226.

need for a present determines its creation through the appropriation of elements from the recent past and the pretence that these all belong to the realm of our immediate perceptions. Becker argues that the concentration of successive events into a single instant, which philosophers call the “specious present”, can be expanded because man alone is capable of deliberately and purposefully expanding, diversifying, and enriching the specious present. The extent of this expansion depends on knowledge and the artificial extension of memory, the memory of things said and done in the past and in distant places.

If on one hand the specious present is an unstable pattern of thought, incessantly changing in response to our immediate perceptions and the purposes arising from them, on the other at any given moment each one of us weaves the real or artificial memories needed to orient us in our little world into this unstable pattern. Linked to the capacity to orient us, this operation ultimately makes the real bonds between past, present and future clear «and the more of the past we drag into the specious present, the more a hypothetical, patterned future is likely to crowd into it also. [...] What I suspect is that memory of past and anticipation of future events work together, go hand in hand as it were in a friendly way, without disputing over priority and leadership. At all events they go together, so that in a very real sense it is impossible to divorce history from life»¹⁷.

According to Becker, the natural function of history is evident here. History reduced to its lowest common denominator and conceived as the memory of things said and done (either in our immediate yesterdays or in mankind’s long past), goes hand in hand with the anticipation of things to be said and done. «It must then be obvious that living history, the ideal series of events that we affirm and hold in memory, since it is so intimately associated with what we are doing and with what we hope to do, cannot be precisely the same for all at any given time, or the same for one generation as for another»¹⁸. As far as this individual history is concerned, we might wonder what role historians can play it. The profession of historian concerns this ideal series of events that is only of casual or occasional importance to others and historians work with «that far-flung pattern of artificial memories that encloses and completes the central pattern of individual experience»¹⁹.

The task of the historian, then, is not creation, but rather the maintenance and perpetuation of the social tradition, harmonising real and remembered events with a view to expanding and enriching the specious present that is common to us all, because society may measure what it is doing on the basis of its past actions and future intentions. The history that operates in the world

¹⁷ *Ibid.*, p. 227.

¹⁸ In this sense, all living history is contemporary. To the extent that we think of the past this becomes an integral and living part of our present world of appearances. *Ibid.*, pp. 227-228.

¹⁹ *Ibid.*, p. 231.

is living history, a model of remembered events that enlarges and enriches the collective specious present. Each generation must make this great effort to understand the past and anticipate the future in the light of its limited experience.

This can then be the basis for an understanding of the educational dimension of history and its importance for each one of us, but it also shows us that historical witnesses can do nothing without a historian. If the goal of public history is to broaden awareness of history and accord greater meaning to the lives of all, then public history clearly has an educational dimension. This relates to a deeper meaning bound up with understanding of the way we all belong to history. As I see it an implicit rethinking of history from a pedagogical perspective comes across from this argument, a pedagogical profile which is not entirely new. In fact, it is the cornerstone to fundamentally important issues such as what history teaches us and what lessons we can learn from history and why.

This is the starting point for much needed reflection on the relationship between history, historians and the general public. The first point concerns the very reconstruction of history itself. The form and substance of historical facts is determined by the discourse they are part of. Reconstructing of dead events is reasoning that is closely bound up with historian's subjectivity, although it is constructed using a historical methodology. The change dimension is characteristic of historical interpretation. In fact, historians are themselves not always the same because their time and space change throughout their lives.

Now, without questioning the primacy of the need for historians, when we talk about public history, we must also refer to a reconstruction that requires the active participation of an audience. This does not justify approximation but must be seen in educational terms as the desire to disseminate a historical approach capable of according meaning. The task of the audience is not historical reconstruction in its essence (this is the task of the historian) but rather a potential contribution to the enrichment or revision of certain elements, associated with local or other specificities, with professionalism specificities as an example. To initiating this potential enrichment requires creating the appropriate conditions for an audience. Enrichment requires getting an audience involve, its emotional participation in something, committed participation on a spiritual or practical level, i.e. an emotional participation closely bound up with the narrativity of the object (of the historical source) as I will try to show below.

2. *What is "shared authority"?*

Talking about the narrativity of an object implies valuing the potential and diverse significances of this same object. The attention must thus focus on the qualification "narrative", i.e. the concrete potential for overcoming the idea of a passive observer.

The object taken as a historical source includes visible elements relating to its historical-formal dimension, but also invisible elements bound up with events impacting on it. If the former are sufficiently stable, the invisible elements are more closely bound up with the history of the object and events that have impacted it over time. This characteristic of objects lives is also related to those observing them, and this is an important element in our discussion. Attention must focus on the capacity of a document to recount and offer a range of stimuli. This capacity is based on the constantly varying relationship between object and observer. Objects can, in fact, generate diverse narratives, depending on the diverse emotional forces of observer's memories. This clarifies that an object's meaning is part objective (its substance, what it is physically) and part subjective. This latter concerns two levels of subjectivity. The first of these is bound up with the historian whose knowledge and understanding leads to a personal but always scientific interpretation. The latter relates to the observer who comes into contact with the object, activating memory-related emotions. These levels are not opposing forces and the second level can contribute to the interpretation, but always with the help of the historian's scientific methods. Paraphrasing Pomian, can be argued that documents are fragmentary, incomplete, and decontextualised, that they need the words of those capable of interpreting them but also those simply reacting to their presence. Historical knowledge (with scientific methodology) and emotions (with reference to subjectivity and memory) were long considered incompatible. But a more modern perspective, corroborated by the public history approach, makes agreement between them potentially useful²⁰.

It is the affirmation of a more participatory attitude from ordinary observers responding to a contemporary need for situations capable of increasing a collective and shared access which enables history to proceed via multiple decisions. In fact, this building process takes place on a materiality-immateriality dialogue plane. Objects' physical properties meet observers with all their emotional and cognitive baggage. Ordinary observers can offer personal interpretations regarding objects' vital or ritualistic components, and their contribution can supplement their sense of presence. Thus, the invisible as the shadow side of things finds a voice in the narratives potentially generated by documents' materiality. Potential narratives such as these in a shared authority contest can be defined as setbacks evocative of philological and scientific reconstruction, enhancing the imagination space²¹.

In my opinion shared authority is much more difficult to achieve than it appears. This gap enables us to understand what lies behind the term "public

²⁰ K. Pomian, *Musées d'histoire: émotions, connaissances, idéologies*, «Le Débat», vol. 177, n. 5, 2013, pp. 47-58, in particular p. 48.

²¹ P. Rosa, *Dai musei di collezione ai musei di narrazione*, «DISEGNARECON», vol. 4, n. 8, 2011, pp. 129-138.

history” and, to an even greater extent, public history of education. The word “public” can feel like a magical word encompassing everything, but it is not. When we limit our actions to history exhibits, such as setting up exhibitions on a particular subject, it cannot truly be said to be public history. A public history that does not allow visitors to express their opinions and engage in direct and participatory contact is not true public history. Without this potential for interpretative comparison, you remain entangled in the network of historical witnesses whose observing presence in no way guarantees historical knowledge and awareness.

Now, for the sake of convenience, we call “objects” historical witnesses. Taken on their own, these might seem inert matter, but they are really reserved witnesses waiting for someone to make them talk. Achieving this means acknowledging the life that such objects already have in their deeply evocative natures, but which needs to be rekindled. The expression “evocative life of the object” implies a broader range of knowledge possibilities than the scientific and methodological analysis historians employ on these however pre-eminent this may be. Continuing in this direction, whilst it is true that objects play a key role in the sedimentation process commonly referred to as memory and that some objects are more important than others, what needs stressing here is the sense of awakening objects’ evocative natures. This awakening is not a matter of an imagination space, as is the case in the arts²², for instance, but rather a broad interpretation space encompassing each observer’s intimate life and personal experience.

Historical knowledge begins with historians reading historical objects, but the emphasis here is on the potential for opening up to additional interpretative contributions. The aim is to redirect the attention towards disseminating history, resulting in varying outcomes. The results vary because a historical event that can be brought to the attention of those who are not historians (an exhibition, book, seminar, ecc.) – essentially to tell them what happened and why – is one thing, whilst presenting a historical event with a view to creating a sharing opportunity is quite another, with the latter being a first step setting in motion a process of awareness of the past that also involves understanding the present and enriching memory as belonging²³.

²² Without going too deeply into this argument, I will simply note that, in the arts, in addition to their own meaning, objects’ meanings depending on the use made of them. The choice of objects and their distribution in space does not depend on an interpretative will inherent in the life of the objects themselves. The aim is not interpretative-cognitive but imaginative. It is an attempt to represent the artist’s thought. Take the artistic avant-gardes of the early 20th century as an example. In this regard see C. Coppelli, *L’arte d’altra parte. L’arteterapia e I materiali artistici al servizio dell’educazione e della riabilitazione*, Roma, Armando editore, 2020, pp. 94-124.

²³ I do not want to get involved in a discussion which has significantly heated up the sector’s epistemological debate over the last forty years, and is bound up with connection between memory, as an act of reconstruction, conservation and dissemination of certain events, and history as investigation, interpretation and processing based on scientific and critical methods.

In this intersection space between the scientificity of historian and the curiosity of who like to know and understand active paths of shared authority can be generated. This expression made popular in 1990 by Michael Frisch, who saw it as «the capacity to redefine and redistribute intellectual authority» within the history-making process as a whole²⁴, refers to the increasingly widespread potential for abandoning exclusive academic pre-eminence in favour of joint working with those who are not exactly historians. On one hand, shared authority which removes or changes the usual hierarchy in cultural institutions and, on the other, a move away from a top-down approach, oriented to participative dialogue and engagement. But the institution, be it historians, museums or historical societies, ecc., retains a catalyst function for non-traditional participants contributing to the presentation of a body of information. Rather than passive historical consumers audiences are seen as participants and co-generators of historical content. “Shared authority” does not mean “sharing authority”, the words might be similar, but the meaning is profoundly different. While “sharing authority” does not imply modifying the usual top-down vision, in “shared authority” the emphasis is put on acknowledging that tra-

However whilst it is important to remember that memory is a representation of the past through extrapolation based on a selection of past events, it equally needs to be stressed that memory, and collective memory in particular, is not to be understood as a means of viewing reality. It is thus not a matter of the public use that can be made of memory, and which often takes the form of political legitimacy. This is a risky but not uncommon interpretation, as Marcello Flores pointed out, by which, in recent years, memory seems to have «progressively [replaced] history as the immediate point of reference to the past, above all that related to the 20th century, encouraging partial, decontextualized and simplified readings». M. Flores, *Cattiva memoria. Perché è difficile fare I conti con la storia*, Bologna, il Mulino, 2020, p. 8. Regarding the epistemological debate, see J. Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988; P. Nora, *Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux*, in Id. (ed.), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984, Vol. I, pp. XV-XLII; K. Pomian, *De l'histoire, partie de la mémoire, à la mémoire, objet d'histoire*, «Revue de Métaphysique et de Morale», n. 1, 1998, pp. 63-110; A. Wiewiorka, *L'ère du témoin*, Paris, Plon, 1998; F. Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*, Paris, Le Seuil, 2003; E. Traverso, *Le passé modes d'emploi: histoire, mémoire, politique*, Paris, Le Fabrique, 2005; B. Bonomo, *Storia, memoria, soggettività, fonti orali: un nodo sciolto?*, «Meridiana», n. 106, 2023, pp. 253-266.

²⁴ M. Frisch, *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany, State University of New York Press, 1990, p. XX. The concept of shared authority was born in the field of oral history, but it has quickly concerned the wider field of public history and its rapid development. It should also be remembered that Frisch's concept proved to be very important in the subsequent understanding and definition of digital public history. Cf. M. Frisch, *From A Shared Authority to the Digital Kitchen, and Back*, in B. Adair, B. Filene, L. Koloski (edd.), *Letting Go? Sharing Historical Authority in a User-Generated World*, Philadelphia, The Pew Center for Arts & Heritage, 2011, pp. 126-138. We can talk of second life of the concept with the rise of the Web. 2.0 that allowed new forms of participation with an engagement of more people. So, the citizen scholars were able to take part in some historical projects and the crowdsourcing, the citizen science, and other user-generated content and projects are the results of a new methods founded, for instance, on collaborative transcription or creation of metadata. The concept of a shared authority demonstrated all its flexible and adaptable to a variety of collaborative and participatory uses.

ditional historical authorities and the public participate in the process of interpreting and creating meaning²⁵. Therefore, shared authority is not limited to the terminal phase of historical production but applies to the organisation of a research project, research requirements and collecting documentation all the way to interpreting the results of this collective participation. This shows that shared authority, by its very definition, has implications for the construction of historical knowledge.

A co-generator audience of this sort can use various types of intervention, which generally of a contributory, collaborative or co-creative nature. In the case of contributory intervention non-historians offer personal recollections, documents or family stories and share these materials in a public history project. When time is spent on bringing a project, or part of it, to fruition it is collaborative in nature. While in the latter case interaction is mainly creative as regards a public history project a historian proficient in public history is nonetheless needed. For Serge Noiret, historians are like Socrates, engaged with interlocutors in a collaborative questioning process.

Through precise demands, those talking with Socrates slowly revealed knowledge that was hidden deeply. This process of delivering knowledge, memories, or experiences, has been called *maieutic*, the capacity of giving birth to what individuals did not even know they had in their minds, a method used by Socrates to offer more concrete definitions to theoretical concepts. Such a process is dual, and Socrates used his authority to drive interlocutors in a collaborative creation of applied knowledge²⁶.

If we envisage historians, public historians, as engaged in a collaborative process of discovery, it should also be clear that shared authority has significant implications for the construction of historical knowledge. Our goal is to clarify this in the specific case of school history and its rethinking using the public history approach.

²⁵ «The difference I had in mind was this: the construction ‘sharing authority’ suggests this is something we do that in some important sense ‘we’ have authority, and that we need or ought to share it. A shared authority, in contrast, suggests something that ‘is’ that in the nature of oral and public history, we are not the sole interpreters. Rather, the interpretive and meaning-making process is in fact shared by definition. It is inherent in the dialogic nature of an interview, and in how audiences receive and respond to exhibitions and public history interchanges in general. In this sense, we do not have authority to give away, really, to the extent we might assume. Thus, I argued that we are called not so much to share authority as to respect and attend to this definitional quality. We need to recognize the already shared authority in the documents we generate and in the processes of public history engagement – a dialogic dimension, however implicit, through which ‘author-ship’ is shared by definition, and hence interpretive ‘author-ity’ as well. We need to act on that recognition». Frisch, *From a shared authority to the digital kitchen, and back*, cit., pp. 127-128. See also M. Frisch, *Public History is not a one-way street, or, from a shared authority to the city of mosaic and back*, «Ricerche Storiche», vol. 48, n. 3, 2017, pp. 143-150.

²⁶ S. Noiret, *Sharing Authority in Online Collaborative Public History Practices*, in Noiret, Tebeau, Zaagsma, *Handbook of Digital Public History*, cit., pp. 49-60, in particular p. 49.

3. *Shared authority for a re-thinking of the history of school*

Before delving into the theme of shared authority in rethinking the history of school in a public history dimension, a premise regarding museums is needed. This is because I believe that witnesses to the educational past are mainly, though not only, kept in education museums. Education museums are privileged spaces for encounters with the educational past in public. In them witnesses belonging to what we might call the educational heritage are preserved. The English term “heritage” is preferable, for example, to the Italian term *patrimonio* of Latin origins. The Italian word’s etymological origin deriving from the union of two Latin words *pater* (father) and *manus* (duty) is evident and it literally, means “duty of the father”, but by extension, represents all things belonging to the father that are left to his children. The English word, with its less economic and legalistic stress, would seem better suited to representing the content of an educational past. Thus educational heritage refers to something physically present (without forgetting the intangible aspect, as we will see) representing the historical legacy but it is, at the same time and undeniably, part of our present. To proceeding with this clarification, it is also useful to reiterate that the in-depth meaning of the word is inclusive of a material dimension (physicality) of an object and an immaterial dimension (its value, which can be historical, artistic, cultural, or other)²⁷.

As the terminological references dimply, when we talk about educational heritage, we are already in a historical dimension. A museum of education is, first of all, a history museum and the various materials belonging to it are historical witnesses to be interpreted and understood. Now if, playing the devil’s advocate, we were to agree with Ilaria Porciani’s arguments, it could be affirmed that all museums are historical museums since they also narrate the history of a specific topic, such as geography, art or science, however the specificity of historical museums must be highlighted. The design and construction of these places is designed to gather diverse and rich documentary materials replete with meaning. History museums mark themselves out by being backed up by a logical, complex, quasi-paradoxical procedure. For Krzysztof Pomian, this specificity is a matter of purpose for which a museum of history is designed, namely a desire to communicate a history at a high-level of abstraction. This raises issues about how to concretely showcase the past, which is, by definition, invisible, and the reasons for doing so²⁸. Such matters are relevant to history museums, but museums of education also look back to the more or less distant past and are specific spaces in which to safeguard educational heritage. The historical witnesses stored in these are not in themselves sufficient to develop

²⁷ See, R. Harrison, *Heritage: Critical Approaches*, New York-London, Routledge, 2013.

²⁸ Pomian, *Musées d’histoire: émotions, connaissances, idéologies*, cit.; Id., *Le musée, une histoire mondiale: du trésor au musée*, Paris, Gallimard, 2021, vol. 1.

and cultivate a historical awareness of education. What is needed is a history pedagogy space as we saw at the outset. The need to create the conditions for real human development requires an awareness of one's historical identity as a human being. The potential for in-depth understanding of life depends on each individual's bond with life and formative connection with history. This concerns knowledge of the forms life has taken over the centuries and, in our specific case, knowledge of the educational forms life has taken through history.

Since their origins in the second half of the 19th century, museums of education have taken a critical approach to the objects to be exhibited. This was visible even in Ruggiero Bonghi's *Report* on the Vienna Universal Exhibition. Starting from a comparison with other human activities and products, Bonghi asked to what extent education and instruction, as examples of human industriousness, can be concretely showcased and subject to examination, spectacle, and study outside the private or public spheres in which education and training takes place. For Bonghi, whilst an object such as a grey stone, for example, has something to tell about the value or significance of a mine, in the same way that an iron wire can narrate the value of a product, this is not true of educational objects.

In fact, it might seem that school objects can be separated from other objects and be considered in themselves, but this is not the case. A school object acquires utility and value only if two spirits external to it dialogue with those observing it, i.e. teachers and pupils. Bonghi's intuition implies that education, in the broadest sense of the word, cannot be fully understood in the exhibition as the spirit of the teacher which fills the classroom and meets the young minds in it is lacking. Something of the opposite movement is also missing, i.e. communication between the pupils and the teacher²⁹.

It is in the gap highlighted by an educational or scholastic object whose physical presence does not complete its significance and sense, leaving open any interpretation or understanding open, it is possible today to recognize that the shared authority activity space of shared authority can potentially be identified. This is possible within a perspective that consider which views museums as a research context, open to a narrative dimension, aimed at designed to building a discourse intended to reach a wide-ranging and pluralistic audience³⁰.

²⁹ In any event, Bonghi contends that showing a variety of school materials is essential to comprehending the various educational methods and comparing them, to the extent that this can be inferred from the objects. Therefore, he sees the potential of permanent exhibitions to act as concrete spaces for information and training on pedagogical and educational culture.

³⁰ It is worth recalling, in a broader perspective, that in Prague, on 24 August 2022, the Extraordinary General Assembly of ICOM approved a proposal for a new museum definition. «A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing». International Council of Museums, "Museum

A museum of education should thus be understood as a place for collection and exhibition, but also a dynamic place in which to elaborate narratives regarding education. It is a place in which traces of everyday educational life are collected and in which the conditions by which life is breathed into paths whose purpose is an in-depth knowledge of past educational events via methods and tools capable of making participants active protagonists are created. The approach used must be more experiential than ever, and visitors' roles must primarily be what we might call "emotional proximity". Educational experience is a shared experience, which all of us have had. A museum of education contains a wide variety of materials which conjure up visitors' memories, recollections and educational experiences, documents and objects whose physical fixity needs to be brought to life, opened up to the possible interweaving of historical flow. It is within this oxymoron, the immobility of the physical object and the dynamism of its experience, that the interweaving of the flow of history and its rewriting within a dimension of public history is potentially played out.

Museum objects' connection with the emotional network of each visitor's experience and with individual memories can generate further meanings that are, in turn, intertwined with the narrative of other visitors, in ongoing discovery pathways.

Visitors participate in and co-create an educational history by moving between materiality, reading, understanding and interpreting documents. It is then a matter of thinking of a narrative that can move on multiple levels and voices, in which the educational component can be blended with a more evocative and emotional component, the official history interwoven with personal stories and the scientific language harmonised with a more informal oral one.

Museums are not containers, and the meanings they embody need to be continually renegotiated in their relationship with the system and social structure of belonging. Where this occurs, they become places of mobile and fluid memory on the grounds of their connection with the present. It is within this construction of meanings that the potential for wider historical awareness is played out. Public historians play a fundamentally important role in making museum spaces into a public arena in which visitors can participate and collaborate in history. Using their professional scientific methods and practices, public historians take care of today's society's historical needs including those of educational professionals, for example. Their role is indispensable to integrating individual and collective memories into a community reconstruction of the past and tracing the identity of belonging. As a facilitator of historical memory they work to increase awareness of history and the permanence of collective memories, accompanying visitors on a cognitive, interpretive and participant journey and enabling them to interact with documents and move between past

and present, a complex task made possible by rethinking the implicit narrative of the objects exhibited and rethinking and reconstructing the meaning linking the present and past of education and its contexts. Understanding the problems of the present through historical awareness is a scientific practice capable of providing analytical depth in terms of events that can be contextualised and documented with sources³¹.

It is within this perspective that the shared authority triggered by the physical memory of an object and by visitors' emotional memories comes to fruition and achieves context and process re-signification. This is seen as a possible outcome of public history projects, collaborative processes in which a variety of voices and interpretations contributes to enriching a subject area³². In my opinion, such projects are not to be confused with teaching interventions or historiographic studies of sources and cannot be reduced to mere disclosure. Actions such as these can also be important but remain circumscribed to a sharing authority dimension in which a top-down vision is not overcome. On the other hand, it should also be noted that the task of defining public history collaboratively faces many fundamental challenges, of which the first concerns clarifying the time and space of this authority. This is uneven ground not suited to making fast progress, which is encumbered by a number of questions which cannot be answered in certain terms. These are questions regarding whether the authority of the various collaborators varies, or where authority lies when differences (subtle or profound) between them arise and, also, who is telling the story or whose history it is. However, general questions such as these are simplified to some extent in the case of the public history of education because the shared experience of education facilitates collaboration in a number of ways. Specifically, the history of school (nowadays everyone has had some school experience) can be thought of as a privileged field of study with which to activate public history projects. School is strongly linked to its temporal and territorial context in a broad sense. The difference between the official history of school (mandatory schooling) and real school is the first step in any public history of education project. School makes history in the sense of genuine research aimed at building local school memory. This knowledge is work-in-progress and needs the memory of those who truly experienced this specific school, who can narrate the real lives of specific objects or documents. We might say that

³¹ Without forgetting that public history also focuses on communication and media. The public history scholar must also learn the skills needed to collaborate with a range of partners and public groups and to communicate history to large audiences. Not all historians are necessarily suited to public history. If historians want to work in, and with, the public, they must learn, for instance, how to curate and design historical exhibitions, write panels or produce audiovisual projects. History is not communication, but it can learn from communication. Cf. Cauvin, *New Field, Old Practices: Promises and Challenges of Public History*, cit., pp. 33-36.

³² Whilst incredibly rewarding collaboration is not always an easy or natural process and raises many ethical issues, especially regarding definitions of expertise, authority and decision-making. *Ibid*, pp. 36-38.

there are diverse reading and interpretation levels because the levels of memory differ. For instance, teachers' contributions are likely to differ from those of other people, although this does not imply that the latter are less important.

It is the narrative which enriches the object and potentially facilitates re-thinking of the history of education and school, in the awareness that different contexts and actors create a multiplicity of differing stories. The history of a school is rethought via school objects exhibited, narrativity and school memories reawakened in a context of shared authority based on the scientific rigour of education, and public, historians, and the contribution of a story heard by individual visitors in contact with the objects on display³³. Past and present are connected through the objects exhibited and, specifically, through the *hic et nunc* of visitors who observe witnesses of the past and place them within the flow of their personal presents.

In the wake of Leibniz's exemplary declaration, «give me the education of a country and I will become its chief», the public history of education is opening up to a knowledge of legacies and warnings inherent in the history of school and, at the same time, promoting greater awareness of, and responsibility to, the present, planning the future and promoting civic awareness.

³³ Cf. J.H. Dekker, *Story Telling through Fine Art: Public Histories of Childhood and Education in Exhibitions in the Netherlands and Belgium C. 1980 – C. 2020*, in F. Herman, S. Braster, M. del Mar del Pozo Andrés (edd.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin-Boston, De Gruyter, 2022, pp. 157-176.

Mapping Public History of Education in Spain: The Treasure Trove of Documentaries

María del Mar del Pozo Andrés
Department of Education Sciences
University of Alcalá
Alcalá de Henares (Spain)
mar.pozo@uah.es

Sjaak Braster
Department of Public Administration
and Sociology
Erasmus University
Rotterdam (The Netherlands)
braster@essb.eur.nl

Francisca Comas Rubí
Department of Pedagogy and Specific
Didactics
University of the Balearic Islands
Palma de Mallorca (Spain)
xisca.comas@uib.es

ABSTRACT: The documentary or non-fictional film is a powerful means of dissemination and communication with audiences, making it a cultural product that plays an important part in the construction of a country's public history. And yet, this research source has been absolutely neglected by historians of education. In this study we offer the first systematic study of documentaries of a historical-educational nature to be carried out in the field of Spanish historiography. Our study consists of two parts. The first part focuses on the exploration of the concepts of «documentary» and «historical documentary» from the perspectives of filmmakers, spectators, institutions, and films itself, the last being specifically related with the taxonomy of documentaries coined by Bill Nichols. In the second part we focus on historical-educational documentaries made in Spain between 1976 and 2023, describing the contextual and conceptual characteristics of these documentaries and comparing them with a set of categories that are derived from our explorations in the first part of this article. The preliminary results of our investigation yield a descriptive inventory of 73 documentaries, this being a novel contribution, given that no such catalogue has ever been published. Our

initial analysis of these documentaries, which focused on plainly observable categories – for example, release date, funding sources, directors and producers, duration, language, classic narrative techniques and so on –, allowed us to come to some initial conclusions regarding the role played by documentaries in the Spanish public history of education and to outline our subsequent lines of research.

EET/TEE KEYWORDS: Public History of Education; Documentaries; Civil War; Spain.

1. *Documentaries in History and History Documentaries*¹

What we have come to call a «documentary» did not appear as a distinctive method of filmmaking at any given moment in the cinema's history. It did not suddenly become manifest as a new conception of film in any particular production. Rather has documentary evolved over a period of time for materialist reasons; partly as the result of amateur effort, partly through serving propagandist ends, partly through aestheticism².

This text by Paul Rotha, the well-known British documentary filmmaker and film-historian, diverges from the accepted narrative that attributes the «invention» of the notion of the «documentary» to an article published by Rotha's close collaborator, John Grierson, in 1926³. Many authors support this thesis of Rotha's and believe that what would eventually become known as the «documentary» evolved gradually between 1894 and 1922, finally emerging «as an original model distinct from all other types of motion pictures», its particular features being those of having «a clear social purpose, dealing with real people and real events⁴. French historiography, without going as far as to question the pioneering role played by Grierson in the use of the term in English, does take note of the growing popularity in France, going back to as early as 1907, of the category «photographie documentaire animée» as the cinematographic equivalent of the «photographie documentaire» captured by the first portable photographic cameras⁵. Recent Anglosaxon historiography goes even further, claiming that the adjective «documentary» was already being used widely in English-speaking contexts at the end of the nineteenth century⁶, as was the

¹ This paper has been carried out under project PID2020-113677GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033. The authors are members of the ISCHE Standing Working Group Public Histories of Education [<https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/>].

² P. Rotha, *Documentary Film. The use of the film medium to interpret creatively and in social terms the life of the people as it exists in reality*, London, Faber and Faber Ltd, 3rd ed., 1951, p. 75.

³ *Flaherty's Poetic Moana by John Grierson*, in L. Jacobs (ed.), *The Documentary Tradition. From Nanook to Woodstock*, New York, Hopkinson and Blake, 1971, p. 25.

⁴ L. Jacobs, *Precursors and prototypes (1894-1922)*, in *ibid.*, p. 2.

⁵ C. Zéau, *Cinéaste ou propagandiste? John Grierson et «l'idée documentaire»*, «1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze. Revue de l'association française de recherche sur l'histoire du cinéma», vol. 55, 2008, p. 53.

⁶ M. Stollery, *John Grierson's «First principles» as origin and beginning: the emergence of the*

«documentary tradition»⁷. Dutch historiography has also shown that around 1920 the term «documentaire» was used to label «non-fiction films, whether they be film reports, educational films, travel films or even industrial films»⁸.

If the concept of the «documentary» is hard to pin down, the concept of the specific category of the «historical documentary» is no easier to define. From its very invention, film showed great potential for representing and explaining historical events. One of the first film practices that sought to connect audiences with the past consisted in the use of archival film footage together with other indexical archive documents such as photographs and sound recordings. As early as 1898, the Polish film-maker Boleslaw Matuszewski argued for the value of films as historical sources and for their being accorded «the same authority, official existence and accessibility as other already well-established archives»⁹. However, it was not until the 1920s that preexisting film footage began to be used for creating new documentaries, giving rise to a new cinematographic genre for which film director Jay Leyda coined the term «compilation film» in 1964. While he was not especially keen on the term, he could find no better way to label the activity of cutting and splicing «already existing film shots [...] originated at some time in the past»¹⁰, which were reused to illustrate the new historical narratives being presented in the new documentaries. Some of the pioneering films from this genre came out of Soviet Russia, from directors who were sympathetic to the ideology of the socialist revolution, artistically aligned with the constructivist movement and were technical virtuosos in the art of montage and of Picasso's collage technology. One of these Soviet filmmakers, Esfir Shub, has generally been accepted – at least until recently – as the first director of a «compilation film». It was Shub who put together *The Fall of the Romanov Dynasty* (1927) from «chaotic heaps of unlabeled film reels abandoned in dank basements in Leningrad»¹¹, which she herself discovered and salvaged, using the private film archive of the Czars to tell a new story about the triumphal birth of Communist Russia.

Some historians have identified «compilation film» with «historical documentary», acknowledging the pioneering role that Esfir Shub played in the cre-

documentary tradition in the field of nonfiction film, «Screen», vol. 58, n. 3, 2017, p. 310.

⁷ Ch. Musser, *Problems in Historiography: The Documentary Tradition Before Nanook Of The North*, in B. Winston (ed.), *The Documentary Film Book*, London, BFI Palgrave/Macmillan, 2012, pp. 119-128.

⁸ B. Hogenkamp, *The British Documentary Movement in perspective*, in W. De Greef, W. Hesling (edd.), *Image. Reality. Spectator. Essays on documentary Film and Television*, Leuven, Acco, 1989, p. 18.

⁹ Quoted in J. Howard, *Afterword: «screening schoolhood»*, «Paedagogica Historica», vol. 47, n. 4, 2011, p. 559.

¹⁰ J. Leyda, *Films Beget Films. A study of the compilation film*, New York, Hill and Wang, 1964, p. 9.

¹¹ I. Shub Sharp, *Esfir Shub. Pioneer of Documentary Filmmaking*, New York, Bloomsbury Academia, 2022, p. 45.

ation of this type of film. Her narrative style, more than being defined, has been described: «In the most common form, a narrator (and/or historical witnesses or experts) speaks while we see recent footage of historical sites intercut with older footage, often from newsreels, along with photos, artifacts, paintings, graphics, newspaper and magazine clippings»¹². This first approach to the historical documentary is made from the perspective of the filmmaker, and in order to get to know it we must discover just what history-telling the director has created; their control of pastness in the register of meanings; the practical differences and historiographical methodologies underlying the story; and the use that has been made of the indexical documents and images. Philip Rosen¹³ has identified an interesting parallelism between the «modern historian» and the «documentary filmmaker» what for the former are «documentary artifacts», remains and traces of a past that shall never again be directly observable, are for the latter filmed images of the real world. If the «modern historian» constructs a rhetoric based not only on the pertinence of evidence from documents but also on the significance of historical sequences, the «documentary filmmaker» creates meanings in the same manner through the historical seriation of audiovisual documents that he or she has selected and assembled in accordance with an ideological project. The difference between document and documentary is the difference between temporality and sequentiation, but in both cases – the history written by the historian and the documentary edited by the filmmaker – the document goes under an interpretive transformation through its (re) contextualization.

Another way of approaching the historical documentary is from the perspective of the viewers or spectators. The audience's expectation is that the images as well as the sounds that they are perceiving in the documentary come from the world's past; as a result, they tend to believe unflinchingly everything shown on the screen. The observer takes for granted that the event shown has not been altered in any way during the filming and assembling process and believes that the events captured by the camera would have transpired in the same way had the camera not been there to film them. This helps to explain why the documentary creates a sensation of realism, arousing in spectators the illusion of bearing direct witness to history. This owes to the fact that most of the audience does not distinguish between the recognition of a historical reality, the understanding of the ways in which it is represented, and the interpretation conferred upon it by the documentary filmmaker. This is so because many viewers fail to appreciate the hermeneutic labor of the director or filmmaker while at the same time holding on to a naïve kind of faith in the authenticity and truthfulness of

¹² R.A. Rosenstone, *The Historical Film as Real History*, «Film-Historia», vol. 5, n. 1, 1995, <<https://revistes.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/12244/14998>> (last access: 10.11.2023).

¹³ Ph. Rosen, *Change Mummified: Cinema, Historicity, Theory*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2001, pp. 237-239.

the documents, especially if they are audiovisual. Jaimie Baron has explained the mechanisms of identification that spectators create with what she calls «appropriation films»¹⁴, a concept closely linked to that of «compilation films» and that serves to characterize all historical documentaries. Such films tend to be based on archival evidence, seducing the audience with claims of providing «rare archival footage» that has «never been seen before»¹⁵. This idea of «foundness» of the footage enhances its historical authority, «because what has been ‘found’ has not (ostensibly) been fabricated or shaped by the filmmaker»; thus, the promise of «rare archival footage» triggers in the observer «an epistemological seduction»¹⁶.

In his pioneering research (1994) on audience reception of historical documentaries, Dirk Eitzen concluded that the public assumed that they were authentic and «truthful»¹⁷ and that they «expect to have an exciting or emotionally charged experience while watching historical documentaries. Viewers are particularly interested in imaginative or vicarious involvement in the lives of individuals in history»¹⁸. But some of the responses gathered by Eitzen differed markedly from what we would expect from professional historians. For example, a great many spectators affirmed that they had seen *Shoah*, a very long, horrific documentary about the Holocaust, because the film «truly reflects the ‘reality’ of the Holocaust» and «keeps the memory alive». Eitzen did not know quite what to make of the fact that the audiences harbored such expectations, which he considered wrong and misleading, «since both the text and the memories it supposedly keeps alive are merely compelling constructs-creations, representations, ‘fictions’». But he also found the observation by public historian Michael Frisch to be very compelling when Frisch calls attention to the rupture existing between history and memory in contemporary life. He proposes transforming the discourse of historical documentaries in such a way that it is «less about history than about how people remember it and relate it (or try not to relate it) to their own lives and to events of the present»¹⁹. Clearly Michael Frisch sensed, in 1981, that the focus of public history was rooted in the «prob-

¹⁴ The author calls «appropriation films» «those films that, appropriating previously recorded textual material, give rise to the viewer’s experience of the “archive effect” – a sense that certain sounds and/or images within these films come from another time and served another function». J. Baron, *The Archive Effect: Found Footage and the Audiovisual Experience of History*, London-New York, Routledge, Taylor & Francis Group, 2014, p. 11.

¹⁵ *Ibid.*, p. 5.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 6-7.

¹⁷ D. Eitzen, *When is a Documentary? Documentary as a Mode of Reception*, «Cinema Journal», vol. 35, n. 1, 1995, p. 88.

¹⁸ D. Eitzen, «*Bringing the past to life*»: *The reception and rhetoric of historical documentaries*, Doctoral Thesis, Communication Studies (Supervisor: R. Altman), Iowa City, University of Iowa, 1994, p. 6.

¹⁹ D. Eitzen, *Against the Ivory Tower: An Apologia for «Popular» Historical Documentaries*, «Film-Historia», vol. 5, n. 1, 1995, <<https://revistes.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/12245/15000>> (last access: 10.11.2023).

lematic nature of historical consciousness in our culture» and that the best way to tackle it was by adopting «the process of historical memory itself as a subject for study, one capable of saying a great deal about how the past does or doesn't figure in our lives»²⁰.

Michael Frisch's intuition would prove brilliantly prophetic, as shown by the so-called «memory boom» of the first decades of the 21st century, in which the most important work on historical documentaries has focused on what are known as «memory documentaries» or «films of memory». In tandem with this tendency, we have seen the consolidation of memory studies in the field of historiography, while socially this movement has been accompanied by the growth of a «culture of memory» which has freed documentaries from any pretension of objectivity; rather, they can be seen as a symbolic product built collectively that brings together subjective voices around a story that is interpreted with no limits²¹. The ethnographic filmmaker David MacDougall defined «films of memory», as early as 1992, as those that use a variety of signs to connect viewers with their own memories and enable them to influence their own representations of the past, because «if memory itself is selective and ideological, films of memory redouble this and add further codes of cultural convention»²². While McDougall does not actually mention Maurice Halbwachs, with this observation he establishes the intentionality with which these documentaries seek to construct a collective memory. He also describes their narrative style: «They have coalesced to produce a cinematic sub-genre whose ritual ingredients are aging faces (usually of interviewees), fetish-objects from the past, old photographs, archival footage and music»²³. Some memory documentaries adopt the historiographical approach of «history from below» or microhistory. These «micro-historical documentaries», as they are known, focus on bringing forth anonymous, ordinary or marginalized individuals who would never be found in the pages of history; on «underscoring the affective dimension, using autobiographical and essayistic perspectives, drawing on the protagonists' personal memories to reconstruct the past, and using family archives»²⁴; and by developing the narrative technique based on «the frequent inclusion of testimonies by protagonists and witnesses»²⁵, a way of eliciting the emotional identification of the spectators with the stories and actors. The anonymous source of the mem-

²⁰ M.H. Frisch, *The Memory of History*, «Radical History Review», n. 25, 1981, p. 16.

²¹ R. Arnau Rosselló, *Images for the Interpretation of the Past. Uses and Abuses of Memory in Documentary Film*, «Quarterly Review of Film and Video», vol. 39, n. 2, 2022, pp. 464-478; Id., *Why remember? Representations of the past in non-fiction films: fabrication, re-construction and interpretation of the collective memory (s)*, «Studies in Documentary Film», vol. 16, n. 1, 2022, pp. 56-67.

²² D. MacDougall, *Films of Memory*, «Visual Anthropology Review», vol. 8, n. 1, 1992, p. 30.

²³ *Ibid.*, p. 32.

²⁴ E. Cuevas, *New Paths for Exploring «History from Below»: Microhistorical Documentaries*, «Panoptikum», vol. 29, n. 36, 2023, p. 52.

²⁵ *Ibid.*, p. 61.

ory documentary has thus replaced the omnipresent narrator of the historical documentary²⁶.

It is precisely this relationship between the testimonies and the audience that constitutes the central element of films of memory. Most of these films have their origin in traumatic historical experiences – wars, holocausts, dictatorships, repression, violence – and they attempt to depict the «transgenerational dimensions of memory»²⁷, in other words, to show how the survivors of the first generation have transmitted and transmit their memories to the second and third generations who did not experience the events directly but who have a bond of their own with them through these inherited memories. In the 1990s Marianne Hirsch coined the concept of postmemory to describe «the relationship of the second generation to powerful, often traumatic, experiences that preceded their births but that were nevertheless transmitted to them so deeply as to seem to constitute memories in their own right»²⁸. In the process, the personal testimonies shown in the memory documentaries take on an enormous symbolic weight; the spectator sees a witness who ratifies and substantiates what happened, whose words bring the past into the present and who «performs the act of evocation on the stage: there is at least one witness in front of the camera, addressing the spectator»²⁹. This witness' narration, attitude, credibility, and communicative skills can help the younger generations overcome «the burdening chain of memory»³⁰.

From the study of historical documentaries from the filmmaker's and from the spectator's points of view, we would like to move on and analyze them as texts, following the known taxonomy designed and perfected by Bill Nichols between 1983 and 2006. Despite some criticism, Nichols' system is widely accepted in academic circles, having shown its usefulness for identifying the narrative, textual and contextual elements that appear in a documentary and which Nichols called «modes of representation», which he defined as the shared conventions and characteristics of films belonging to the genre of documentaries. He describes six modes, which are neither historically consecutive nor exclusive, and which may even coexist in the same documentary³¹. They help the

²⁶ I. Sánchez Alarcón, A. Jerez Zambrana, *¿La memoria encontrada o la memoria inventada? Recursos narrativos y pautas de estilo de índole ficcional o subjetiva en los documentales históricos españoles recientes*, «Historia y Comunicación Social», vol. 18, special issue, 2013, pp. 304-305.

²⁷ J. Kortti, *War, transgenerational memory and documentary film: mediated and institutional memory in historical culture*, «Rethinking History», vol. 26, n. 1, 2022, p. 93.

²⁸ M. Hirsch, *The Generation of Postmemory*, «Poetics Today», vol. 29, n. 1, 2008, p. 103.

²⁹ G. Aprea, *Puras palabras. Sobre algunos de los usos de los testimonios en los documentales argentinos que evocan el pasado reciente*, «Doc On-line», n. 22, 2017, p. 145. For the Chilean case see: A. Traverso, *Dictatorship memories: Working through trauma in Chilean post-dictatorship documentary*, «Continuum», vol. 24, n.1, 2010, pp. 179-191.

³⁰ J. Rüsen, *History. Narration, Interpretation, Orientation*, New York-Oxford, Berghahn Books, 2005, p. 1.

³¹ Nichols has recently described a seventh mode that is named «interactive», and defines the

researcher recognize patterns and conventions which are not rigid – they may change or be mixed together – but which afford us an exact view of «the negotiation that a society has with reality»³²; in the case of historical documentaries, this is the relationship created with the historical world.

The *expository mode* represents the best example of the plot-based tradition, offering a clear linear structure whose persuasiveness, «far from being innocent, conceals options that include important ideological and political implications»³³. Historical reality is presented within an historical framework that is easy to recognize, owing to the fact that the narrative reaches the spectator mainly through an authoritative and disembodied voiceover. This narrative strategy, also known as the «voice of God», «is construed as fundamentally unrepresentable in human form, connoting a position of absolutely mastery and knowledge outside the spatial and temporal boundaries of the social world the film depicts»³⁴. It tends to be accompanied by three other legitimizing strategies: «expert speech», during which a series of experts on the topic speak about it while the documentary director uses techniques such as the «close shot» «to create an impression that the expert is directly addressing the audience»; an abundance of «archival and news footage», for the purpose of creating a sense of realism and authenticity; and the use of «expository intertitles», that is, graphic texts inserted with the images displaying statistics and phrases meant to evoke an emotional response from the viewers³⁵. Owing to its didactic nature, this mode has generally been considered the most appropriate format for historical documentaries of a classic style.

The *observational mode* utilizes a rhetorical structure in which the images are meant to speak for themselves and show the spectator what occurred with no external narrative strategy like that used in the expository mode. The filmmaker is “invisible”, adopting a supposedly non-interventionist attitude and

«web-based documentaries» that enable the spectators «to make choices that alter what they see and hear. The filmmakers provide a database of material on a given subject and allow viewers to choose how they access it by interactive, digital means». We will not explain any further this new mode because Nichols did not discuss it either, «given its relative immature state».

We have followed the descriptions of the six established modes in B. Nichols, *Introduction to Documentary*, Bloomington, Indiana University Press, 2017 (3rd ed.). It is an ebook, so it does not show page numbers. The modes are explained in chapters 6 and 7.

³² S. Gaudenzi, *The Living Documentary: from representing reality to co-creating reality in digital interactive documentary*, Doctoral Thesis, Goldsmiths – Centre for Cultural Studies (Supervisors: Luciana Parisi and Matt Fuller), London, University of London, Academic Year 2012-2013, p. 24.

³³ C. Moreno-Nuño, *Documentales sobre el 15-M: una modalidad plural para una revolución plural*, «Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía», n. 17, 2018, p. 133.

³⁴ Ch. Wolfe, *Historicising the «Voice of God»: The place of vocal narration in classical documentary*, «Film History», vol. 9, 1997, p. 149.

³⁵ Y. Hailing, Y. Ye, *Legitimation in documentary: modes of representation and legitimating strategies in «The Lockdown: One Month in Wuhan»*, «Visual Communication», July 20, 2021 (doi: 10.1177/14703572211015809).

seeming to abandon any attempt to control the documentary. The silent camera turns into a «fly on the wall», permitting an «unobtrusive and all-seeing eye on the world»³⁶. There is a pretense that neutrality is guaranteed – after all, the camera cannot lie – and spectators are called upon to play a more active role, to see and interpret for themselves what is done and said in the documentary. Nichols pointed out that if this documentary mode reflected what occurred before the camera, then it could hardly represent historical events. And yet there are in fact many historical documentaries containing conventions typical of the observational mode; such is the case with those that Jaimie Baron has called «appropriation films», where rare, unknown archival footage is used and viewers are invited to participate in an immersive witnessing, one in which they are transported to a distant historical moment in their daily lives, experiencing an «archive effect».

The *participatory mode* is characteristic of films of memory in the way that its narrative style is developed through interviews, which often follow the tradition and practice of storytellers³⁷. Their authority and legitimacy depend on witness testimony; the filmmaker uses cinematographic techniques such as the close shot in order to situate the interviewee squarely in front of the spectator and highlight the conversation with the historical protagonists. The mere presence of the interviewees is not enough; it also relies on «the variety of voices and opinions from multiple individuals that enhance our belief in the film's credibility»³⁸. The previously mentioned film *Shoah* provides a classic example of this mode in its use of witnessing to give visibility to the evidence on extermination camps and converting each interviewee into a «historical document without references», «they understand their words are themselves documents»³⁹.

The *reflexive mode* focuses on the act of representation and the process of filming, showing us how the documentary was made. As a narrative strategy, this mode tends to convince the audience of the representation's authenticity. In the case of historical documentaries, a common narrative tactic consists of filming the filmmaker and his team as they track down an archive, as they request and examine documents or sources, all of this meant to accentuate the drama and veracity of the story⁴⁰. In the case of films of memory, it is common for the filmmaker to create an autobiographical documentary explaining his or

³⁶ Quoted in Y. Chu, *The dogmatic documentary: the missing mode*, «New Review of Film and Television Studies», vol. 13, n. 4, 2015, p. 408.

³⁷ Infact the 2012 acclaimed documentary *Stories We Tell* (Canada), called the interviewees «storytellers» in the credits.

³⁸ B. Natusch, B. Hawkins, *Mapping Nichols' Modes in Documentary Film: «Ai Weiwei: Never Sorry» and «Helvetica»*, «The IAFOR Journal of Media, Communication and Film», vol. II, n. I, 2014, p. 118.

³⁹ P. Rabinowitz, *Wreckage upon Wreckage: History, Documentary and the Ruins of Memory*, «History and Theory», vol. 32, n. 2, 1993, p. 129.

⁴⁰ J. Montero Díaz, M^a A. Paz Rebollo, *Historia audiovisual para una sociedad audiovisual*, «Historia Crítica», n. 49, 2013, p. 178.

her personal process of the discovery and reconstruction of family memories while at the same time showing the complexities and contradictions of memory and intrafamilial relationships. It is their way of dealing with their postmemory and of helping others from their generation overcome the cultural shocks of a traumatic past that the previous generation transmitted to them⁴¹.

In *performative mode*, a documentary's subjective, emotional and expressive aspects are accentuated, while its quest for a greater degree of vividness brings it close to the tradition of acting, even bordering dangerously on fictional genre; for this reason it tends to be combined with conventions and patterns borrowed from the expository, participatory and observational modes. In the case of historical documentaries and films of memory, «the performative introduces a new honesty to documentary representation, one that acknowledges that non-fiction is always an enactment for the cameras»⁴². Faced with events and scenes for which there is no material documentation, the filmmaker resorts to the construction of narrative mechanisms of documentary fabulation, establishing a balance between fact and fiction channeled through performances. These performances have a very clear intentionality and can be best understood as «a stage for making up legends»⁴³. Bill Nichols himself has explained the «mythologizing strategies» of a «fictive performance», which reconstructs, in the documentary *Roses in December*, Joan Donovan's final hours in El Salvador – her abduction, violation and execution – by means of a «performance of actors» that «would depart from the indexical compact that grounds the reception of documentary»⁴⁴.

The *poetic mode* transforms historical material into a narrative far more abstract, metaphorical and lyrical, to the point that it may lose touch with historical reality. This mode, which tends to be associated with modernist and surrealist ideas from the 1920s, focuses more «on stylistic and technical aspects than on the actual representation of reality [...] and does not pretend that the space and time where the actions occur can be understood»⁴⁵. Very little has been written on the narrative strategies that this mode has brought to historical

⁴¹ S. Pridgeon, *Redirected utopias: the politics of self-reflexive autobiographical documentary in Albertina Carri's «Los rubios» and Ufuk Emiroglu's «Mon père, la révolution et moi»*, «Studies in Documentary Film», vol. 16, n. 1, 2022, pp. 68-82 and Ch. Govaert, *How reflexive documentaries engage audiences in issues of representation: apologia for a reception study*, «Studies in Documentary Film», vol. 1, n. 3, 2007, pp. 245-263.

⁴² Stella Bruzzi quoted in I. Hongisto, *Soul of the Documentary. Framing, Expression, Ethics*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2015, p. 68.

⁴³ *Ibid.*, p. 82.

⁴⁴ B. Nichols, *History, Myth and Narrative in documentary*, in W. De Greef, W. Hesling (edd.), *Image. Reality. Spectator. Essays on documentary Film and Television*, Leuven, Acco, 1989, pp. 168 and 181.

⁴⁵ S. Villanueva Baselga, M. Pérez-Montoro, L. Sánchez, *The use of statistics to define taxonomies of film voices: a practical approach to documentary classification*, «Visual Communication», vol. 20, n. 2, 2019, p. 250.

documentaries and films of memory, although Bill Nichols has suggested that some voiceovers are poetic. Filmmakers may also experiment with avant-garde filmmaking in which the association of texts, images, archival footage, sounds, dramatic music and interviews has a more aesthetic than factual value; however, even when transformed or construed in a magical or fantastical manner, the source material still comes from the historical world⁴⁶.

After studying historical documentaries from the filmmaker's, the spectator's, and the film's points of view, we will mention the fourth and final perspective, that of the institutional framework, which has a greater relevance than may often be thought *a priori*, given that «documentaries are what the organizations and institutions that produce them make», in other words, if a television channel or government agency «calls a program a documentary, then these items come labeled as documentary before any work on the part of the viewer or critic begins»⁴⁷. John Grierson, in his last interview, also reflected upon this question, connecting documentary production with government sponsorship and the interests underlying this relationship. He anticipated and predicted a future in which documentaries would be made «really locally», where villagers would arm themselves with cameras, where we could see «the local film people making films to state their case politically or otherwise, to express themselves whether it's in journalistic or other terms»⁴⁸. That future is here, now.

2. *Cartographying historical documentaries about Spanish education: The first catalogue*

In educational historiography the documentary film has clearly been used as a source for research. Among the first of these uses were those works derived from the project «Documentary Film in Educational Research: Producing Methodologies» (2009-2010), financed by the British Academy, which sought to ascertain just why documentary films «remain an under-used resource among historians of education» «despite the salient role they have played in depicting

⁴⁶ Bill Nichols gives some examples of documentaries that address a specific historical event but that have strong poetic qualities, as *Silence* (1998), a documentary that recalls the experience of the Holocaust of a little girl but is told mainly through animation. He also stresses the task of reworking amateur movies into historical documents, as happens in some Exodus documentaries of the 1990s. «The historical footage, freeze-frames, slow motion, tinted images, selective moments of color, occasional titles to identify time and place, voices that recite diary entries, and haunting music» imbues these films with a poetic style that makes him to include them inside this narrative style. B. Nichols, *Introduction to Documentary*.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ E. Sussex, J. Grierson, *Grierson on Documentary: The Last Interview*, «Film Quarterly», vol. 26, n. 1, 1972, p. 30.

schools and schooling since the 1930s»⁴⁹. Through the study of non-fiction films set in and around schools⁵⁰ – i.e., *Children's Story* (Scotland, 1938), *Parques Infantis* (Portugal, 1945), *Pour la vie, par la vie* (Belgium, 1946-1947), *Le Jardin d'enfants à l'École Decroly* (Belgium, 1952-1953), *Ten Years On* (UK, 1976), and *The Primary* (UK, 2008) – the project incited reflection about the potential of school documentaries as a source for studying a specific historical period, as objects of research in themselves, and as documents that can be used in triangulation with other documents or sources. The final conclusion was that «the historian of twentieth century schooling has access to one of the richest sources for educational history, the documentary film»⁵¹. In Spain research has been carried out on documentary films, dealing with educational themes, that were made between 1914-1939 and 1939-1970, including different analyses of their content – ranging from the use of school spaces to the treatment of bodies in movement⁵² – in which special attention is given to the way education is presented in propagandistic non-fiction films and newsreels such as the NO-DO⁵³. There is a common thread to these works in the way that all of them analyze documentary films representing schools and education at a given moment of the twentieth century: the precise moment when each film was made. This fact confers on them the same historiographical status, as primary sources for research, that we attribute to documents from historical files and archives.

⁴⁹ P. Warmington, A. Van Gorp, I. Grosvenor, *Education in Motion: Uses of Documentary Film in Educational Research*, «Paedagogica Historica», vol. 47, n. 4, 2011, p. 458.

⁵⁰ A. Van Gorp, P. Warmington (edd.), *Education in Motion: Producing Methodologies for Researching Documentary Film on Education*, special issue, «Paedagogica Historica», vol. 47, n. 4, 2011, pp. 457-577.

⁵¹ I. Grosvenor, «*Since it permits seeing the past directly, it will eliminate at least at certain important points, the need for investigation and study*»: documentary film and history of education, «Educató i Història: Revista d'Història de l'Educató», n. 31, 2018, p. 34.

⁵² E. Collelledmont, *Educar, una deriva del verb propagar. La representació de l'educació en els films del període de la Dictadura de Primo de Rivera*, «Temps d'Educató», n. 53, 2017, pp. 245-268; P. Prat Viñolas, A. Gómez Mundó, J. Casanovas Prats, I. Carrillo Flores, N. Padrós Tuneu, E. Collelledmont Pujadas, *L'Educató representada als documentals de propaganda a Espanya (1914-1939)*, «Educató i Història: Revista d'Història de l'Educató», n. 31, 2018, pp. 35-57; E. Collelledmont Pujadas, *Espacios vivenciados a través de los cuerpos representados en los documentales*, «Anuario de Historia de la Educación», vol. 21, n. 2, 2021, pp. 61-82.

⁵³ E. Collelledmont Pujadas, C. Vilanou Torrano (edd.), *Totalitarismos europeos, propaganda y educación: una historia visual desde los NO-DO*, Gijón, Trea, 2020; C. Vilanou Torrano, E. Collelledmont Pujadas (edd.), *Disciplinas educativas en regímenes totalitarios. Una historia visual desde documentales*, Gijón, Trea, 2022; M^a D. Molina Poveda, *La educación a través del NO-DO (1943-1981)*, Doctoral Thesis (Supervisor: C. Sanchidrián Blanco), Málaga, University of Málaga, 2021; E. Collelledmont Pujadas, N. Padrós Tuneu, R. Cercós, *Images That Portray, Challenge, and Refuse: Visual Content and Education in Francoist Spain, 1939-1975*, in T. Allender, I. Dussel, I. Grosvenor, K. Priem (edd.), *Appearances Matter. The visual in educational history*, Berlín-Boston, de Gruyter, 2021, pp. 63-86; E. Collelledmont, N. Padrós, I. Grosvenor, *La memoria educativa de los documentales como confrontación a los pasados totalitarios*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 16, 2022, pp. 77-103.

In this article, however, we turn our sights to a different kind of audio-visual product, one which film historians include in the category of historical documentaries, and whose characteristics we analyzed in the first section of this essay. We define these works as discursive manifestations that seek to construct, from a current-day perspective, an account of the past for the unequivocal purpose of reconfiguring our social imaginarium or contributing to the construction of a collective memory concerning the given historical period. The historical documentary incorporates work from the archive, the search for testimonies and the interpretation of data from the point of view of the author or filmmaker, whereas the historian plays the role «as the substitute of the footnote of the bibliographical references»⁵⁴. One indisputable fact is that the historical period that far and away arouses the greatest passion and interest in present-day Spanish society is that of the Civil War (1936-1939), a subject that has led to the consolidation of a non-fiction film genre that includes works narrating the conflict as well as others dealing with the war's antecedents and consequences. A survey of the copious bibliography on Spanish historical documentaries reveals, among the hundreds of products studied and catalogued, very few with an educational theme. And just two of these – *Los niños de Rusia* (2001) and *Las maestras de la República* (2013) – were included in a more global study on the narrative strategy of Civil War documentaries⁵⁵. Thanks to the fame of its director, Jaime Camino⁵⁶, the first of these received more attention and generated more publications. Two other documentaries, *La doble vida*

⁵⁴ D. Genovès, *Historia, testimonio, relato e implicación: la problemática en la representación visual de la memoria colectiva*, in J.M. Caparrós Lera, M. Crusells Valeta, F. Sánchez Barba (ed.), *Memoria histórica y cine documental*, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona, 2015, pp. 129-130.

⁵⁵ M. Gómez Segarra, *Estrategias narrativas de los documentales históricos españoles sobre la Guerra Civil (2000-2014)*, Doctoral Thesis, Faculty of Informational Sciences (Supervisors: J. Montero Díaz and M.A. Paz Rebollo), Madrid, Complutense University, 2018; M. Gómez Segarra, F. Gil Gascón, *La presencia del presente en los documentales históricos españoles sobre la Guerra Civil realizados en el siglo XXI*, «Estudios sobre el Mensaje Periodístico», vol. 25, n. 1, 2019, pp. 235-250. In the sample of historical documentaries analyzed in this research two other films of educational topics were included, *L'Escaezu. Recuerdos del 37* (Juan Luis Ruiz, 2009) and *Amaren ideia* (Maider Oleaga, 2010). It should be noted that they are not incorporated to our own catalogue because the educational discourse is very limited.

⁵⁶ A. Gómez López-Quiñones, *Identidad y memoria colectiva en Los niños de Rusia*, «Colorado Review of Hispanic Studies», vol. 1, n. 1, 2003, pp. 129-157; J.M. Caparrós Lera, *Los niños de Rusia, una valiosa muestra de Historia Oral*, in P. Poyato Sánchez (ed.), *X Congreso Asociación Española de Historiadores del Cine. El Documental, carcoma de la ficción. Sección Miscelánea*, Córdoba, Consejería de Cultura/Filmoteca de Andalucía, 2004, pp. 123-125; N. Mínguez, *Historia y Memoria en el documental español contemporáneo*, «Revista de Occidente», n. 302-303, 2006, pp. 86-87; M. Guerrero, *Reconfiguring the Spanish identity: Historic Memory, Documentary Films and Documentary Novels in Spain (2000-2002)*, Doctoral Thesis, Graduate School, Florida, University of Florida, 2010, pp. 132-154; M. Piñol Lloret, *Cine y movimientos migratorios: La representación del exilio y la emigración económica española hacia Europa (1939-2016)*, Doctoral Thesis, Department of Art History (Supervisor: J.E. Monterde Lozoya), Barcelona, University of Barcelona, 2017, Vol. I, pp. 133-137.

del faquir (2005) and *El llegat de la maternitat d'Elna* (2008), have been briefly mentioned in other research⁵⁷.

This conspicuous gap – or double gap – in educational historiography and in the historiography of documentary film is what led us to undertake this investigation, whose initial objectives are two:

1. Cartographing the historical-educational documentaries made in Spain between 1976 and 2023.
2. Describing the contextual and conceptual characteristics of these documentaries and comparing a set of previously defined categories.

In order to put together a database of historical-educational documentaries, our first step was to interview the professors of the History of Education who had participated as experts in these documentaries or who had the greatest familiarity with audiovisual production in their regions⁵⁸. We then undertook a systematic review of the following centers of documentation: *Biblioteca Nacional*, *Filmoteca Española*, *Biblioteca de Catalunya*, *Filmoteca de Catalunya*, *BEG (Biblioteques Especialitzades de la Generalitat)*, *MUPEGA (Museo Pedagógico de Galicia)*, and the *Archivo del Cortometraje Español*, complemented by a sweep of YouTube using keywords. The selection criteria used were as follows:

a. The fundamental question we posed was: What type of product may be considered a documentary? We chose to follow the norm adopted by the *Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas* in 2001, which states that «The producer of the film shall be the one to catalogue the film as a documentary»⁵⁹. Therefore, we have included all of the works classified as such in the credits, in their publicity or in the distribution and screening processes. We have categorized as historical documentaries those of a divulgative nature, that is to say, those meant for an audience of non-historians. For this reason,

⁵⁷ C. Torreiro, *De tendencias y autores (la configuración artística del documental catalán contemporáneo)*, in C. Torreiro (ed.), *Realidad y creación en el cine de no-ficción (el documental catalán contemporáneo)*, Madrid, Cátedra, 2010, p. 52; Mínguez, *Historia y Memoria en el documental español contemporáneo*, cit., pp. 94-95; E. Castelló, *El documental televisivo como trabajo de duelo*, in L. Quilez Esteve, J.C. Rueda Laffond (edd.), *Posmemoria de la Guerra Civil y el franquismo. Narrativas audiovisuales y producciones culturales en el siglo XXI*, Granada, Comares, 2017, pp. 39-57; I. Merino, *Desde Cataluña: historia, crítica al presente y formación artística (1978-2020)*, in C. Torreiro, A. Alvarado (edd.), *El documental en España. Historia, Estética e Identidad*, Madrid, Cátedra, 2023, pp. 146-147.

⁵⁸ We thank for their help and useful informations the following researchers: Antón Costa Rico and Eugenio Otero Urtaza (University of Santiago de Compostela); Carmen Diego Pérez (University of Oviedo); Luis María Naya Garmendia (University of the Basque Country); Pere Fullana Puigserver (University of the Balearic Islands); María del Carmen Agulló Díaz (University of Valencia); Juan Luis Rubio Mayoral (University of Sevilla); Isabel Grana Gil (University of Málaga); and Manuel Ferraz Lorenzo (University of La Laguna).

⁵⁹ M. Palacio Herranz, A. Mejón Miranda, *De la Transición a los premios Goya. Derivas de los documentales producidos en Madrid en democracia (1978-2001)*, in Torreiro, Alvarado (edd.), *El documental en España. Historia, Estética e Identidad*, cit., p. 133.

and following the lead of Sira Hernández⁶⁰, we have intentionally excluded those documentaries of a didactic nature made by experts – historians or pedagogues – and shown in classrooms where subjects from the History of Education are taught.

b. The time frame of the production of the documentaries chosen is from 1976 to 2023, which encompasses two stages: the so-called Transition to democracy (1976-1996) and the subsequent period beginning in 1996, marked by the process of the recuperation of the historical memory of the Civil War. This second stage stands out for the phenomenon of the surge in memory documentaries, a boom so spectacular that it has come to be considered «the fundamental discourse of this process»⁶¹. This discourse has a «revisionist tone»⁶² about it with regard to the prevailing narrative found in the historical documentaries from the Transition – and their approach from a «critical distance»⁶³ –, which is now replaced by a more emotional telling fashioned from personal testimonies about violence under the Francoist repression. The way this change of paradigm was articulated and the specific discursive elements used in educational memory documentaries are, in themselves, areas in need of more exploration.

c. The historical period comprising the object of study of the documentaries covers all years prior to the end of the Civil War in 1939. However, respecting this criterion strictly proves extremely difficult, owing to the fact that the discursive strategies used in the historical memory require that the audience be shown the consequences of the war – along with the postwar repression – through the voices of those who were silenced; these voices may then be incorporated into the «public discourse» and help «to place the audience in the historical situation»⁶⁴. For this reason, we have chosen to include those documentaries whose origin and narrative take place in the pre-1939 period, even when their denouement or conclusion reach into later or even current times.

d. We have established the historical-educational nature of the documentaries based on an analysis of their contents. Our definition of education is an ample one and encompasses all schooling experiences at the different levels of

⁶⁰ S. Hernández Corchete, *Hacia una definición del documental de divulgación histórica*, «Comunicación y Sociedad», vol. XVII, n. 2, 2014, pp. 118-119.

⁶¹ I. M. Estrada, *El documental cinematográfico y televisivo contemporáneo. Memoria, Sujeto y Formación de la Identidad Democrática Española*, Woodbridge, Boydell & Brewer Ltd, 2013, p. 4.

⁶² S. Hernández Corchete, *Introducción. La televisión española como instancia productora de la memoria colectiva e histórica sobre la Guerra Civil*, in S. Hernández Corchete (ed.), *La Guerra Civil televisada. La representación de la contienda en la ficción y el documental españoles*, Salamanca, Comunicación Social, 2012, p. 14.

⁶³ J.C. Ibáñez, *Historia y relectura del consenso tradicional en los documentales televisivos. El caso de La memoria recobrada*, in *ibid.*, p. 63.

⁶⁴ E. Castelló, *Disrupting «Wills to Truth». How Catalan TV documentary contributed to the democratization of Spanish Civil War narratives*, «Memory Studies», vol. 7, n. 2, 2014, pp. 228 and 232.

teaching – from nursery school to the university – as well as those of a non-formal nature such as children’s camps, youth movements, and popular education. The principal challenge in applying such a criterion was determining that the educational discourse was clearly visible throughout the entire documentary. This meant eliminating those in which – in the opinion of the authors of this article – education was relegated to a secondary role; this includes, for example, documentaries dealing with evacuated children or biographies about teachers where the focus is more on their political work than their pedagogical activity.

e. The decision regarding the duration of the documentaries was established based on previous studies, such as that of Velázquez and Ramírez (2000), who determined that the average length of a short documentary film in the 1990s was 23 minutes⁶⁵; the survey by Martí i Freixes, who, for the period 1996-2009, defined as documentaries those films more than 52 minutes long⁶⁶, in other words, those exceeding «the television standards for production and stipulated timing»⁶⁷; and those put forth by Enric Castelló, who states that Catalan television documentaries follow a double format of 30/60 minutes⁶⁸. Faced with such disparity among film historians, we chose to adopt the minimum length suggested in these studies, that is, 23 minutes. This duration is quite common in historical-educational documentaries and is especially prevalent in those narrating educators’ biographies.

f. In the words of Dolors Genovès, a documentary work can be defined as «an audiovisual work that incorporates the author’s perspective on what he or she observes in their surroundings»⁶⁹. This means that we have no choice but to take into account the figure of the director or filmmaker. One such filmmaker, Albert Solé, offers us a spot-on definition of the kind of «people who make historical documentaries» and «end up being a *one man show*: they tend to be responding to an enthusiastic initiative brought to them by a small group anxious for its story to be told: the story of their town, their city, or some other little-known event»⁷⁰. The result then takes form in an artisanal work made with minimum resources that circulates in alternative channels. One of the criteria we have used in fashioning our catalogue of documentaries is the professional standing of the directors and filmmakers, as attested to by their curriculum,

⁶⁵ Quoted in Palacio, Mejón, *De la Transición a los premios Goya. Derivas de los documentales producidos en Madrid en democracia (1978-2001)*, cit., p. 141.

⁶⁶ Quoted in X. Cubeles, J. Borrás, *La producción independiente de documentales en Cataluña (1995-2009)*, in Torreiro (ed.), *Realidad y creación en el cine de no-ficción (el documental catalán contemporáneo)*, cit., p. 88.

⁶⁷ M. Martí i Freixes, *Filmografía*, in *ibid.*, p. 215.

⁶⁸ Castelló, *Disrupting «Wills to Truth»*. *How Catalan TV documentary contributed to the democratization of Spanish Civil War narratives*, cit., p. 227.

⁶⁹ Genovès, *Historia, testimonio, relato e implicación: la problemática en la representación visual de la memoria colectiva*, cit., p. 129.

⁷⁰ A. Solé, *Cómo hacer cine con la memoria*, in Caparrós, Crusells, Sánchez (edd.), *Memoria histórica y cine documental*, cit., pp. 121 and 125.

their links with the audiovisual and press world and the diffusion of their works on commercial circuits. When information could not be found on a director, we established as our criteria for accepting a documentary that the filmmaker has to his or her name at least one other work.

g. Existing literature on historical documentaries reveals a tendency towards reductionism, with some studies focusing exclusively on television documentaries, while other studies expressly pass over productions made for television; some research deals with documentaries shown in commercial movie theatres, but very few studies address independent audiovisual productions or those that saw only limited circulation, this owing most likely to the difficulty of finding reliable information about such works. In our study we have ascertained that these divisions are somewhat fictitious; for example, many independently produced documentaries end up making their way to the television screen. Subsequently, for our study the production agency behind a documentary does not pose an obstacle for the work's inclusion in our catalogue.

With these criteria, we have found and catalogued 73 documentaries of a historical-educational nature made in Spain. They are shown in Table 1. Our database is ample and diverse, with works ranging from winners of the *Premio Goya* and documentaries that have been shown on national and regional television channels to others that are much more local in nature or of very limited circulation. There are works in which Spanish (Castilian), Catalan, Basque and Galician are the dominant languages, but fragments in Russian and English can also be found. While many of the works were produced by or received support from national, regional or local institutions, others were sponsored by syndicates, community groups, educational reform movements, associations involved in the recovery of the historical memory, or by independent producers. Documentary filmmakers represent an especially broad cross-section of the audiovisual world; many have worked producing programs on the most diverse topics for different television channels, others have become specialized in films of memory in their respective domains of influence, and there are even those who are super-specialized in the production of educational memory documentaries.

Table 1. List of historical documentaries about education by year, language, and director

Year	Title	Language	Director
1979	Carles Salvador, elogi a un xiprer	Catalan	Joan Vergara, Alfred Ramos (direction and script)
1992	Gregorio Sanz García	Galician+	Elvira Varela
1997	Viva la Escuela Moderna	Castilian	Adolfo Dufour Andía
1998	Las mujeres de la herencia del 98. La primera oportunidad	Castilian	J. Manuel Riancho
1998	La mestra, Rosa Sensat.	Catalan	José Pica (direction and script), Mercè Llimona (script)

2001	Los niños de Rusia	Castilian	Jaime Camino
2003	Francesc Ferrer i Guàrdia, una vida per la llibertat	Catalan	Agustí Corominas (direction and script)
2003	La guerra dibujada	Castilian	Xavier Cortés, Amanda Gascó
2004	La República de los maestros	Castilian	Reyes Ramos
2004	Los niños de Morelia	Castilian	Juan Pablo Villaseñor (direction and script)
2004	Rosa Sensat Vila	Catalan	Marcel.lí Parés
2004	Francisco Moisés Rivera Casas	Castilian	Vicente Peña Saavedra
2004	Xulia Martínez Álamo	Castilian	Vicente Peña Saavedra
2004	Historia de una escuela. Cabranes 1900-1970	Castilian	Pablo A. Quiroga Prendes
2005	Els mestres catalans, de la guerra a l'exili	Catalan	Agustí Corominas (direction and script)
2005	La doble vida del faquir	Catalan+	Elisabet Cabeza, Esteve Riambau
2006	La escuela fusilada	Castilian	Iñaki Pinedo, Daniel Álvarez
2006	Crónica de pizarra e xiz	Galician	Xan Leira
2006	A darreira lección do Mestre	Galician	Xoán Carlos Garrido Couceiro
2007	Estudiar en Guerra. Los Institutos Obreros. 1936-1939	Castilian	Cristina Escrivà
2007	Misiones Pedagógicas (1934-36)	Castilian	Gonzalo Tapia
2008	El llegat de la maternitat d'Elna	Catalan+	Assumpta Montellà, Toni Espinosa
2008	Un sant que no anava a missa. Guillem Cifre de Colonya, abans Coll	Catalan	Pere Salas Vives, Antoni Rotger, Antoni Marquet
2008	La guerra de Severo	Galician+	César Fernández (direction and script)
2008	El secreto de educar	Castilian	Sonia Tercero Ramiro
2008	Pere Capellà (1907-1954)	Catalan	Miguel Àngel Abraham, Cesc Mulet
2008	Herminio Barreiro Calvete	Galician	Francisco Rodríguez Fontarigo
2008	Crónicas de represión lingüística	Galician	Xan Leira
2008	O valor das letras	Galician	Xosé Manuel Vega
2008	Elogio al horizonte	Castilian	Iñaki Ibasate Domínguez
2008	La Salle Beasain: 100 años de historia	Basque+	Ángel Forcada
2009	Més de 100 anys d'història de les escoles de Cabanes	Catalan	Tomàs «Fletxa» Morales
2010	La escuela olvidada	Castilian	Sonia Tercero Ramiro
2010	Han bombardejat una escola	Catalan	Mireia Corbera, Sandra Olsina, Anna Morejón
2010	La infancia evacuada. Colonias escolares. 1936 a 1939	Castilian	Cristina Escrivà
2010	Cien años de la Residencia de Estudiantes	Castilian	Jorge Martínez Reverte
2010	Hablaremos de esto dentro de cien años	Castilian	Rafael Zarza Ballugera (direction), Juan Pérez de Ayala y Rafael Zarza Ballugera (script)
2011	Ángel Llorca. El último ensayo	Castilian	Víctor M. Guerra
2011	Lembranzas da infancia. Recordos da escola	Galician+	Daniel Vázquez Vila

2011	Los niños de Guernica tienen memoria	Castilian	Roberto Menéndez (direction and script)
2012	Carles Salvador. La llarga vida de les paraules	Catalan	Francesc Pérez, Moragón, Nello Pellisser
2012	L'escola de la meua vida	Catalan	Carme Castelltors, Roser Grau, Carme Palmés.
2013	El Retratista	Castilian	Alberto Bougleux, Sergi Bernal
2013	Las Maestras de la República	Castilian	Pilar Pérez Solano
2014	Don Pablo, el maestro alcalde	Castilian	Nieves Fernández García
2014	L'Escola del Canto. Una escola amb vista. Un símbol per la lluita per la llibertat i contra l'analfabetisme	Catalan; Castilian	Hugo Doménech, Maria Andrés
2014	Andoingo haurrak erbestean / Los niños de Andoain en el exilio	Basque+	Karmele Otaegi (direction and script), Marta Trutxuelo (direction and script)
2015	La derrota de las aulas	Castilian	Fernando Hugo
2016	Maximino Roda, niño de la guerra	Castilian	Luis Felipe Capellín
2016	Antoni Balmanya i Ros: un mestre pioner	Catalan	Pau Guixà
2017	Clara Hammerl, el valor de la paraula	Catalan	Lluís Prieto, Toti García
2017	Don Pablo Miaja, maestro de maestros	Castilian	Luis Felipe Capellín
2018	Espais de pau en temps de guerra	Catalan	Juame Bayarri
2018	En el yunque de la desgracia. Paquita Sanchis. Maestra, librepensadora, republicana y naturista	Catalan+	Alberto Herrero Salvador
2018	Empar Navarro (1900-1986)	Catalan	Paloma Mora Iñiesta
2018	Guillermina Medrano (Albacete, 1912-València, 2005)	Catalan	Carles Palau
2018	Ana Maria Ibars (1892-1965)	Catalan	Paloma Mora Iñiesta
2018	Huérfanos del olvido	Castilian	Lino Varela
2019	La aguja de dos puntas	Castilian	Vanessa Perondi, Sara Gallardo
2019	Enriqueta Agut Armer (1912-1998)	Catalan	Paloma Mora Iñiesta
2019	Alejandra Soler (1913-2017)	Catalan	Paloma Mora Iñiesta
2019	Infancias quebradas	Castilian	Matías Montero
2019	La Guerra vista pels nens i les nenes	Catalan	Quim Paredes
2020	Carmen Valero: Crònica d'una dona lluitadora	Catalan	Armando Zaragoza, José M ^a Aguado
2021	Escala de grisos	Catalan	Antoni Capellà
2021	Pioneres, dones universitàries de la Segona República	Catalan	Lala Gomà
2021	Haur erbesterauak	Basque	Mikel Mendizábal
2022	Blau, blanc i verd	Catalan	Francis Manzano
2022	L'hora dels infants	Catalan	Eduard Miguel, Martí Boneta
2022	València, capital de la República	Castilian	Pilar Pérez Solano
2022	Elbira	Basque	Iban González
2023	Aprender na lignua pròpria. Das Escolas de Ensino Galego à Semente	Galician	Escolas do Ensino Galego Semente
2023	Artur Martorell, del Mestre a la Fundació	Catalan	Andreu Ortoll Rius

+ means: bilingual

3. *Analyzing historical documentaries about Spanish education: A methodological model*

We have analyzed this collection of historical documentaries using the following methodological steps. First, for an initial description of the documentaries, a collaborative *observation scheme* was prepared by the authors, with a space for annotating the following information: title of the documentary, year of release, name of the director, producer or production team, legal deposit number, language, length, location (where it can be found), public reception, synopsis, names of the documentalists, historical advisors, participating agencies, participating experts, and the origin of the documentation shown in the documentary. To this list a column for additional comments was added.

Secondly, after this observation scheme had been filled in by two of the three authors (open coding), the data was coded by assigning umbrella codes to each documentary (axial coding). This two-step coding process was theoretically inspired by (or empirically derived from) the prior exploration of academic literature as summarized in the first section of this article. The codes were assigned to the documentaries by two, and in some cases three, of the authors of this article. In the first round, this was done without back-and-forth input, but for the second round, the researchers discussed the accuracy of the interpretation. Finally, in all cases, agreement was reached on the translation of the conceptual and contextual characteristics of the documentaries into concrete codes of research variables.

The coding of the documentaries resulted in two sets of codes: one related to the internal, and one related to the external characteristics of the non-fiction films. The external or contextual variables and their corresponding codes used in this article are the following:

- Year: the year in which the documentary was produced.
- Duration: the length of the documentary, in minutes.
- Producer: the organization that took the initiative to make the documentary. The following five codes were used: local authorities, regional authorities, national television, regional television, and (relatively) independent producers.
- Language: the language spoken in the documentary. The codes were: Castilian, Catalan, Basque, and Galician. The code «bilingual» was not used. In practice, bilingual meant that Castilian was used as a second language in addition to Catalan, Basque, or Galician as the main language of the documentary. Because the number of bilingual videos was rather small (2 out of 4 of the documentaries in Basque, 3 out of 9 in Galician, and 4 out of 30 in Catalan, making for a total of 9 out of 73), we decided not to add a fifth language code.

- Director: we noted the gender of the director, or the gender composition of the directive team in charge of making the documentary with the following codes: male, female, and mixed.

The set of variables and codes related with the internal or conceptual characteristics of the documentaries are the following:

- Testimonies: Documentaries – especially those that share the characteristics of the participatory mode as describe by Nichols – can be based on the testimonies of people speaking about the past that they have lived. This variable was coded with the options «yes» or «no».
- Archives: Documentaries with a historical nature generally are based on information, images and film footage that were found in archives. In the final credits of the documentary, the institutions where documentation and graphic material were found are supposed to be mentioned, but this is not always the case. The corresponding codes were «yes» and «no».
- Experts: As previously stated, experts are part of the legitimizing strategies from the expository mode mentioned by Nichols. Regarding documentaries on the history of education, the presence of historians with a focus on education, and pedagogues or educationalists with a focus on history, seems particularly relevant. Any type of expert who participated was coded as «yes». If no experts were present in the film, it was coded as «no».
- Online: Documentaries can be available for all to see. They can be uploaded on the video website www.youtube.com and people can freely look at them. Documentaries can also be accessible if you pay for the right to see them. Netflix, to name just one provider, offers such possibilities. Documentaries can also be made available only if specific persons have given access to them. The documentaries that had a link to a website where the video could be watched from beginning to end were coded as «yes»; other possibilities were coded as «no».
- Voice-over: When the viewer of a documentary is addressed by an (invisible) person who introduces certain issues, explains topics, or comments on what we see, we refer to it as a «voice-over», a rhetorical technique that is widely used in historical documentaries, as we explained in the first part of this article. In general, the voice-over is linked with the expository mode mentioned by Nichols. If one or more disembodied voices appear in a documentary for a longer or a shorter period, we code it as «yes», and if they do not appear we code it as «no».
- Actors: Actors fit perfectly in fiction films, but the message of a documentary can also gain strength when actors play the roles of the main characters in the story, as it happens in the performative mode characterized by Nichols. If one or more actors appear in a documentary, regardless of the time, we code it as «yes», and if they do not appear it is coded as «no».

We will now proceed to analyze the external characteristics of the historical documentaries about education based on the variables we have just described: year, duration, producer, language, and director.

a. Looking at the distribution of the 73 documentaries over the years, we notice that in some years the number of documentaries is relatively high (Graph 1). We count 6 in 2004, 10 in 2008, and 6 and 5 in 2018 and 2019, respectively. The greatest increase takes place in the year 2008, which can be explained by the fact that the law known as the Historical Memory Act (2007) had just gone into effect. In this sense our study corroborates other research that sees the passing of this legislation as «the event that has most clearly influenced the increase in the production and screening of documentaries and reports dealing with the Civil War», a subject that also dominates non-fiction films of a historical-educational nature⁷¹. Three categories can be distinguished in terms of the production date of documentaries. The first period runs to 2008, the second from 2008 to 2017, and the third from 2018 to the present. The numbers of documentaries for these three periods are 21, 31 and 21, respectively. The notable upswing in 2018 may well be due to the boost and increased visibility that the new *streaming* platforms offered for documentaries of all genres, including those on history.

b. The average length of the 73 documentaries is about 51 minutes, precisely the average length of a feature film. Half of the documentaries are shorter than this and half are longer. The shortest documentary is 23 minutes and the longest is 120, this latter one being an outlier. About a quarter of the documentaries are between 60 and 90 minutes in length. The average length of the documentary in the three time periods mentioned above (i.e., before 2008, 2008-2017, and 2018 and later) is about the same, 52, 51, and 49 minutes, respectively.

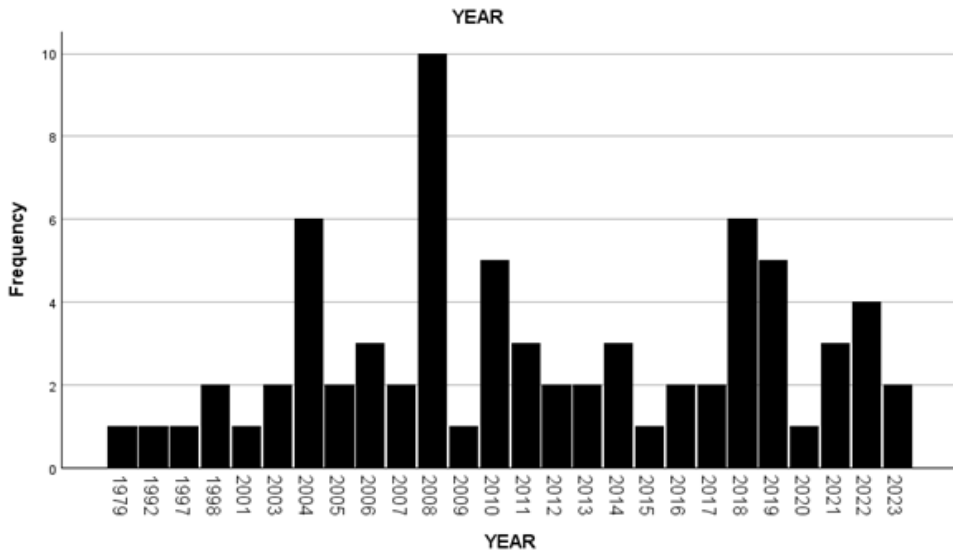
c. Of the 73 documentaries we studied, 30 were made by independent producers or production companies (Table 2), which shows how important it is to examine independent productions if we wish to carry out an accurate mapping of the robust documentary movement in Spain. What's more, documentary films created outside of established production channels «can often function as spaces of resistance and counter-memory, offering the audience films whose narratives take into consideration the voices of the minorities»⁷². We should also note that the proportion of local and regional authorities as well as regional and national televisions that took the initiative to produce (commission or finance) a documentary varies between 12 and 19 percent.

If we compare the share of the different producers mentioned in the periods before 2008, from 2008-2017, and from 2018, we can see that there is a

⁷¹ M. Román Portas, A. García González, *La Guerra Civil en los programas de producción propia de la Televisión de Galicia*, «Doxa. Comunicación», n. 17, 2013, p. 197.

⁷² L. Quílez Esteve, J.C. Rueda Laffond, *Introducción. Pasados, presentes y generaciones*, in Idd. (edd.), *Posmemoria de la Guerra Civil y el franquismo. Narrativas audiovisuales y producciones culturales en el siglo XXI*, cit., p. XVI.

Graph 1. Number of documentaries by year (1979-2023)



clear relationship between the two variables (Table 2). We have visualized this relationship in Graph 2. The number of documentaries made by independent producers increased most markedly in the period after 2007, the year the Historical Memory Law went into effect. This Act clearly stimulated the production of history of education documentaries. After this, it was local and regional authorities who became more active in terms of documentary production from 2008 and especially after 2017. It is possible that this interest was spurred by some of the regulations concerning the historical memory published in different autonomous regions during these years. A reverse trend applies to national television: while the number of documentaries has increased regionally and locally in recent years, it has decreased nationally, a change that may be chalked up to two reasons: on the one hand, regional authorities and television stations have realized how important the educational memory can be for fostering collective identities in their territories; on the other hand, an aversion exists in current-day Spanish society towards the role that national television has played historically «in monumentalizing a past that was “stable” and built on consensus [...] in accordance with the interest of the social and political elites», an «imposed memory» that could be better described as a form of oblivion⁷³.

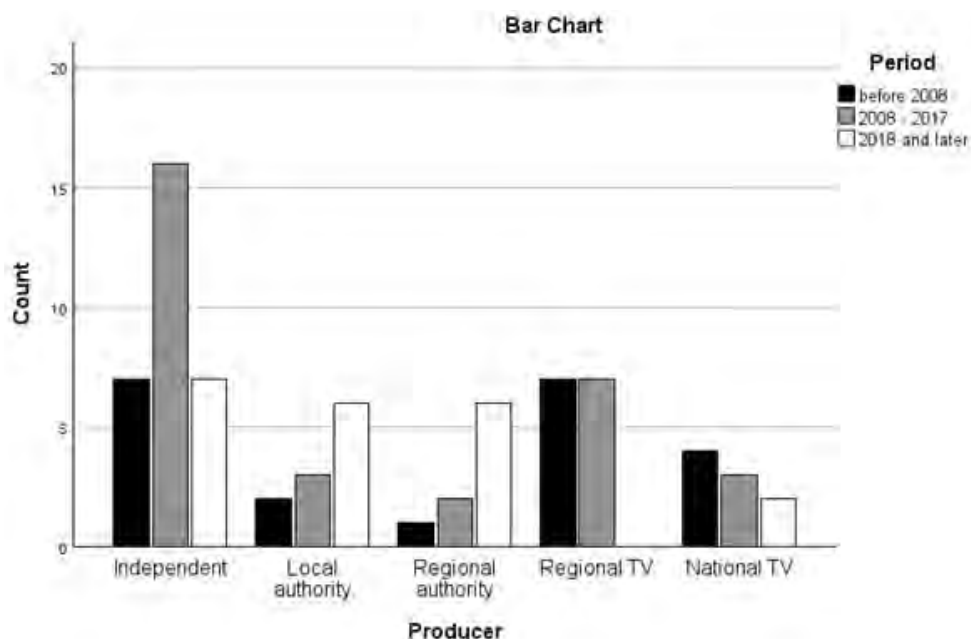
⁷³ N. Araüna, L. Quílez, *Voces dislocadas, memorias otras. Nuevas maneras de hablar del pasado traumático a través del cine documental contemporáneo*, in Torreiro, Alvarado (edd.), *El documental en España. Historia, Estética e Identidad*, cit., p. 197.

Table 2. Documentaries by type of producer, 1979-2023 (N=73)

		Period			Total
		before 2018	2017-2018	2018 and later	
Independent	Count	7	16	7	30
	% within Period	33,3%	51,6%	33,3%	41,1%
Local authority	Count	2	3	6	11
	% within Period	9,5%	9,7%	28,6%	15,1%
Regional authority	Count	1	2	6	9
	% within Period	4,8%	6,5%	28,6%	12,3%
Regional TV	Count	7	7	0	14
	% within Period	33,3%	22,6%	0,0%	19,2%
National TV	Count	4	3	2	9
	% within Period	19,0%	9,7%	9,5%	12,3%
Count		21	31	21	73
% within Period		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-square = 18,84; d.f. = 8; p =.016; V =.359

Graph 2. Documentaries by type of producer, 1979-2023 (N=73)



d. There is a close relationship between the region and the language in the different Spanish territories. This relationship is quite visible in documentaries dealing with the history of education, a fact that should not surprise us given

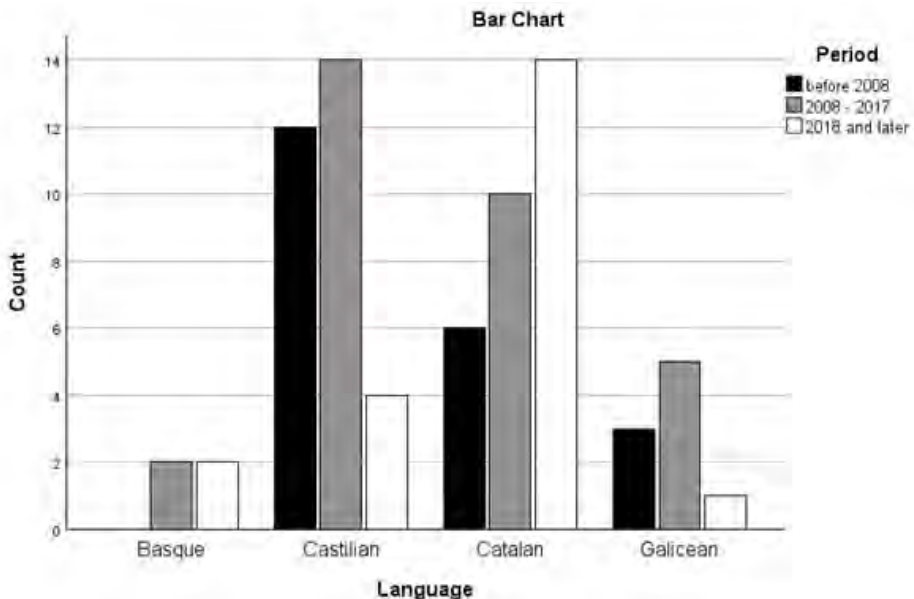
how intimately linked language and schooling are by nature. The documentaries catalogued here were made in four languages: 4 are in Basque, 9 in Galician, and an equal number, namely 30, in both Castilian and Catalan (Table 3). If we contrast the language used in documentaries with the year of production, we can clearly see that most Castilian-language films were produced before 2008, that in 2008-2017 the number of works in languages other than Castilian increased, and that finally the Catalan-language productions came to dominate in the period 2018 and later (Table 3 and Graph 3).

Table 3. Documentaries by language, 1979-2023 (N=73)

		Period			Total
		before 2008	2017-2018	2018 and later	
Basque	Count	0	2	2	4
	% within Period	0,0%	6,5%	9,5%	5,5%
Castilian	Count	12	14	4	30
	% within Period	57,1%	45,2%	19,0%	41,1%
Catalan	Count	6	10	14	30
	% within Period	28,6%	32,3%	66,7%	41,1%
Galicean	Count	3	5	1	9
	% within Period	14,3%	16,1%	4,8%	12,3%
Total	Count	21	31	21	73
	% within Period	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-square 11.9; d.f. 6; p =.064; V =.285

Graph 3. Documentaries by language, 1979-2023 (N=73)



e. One cutting-edge line of research today involves the role of women as the filmmakers or directors of documentaries. In consequence, we undertook an analysis of the balance between male and female authorship and the way this relationship has evolved over the period studied. We can conclude that, at this point, two out of three documentary makers are men, and one out of three is a woman (table 4). Mixed teams are the exception. While we do find that the number of female documentary directors as of 2018 is higher than the proportion before 2008, the gain in this area is countered by the disappearance of mixed teams. It is somewhat surprising, as well, that the masculine presence, in percentage points, has remained practically unaltered over nearly fifty years.

Table 4. Documentaries by gender of the director, 1978-2023, (N=73)

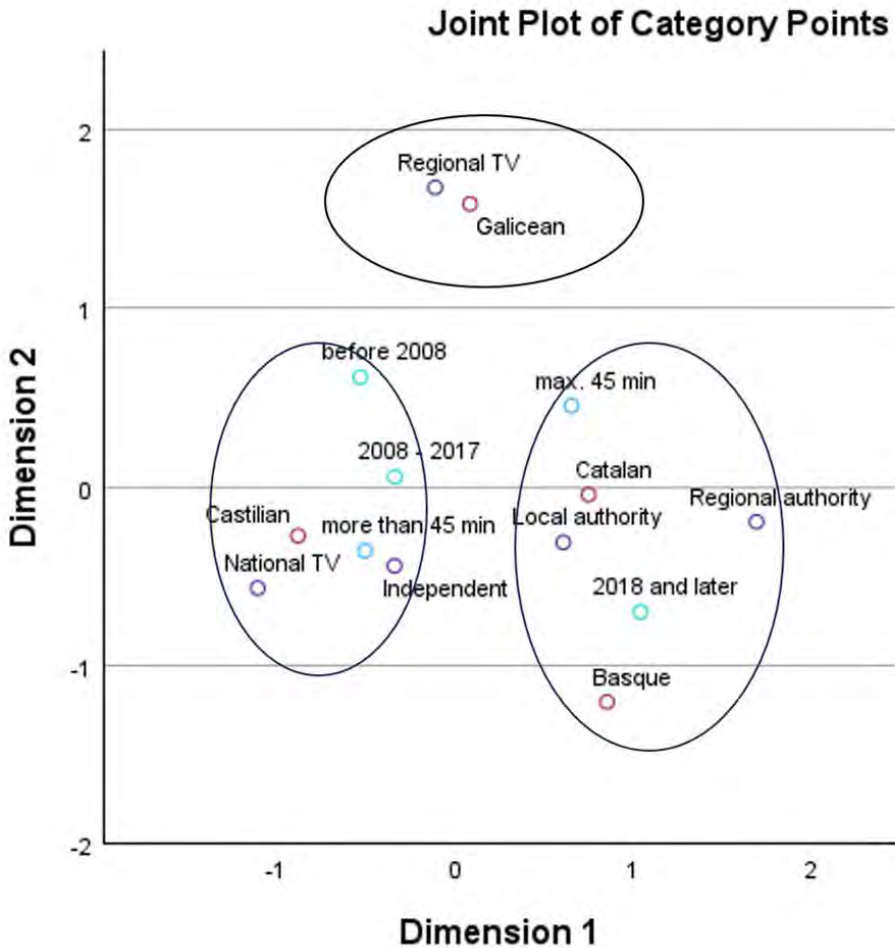
		Period			Total
		before 2018	2017-2018	2018 and later	
Female	Count	5	8	7	20
	% within Period	23,8%	25,8%	35,0%	27,8%
Male	Count	14	21	13	48
	% within Period	66,7%	67,7%	65,0%	66,7%
Mixed	Count	2	2	0	4
	% within Period	9,5%	6,5%	0,0%	5,6%
Total	Count	21	31	20	72
	% within Period	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-square = 2,30; d.f. = 4; p = .680; V = .126

After having analyzed the external and contextual features of the historical-educational documentaries, we will proceed to establish relationships between all of these features. To this end, we have used an algorithm called HOMALS that visualizes the relationships between nominal variables in a two-dimensional space (Graph 4). The solution shows that there are roughly two types of documentaries: the Castilian-language documentaries of more than 45 minutes produced by independent producers and national television before 2018 on the one hand, and the shorter documentaries in the Catalan and Basque languages produced by local and regional authorities after 2018. This analysis highlights the idea that the production of documentaries has changed since 2018, especially in relation to developments at the local/regional level.

Secondly, we will analyze the internal or conceptual characteristics of the historical documentaries about education based on the variables described: testimonies, archives, experts, online, voice-over and actors. In Table 5, we present a statistical summary of these conceptual characteristics. This overview does not distinguish between the different time periods. Indeed, empirically there is no reason to do so. Unlike the differences between producer

Graph 4. HOMALS classification of documentaries on the basis of contextual characteristics (N=73)



type and production year, no statistically significant differences can be found between these characteristics and the year of production. In summary, we can conclude that there are three characteristics that are part of a vast majority of documentaries: testimonies are given, archives are used, and experts are consulted. This applies to 90, 83 and 78 percent of the cases, respectively. Two out of three documentaries can be found online, just over half of the videos begin with a voiceover, and in about 12 percent of the cases actors are appearing.

Table 5. Conceptual characteristics of the documentaries

	Yes	No	N	Total
Use of testimonies	90,4%	9,6%	73	100%
Use of archives	82,9%	17,1%	70	100%
Experts present	78,1%	21,9%	73	100%
Available online	64,4%	35,6%	73	100%
Voice-over present	54,9%	45,1%	71	100%
Actors present	12,3%	87,7%	73	100%

Table 5, in principle, shows that historical documentaries about education make use of the same elements as most historically themed non-fiction films: documents, testimonies, experts, voice-overs – which are «the source of authority of all documentaries – and dramatization, «a powerful tool owing to its ability to capture the audience’s attention»⁷⁴. However, in this first overview we can detect at least three differences between our results and the results of other studies carried out in Spain on historical documentaries:

a) In most Spanish historical documentaries, enormous importance has been given to the voice-over, which was used to articulate the «official» narrative of the Second Republic and the Civil War⁷⁵. While this narrative technique has lost some of its prestige and come to be considered somewhat old-fashioned, a study by Gómez Segarra of 36 documentaries on the Civil War, made between 2000 and 2014, reveals that 69,44% of these works resort to voice-overs⁷⁶. Yet of the 73 historical documentaries that we analyzed for this paper, the use of voice-overs is considerably lower, appearing in only 54,9% of the works. Furthermore, we find a progressive democratization in the use of this strategy, with the single, masculine «voice of God» gradually giving way to the inclusion of an array of women’s and even children’s voices.

b) There is general agreement about the documentary value of interviews with witnesses and figures who played a part in the events, which «in and of itself may configure an entire historical documentary»⁷⁷. However, there is also a general consensus that these kinds of interviews with anonymous players in a historical event only begin to show up in works made in the 21st century. This

⁷⁴ Estrada, *El documental cinematográfico y televisivo contemporáneo. Memoria, Sujeto y Formación de la Identidad Democrática Española*, cit., pp. 89, 92 and 95.

⁷⁵ S. Hernández Corchete, *La mirada documental de la Guerra Civil en el tardofranquismo y la Transición. De la celebración de la paz a la búsqueda de la reconciliación nacional*, in Hernández Corchete (ed.), *La Guerra Civil televisada. La representación de la contienda en la ficción y el documental españoles*, cit., p. 31; J.E. Monterde, *Realidad, realismo y documental en el cine español*, in J.M. Catalá, J. Cerdán, C. Torreiro (edd.), *Imagen, memoria y fascinación. Notas sobre el documental en España*, Madrid, Ocho y Medio, 2001, p. 20.

⁷⁶ Gómez Segarra, *Estrategias narrativas de los documentales históricos españoles sobre la Guerra Civil (2000-2014)*, cit., p. 211.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 234.

should be seen as a result of the influence of the movement for the recovery of the historical memory, which «converted live testimony into something mythological [...], it became an amulet of sorts, an irrefutable signal of veracity»⁷⁸. The same can also be said of historical-educational documentaries, the great difference being that in the latter, testimonies from ordinary people were being incorporated into these documentaries well before the 21st century, appearing in films from as early as the mid-1970s.

c) Expert testimony – generally that of historians – is quite prevalent in works on the history of education, where it is used in 78,1% of films, as opposed to in 65,63% of the documentaries analyzed by Gómez Segarra⁷⁹.

With regard to the way documentary material is used, there are few significant differences. Various essays on post-memory allude to the resignifications that children and grandchildren of the victims of collective traumas attach to images and documents from public, private or family archives, which serve to ratify the veracity of the narrative⁸⁰. Documentaries which include in their credits a long list of sources of documentation have helped to mythologize, but also to subjectivize, archives as a symbol of a story's truthfulness, and this is something that occurs in a significant percentage – 82,9% – of historical-educational films. With regard to the incorporation of actors or dramatizations in documentaries, a technique known as docufictions, a number of studies have called attention to the fictionalization of the documentary genre in Spain. This overlap of documentary and fiction is considered «one of the outstanding aspects of current Spanish cinema»⁸¹, reflected in the 12,3% of documentaries that resort to the use of actors and therefore, to at least some degree of dramatization.

Finally, and as we did with the context characteristics of the documentaries, we look at the interrelationships between the different categories of the variables. From Graph 5 we can see that a number of combinations of characteristics can be found. The most important and common combination is the configuration in the center of the image in Graph 5. These are documentaries that make a detailed, in-depth use of the archives and sources consulted, where experts have been brought in, where there are witnesses, where there are no actors, but where there is a voice-over. These documentaries can also often be found online. In addition to this basic type, some more exceptional combinations of features can be found. For example, there are documentaries where no archives

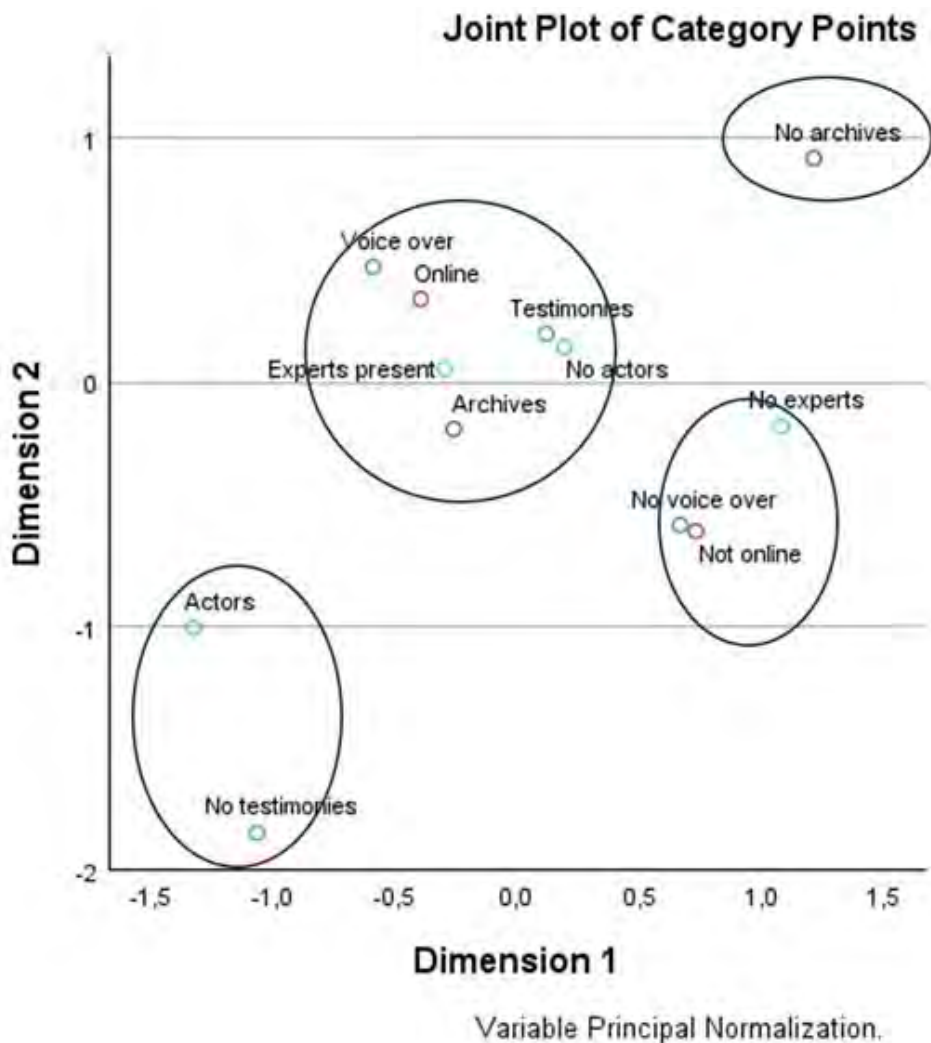
⁷⁸ V. Sánchez-Biosca, *Cine y Guerra Civil Española. Del mito a la memoria*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, p. 318.

⁷⁹ Gómez Segarra, *Estrategias narrativas de los documentales históricos españoles sobre la Guerra Civil (2000-2014)*, cit., p. 233.

⁸⁰ N. Araña, L. Quílez, *Género y (pos)memoria en el cine documental sobre la Guerra Civil y el franquismo*, en Quílez, Rueda (edd.), *Posmemoria de la Guerra Civil y el franquismo. Narrativas audiovisuales y producciones culturales en el siglo XXI*, cit., p. 31.

⁸¹ Ch. von Tschilschke, D. Schmeizer, *Docuficción: un fenómeno limítrofe se aproxima al centro*, in Ch. von Tschilschke, D. Schmeizer (edd.), *Docuficción. Enlaces entre ficción y no-ficción en la cultura española actual*, Madrid, Iberoamericana, 2010, p. 12.

Graph 5. HOMALS classification of documentaries on the basis of conceptual characteristics (N=73)



are used (or, if they are, they are not considered important enough to figure in the final credits). Furthermore, it is notable that where no voice-over is used, expert historians do not tend to be involved, and these documentaries cannot as a rule be found online. And finally, when testimonials are missing, the use of actors becomes an option, a reality that tends to contribute to the mythologizing of a historical figure or event, as Bill Nichols has pointed out and as we commented in the first section of this article.

Conclusions and future directions

Our investigation fills a conspicuous gap existing both in educational historiography as well as in the historiography of documentary film, which is none other than the search for and cataloguing of all documentaries of a historical-educational nature made in Spain from 1976 up until the present day. For our study we made a compilation of 73 documentaries that deal with periods prior to 1939. Our initial conclusion is that a great many of these films have as their subject the Spanish Civil War. However, it would be misleading to categorize them as «Civil War» films that focus on the three-year war; the Second Republic, with its hopeful educational message, and the subsequent Francoist repression, which shattered these hopes, make up part of the common narrative of these documentaries, which often reach into current times.

We do not believe that this list of 73 works is definitive, but rather that it is the start of a catalogue best seen as under construction. To our mind, this list shows the importance of discovering films made by independent producers or businesses, who account for 41,1% of our entire sample. We have found that most of the research on historical documentaries only takes into account works made for different national and regional television stations or films meant to be shown in movie theatres. Films that do not make it into either of these «official» circuits are virtually invisible, making it crucial that we bring them out into the light of day in order to achieve a fuller perspective on the situation of documentaries in Spain.

Our analysis of the contextual and conceptual characteristics of these historical educational documentaries has led us to a series of specific conclusions. The first conclusion is that their expansion – as with that of documentaries about the Civil War in general – was a consequence of the law *Ley de Memoria Histórica* of 2007. The second conclusion is that in recent years, especially beginning in 2017, there has been an extraordinary increase in the local and regional production of these documentaries, in which the educational memory is used to construct collective identities that are territorial in nature. At the same time, however, national television stations seem to pay ever less attention to these products. A third conclusion is that the narrative techniques used – testimonies, voice-overs, experts, archives and actors –, while they continue to be a mainstay of practically all historical documentaries, appear to follow specific formulas when touching on educational themes; for example, the voice-over loses some of its predominance, especially since the 1990s, in favor of the testimony of anonymous, unknown individuals whose public voices were forcibly silenced at the time.

This article opens at least two future lines of research. The first of these involves the study of the content and discourse of these documentaries, from the double perspective of historiographical analysis and audiovisual creation. Our focus is to identify the narrative strategies used in the audiovisual language in

order to understand the historical construction fashioned in each documentary and to determine the role that this plays in reconfiguring collective memory. A second line of research involves reflecting on the participation of historians of education in the elaboration of these historical documentaries, especially in those cases where they have intervened in the role of public historians of education, working side by side with educational reform movements or local associations for the recovery of the historical memory.

But we are also aware that when a historical subject becomes popular it is automatically transformed into an objective for the memory industry, a realm in which historians of education tend to move clumsily at best. Journalists and communicators, on the other hand, manage deftly in such circles and can easily end up substituting the historian of education. As we write these final lines, it has been just a few weeks since the debut in Spain of a fictional film, «El maestro que prometió el mar» (The teacher who promised the sea, 2023), based on a book and a previous documentary, «El retratista» (The portraitist, 2013). The lead character of both films is Antonio Benaiges, a schoolteacher and follower of Freinet who was assassinated by Francoists and whose body lies in an unknown tomb. The movie is wildly popular and is certain to become an icon of pedagogy. And, although the teacher Antonio Benaiges was discovered by the researcher Fernando Jiménez Mier y Terán in 2012 and, despite the fact that the Freinetist educational movement has been extensively studied by numerous Spanish scholars, not a single historian of education has been counted as an expert or advisor for the documentary or the film; a current reality that anticipates an unflattering future for the public history of education in Spain.

The Strengths and Limitations of Wikipedia in Teaching History of Education

Avelina Miquel Lara
Department of Pedagogy and Specific
Didactics
University of the Balearic Islands
Palma de Mallorca (Spain)
avelina.miquel@uib.eu

Sara González Gómez
Department of Pedagogy and Specific
Didactics
University of the Balearic Islands
Palma de Mallorca (Spain)
sara.gonzalez@uib.es

Bernat Sureda Garcia
Department of Pedagogy and Specific
Didactics
University of the Balearic Islands
Palma de Mallorca (Spain)
bernat.sureda@uib.cat

ABSTRACT: Wikipedia is one of the most commonly used resources by university students, often as a reference and source to write essays and assignments. This article aims to analyse Wikipedia's strengths and limitations in teaching history of education, based on reference bibliography. It provides a critical examination of Wikipedia's role in the context of public history and public uses of history. In turn, it looks at didactic experiences with Wikipedia and, more specifically, those undertaken by historians or individuals with history training. Finally, it sets out a case study looking at students' use of Wikipedia at the University of the Balearic Islands on history of education subjects.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Wikipedia; Public History; Educational Experiences.

Introduction¹

As one of the most visited sites on the internet year in, year out, it is no exaggeration to state Wikipedia has become an essential online reference source. When making almost any online query, the Google algorithm places Wikipedia articles at the top of the list. In this sense, a vicious circle is almost assured: content in the free encyclopaedia feeds a huge number of blogs and sites, and these blogs are often used to check information that appears on Wikipedia. Consequently, we are trapped in a loop of both quality and incorrect information. Mainly current studies on Wikipedia set out different problems², including vandalism³, inequalities⁴, editing battles⁵, neutrality⁶, reliability⁷, and the gender⁸ or race gap⁹, to name just a few examples. Scientific studies on education are much more limited and most look into practical education projects in classrooms around the globe¹⁰.

¹ This work has been carried out under project PID2020-113677GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033. The authors are members of the ISCHE Standing Working Group Public Histories of Education [<https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/>].

² Á. Obregón Sierra, N. González Fernández, *La Wikipedia en las facultades de educación españolas. Diseño y validación de herramientas diagnósticas cuantitativas y cualitativas*, «Revista Iberoamericana de Educación», vol. 77, n. 2, 2018, pp. 55-76.

³ A. Kittur, B. Suh, B.A. Pendleton, E.H. Chi, *He says, she says: Conflict and coordination in Wikipedia*, in *Proceedings of the 25th Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, New York, Association for Computing Machinery, 2007, pp. 453-462.

⁴ A. Lanamäki, N. Iivari, M. Rajanen, H. Hedberg, *Battle over media choice: Multiplex tensions in the online community of Wikipedia*, in *Twenty-Third European Conference on Information Systems (ECIS)*, Münster, Germany, 2015.

⁵ G. Iñiguez, J. Török, T. Yasseri, K. Kaski, J. Kertész, *Modeling social dynamics in a collaborative environment*, «EPJ Data Science», vol. 3, n. 1, 2014, pp. 1-20.

⁶ S. Göbel, S. Munzert, *Political advertising on the Wikipedia market place of information*. *University of Konstanz*, «Social Science Computer Review», vol. 36, n. 2, 2016.

⁷ F. Rodrigues, *Mass collaboration or mass amateurism? A comparative study on the quality of scientific information produced using Wiki tools and concepts* (PhD thesis), University of Évora, 2012.

⁸ J. Antin, R. Yee, C. Cheshire, O. Nov, *Gender Differences in Wikipedia Editing*, in *Proceedings of the 7th Annual International Symposium on Wikis and Open Collaboration*, Mountain View, WikiSym, 2011, pp. 11-14.

⁹ M. Graham, *Wiki Space. Palimpsests and the politics of exclusion*, in G. Lovink, N. Tkacz (edd.), *Critical Point of View: A Wikipedia Reader*, Amsterdam, Institute of Network Cultures, 2011.

¹⁰ E. Calvo Iglesias, *Inventoras y científicas en Wikipedia: Una experiencia docente*, in E. Vaquero Tió, E. Brescó Baiges, J.L. Coiduras Rodríguez, F.X. Carrera Farran (edd.), *EDUCación con TECnología un compromiso social: Iniciativas y resultados de investigaciones y experiencias de innovación educativa*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, 2019, pp. 1285-1296; A. D'Hautcourt, *Wikipédia et FLE: exercices pour écrire en classe un article encyclopédique*, «Journal of Inquiry and Research», n. 100, 2014, pp. 339-347; E. Aibar, M. Lerga, J. Lladós, A. Meseguer, J. Minguillón, *Wikipedia in higher education: an empirical study on faculty perceptions and practices*, in *EDULEARN13 Proceedings. 5th International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 2013; E. Martineau, L. Boisvert, *Using Wikipedia To Develop Students' Critical Analysis Skills in the Undergraduate Chemistry*

Some of the work reviewed for this study¹¹ highlights the clear conflict between normal academic procedures to build knowledge and the open peer-collaboration model underpinning Wikipedia, with a lack of trust in the editing and review system. Moreover, professional and personal uses do not match public uses. Most lecturers refuse to accept students citing Wikipedia in their work, nor do they deem it legitimate to cite or list Wikipedia in their own research or teaching work. Although they may use it in their private lives, most lecturers believe their colleagues frown upon Wikipedia being considered a reliable information source. Therefore, whilst they find it useful in certain aspects, they do not usually recommend students use it, and much less their colleagues¹².

All this is linked to what Claes and Tramullas¹³ term the main bone of contention with Wikipedia: the quality and reliability of its content. Many academic publications and opinion articles in different media have looked into this issue. One of Claes and Tramullas' publications¹⁴ (which includes a systematic literature review we recommend for comprehensive information) focuses on content credibility in Wikipedia articles. Their conclusions highlight that individual users judge and evaluate the encyclopaedia's credibility by applying their own heuristic criteria, influenced by their own socio-cultural and educational backgrounds, as well as the type of information they have available to them at the time. This credibility is continuously assessed and its value may change depending on users' expectations being met.

The blurring of proof and hearsay in our post-truth, fake-news era make it ever more difficult to separate fact from fiction. In this vein, as historians we have a duty to the society in which we live. This article is framed within our civic commitment and aims to analyse the possibilities and limits of Wikipedia as a medium or tool for teaching history of education. It provides a critical examination of Wikipedia's role in the context of public history and public uses of history. In turn, it looks at didactic experiences with Wikipedia and, more specifically, those undertaken by historians or individuals with history training.

Curriculum, «Journal of Chemical Education», n. 88, 2011, pp. 769-771; A. Sarasa, *Usando la Wikipedia como motivación en el proceso de aprendizaje*, «Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa», vol. 5, n. 2, 2006, pp. 433-442.

¹¹ H-L. Chen, *The Perspectives of Higher Education Faculty on Wikipedia*, «The Electronic Library», vol. 28, n. 3, 2010, pp. 361-373; H. Eijkman, *Academics and Wikipedia: Reframing Web 2.0+ as a Disruptor of Traditional Academic Power-Knowledge Arrangements*, «Campus-Wide Information Systems», vol. 27, n. 3, 2010, pp. 173-185; E.W. Black, *Wikipedia and Academic Peer-Review. Wikipedia as a Recognized Medium for Scholarly Publication?*, «Online Information Review», n. 32, 2008, pp. 73-88; Aibar et alii, *Wikipedia in higher education*, cit.

¹² *Ibid.*, p. 7.

¹³ F. Claes, J. Tramullas, *Wikipedia y comunicación: perspectivas del conocimiento libre*, «Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria», vol. 21, n. 2, 2021, p. 119.

¹⁴ F. Claes, J. Tramullas, *Estudios sobre la credibilidad de Wikipedia: una revisión*. «Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria», vol. 21, n. 2, 2021, pp. 187-204.

Finally, we are approaching the perception of our students about Wikipedia in the History of Education courses at the University of the Balearic Islands.

1. *Wikipedia: between the use of history and public history*

Roy Rosenzweig explored the idea of whether history could adopt an open-source approach and, depending on what we understand as history, his response was clear:

Professional historians need not fear that Wikipedians will quickly put them out of business. Good historical writing requires not just factual accuracy but also a command of the scholarly literature, persuasive analysis and interpretations, and clear and engaging prose¹⁵.

Despite this, the author does see a world of opportunities with Wikipedia and reflects on the potential positive impact for the encyclopaedia if each member of the Organization of American Historians spent a day improving articles related to their specialisation. Moreover, he asks how collaborative narratives could be established outside Wikipedia. This begs the question of whether Wikipedia represents a type of public history. The answer would surely be similar to Rosenzweig's: it depends on what we consider to be public history.

One possible debate centres on the diversity of interpretations of the term «public». According to Cauvin, the word «public» takes on different connotations depending on the language. For example, «histoire publique» in France contrasts with private history and is related to analysing public space or institutions¹⁶. In other languages, «public history» can refer to any historical representation in the public sphere, such as historical novels or on video platforms such as YouTube. This interpretive ambiguity has led Italian historians specialising in public history to retain the original English term instead of translating it.

Thus, since the meaning of «public» differs from language to language, we could see different interpretations of what «Public History» actually means. Although no unanimous definition has been reached, there is consensus regarding certain elements of public history when taken as a sub-discipline of history¹⁷. Perhaps the most important element of public history is the need for it to apply the historical method:

¹⁵ Rosenzweig, *Can History Be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past*, cit., p. 129.

¹⁶ T. Cauvin, *Public history: a textbook of practice*, New York, Routledge, 2016.

¹⁷ These features may be viewed on many websites from public history associations and reference works in the field. For example, the National Council On Public History <https://ncph.org/what-is-public-history/about-the-field/>; the Australian Centre for Public History (ACPH) <<https://www.uts.edu.au/research/australian-centre-public-history/about-acph/what-public-history/>>; T.

La investigación histórica – a la que pertenece la erudición académica – constituye una parte importante de la historia pública. De no existir investigación original, la historia pública no contaría con ninguna metodología rigurosa para el análisis crítico de las fuentes primarias, ni con credencial alguna para abordar el pasado¹⁸ (Historical research – where academic scholarship sits – is an important part of public history. Without original research, public history would not have a rigorous methodology to critically analyse primary sources or any validity to look into the past).

È una pratica scientifica della storia e dei metodi storici, è soprattutto la capacità di offrire una profondità analitica agli eventi da contestualizzare e da documentare con le fonti; si tratta con il metodo storico di rendere più problematica l'analisi degli eventi¹⁹ (It is a scientific practice of history and the historical method. Above all, it is the ability to offer in-depth analysis of events, contextualised and documented with sources. The historical method is used for a more elusive analysis of events).

Public history does not aim to simply provide accessible information to a wide audience, but rather present it after a rigorous analysis and interpretation of primary sources (material and oral), which may even include testimonies from individuals involved in a specific event from public history. Moreover, public history requires involvement from those who at least have some experience in history as a discipline, and who are able to play a role as mediators between memory, opinion and the past.

Public history currently and actively promotes public participation in research and outreach activities. This collaboration may arise from preserving and generating sources either by contributing historical material or through oral testimony. In this vein, public history has close ties to oral history, microhistory and ethnography. By involving the public in interpreting sources, history transforms into an awareness-raising and empowerment tool. Nonetheless, historians must retain a role as mediators between collective memory, opinion and history itself. Nowadays, regulating how public historians and the wider public collaborate is based on what is known as shared authority²⁰.

The civic and public role of historians is not to hide behind the myth of equal validity for personal interpretations of the past. There is a gap between the need

Cauvin, *Public history: a textbook of practice*, cit.; S. Noiret, *Public History e storia pubblica nella rete*, «Ricerche storiche», n. 2-3, 2009, pp. 275-327. Since this article looks at Wikipedia, it is useful to see what it says about public history, although the entry does not differ from the ideas set out in the sources above: Wikipedia. Public History, <https://en.wikipedia.org/wiki/Public_history> (last access: 26.09.2023).

¹⁸ C. Thomas, *Campo Nuevo, prácticas viejas: promesas y desafíos en la Historia Pública*, «Hispania Nova», n. 1 extraordinario, 2020, pp. 7-51.

¹⁹ Noiret, *Public History e storia pubblica nella rete*, cit.

²⁰ For information on shared authority, please see M. Frisch, *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany, SUNY Press, 1990; Id., *From a Shared Authority to the Digital Kitchen and Back*, in B. Adair, B. Filene, L. Koloski (edd.), *Letting Go? Sharing Historical Authority in a User-Generated World*, Philadelphia, The Pew Center for Arts & Heritage, 2011, pp. 126-138; J. Gardner, *Contested Terrain: History, Museums, and the Public*, «The Public Historian», vol. 26, n. 4, 2004, pp. 11-21.

to foster participatory construction of public history and the absence of any critical interpretation of the past²¹.

The concise table below shows a comparison between Wikipedia and public history, understood as a sub-discipline of history.

Table 1. *A comparison between Wikipedia and Public History*. Produced by the authors. Optional but recommended in line with current approaches in public history

	Wikipedia	Public History
Epistemology	5 pillars and content policies	The historical method
Stakeholders	The general public	Trained historians (+ experts in other fields and the general public)*
Result	A story based on facts and events	An interpretive story

Despite Wikipedia's collaborative nature and its public dominance, it cannot initially be considered a product of public history within the framework of a sub-discipline of history. Nevertheless, and depending on how one defines «public» in different languages, it could be categorised this way. History is clearly gaining a presence in public spaces, especially on digital platforms. Many academic historians have acknowledged this trend and included edits to Wikipedia in their course programmes²². These initiatives could be deemed public history practice. Although we cannot interpret history on Wikipedia as an exercise in public history – understood as a sub-discipline of history –, it is possible to undertake public history practice within the context of Wikipedia.

Wikipedia and public history represent two different approaches to the spread and understanding of history. Whilst Wikipedia is based on its own epistemological corpus and presents factual, episodic and anecdotic history, public history focuses on the historical method, interpretation and outreach to many audiences. Despite their differences, both play a critical role in how the public understand history. Moreover, the ambiguous definition of «public» highlights the different perceptions of «public history» in different contexts. Although Wikipedia is not a direct manifestation of public history, both are able to co-exist and complement one another, fostering a worthwhile dialogue on historical topics.

²¹ Cauvin, *Public history*, cit., p. 17.

²² Some of these experiences are described below. It is useful to be aware of the proposals set out in I. Dussel, *Cultura participativa y producción de los saberes: reflexiones sobre los usos pedagógicos de Wikipedia*, «Educ.ar: Wikimedia argentina», n. 15, 2010.

2. *Exploring Wikipedia: scope and limits for teaching history of education*

Wikipedia has been subject to both admiration and criticism in equal measure across many different areas²³. The Wiki-verse is associated with a wide range of perceptions: from mistrust and a refusal to accept its didactic possibilities, to a utilitarian framing of its huge potential. As academics in the field of history of education, it is essential for us to acknowledge the tool's prevalence in education. It makes no sense to deny that until the emergence of AI, Wikipedia has been one of the most commonly used resources amongst university students, often as a reference and source to write essays and assignments²⁴. In light of this, we should approach its use from a critical and educational perspective. As Briseño states, «los estudiantes han debido incursionar de manera autodidacta al mundo digital, y que la academia no ha propuesto cambios teórico metodológicos para su enseñanza y práctica»²⁵ (students have had to approach the digital world in a self-taught manner, and academe has failed to put forward theoretical or methodological changes for teaching and practice). These two realities raise the question of Wikipedia's potential for history of education didactics.

Despite its popularity and accessibility, Wikipedia faces scepticism in the academic sphere. The main concern revolves around its collaborative model, where several authors contribute to content without having to validate their credentials. Whilst this feature may democratise information, it raises doubts regarding reliability and the possible influence of hidden agendas.

It is also no more immune to human nature than any other utopian project. Pettiness, idiocy, and vulgarity are regular features of the site. Nothing about high-minded collaboration guarantees accuracy, and open editing invites abuse. Senators and congressmen have been caught tampering with their entries; the entire House of Representatives has been banned from Wikipedia several times²⁶.

Wikipedia has also been criticised for its biased perspective. Its tendency to reflect an overarching western, white and masculine perspective has been spotlighted²⁷. A 2011 study from the University of Oxford revealed that 84%

²³ To understand how Wikipedia works, see: J.M. Reagle, *Good faith collaboration: The culture of Wikipedia*, Cambridge-London, MIT Press, 2010.

²⁴ H. Brox, *The Elephant in the Room: a Place for Wikipedia in Higher Education?*, «Nordlit», n. 30, 2012, pp. 143-155.

²⁵ L. Briseño, *Los retos de la historia académica en la era digital*, «Historia y Memoria», n. 22, 2021, pp. 161-195.

²⁶ S. Schiff, *Know It All: Can Wikipedia Conquer Expertise?*, «The New Yorker», last updated: July 31, 2006, <<https://www.newyorker.com/magazine/2006/07/31/know-it-all>> (last access: 26.09.2023).

²⁷ T. Simonite, *La agonía de Wikipedia*, «MIT Technology Review», last updated: October 23, 2013, <<https://www.technologyreview.es/s/3836/la-agonia-de-wikipedia>> (last access: 26.09.2023).

of geographic articles in Wikipedia focused on Europe or North America²⁸. With regard to gender bias, Wikipedia itself undertook a study showing 84.7% of editors were men, 8.8% women and 1.7% who were categorised as other²⁹.

Despite Wikipedia having developed specific tools to avoid them, these biases seem to persist. Those who aim to continue or promote bias use different techniques such as, «Delete positive material. Add negative material. Use a one-sided selection of sources. Expand or exaggerate the significance of negative material; omit or downgrade positive material. Write text so it has negative connotations or conveys incorrect information»³⁰. These and other techniques, such as authorising administrators to undo and delete edits that oppose biases contributors aim to sustain, were analysed in an article on a particularly sensitive topic – the systematic and deliberate distortion of the history of the Holocaust on the English version of Wikipedia³¹.

Based on what we have seen thus far, Wikipedia seems to prioritise western and particularly Anglo-Saxon content, and amplify popular culture. Although rich in detail, it may simplify and twist knowledge, opting for anecdote over essential facts. It thus cannot replace traditional historical writing and its in-depth analysis³².

Another recurrent criticism of Wikipedia is the inconsistent quality of writing. Since many collaborators contribute to articles, the wording and style flow more awkwardly. Although editors at Wikipedia work on improving and standardising styles³³, there is still room for improvement in terms of content coherence and clarity.

Wikipedia aims to provide general information on many different topics³⁴. The online format enables expansive information, often including more extensive details than print encyclopaedias. Nevertheless, the information is often anecdotic and incorporates popular beliefs from the public imagination, rather than having a real scientific basis. Given that it is open-source, Wikipedia's content is based on the interests and voluntary contributions from editors.

²⁸ Wikipedia, *Gender bias on Wikipedia*, <https://en.wikipedia.org/wiki/Gender_bias_on_Wikipedia> (last access: 25.09.2023).

²⁹ M. Huisman, *Teaching Wikipedia Biography: An Experiment in Public History*, «European Journal of Life Writing», vol. 7, 2018, pp. 29-43; J. Reagle, *Free as in Sexist?: Free culture and the gender gap*, «First Monday», vol. 18, n. 1, 2013, last updated: January 2013, <<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/4291>> (last access: 26.09.2023).

³⁰ B. Martin, *Persistent Bias on Wikipedia: Methods and Responses*, «Social Science Computer Review», vol. 36, n. 3, 2018, pp. 379-388.

³¹ J. Grabowski, K. Shira, *Wikipedia's Intentional Distortion of the History of the Holocaust*, «The Journal of Holocaust Research», vol. 37, n. 2, 2023, pp. 133-190.

³² A. Pons, *El desorden digital: Guía para historiadores y humanistas*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2013.

³³ Wikipedia, *Wikipedia: WikiProject Galatea*, <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject_Galatea> (last access: 25.09.2023).

³⁴ R. Rosenzweig, *Can History Be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past*, «The Journal of American History», vol. 93, n. 1, 2006, pp. 117-146.

This means certain topics that are relevant for specific fields, such as history of education, may not be fully developed³⁵. Moreover, the content of articles can vary between different language versions. In turn, the fact that an article exists in one language does not guarantee its availability in another.

Wikipedia provides factual information and stands out for its neutral approach and lack of in-depth analysis – a trend it shares with other encyclopaedias. This objectivity is stressed through the style guide, established to promote collaboration and avoid conflicts arising from personal opinions or revisionist efforts. The Neutral Point of View (NPV) is one of the main guidelines on how to write and present information. Alongside Wikipedia's four pillars and content policies and guidelines³⁶, this principle sets out an epistemological framework that differs from historical and other scientific disciplines³⁷.

Despite all this, Wikipedia shows interesting potential as a tool for teaching history of education. There is space to create many new articles, which can be a worthwhile activity to undertake with students. These activities could include looking into material heritage, such as buildings, furniture and other school resources, or focusing on the biographies of local teachers. Writing this kind of article involves detailed research, a careful selection of information and sources, and clear objective presentation. Furthermore, students may get the opportunity to interact with the wider community of Wikipedians on the «talk pages», where objections are made about content, such as the lack of neutrality (NPV) or reliable sources, or submissions of original research not allowed on Wikipedia. These experiences would provide students with important learning opportunities.

Learning to research, select sources and write clearly are all essential. In turn, learning to negotiate content to promote collaboration and democratise knowledge is crucial when publishing on open-source sites such as Wikipedia. Nonetheless, our students need to understand that Wikipedia is just a starting point on their academic journey, not the final destination. History transcends the mere accumulation of facts or data – it is an interpretive³⁸ and contextual discipline based on a critical analysis of historical events and sources. Therefore,

³⁵ The ten most-viewed Wikipedia articles of all times over a given week in the English version are: Kobe Bryant, Jeffrey Dahmer, Elizabeth II, Donald Trump, Prince (musician), Donald Trump, Kamala Harris, David Bowie, Sushant Singh Rajput and the 2022 FIFA World Cup. *Wikipedia, The Top Report*, <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Top_25_Report/Records> (last access: 23.09.2023).

³⁶ Wikipedia, *Wikipedia: Content policies and guidelines in a nutshell*, <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Content_policies_and_guidelines_in_a_nutshell> (last access: 25.09.2023).

³⁷ S. Garfinkel, *Wikipedia and the Meaning of Truth Why the online encyclopedia's epistemology should worry those who care about traditional notions of accuracy*, «MIT Technology Review», last updated: October 2008, <<https://www.technologyreview.com/2008/10/20/218162/wikipedia-and-the-meaning-of-truth/>> (last access: 25.09.2023).

³⁸ C.C. Martell, *Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of beginning teachers*, «The Journal of Social Studies Research», vol. 37, n. 1, 2013, pp. 17-31.

it is not just a question of ascertaining what, how and when an event occurred as objectively as possible, but rather knowing why it happened and the historical context that led to it. Logically, the interpretation stage is the most difficult since it requires one to possess a general explanatory theory³⁹.

Another worthwhile task for students would be editing and improving current articles related to history of education content. Several experiences have already been undertaken in this vein across other areas of knowledge, which will be explained below. This activity drives a more in-depth look into the topic, moving beyond surface knowledge and attaining much more detailed understanding. Editing articles likely represents a higher-level intellectual and educational challenge than creating new ones. Editing involves enhancing current content and identifying and correcting errors. Despite Wikipedians' efforts to maintain quality, mistakes are inevitable in all human enterprises and are even more noticeable in collaborative authorship. Although the information on Wikipedia tends to be correct, the explanations of complex concepts can lack precision. In coming face-to-face with these limitations, students will recognise areas for improvement in the encyclopaedia. Moreover, by detecting errors they could spot the very same ones repeated on other websites, such as Answers.com⁴⁰, or on different blogs, since many use Wikipedia as a source. This discovery would instil a more critical approach when it comes to online information.

In short, as history lecturers we need to instil a crucial requirement to critically analyse sources and contrast information, and working with Wikipedia could well be an interesting way to do this. In turn, the type of analysis and in-depth understanding required to edit articles may help students learn how to think historically – a skill in ever-increasing demand in teaching history⁴¹.

Although Wikipedia has certain limitations, such as the lack of interest from voluntary editors in specific topics, ideological biases and an occasional lack of precision in defining complex concepts, these imperfections could be viewed as opportunities in teaching history of education. Knowing how and attempting to correct these issues could foster critical analysis and careful consideration of information. Nevertheless, it is essential to recognise the dynamic nature of content when incorporating Wikipedia into classrooms. For example, the English article on Jean-Jacques Rousseau first appeared in August 2001 with one simple sentence: «Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Swiss-French philosopher, writer, political theorist, and self-taught composer». Since then, the article has been modified 7,422 times by 3,619 different collaborators, and

³⁹ J. Prats *et alii*, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura – Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2001.

⁴⁰ Rosenzweig, *Can History Be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past*, cit.

⁴¹ S. Lévesque, P. Clark, *Historical Thinking: Definitions and Educational Application*, in S. Metzger, L. Harris (edd.), *Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York, Wiley Blackwell, 2018, pp. 119-148.

2,108 (28.4%) of these changes are categorised as minor edits. The average frequency between edits is 1.1 days. In the last year alone, 158 changes have been made⁴² and the article has expanded significantly over time.

It is important to highlight that Wikipedia edits go through continuous reviews and can be reversed or modified, whether to align with the five fundamental pillars of Wikipedia or to improve the content. Nevertheless, the reasons behind these edits are not always clear. When looking at the English article on Jean-Jacques Rousseau, there is one frequent editor whose profile provides insight into the editing process.

Unfortunately, having contributed some 50 articles, I will have to give it up. I noticed that some of my texts disappear without trace (i.e. it is not even possible to restore them). Some get distorted by not always competent editing (even though it is a great pleasure to slap in a rough formula and see someone format it nicely). This drives an endless circle of change that would require some watch-dog attitude. In conclusion, it is a fascinating project which I will keep on watching and recommending to others and linking too. My only problem is that it does not seem like a good investment of time on the contributor side. I love to contribute but if my contribution is not lasting I have second thoughts -- Piotr Wozniak⁴³.

Modifying or deleting contributions made by students does not diminish Wikipedia's educational value in the context of history of education. However, it is possible that improvements seeking to improve content quality may be overshadowed by later edits.

3. *Educational experiences with Wikipedia*

The use of Wikipedia in education has been subject to much debate since its popularity took off. According to Claes and Tramullas⁴⁴, a review of published work enables different types of studies to be outlined, from content quality issues to its integration into different syllabi, as well as how students use it, lecturers' perception of it and training activities being designed around editing Wikipedia content⁴⁵. Wikipedia use occurs in early course stages and as basic

⁴² Wikipedia. *Jean Jacques Rousseau en.wikipedia.org*, <https://xtools.wmcloud.org/articleinfo/en.wikipedia.org/Jean-Jacques_Rousseau> (last access: 23.09.2023).

⁴³ Wikipedia, *User talk: Piotr Wozniak*, <https://en.wikipedia.org/wiki/User_talk:Piotr_Wozniak> (last access: 24.09.2023).

⁴⁴ F. Claes, J. Tramullas, *Estudios sobre la credibilidad de Wikipedia: una revisión*, «Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria», vol. 21, n. 2, 2021, pp. 187-204.

⁴⁵ P. Konieczny, *Teaching with Wikipedia in a 21st Century Classroom: Perceptions of Wikipedia and Its Educational Benefits*, «Journal of the Association for Information Science and Technology», vol. 67, n. 7, 2016, pp. 1523-1534.

documentation for assignments. Students find it highly useful⁴⁶ although they do not tend to consider credibility issues.

As Aibar, Lerga, Meseguer and Minquillón point out⁴⁷, despite initial scepticism amongst university lecturers regarding Wikipedia as a reliable information source – especially due to the lack of authorship details – the number of teaching experiences with Wikipedia over recent decades at different universities around the world has continually risen. According to the authors, these experiences have mostly had positive outcomes and led to a substantial improvement across different core skills, as well as a positive influence on student motivation.

An online survey of lecturers at the Open University of Catalonia run by the aforementioned authors brought to light useful information on perceived quality and usefulness, as well as teaching practices and experiences in using Wikipedia. Falling under the framework of a major project on Wikipedia, «The Use of Internet Open Content for University Education: An Empirical Study on the Perceptions, Attitudes and Practices of University Faculty on Wikipedia»⁴⁸, the survey is interesting thanks to its large sample (800 valid respondents) and the contrasting data it provides, i.e. the rather positive perception of its use for teaching compared to the relatively scarce real-world use in lecturers' teaching practice. Most lecturers stated they had never or almost never used Wikipedia for teaching activities (75%). A mere 9% stated using it often or very often for this purpose. Wikipedia is used slightly more to produce didactic material: 68% of lecturers never or hardly ever use it, whilst 11% use it often. Nevertheless, when asked whether open exchanges of didactic resources were welcome in academe, most agreed (45.3%), with only 23.5% disagreeing. One should point out that Wikipedia use is deemed less socially acceptable (at least in academe) than other open-source education resources.

The data on lecturers' perception clearly contrasts with student use of Wikipedia. Thanks to a representative online survey of 4,400 university students in Germany (with a 40% response rate), Wannemacher and Schulenburg⁴⁹ discovered 80% regularly used Wikipedia and 60% used it often or very often. The data we ourselves collected from a sample of 243 students enrolled on history of education programmes at the University of the Balearic Islands

⁴⁶ N. Selwyn, S. Gorard, *Students' use of Wikipedia as an academic resource: Patterns of use and perceptions of usefulness*, «Internet and Higher Education», n. 28, 2016, pp. 28-34.

⁴⁷ E. Aibar et alii, *Wikipedia in higher education*, cit.

⁴⁸ A. Meseguer Artola, *Wikipedia en la universidad: una guía de buenas prácticas*, «Oikonomics: Revista de economía, empresa y sociedad», n. 3, 2015, pp. 90-99.

⁴⁹ K. Wannemacher, F. Schulenburg, *Wikipedia in Academic Studies: Corrupting or Improving the Quality of Teaching and Learning?*, in M. Ebner, M. Schiefner (edd.), *Looking Toward the Future of Technology Enhanced Education: Ubiquitous Learning and the Digital Native*, Hershey, IGI Global, 2010, pp. 295-311.

show 65% always, often or sometimes use Wikipedia when writing essays or assignments.

As stated in the section one, the likely problem is Wikipedia not being known for the quality of its articles, but rather easy access to content, a hypertextual structure to aid browsing and, according to Alonso and García⁵⁰, many references and sources – albeit not in every instance, we would add, given our findings on content related to history of education. Lecturers' negative attitude towards Wikipedia is usually based on a perception of inaccurate content and its potential to deter students from using other more reliable sources of information. Dooley⁵¹ ran a survey with a sample of 105 professionals where a mere 7% stated they often used Wikipedia for teaching or research activities. In a similar vein, Chen⁵² outlined the credibility of the information published on the site as the top concern for university lecturers. This study also showed age correlated to more negative opinions, with lecturers who often used other online resources being more sceptical towards Wikipedia.

Nonetheless, this lack of credibility or the need to compare with other sources has led some lecturers to run truly worthwhile initiatives, although there may be an underlying criticism regarding how knowledge is produced in these online spaces. Seligman's⁵³ idea stands out for its three-step system in history classes: 1) Asking students to find three articles on historical topics in Wikipedia. One must be good, one bad and one excellent, based on students' own criteria and judgement; 2) Students need to find a corresponding article (as similar as possible) in a specialised encyclopaedia – avoiding general reference works – for each selected Wikipedia article. This second step aims to make them familiar with the wide range of available sources; and 3) Finally, students must write a brief assignment (2-3 pages) comparing both sets of articles and answer the following question: «What features make a tertiary source good and useful for historical research?».

Here, Seligman takes advantage of Wikipedia's strengths whilst also suggesting many students use it as a primary and, often, single source of information for their academic assignments. Nevertheless, Wikipedia is an asynchronous, non-professional community where reasoning or debate do not comprise the main objective. In other words, Wikipedia is not necessarily a space where different opinions are presented or ideas debated; rather, it is a space to provide neutral

⁵⁰ M^a.I. Alonso, J. García, *Colaboración activa en Wikipedia como método de aprendizaje (Using Active Collaboration in Wikipedia as a Learning Tool)*, «Revista Iberoamericana de Educación a Distancia», vol. 16, n. 1, 2013, pp. 13-26.

⁵¹ P.L. Dooley, *Wikipedia and the two-faced professoriate*, in *Proceedings of the 16th International Symposium on Wikis and Open Collaboration*, New York, Association for Computing Machinery, ACM, 2010, pp. 1-2.

⁵² Chen, *The Perspectives of Higher Education*, cit.

⁵³ A. Seligman, *Teaching Wikipedia without Apologies*, in J. Dougherty, K. Nawrotzki, *Writing History in the Digital Age*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2013, pp. 121-129.

and objective information, regardless of whether this goal is always achieved or not. The author highlights how this can be a challenge for history teachers or professionals since reasoning and debate are major skills for writing historical work.

The search for a responsible dialogue between academe and the digital world has led to several teaching projects linked to the Wikisphere and history. In 2011, Juliana Bastos Marques⁵⁴ at the Federal University of Rio de Janeiro ran an initiative to edit Wikipedia entries on ancient and Roman history. Flávia Florentino Varella at the Federal University of Santa Catarina had the same goal for her course on the history of Western Civilization. In turn, Varella and Bonaldo⁵⁵ coordinated a 2018 project at the same university with the general aim of expanding and improving Wikipedia content on the theory of history and historiography, so that a Portuguese-speaking public could access content produced by undergraduate and postgraduate students.

It would seem that most projects are centred on producing, modifying, extending or updating Wikipedia content as a teaching practice. Alonso and García⁵⁶ see editing Wikipedia entries as a constructive process in critical reasoning that builds on acquired knowledge, as well as a way to improve skills in handling and citing sources, and presenting information. A project closer to home, at the University of Salamanca, involved the subjects Labour Law II and Social Security Law on the Degree in Labour Relations and Human Resources, as well as the history subject on the specialisation in Vocational Training and Guidance on the Master's Degree in Obligatory Secondary Education, the Baccalaureate, Vocational Training and Language Learning. Students on the subjects looked at different legal concepts to then review and update Wikipedia entries⁵⁷.

Another interesting example was discussed in Calvo's⁵⁸ study on new technologies and their use to raise student awareness about gender equality. The activity ran at the University of Santiago de Compostela (Spain) over several years on the Degree in Chemical Engineering. The aim was to spotlight women who work in science and technology whose contributions to science or inventions had been overlooked. The voluntary exercise comprised writing

⁵⁴ J. Marques Bastos, *Trabajando la historia romana en Wikipedia: una experiencia de conocimiento colaborativo en la universidad*, «História Hoje», vol. 2, n. 3, 2013, pp. 329-346.

⁵⁵ F. Florentino Varella, R. Bragio Bonaldo, *Todos podem ser divulgadores? Wikipédia e curadoria digital em Teoria da História*, «Estudos Ibero-Americanos», vol. 47, n. 2, 2021, pp. 1-21.

⁵⁶ Alonso, García, *Colaboración activa en Wikipedia*, cit.

⁵⁷ R.M. Morato García, F. Moreno de Vega, *Creación y edición de contenidos en Wikipedia: valoración de una experiencia formativa en la enseñanza del derecho*, «Trabajo: Revista iberoamericana de relaciones laborales», n. 28, 2013, pp. 141-159.

⁵⁸ E. Calvo Iglesias, *Inventoras y científicas en Wikipedia: Una experiencia docente*, in E. Vaquero Tió, E. Brescó Baiges, J.L. Coiduras Rodríguez, F.X. Carrera Farran (edd.), *EDUcación con TECnología Un compromiso social: Iniciativas y resultados de investigaciones y experiencias de innovación educativa*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, 2019, pp. 1285-1296.

scientific and engineering biographies on Wikipedia and Galipedia, and produced excellent results.

Over the last few years, different publications have positively assessed collaborative work at universities through Wikipedia. As Claes and Deltell⁵⁹ state, this research was mainly based on actively motivating students⁶⁰. It also focused on using Wikipedia as a teaching tool in accordance with the European Higher Education Area education model⁶¹ and the equivalent levels in the Americas⁶². All these studies demonstrate how the use of Wikipedia in universities and at postgraduate level benefits student learning and builds a new collective, collaborative and open discourse. Motivation and greater collaborative work are highlighted as the main outcomes of educational initiatives undertaken around the world. Examples of these experiences include a French course at a Japanese university, where Wikipedia provided lecturers with a malleable tool to raise student motivation for individual and group writing exercises⁶³, as well as an initiative to produce information on algorithms in Spanish, via Wikipedia entries, on the Information Methodology and Technology course at the Complutense University of Madrid (Spain), with a view to counteracting the high student drop-out rate due to the complex nature of the theory content on the subject⁶⁴.

For Konieczny⁶⁵, using Wikipedia as a didactic tool enables us to contribute to society through service learning and participate in an online community. He believes it benefits students, lecturers and the general community in equal measure. His study is based on five years of experience teaching with wikis and

⁵⁹ F. Claes, L. Deltell, *Wikipedia en español. Comportamiento de la comunidad hispanohablante en el trabajo colaborativo en Internet*, «Estudios sobre el mensaje periodístico», vol. 25, n. 3, 2019, pp. 1357-1378.

⁶⁰ D. Jemielniak, E. Aibar, *Bridging the gap between Wikipedia and academia*, «Journal of the Association for Information Science and Technology», vol. 67, n. 7, 2016, pp. 1773-1776; A. Obregón Sierra, N. González Fernández, *La Wikipedia en las facultades de educación españolas. Diseño y validación de herramientas diagnósticas cuantitativas y cualitativas*, «Revista Iberoamericana de Educación», vol. 77, n. 2, 2018, pp. 55-76.

⁶¹ A. Meseguer Artola, *Wikipedia en la universidad: una guía de buenas prácticas*, «Oikonomics: Revista de economía, empresa y sociedad», n. 3, 2015, pp. 90-99; J. Soler-Adillon, D. Pavlovic, P. Freixa, *Wikipedia en la universidad: Cambios en la percepción de valor con la creación de contenidos*, «Comunicar», vol. 26, n. 54, 2018, pp. 39-48; S.A. Azer, *Are Wikipedia articles reliable learning resources in problem-based learning curricula?*, in S. Bridges, L.K. Chan, C. Hmelo-Silver (edd.), *Educational technologies in medical and health sciences education. advances in medical education*, Cham, Switzerland, Springer, 2016, pp. 117-136.

⁶² C. Alcázar, J. Bucio, L. Ferrante, *Wikipedia education program in higher education settings: Actions and lessons learned from four specific cases in Mexico and Argentina*, «Páginas de Educación», vol. 11, n. 1, 2018, p. 23.

⁶³ D'Hautcourt, *Wikipédia et FLE*, cit.

⁶⁴ A. Sarasa, *Usando la Wikipedia como motivación en el proceso de aprendizaje*, «Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa», vol. 5, n. 2, 2006, pp. 433-442.

⁶⁵ P. Konieczny, *Wikis and wikipedia as a teaching tool: Five years later*, «First Monday», vol. 17, n. 9, 3 September 2012.

Wikipedia, and organising workshops on the topic. It sets out the most effective ways to include Wikipedia in course content and a set of new tools to improve the experience of «teaching with Wikipedia».

This brief overview of different standout experiences using Wikipedia as a teaching tool shows there are many possibilities and aspects to explore with regard to teaching initiatives.

4. An approach to the perception of students in the use of Wikipedia for History of Education

To round out this study, we decided to survey students in the Faculty of Education at the University of the Balearic Islands regarding their use of Wikipedia. All 243 participants in the sample were taking subjects with history of education content when they filled in the form. A brief questionnaire (via Microsoft Forms) containing nine questions was produced, with an average response time of 90 seconds. Details about age, gender or other aspects were not included. A scale of 1 to 5 was used, where 1=never and 5=always. The questionnaire was completely anonymous and voluntary. Responses were collected in the 2022/23 and 2023/24 academic years.

One of the first questions posed looked at using Wikipedia as a resource to expand on explanations provided by lecturers in the classroom. An astounding 52% stated they never used it for this purpose, whilst only 2% said they always did so. In further detail, 24% of the individuals rarely turn to Wikipedia, 16% use it occasionally, and 6% use it very often. The percentages declined for the following question: Do you check Wikipedia first if you have to do an activity or assignment to hand in? Here, 35% said never, whilst 4% replied always. For the middle-range responses, we observe that 25% rarely resort to Wikipedia, 22% do so occasionally, and 14% very often. These data coincide with the bibliography used for this article and confirm widespread student use of Wikipedia. In turn, a sizeable percentage of the sample state they are aware of how entries are created on Wikipedia (87%). Students therefore are aware of how it works and continue to use it.

The differences in percentages widen with regard to reliability. Only 1% deemed the information on Wikipedia to be reliable and truthful compared to 26% who believed the opposite. Among the more moderate views, we find that 26% consider Wikipedia to be scarcely reliable, 34% sufficiently reliable, and 13% quite reliable. The highest percentages are found somewhere in-between, where students deem only some content to be truthful quality information. Lucassen and Schraagen⁶⁶ studied how several factors influenced the reliability

⁶⁶ T. Lucassen, J.M. Schraagen, *Trust in Wikipedia*, in *Proceedings of the 4th Workshop on*

and credibility of Wikipedia, and deemed that since its authors were anonymous (article contributors can rarely be identified), users relied on other elements in articles to assess truthfulness, such as the text, references and images. They assessed the writing quality and suitable style of the text. Where users had some knowledge about a topic, they looked at the content more, as well as the quality of the references; if they had no knowledge of the topic, they placed more emphasis on visual and formal aspects⁶⁷. In our research into Wikipedia (geared towards benchmark authors in the field of contemporary pedagogy), we noted the wide range of visual content.

In turn, Luyt and Tan⁶⁸ set out how issues in the use of references for a set of historical articles impacted the credibility and trustworthiness of the content. These aspects will be analysed in our future teaching experiences with Wikipedia with a view to verifying whether they corroborate the collected data or not.

In response to the statement, «although Wikipedia is not reliable at times, I use it since the information it provides is enough to satisfy the demands of most lecturers», just 2% of our sample stated they always used it, compared to 31% who never used it. However, despite doubts about reliability, 12% frequently resort to Wikipedia, 29% do so often, and 26% rarely. With regard to specific history of education content, 21% stated they were unable to find most of the content studied on their subjects on Wikipedia, compared to 4% who were able to do so. The remaining students express that 24% rarely find the historical educational content they need, 31% do so occasionally, and 20% very often.

Two variables representing a potential issue emerge from the analysis of our sample data: firstly, is the information from students participating in questionnaires and interviews neutral, since it may be influenced by opinion? and secondly, is there a possible hidden use not reflected in the responses to the questions? This would partially impact the validity of the results.

We understand there are information checking guidelines and, although students understand the importance of verifying content by using external sources, user context, specific topic knowledge and different information requirements may affect whether this occurs. In this sense, similar heuristics cannot be generalised for different student groups or the different scenarios for how information is used. Nonetheless, these aspects can be controlled and included in the teaching process for specific use in the classroom.

Looking to the future, the UIB case study should soon progress towards creating a focus group which would involve interviewing two or more individuals at the same time to gather information. This technique aims to

Information Credibility, New York, Association for Computing Machinery, 2010, pp. 19-26.

⁶⁷ Claes, Tramullas, *Estudios sobre la credibilidad de Wikipedia*, cit.

⁶⁸ B. Luyt, D. Tan, *Improving Wikipedia's credibility: References and citations in a sample of history articles*, «Journal of the American Society for Information Science and Technology», vol. 61, n. 4, 2010, pp. 715-722.

generate different points of view whilst ensuring the group is manageable. Group discussion would aim to gather more specific information on problems detected with Wikipedia after analysing responses to the survey, such as how students view editors, how they think lecturers view Wikipedia or why they believe there is a gender gap with regard to edits (in line with the example provided by Obregón and González⁶⁹).

Conclusions

In a similar vein to other digital resources, Wikipedia has several issues, particularly although not exclusively linked to content origin and creation being dependent on a community of anonymous or hidden specialised and non-specialised editors, in opposition to classic encyclopaedias whose content is created by known groups of experts. Different academic historians and university lecturers have seized upon this initially problematic perception as an opportunity. Although we cannot interpret history on Wikipedia as an exercise in public history (understood as a sub-discipline of history), it is possible to undertake public history practice within the context of Wikipedia. Indeed, several teaching experiences around the world have used editing Wikipedia entries as a leitmotiv. Nevertheless, experiences with Wikipedia in the history of education field are still few and far between. Hence the potential for those who undertake this type of initiative.

The strengths and weaknesses of the online encyclopaedia par excellence make it a potentially valuable tool for teaching history of education. Its use in the classroom could foster critical analysis and careful assessment of information. Even so, one must recognise the dynamic nature of its content and promote a deeper and more critical understanding of historical topics amongst students. Editing and improving current Wikipedia articles could be a worthwhile activity in driving students to approach topics more in-depth, move beyond superficial knowledge and attain more detailed understanding. This would contribute to democratising knowledge and promoting a culture of collaboration and critical analysis in our digital era. Moreover, it would surely be a motivational activity since, as our sample shows, most students (87%) taking subjects with history of education content have never edited a Wikipedia entry, and only 5% declare to have ever edited a Wikipedia entry.

Wikipedia could be included in education as an appealing tool to enable us to work on contrasting information from different sources. It could thus be a further instrument used for comparison and to help develop students' critical and historical reasoning. Although some authors have dared to suggest that the

⁶⁹ Obregón, González, *La Wikipedia en las facultades de educación españolas*, cit.

lack of rigour bias regarding Wikipedia is merely the result of certain academics worrying about losing their monopoly over knowledge production (a view we do not share), the truth is any errors or limitations on Wikipedia can be used by lecturers as opportunities for learning.

We would like to end this article with an open discussion and question, as expressed by Massone:

Si son los materiales escolares los que ensamblan saberes, prácticas y vínculos entre los sujetos que habitan la escuela, los y las profesores y estudiantes, si los materiales no solo traducen la enseñanza de la historia, sino que median la práctica cotidiana de los y las docentes y la producción de los y las estudiantes, si son los y las profesores/as los que les «dan vida» seleccionándolos, usándolos, recomendándolos, recreándolos y/o reescribiéndolos, ¿Por qué no incluir el estudio [y el uso] de Wikipedia en la formación de profesores/as [y de otros profesionales de la educación]?⁷⁰ (If school material conjures knowledge, practices and links between school teachers and pupils, if this material not only interprets history teaching but also functions as a bridge between everyday teaching practice and student outcomes, if teachers «bring it to life» by selecting, using, recommending and/or re-writing this material, why not include studying [and using] Wikipedia in training for teachers [and other education professionals]?).

⁷⁰ M. Massone, *Leer y escribir Historia(s) en Wikipedia*, «Pasado Abierto. Revista del CEHis», n. 16, Julio-Diciembre 2022. The [brackets] are ours.

Forja de Almas (1943): Francoist Appropriation of Andrés Manjón's Pedagogy to Construct a Model Image of Teachers through Cinema

Xavier Motilla Salas
Department of Pedagogy and Specific
Didactics
University of the Balearic Islands
Palma de Mallorca (Spain)
xavier.motilla@uib.cat

Llorenç Gelabert Gual
Department of Pedagogy and Specific
Didactics
University of the Balearic Islands
Palma de Mallorca (Spain)
llorens.gelabert@uib.cat

ABSTRACT: Cinema interests historians of education as it represents an opportunity to analyse and study the aim of creating collective imagery around different educational topics, such as schools and teachers in the past. This contribution takes a specific look at cinema's influence in Spain in the early years of the Franco dictatorship, which aimed to conjure model teachers and educational practices from a new approach supported by the regime, through an analysis of the film *Forja de Almas* (1943). The research also intends to analyze the Francoist appropriation of Andrés Manjón's pedagogy. Our initial hypothesis is that the film may help us understand the collective perception and imagery put forward by the Franco regime to construct and impose a type of model teacher in Spanish society.

EET/TEE KEYWORDS: Public History; School; Cinema; Propaganda; Spain; XX Century.

Introduction¹

Cinema's interest to historians of education lies in its dual perspective: as an educational element in informal education (the ability to analyse conveyed ideas and their underlying intent) and as a visual and audible source and document on formal education in a specific period². In line with this, cinema also represents a chance to analyse and study the intention to create collective imagery for different educational topics, e.g. what schools and teachers were like in the past. It thus plays a standout role in public history in a broad general sense through historical narratives distributed over different channels, conveying a history constructed within or outside academy, or in joint collaboration.

In this sense, this study aims to take a specific look at cinema's influence in Spain in the early years of the Franco dictatorship to conjure collective imaginations of model teachers and educational practices from a new approach the regime intended to establish, via an analysis of the film *Forja de Almas* (1943)³. Directed by Eusebio Fernández Ardavín and written by Ricardo Mazo and Inocencio Guzmán, the film was granted the Sindicato Nacional de Espectáculos Award (National Union of the Performing Arts) by the Falange fascist political organisation in 1943. *Forja de Almas* has been framed as the foundational film for the National Catholicism subgenre: charity, paternalism, equality between men from different classes and a driving force for social morals. It was also the first film in the Francoist regime to have a priest as the main character rather than in a supporting or testimonial role for the usual 'heroes'⁴. Alongside other films set in or including schools, *Forja de Almas* and other productions have been highlighted as examples of ideal schooling in the Franco dictatorship, framed by autarky, patriotism, anti-Communism, Falangism and National Catholicism⁵.

¹ This work has been carried out under project PID2020-113677GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033. The authors are members of the ISCHE Standing Working Group Public Histories of Education [<https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/>].

² M.C. Agulló Díaz, *Forja de almas (La escuela rural en el franquismo a través de su cinematografía)*, in J.M. Santacreu Soler (ed.), *Historia contemporánea y nuevas fuentes*, Alicante, Universitat d'Alacant, 1995, pp. 233-243.

³ Vid. E. Fernández Ardavín (Director), *Forja de Almas* [Film], LAISSA, 1943. Filmoteca de Catalunya, Library, Ref. V526. The analysis of *Forja de Almas* has been carried out, mainly, from an instrumental approach to determine the value of the film from the study of its contents. L. Zavala, *El análisis cinematográfico y su diversidad metodológica*, «Casa del tiempo», n. 30, 2010, pp. 65-69.

⁴ R. Colmenero Martínez, *La producción cinematográfica, el cine religioso y su relación con el Estado franquista (1939-1959)*, in A.M. Moral Roncal, R. Colmenero Martínez (ed.), *Iglesia y primer franquismo a través del cine (1939-1959)*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá – Servicio de Publicaciones, 2015, pp. 19-45.

⁵ V. Durán Manso, P. Álvarez Domínguez, *La imagen de la escuela en la primera etapa del cine español del franquismo: autarquía, patriotismo y nacionalcatolicismo (1939-1950)*, «Educació i Història: Revista d'història de l'educació», n. 31, 2018, pp. 59-88.

Filed in the image and likeness of the US film *Boys Town* (1938) – directed by Norman Taurog and known as *Forja de Hombre* in Spain – *Forja de Almas* exemplifies the Franco regime's interest in promoting model teachers to the general public through cinema, under the auspices of the Falange, during a period where control over education was disputed by the Catholic Church. Both films look at the work of the Catholic Church in educating orphan children; the Spanish film being dedicated to the life and work of Andrés Manjón (1846-1923) and the original American version to Edward Flanagan (1886-1948). Film historians have outlined the evident response from National Catholicism in *Forja de Almas* to Norman Taurog's film⁶. In this vein, the film includes clear elements that praise National Catholicism through the character of Manjón and his work with orphans in the Ave María schools in Granada. It also advocates for the Franco regime's approach to education, by appropriating, vindicating and reinterpreting the life of Father Manjón as the ideal for model teaching and education practices in line with its own principles. Nevertheless, the Catholic Church and its ministers distanced themselves from the film's implicit message and repercussion, since the Falange stressed patriotism over spirituality in its adoption of Manjón life and work⁷.

Our hypothesis is that analysing and studying *Forja de Almas* as a filmic example of public history in a broad sense could help us understand the collective perception and imagination the Franco regime aimed to construct and impose on Spanish society with regard to model teachers and educational practices. The regime used the mass medium of cinema to reinterpret the life of Andrés Manjón based on its own precepts and parameters, during a time when the Falange and the Catholic Church were competing for control over education.

1. *Public history (of education) and cinema*

Defining public history is a slippery task as, according to the Liddington, professionals, academics and geographical settings use a wide range of meanings and connotations⁸. These different meanings and uses should, in turn, nudge

⁶ Vid. J. Estivill, *El somni franquista de la renovació pedagògica: dues curioses pel·lícules dels anys 40 sobre el món de l'ensenyament*, «Spagna contemporanea», n. 14, 1998, pp. 149-158; J.M. Minguet Batllori, “*Forja de Almas*” (1943), *la parábola de la autoridad*, «Cuadernos de la Academia», n. 9, 2001, pp. 207-2018; Colmenero Martínez, *La producción cinematográfica, el cine religioso y su relación con el Estado franquista (1939-1959)*, cit.

⁷ Estivill, *El somni franquista de la renovació pedagògica: dues curioses pel·lícules dels anys 40 sobre el món de l'ensenyament*, cit.; Id., *Forja de Almas (1943): Un reflejo de la sociedad española de posguerra*, «Archivos de la filmoteca: revista de estudios históricos sobre la imagen», n. 33, 1999, pp. 8-23.

⁸ J. Liddington, *What is Public History? Publics and their Pasts, Meanings and Practices*, «Oral History», vol. 30, n. 1, 2002, pp. 83-93.

us away from any dogmatic statements about definition. Indeed, Liddington suggests public history is less about the “what” and more about the “why”. In turn, Gardner and Hamilton reference the ivory tower of academe and its own approach to history⁹. The authors urge for it to be presented and shared differently, addressing a broader general public in collaboration with different social groups. In line with this approach, Antonio Viñao states all societies recreate their past and generate collective memories. He paints a possible scenario of academic historians losing social influence if they preach to the choir, becoming isolated and disconnected from the process of reconstructing historical memory¹⁰. Catalan historian Josep Fontana delves deeper into this issue, stating that historians become detached, undermining problems of interest to everyday citizens¹¹. Fontana highlights the demand for history in the world outside academe, since it plays a role in shaping the identity of individuals and groups. If historians fail to provide this in-demand history, others will seize the mantle¹². This situation has led to the emergence of what was initially termed applied history and is now known as public history. As stated, public history is a hard-to-define concept, although it includes all activities aimed at making history more relevant and useful in the public sphere. Regardless of how certain US academics insist on outlining the methodological simplicity of public history, Liddington sees it as offering excellent opportunities for creative collaboration between academics and other professionals, such as history consultants, museum workers, archivists, oral historians, chroniclers, cultural managers, local historians, writers, journalists, film producers, the media, ecc. All these stakeholders share an interest in and commitment to making history relevant and useful for a broader audience¹³.

The potential of the public history of education is a research field that has made recent contributions to the top European journals in history and education, such as *History of Education*, *Paedagogica Historica* and *History of Education & Children's Literature*. A further example of the nascent international interest in the topic is the 2022 book *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, edited by Frederik Herman, Sjaak Braster and Maria del Mar del Pozo¹⁴.

⁹ J.B. Gardner, P. Hamilton, *Introduction. The Past and Future of Public History. Development and Changes*, in Idd. (edd.), *The Oxford Handbook of Public History*, Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 1-25.

¹⁰ A. Viñao, *Public History between the Scylla of Academic History and the Charybdis of History as a Show: A Personal and Institutional Experience*, in F. Herman, S. Braster, M.d.M. del Pozo (edd.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, De Gruyter Oldenburg, 2022. pp. 91-108.

¹¹ J. Fontana, *¿Qué historia enseñar?*, «Clio & Asociados», n. 7, 2003, pp. 15-26.

¹² *Ibid.*, p. 16.

¹³ Liddington, *What is Public History? Publics and their Pasts, Meanings and Practices*, cit.

¹⁴ A. Viñao, *Public History between the Scylla of Academic History and the Charybdis of History as a Show*, cit.

Focusing now on education, standout publications in the field of public history of education over the years include journals, books, documentaries, exhibitions, catalogues, websites, wikis and films¹⁵. With regard to the latter category, Antonio Viñao mentions consulting for films and documentaries as one of the many new participation methods in the field of public history, which uses an ever more common approach that combines past and fiction, as well as historical images and imagined depictions of the past¹⁶. Although the purpose of this article does not concern film consultants, one should recognise its focus when analysing an education-themed film from the early years of the Franco regime in Spain.

The inherent potential of cinema in providing accessible and exciting (hi) stories to the general public is well known. Indeed, it has been used to promote information on historical and cultural events from its early days, bringing to life key moments in human history in early silent films to more recent blockbusters. In this vein, if public history aims to make history relevant and accessible for general audiences, film could be a valuable tool to achieve this goal. It can be used to tell stories about historical events and characters, cover major historical periods or episodes, and foster critical reflection about the past and its relationship to the present. In turn, it can provide a stage to tell stories that official history has ignored or belittled, as well as help raise awareness about the struggles and experiences of historically marginalised groups. Nevertheless, it can also be used as propaganda for certain less-than-rigorous values and ideals that do not align with historical fact or democratic values. In a recent approach to the topic, Marta Gouveia de Oliveira looks at how cinema and literature today can contribute to spreading historical knowledge, albeit with commercial and marketing priorities as opposed to historical accuracy¹⁷. Along similar lines, José Luis Sánchez Noriega stated that in historical cinema with a commercial bent, «se prefiere, en este formato, la dramatización espectacular que pone en escena personajes atormentados, pasiones desatadas y heroísmos sobrehumanos a la consideración de factores sociales, ideológicos o económicos que expliquen los cambios sociales o los sucesos del devenir de la historia. Los procesos sociales de protagonismo colectivo quedan en un segundo plano, ocultados por las gestas individuales de personajes mistificados por la costra de las leyendas o por el anecdotario de exitosa divulgación regido por el dicho ‘se

¹⁵ Indeed, an analysis of many of these productions is one of the specific goals on the research project led by the History of Education Research Group (GEDHE/IRIE) entitled *Public History of Education in Spain (1970-2020). Social Perceptions, Memories and Construction of Imaginaries about Teachers and their Practices*, R&D&I project PID2020-113677GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

¹⁶ Viñao, *Public History between the Scylla of Academic History and the Charybdis of History as a Show*, cit.

¹⁷ M.G. de Oliveira Rovai, *Historia pública: la comunicación y la educación histórica*, «Hachetetépe: Revista científica de Educación y Comunicación», n. 14, 2017, pp. 13-26.

non è vero è ben trovato'. Todo tiene explicación y todo se desenvuelve según un esquema de planteamiento, nudo y desenlace que tiene que ver mucho más con las prescripciones de la poética antigua que con el saber histórico y, por supuesto, que con la realidad constatada»¹⁸. Nonetheless, this statement in no way entirely invalidates historical cinema since it may, according to Noriega, contribute to spreading knowledge about our past and drive interesting reflections on educational and moral values¹⁹.

This being said, and with regard to a comprehensive, balanced understanding of history, it is important to bear in mind that cinema is not a primary historical source itself but rather a representation of history. It is therefore essential to critically assess historical interpretation in films from an ethical perspective committed to historical truth, considering authorship and financing sources, as well as the surrounding historical, cultural and political context.

Siegfried Kracauer's pioneering work in this field, *De Caligari a Hitler* (1947)²⁰, includes many interesting historiographic references on film as a source for historical knowledge through an analysis of films from the Weimar Republic. The author establishes a direct link between the content of these films and society at the time, concluding that they are highly valuable historical documents and a reflection of people's mindsets at a specific time in history. French scholar and historian Marc Ferro added refinements to this Germanic approach, stating that what we see through images is incomplete and partial, and can only be useful to historians when contrasted with other sources²¹. The sociologist Pierre Sorlin sees all films as exhibits of the prevailing ideology at the time they are made²².

Some top historians in Spain underline the value of cinema as social testimony within a specific timeframe, as well as a fundamental source for history, since it reflects mindsets from a specific era. They also highlight its educational value for teaching history. Josep María Caparrós, María Antonia Paz and José Luis Sánchez Noriega, renowned lecturers and researchers in the history of cinema, classify the seventh art as an agent for collective memory and a medium to

¹⁸ «The preference is for a dramatic spectacle, depicting tormented characters, ignited passions and superhuman heroics within social, ideological or economic factors that explain changes in society or historical events. The social processes of collective protagonism remain in the background, superseded by individual feats from characters mystified in legends or successful collections governed by a 'se non è vero è ben trovato' approach. Everything has an explanation, a beginning, middle and end, more in line with ancient poetry than historical knowledge and, of course, proven reality» (J.L. Sánchez Noriega, *De la "película histórica" al cine de la memoria*, in G. Camarero, V. de Cruz, B. de las Heras Herrero (edd.), *I Congreso Internacional de Historia y Cine*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid – Instituto de Cultura y Tecnología, 2008, p. 66).

¹⁹ Sánchez Noriega, *De la "película histórica" al cine de la memoria*, cit.

²⁰ S. Kracauer, *De Caligari a Hitler: una historia psicológica del cine alemán*, Barcelona, Editorial Paidós, 1996.

²¹ M. Ferro, *Cine e historia*, Barcelona, Ariel, 1995.

²² P. Sorlin, *Sociología del cine, la apertura para la historia del mañana*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

reveal different attitudes²³. Images transmit recollections and, thanks to their accessibility and impact, they are effective in fostering an understanding of history, as well as being a useful medium to decode messages about collective mindsets²⁴. Likewise, in the specific field of the history of education, the works published by Virginia Guichot should be highlighted²⁵.

2. A concise approach to the educational thinking and practice of Father Andrés Manjón

The life of Father Andrés Manjón (Sargentos de la Lora, 1846 - Granada, 1923) and his contribution to education at the Ave-María schools he founded have been analysed in many important studies and anthologies on his texts, alongside critical editions. Analyses of his work continue to arouse interest and controversy in academe today. Some consider him to be an *avant la lettre* example of the New School movement in Spain; others see him as a less-than-innovative educator, in contrast to how educational historiography painted him for years²⁶.

²³ Vid. J.M. Caparrós, *El Cine como documento histórico*, in M.A. Paz, J. Montero (edd.), *Historia y Cine. Realidad, ficción y propaganda*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1995, pp. 35-46; M.A. Paz, J. Montero (edd.), *Historia y Cine. Realidad, ficción y propaganda*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1995; J.L. Sánchez Noriega, *Introducción*, in Id. (ed.), *Diccionario temático del cine*, Madrid, Cátedra, 2004; Id., *De la "película histórica" al cine de la memoria*, cit.

²⁴ F.J. Zubiaur Carreño, *El Cine como fuente de la Historia*, «Memoria y Civilización», n. 8, 2005, pp. 205-219.

²⁵ Vid. V. Guichot, J.D. Rueda, *El cine como mirada a nuestro pasado educativo: "Los días del pasado", recurso para analizar la educación en el período franquista*, «Cuadernos de Historia de la Educación», n. 7, 2010, pp. 39-70; V. Guichot, *Hacer cine, ver cine: estrategias para estudiar la Historia de la Educación española de la segunda mitad del siglo XX*, in *II Jornadas de Innovación Docente. Prácticas Innovadoras en Docencia Universitaria*, Sevilla, Universidad de Sevilla – Facultad de Ciencias de la Educación, 2012; V. Guichot, *Socialización, política, afectividad y ciudadanía: la cultura política democrática en el cine de la Transición española*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 5, 2017, pp. 283-322; V. Guichot, *Cine y memoria histórica: la interpretación del pasado reciente nacional en el cine de la Transición española (1975-1986)*, «RIDPHE_R. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo», vol. 3, n. 1, 2017, pp. 70-96.

²⁶ The critical anthologies of A. Manjón's extensive body of work edited by J.M. Prellazo's, A. Palma and J. Medina stand out. Vid. J.M. Prellazo, *Manjón educador. Selección de sus escritos pedagógicos*, Magisterio Español, 1975; A. Manjón, *Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando*, edited by A. Palma Valenzuela, J. Medina Ocaña, Madrid, Biblioteca Nueva, 2009. The following are key 21st century works amongst the many studies analysing specific aspects of Manjón's contribution to pedagogy and standing as testimony to the ongoing interest and debate surrounding the man and his work in academe: C. Labrador, *Andrés Manjón y la educación para todos*, «Padres y Maestros», n. 262, 2001, pp. 31-34; A. Capitán Díaz, *Humanismo pedagógico en la España contemporánea (1875-1951)*, «Revista española de pedagogía», vol. 60, n. 23, 2002, pp. 461-480; J. Medina Ocaña, *Andrés Manjón*, Madrid, Fundación Emmanuel Mounier, 2006;

The major themes to his pedagogical approach can be found summarised in his 1897 inaugural lecture at the University of Granada, which he himself considered as the basis of Ave-María schooling. The lecture focused on the topic of «Pedagogical Conditions for a Good Education and Those We Are Missing», looking at: what pedagogy (“the science and art of education and instruction”) and education (“making perfect men”) meant to him; and how education should be singularly comprehensive and non-contradictory, beginning from the cradle and continuing gradually, being progressive, traditional and historical, organic and harmonious, active for both pupil and teacher, sensitive or aesthetical, moral, religious, open, artistic and manual²⁷. Moreover, in the later work *El Pensamiento del Ave-María* (1900)²⁸, Manjón set out a series of education principles which, according to him, were applied at his schools. Thus, he argued that the Ave-María schools he founded were i) “inclusive” and non-exclusionary; ii) open to the “transcendent side” of individuals as an inherent element of the education process; iii) mainstream institutions for the “ethical and moral instruction” of future citizens; iv) particularly “sensitive to the needs

J. Montero Vives, *Aportaciones de D. Andrés Manjón a la educación en España*, «Communio», v. 39, n. 2, 2006, pp. 485-552; C.M. Moreno Fernández, *La caracterización del Patrimonio Educativo: el caso de las escuelas del Ave María del Sacromonte en Granada*, «ERPH: revista electrónica de patrimonio histórico», n. 4, 2009, pp. 1-34.; C.M. Moreno Fernández, *Una escuela de Cármes. El patrimonio arquitectónico de las escuelas del Ave María de Granada*, «Cabás», n. 1, 2009, pp. 5-30; C. Sanchidrián, *Las escuelas del Ave María de Málaga. Cien años de educación social*, Málaga, Gráficas Urania, 2009; C.M. Moreno Fernández, *La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave María*, «Cabás», n. 4, 2010, pp. 13-24; A. Palma Valenzuela, *El canto escolar como expresión cultural y educativa*, «Revista de antropología experimental», n. 13, 2013, pp. 507-5014; J. Álvarez Rodríguez, A. Palma Valenzuela, *Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter*, «Participación educativa», vol. 4, n. 6, 2015, pp. 73-80; I. Real García, *La enseñanza de las matemáticas en Andrés Manjón*, in M.R. Sánchez García (ed.), *La construcción de la identidad pedagógica española: entre la Institución Libre de Enseñanza y las escuelas del Ave María*, Madrid, Síntesis, 2015, pp. 221-232; X. Torredadella Flix, J. Brasó Rius, *El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la “nueva pedagogía católica” en la educación física española (1889-1936)*, «REXE: Revista de estudios y experiencias en educación», vol. 18, n. 36, 2019, pp. 137-159; A. Palma Valenzuela, *Bibliografía sobre Andrés Manjón y Manjón y su obra (1869-2022)*, Granada, Universidad de Granada, 2023. Finally, Manjón continues to spark interest today for PhD theses on specific aspects of his contribution to pedagogy, or linked to his social and educational work, such as: A. Palma Valenzuela, *El seminario de maestros del Ave-María de Granada: un compromiso por la renovación social y educativa* [PhD thesis, University of Granada], 2003; C. Rostand Quijada, *Análisis y proyección actual de los principios morales del padre Manjón* [PhD thesis, Complutense University of Madrid], 2004; F.E. Delpierre Tosetto, *Andrés Manjón y la educación en virtudes. Proyección en sus obras* [PhD thesis, Francisco de Vitoria University, 2016].

²⁷ A. Manjón, *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 á 1898 en la Universidad Literaria de Granada por el Doctor Don Andrés Manjón catedrático numerario de la Facultad de Derecho*, Granada, Imprenta de Indalecio Ventura, 1897. Vid. A. Manjón, *Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando*, cit., pp. 129-169.

²⁸ A. Manjón, *El Pensamiento del Ave-María. Colonia escolar permanente establecida en los Cármes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900. Vid. A. Manjón, *Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando*, cit., pp. 171-295.

of the poor” from a disinterested evangelising approach; v) institutions that operated as a “seed for democracy” rather than through demagoguery; vi) not “stages for political activity” or spaces for ideological propaganda; vii) “a space for freedom and a platform for civic education” that respected all without any type of indoctrination; viii) educational institutions based on love and respect for the homeland; ix) places where “people saved people”, and x) home to “hope for society” rather than fear²⁹.

His extensive writings on pedagogy run to almost one hundred essays on education, including *El maestro mirando hacia dentro* (1915), *Hojas paterno-escolares ó el libro de los padres contrastados* (1916) and *El maestro mirando hacia fuera o de dentro afuera* (1923)³⁰. Scholars of the man and his work have, through these writings and Manjón’s work in general, highlighted essential aspects of his contribution to the idea of pupils as active subjects in their own education, as well as the concept of education as a joint exercise understood as a collaboration between different stakeholders. His approach to pedagogy also sets out his love for nature, outdoor education, the importance of play, a peaceful happy environment for education, manual crafts in schooling, a support for freedom in teaching and a condemnation of the state’s monopoly over education, the value of the family as an educational environment, a focus on education for women, didactic innovations, ecc. through a traditional Catholic concept or prism. It is with good reason that the harsh language used at times and inherent to 19th-century Spanish Catholicism, with apologetic overtones and intransigent elements, has been underlined³¹.

In the same vein, A. Palma and J. Medina have outlined the following repercussions of both the man and aspects of his contribution to pedagogy: a) his indictment of any attempt by the state to monopolise education (as he deemed it state intrusion into the lives of citizens and their right to educational freedom); b) his deeply traditional and religious beliefs (which led him to fight state secularism and oppose complete freedom of thought); c) his concept of religion as a source and basis for any educational approach, and of the Church as the only institution able to provide sense to crises in the era; d) his critical attitude regarding certain educational practices at religious schools where religious ideas

²⁹ A. Palma Valenzuela, J. Medina Ocaña, *Introducción*, in Manjón, *Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando*, cit., p. 57.

³⁰ Vid. A. Manjón, *El maestro mirando hacia dentro*, Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1915; A. Manjón, *Hojas paterno-escolares ó el libro de los padres contrastados*, Granada, Imprenta del Ave-María, 1916; A. Manjón, *El maestro mirando hacia fuera o de dentro afuera*, Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1923.

³¹ For example, affirming that religious instruction should be mandatory for everyone in schools, including children from non-Catholic families. Vid. J.M. Prellezo, *Andrés Manjón*, in B. Delgado Criado (ed.), *Historia de la educación en España y América. Vol. 3. La educación en la España contemporánea (1879-1975)*, Madrid, Fundación Santa María – Ediciones Morata, 1994, pp. 332-338.

were not incorporated into the general purpose of education, relegating spiritual content to religion classes instead of comprising a cross-cutting approach; e) his social awareness that led him to select popular solutions that promoted a “people’s education” to serve those most in need; f) his approach to and handling of socially relevant issues, such as democratisation in education or social care for sectors of the population abandoned by Church and state; g) his role as a social educator in line with Catholic social thinking and movements in Spain at the time, refusing to see education as a mere application of sociology, and h) his belief in the “historical protagonism of the people” and in the need to stand alongside them through educational and social betterment³².

In the words of A. Capitán Díaz, Manjón defended free, popular, social and Christian schooling. Education should be free for reasons of social justice. Popular, understood as education for and by the people, and dealing with the physical, intellectual, moral and social needs of children from poor and disadvantaged backgrounds. Social, as education should foster everyone’s involvement in their own communities: a harmonious relationship between families, the nation, religion and humanity. And Christian, since its essential constitutive element should be Christianity. According to Manjón, Christian education was an inalienable right of children and a mandatory duty for their parents³³.

As X. Torrebaddella and J. Brasó have recently underlined in a critical analysis of Manjón’s educational work, and specifically his contribution to physical education, his pedagogical approach needs to be questioned in terms of innovation. The use of physical education, games and children’s troops was solely aimed at providing military training for future citizens and indoctrinating them with spiritual and national unity. The authors conclude that Manjón was biased, playing on “symbolic violences” to underpin educational activity in line with a premeditated plan: feeding hatred towards heretics represented by anticlericalism, anti-Spanish nationalism, foreign liberalism, socialism, anarchism, masonry, ecc. Father Manjón’s take on physical education did not represent pedagogical renewal in traditional education at the time, since it continued to be a device for adult power. In short, the authors state Manjón was not an innovator in physical education but rather a patriotic traditionalist who indoctrinated pupils with the ideals of political, military and religious power through playful didactics and games, or physical recreations³⁴.

In this sense, it should come as no surprise that Father Manjón later became a doctrinal founder for National Catholicism, a movement that would

³² Palma Valenzuela, Medina Ocaña, *Introducción*, cit., pp. 51-53.

³³ A. Capitán Díaz, *Historia de la educación en España. II. Pedagogía Contemporánea*, Madrid, Dykimson, 1994, pp. 365-367.

³⁴ Torrebaddella Flix, Brasó Rius, *El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la “nueva pedagogía católica” en la educación física española (1889-1936)*, cit., pp. 151-152.

appropriate the man and his educational work³⁵. A clear example of this, and the desire to influence the general collective imagination by framing him as the ideal teacher in the Franco era, can be seen in the film under analysis here.

3. *The Francoist appropriation, vindication and reinterpretation of Father Andrés Manjón's pedagogical work: a synopsis and analysis of Forja de Almas (1943)*

Directed by Eusebio Fernández Ardavín (1898-1965), a scriptwriter, poster-designer and director, and scripted by Ricardo Mazo and Inocencio Guzmán, with biographical details from Federico Ortega, *Forja de Almas* is a LAISSA-produced biopic on the life and work of Father Andrés Manjón and his Ave-María schools. It was given the 1943 National Film Award from the Sindicato Nacional de Espectáculos.

The film opens with introductory biographical texts as a prelude to what we see on screen, and moves through key aspects about the protagonist the film aims to commend: Andrés Manjón's humble background (he was born in 1846 «in the small Castilian village of Sargentos whose school believed in 'spare the rod and spoil the child'»), the financial support provided by a family member for him to take a doctorate in law and win a university position through competitive examination in 1873, his discovery of a religious vocation in Granada a few years later and, in 1886 as canon at Sacromonte Abbey, his «torment at the ignorance and misery of the children there»³⁶. In turn, a poetic lofty voiceover narrates his interest in teaching the disadvantaged gypsy population in Granada

³⁵ It was no coincidence that his collected writings were republished in the early years of the Franco regime in the *Edición Nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón*, as well as in ten volumes published between 1945 and 1956. His teachings would then go on to be included in curricula for future teachers. *Vid. Edición Nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón*, 10 vols., Madrid, Patronato de las Escuelas del Ave-María, 1945-1956: I. *El maestro mirando hacia dentro*, Alcalá de Henares, Ed. Redención del Patronato Central para la Redención de Penas por el Trabajo, 1945, 370 pp.; II. *Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave-María*, Alcalá de Henares, Imprenta y Talleres Penitenciarios, 1946, 331 pp.; III. *El catequista. Hojas meramente catequistas del Ave-María*, Alcalá de Henares, Imprenta Talleres Penitenciarios, 1946, 378 pp.; IV. *Tratado de la educación. Hojas educadoras y coeducadoras. Educar es completar hombre*, Alcalá de Henares, Imprenta Talleres Penitenciarios, 1947, 426 pp.; V. *El pensamiento del Ave-María. Modos de enseñar. Hojas pedagógicas*, Alcalá de Henares, Imprenta Talleres Penitenciarios, 1948, 411 pp.; VI. *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*, Alcalá de Henares, Talleres de Ediciones Castilla, 1949, 448 pp.; VI. *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. 2ª Parte. Y otros escritos*, Madrid, Gráficas Nebrija, 1951, 437 pp.; VIII. *Hojas pedagógicas del Ave-María*, Madrid, Gráficas Nebrija, 1955, 483 pp.; IX. *Discursos. Las escuelas laicas. El gitano et ultra. Cosas de antaño*, Madrid, Gráficas Nebrija, 1955, 381 pp.; X. *Hojas circunstanciales. Hojas históricas. Hojas cronológicas del Ave-María*, Madrid, Gráficas Nebrija, 1956, 556 pp.

³⁶ E. Fernández Ardavín (Director), *Forja de Almas* [Film], LAISSA, 1943, 1 min. 24 s. to 2 min.

to counter their lack of knowledge through what the film terms “redemptive pedagogy”³⁷.

The film depicts different personal virtues of Father Andrés Manjón: charitable, humble, good-natured and patient.

The first dramatised scene shows a stereotypical presentation of the gypsy population from a traditional sentimental perspective through folklore, music and flamenco, as well as derogatory features attributed to them such as roguery (one scene has a gypsy child causing mischief with a catapult, whilst another has a battle between gypsy boys and girls in Sacromonte which Manjón witnesses), or laziness and uncouthness (one gypsy character refuses the opportunity to find work even though he has no job).

In turn, the film also dramatises Andrés Manjón’s childhood schooling through the stereotypes and clichés of tradition, authoritarianism, repression, ecc. in flashback³⁸ – a type of schooling the main character states he does not want the orphaned children in Albaicín and Sacromonte to have to suffer, when he announces his wish to create a school for local children where play is used as a «new concept of education». The idea of establishing a new school occurs to Manjón when he is drawn to a chorus of young girls singing and discovers a modest school for girls in a cave run by a woman who confesses that more than a school, it is a type of life support where she teaches «subtraction, literacy, the little I know» to the few girls in attendance. There is little money since only a few families pay for schooling. Manjón decides to provide the woman with some financial assistance, and this is the seed of what would become his first Ave-María school in a village garden. He expresses his desire to locate the geography class in an outdoor garden set «amongst flowers to cheer them up, under a sun to make them strong, so they can play with one another and feel the joy of a childhood that is clean, healthy and God-loving»³⁹. The film contrasts the cave school first discovered by Manjón with the first Ave-María school for girls established in 1889 in an outdoor scene of a grammar class, where the female instructor teaches subject-object-verb and states «there is no grammatical sentence without the verb; and without God’s verb – his son – there would be no wisdom, creation or redemption»⁴⁰. In turn, two scenes are contrasted as a reflection on the transformation in Albaicín and Sacromonte thanks to Manjón’s Ave-María schools. The children are shown going to mass with their teachers in a type of procession with religious songs to Our Lady, transformed now into good Christians in contrast to the initial images of abandoned children playing soldiers outdoors and getting up to mischief. The scene of the Ave-María children attending mass enables the producers to present Father

³⁷ *Ibid.*, 1 min. 25 s. to 5 min. 21 s.

³⁸ *Ibid.*, 16 min. 51 s. to 17 min. 58 s. *Vid. Pic. 1.*

³⁹ *Ibid.*, 20 min. 58 s. to 21 min. 39 s.

⁴⁰ *Ibid.*, 21 min. 40 s. to 22 min. 33 s.

Pic. 1. A still showing typical traditional schooling experienced as a child by Andrés Manjón



Source: E. Fernández Ardavín (Director), *Forja de Almas* [Film], LAISSA, 1943.

Manjón's desire to create a chapel for them at school in order to support their religious education, since the schools provided patriotic and Christian schooling to orphaned children. «Who are we? We are the poor. Why do we come here? We come to tell Our Lady of the Rosary that she is the protector and mother of the Ave-María schools. We also want Granada to know that we aim to take abandoned children to teach and educate them as God commands and as the nation requires. What tools do we have to achieve this? We have the children's prayers, whose value is priceless, the hearts of good people and the generosity of all, since this enterprise falls to each and every one of us», declares Father Manjón from the pulpit⁴¹.

The film takes a time jump to 1897, showing one of the gypsy girls, María Jesús – a student at the first Ave-María school – now working as a teacher at one of the schools for girls founded by Manjón. Likewise, Manjón continues with his idea of building a chapel for Ave-María schools, with a high altar and vault, a gallery for catechism lessons and a large portico as a respite for the chapel. An outdoor geography class scene with Andrés Manjón at one of the

⁴¹ *Ibid.*, 26 min. 30 s. to 27 min. 23 s.

Pic. 2. A still of the outdoor geography class for boys with Andrés Manjón



Source: E. Fernández Ardavín (Director), *Forja de Almas* [Film], LAISSA, 1943.

Ave-María schools showcases some of the objects used to teach at the schools (and still preserved today) such as a model of the continents, oceans and seas, and a globe. In this scene, Father Manjón uses positive reinforcement by giving a reward to the student who answers a question correctly. Beyond its outdoor setting, there is little educational innovation in this teaching practice⁴². A new time jump transports us to 1905 and a sewing class for girls with María Jesús, including popular and religious songs⁴³. The producers express a clear will to show differentiated instruction for boys and girls in these two consecutive sequences on school practice, with Father Andrés Manjón and his pupil-turned-teacher María Jesús: the boys attend geography class whilst the girls learn how to sew. Nonetheless, it should be highlighted that another later scene does show the female teacher in an outdoor class instructing the girls on where the sun rises and sets.

In a scene of a geometry class with Father Manjón – also set outdoors – we see how the subject is linked to religious instruction (in the same vein as

⁴² *Ibid.*, 33 min. 2 s. to 34 min. 28 s. *Vid.* Pic. 2.

⁴³ *Ibid.*, 34 min. 29 s. to 36 min. 46 s. *Vid.* Pic. 3.

Pic. 3. A still of the sewing class with the teacher and pupils



Source: E. Fernández Ardavín (Director), *Forja de Almas* [Film], LAISSA, 1943.

an earlier scene shows the female teacher link grammar and religion). Here, Manjón uses geometric representation of the triangle to teach «the cathetus is the base and represents faith, from where the leg rises up in hope, and the hypotenuse which links faith and hope in charity – the greatest of virtues»⁴⁴. Finally, another class with Father Manjón takes place in front of authorities and a visit from the Minister of the Interior to an Ave-María school. It shows a geography lesson (outdoors, as always) where Manjón teaches his pupils about what makes a good leader: «a good leader must be intelligent, amiable, cultured, kind-natured, fair, honourable, charitable. Raise your hand if you have all these qualities... Nobody? Do you understand why not everyone can be a leader? Never accept anything you don't know how to do well and properly»⁴⁵. In a further scene, Manjón uses a maths lesson to link the minuend, subtrahend and difference to Catholic morals where «the creed and commandments go hand-in-hand, therefore whoever teaches faith, teaches love and whoever diminishes faith, diminishes virtue. Nothing should be diminished from what God

⁴⁴ *Ibid.*, 45 min. 15 s. to 46 min. 10 s. *Vid.* Pic. 4.

⁴⁵ *Ibid.*, 1 h. 2 min. 55 s. to 1 h. 5 min. 51 s.

Pic. 4. A still of the outdoor geometry class with Andrés Manjón, where he links the topic to religious instruction



Source: E. Fernández Ardavín (Director), *Forja de Almas* [Film], LAISSA, 1943.

teaches and commands, there is no minuend, no subtrahend and no difference. It is a sum without any possible subtraction»⁴⁶.

In his efforts to improve living standards for children, and in addition to establishing the schools, Manjón also created a “Children’s Clothes Bank”, with support from a women’s association, as an act of charity from the wealthier classes. In turn, much of the film emphasises the work of the “Children’s Troops”. As Manjón instructed children in a speech: «Get used to military discipline. I want to remind you that as well as being a game, it is about learning. After God, the nation comes first before anything and anyone else, and it is our duty to defend it to the last. The mother country is love, respect and veneration of our history, language and beliefs. Whoever fails to love their mother is evil and is not worthy of society’s respect. Whoever fails to love the Spanish motherland is a degenerate and is not worthy of living in a nation he hates. The homeland is true history. The more it fragments, the more turbulent it becomes. We must sympathise rather than envy. This is why I say whoever merely has to

⁴⁶ *Ibid.*, 1 h. 6 min. 55 s. to 1 h. 7 min. 50 s.

Pic. 5. A still of the Children's Troop parade created by Andrés Manjón around the streets of Granada



Source: E. Fernández Ardavín (Director), *Forja de Almas* [Film], LAISSA, 1943.

command themselves should be more than happy. Your teachers will tell you who have been chosen as leaders and who are their soldiers»⁴⁷. The film places a particular spotlight on the parade of “Children’s Troops” around the streets of Granada, garnering praise for the work and dedication of Father Manjón and his schools, «more than 400 in Spain» as one of the parishioners states at the parade⁴⁸. The scene ends with a recap of the schools in Granada, Badajoz, Seville, Malaga, Valladolid, Palencia, Madrid, Zamora, Pamplona, Corunna, Bilbao, Burgos and Dos Hermanas⁴⁹.

The film also includes different characters, in addition to the main protagonists of Father Manjón and his disciple María Jesús, the gypsy girl who becomes a teacher at the Ave-María schools: her brother Manuel, a disabled man with a love of music; her boyfriend Carlos Jiménez, an atheist journalist who will eventually embrace faith through his love for María Jesús thanks to mediation from Father Manjón and a desire to convert him into «a good Christian

⁴⁷ *Ibid.*, 55 min. 15 s. to 56 min. 44 s.

⁴⁸ *Ibid.*, 56 min. 45 s. to 59 min. 58 s. *Vid.* Pic. 5.

⁴⁹ *Ibid.*, 59 min. 59 s. to 1 h. 0 min. 18 s.

believer»; and Curro, who wants to attend the school as an adult to learn how to read and thus inspires Father Manjón to establish a night school for adults, thus broadening his educational project. These characters enable the film to include aspects such as charity, conversion to the faith and adult education. In this vein, particular importance is given to the romance plot between María Jesús and Carlos, and María Jesús' existential doubts about her love for Carlos, his being a non-believer and the temptation to elope to Madrid. A crucial scene shows María Jesús come across a procession dedicated to Our Lady of Agonies when she plans to leave for Madrid. This meeting leads her to reconsider her decision to escape with her lover and finally stay in Granada «returning to the path of goodness with her chosen family», as Father Manjón states in his prayer for her to return to her job as a teacher. Finally, after a conversation between Manjón and Carlos, the latter changes his beliefs and accepts to be married in the church to María Jesús, in a ceremony officiated by Father Manjón himself.

The film ends with another time jump to 1923 and the last days of Father Manjón. It details social signs of concern, affection and public recognition from both the church authorities, the upper classes in Granada and the working classes in Albaicín and Sacromonte. The final scene has Manjón in a show of modesty recommend María Jesús, her daughter and those around his deathbed continue working on his modest contribution. A voiceover then reminds us that «the saint died as he lived. In complete Christian acceptance whilst the sad bell song signals the lament of all of Spain. He gave his entire heart, life and soul to the nation. Victorious Spain will not forget the glory of its most illustrious son, Andrés Manjón»⁵⁰.

As this synopsis and analysis of *Forja de Almas* shows, the film reflects the main features the Franco regime wished to highlight and transmit to society: the ideal model teacher and innovative Catholic education by appropriating, vindicating and reinterpreting, at times in line with its own principles, the life and social and educational work of Father Andrés Manjón. Lest we forget, the film was given an award by the Falange for its educational vision linked to religious instruction and the glorification of patriotism in different guises, as well as military and patriotic training for children through the work of the “Children’s Troops”. The film’s different sequences showcase differentiated education for girls and boys which, despite its surface aura of innovation through outdoor lessons and the inclusion of play, leads to segregated, dogmatic and instructive schooling in different scenes. Moreover, it introduces clear elements that glorify National Catholicism and advocate for education as defined by the Franco regime, at times even placing a patriotic schooling model before spiritual instruction.

⁵⁰ *Ibid.*, 1 h. 12 min. 19 s. to 1 h. 15 min. 10 s.

4. *Review and initial conclusions*

As previously mentioned, *Forja de Almas* (1943) was produced in the image and likeness of the US film *Boys Town* (1938), and as a National Catholicism response to it. Both films look at the work of the Catholic Church in educating poor boys and girls. *Forja de Almas*, directed by Eusebio Fernández Ardavín and scripted by Ricardo Mazo and Inocencio Guzmán, was rewarded by the Falange with the 1943 *Sindicato Nacional de Espectáculos* Award in an attempt to promote the film, since it did not receive broad support from the Spanish Catholic Church upon its premiere and throughout its run. *Forja de Almas* has been framed as the foundational film for the National Catholicism subgenre: charity, paternalism, equality between men from different classes and a driving force for social morals. It was also the first film of the Franco regime to have a priest as the main character, rather than being relegated to a supporting role.

The film exemplifies the Franco regime's interest in promoting its model teachers to the general public through cinema, under the auspices of the Falange, during a period where control over education was being disputed with the church. It is an example of how a mass medium – cinema – was instrumentalised to transmit a specific perspective on education and vindicate patriotic National Catholicism schooling, by appropriating the social and educational work of Andrés Manjón. The film includes elements that glorify National Catholicism through its protagonist and the educational work he undertook with orphaned children in the Ave-María schools in Granada. In this sense, the work becomes a defence for the educational approach promoted by the Franco regime which it wished to convey to society at large. *Forja de Almas* is also a testimony with high historical and educational value, given it reflects the Falange's approach to education in the early years of the Franco regime, drawing a direct link between the content of the film and its backers. As indicated, the Catholic Church was reticent about the impact of *Forja de Almas*. Its criticism lay in the Falange's appropriation of Manjón the icon, over-emphasising the priest's patriotism above his religious vocation.

In short, the film reflects the main features the Franco regime wished to spotlight in terms of model teachers and a supposedly innovative Catholic education. Lest we forget, the film sets out an educational vision linked to religious instruction and the glorification of patriotism in different guises, as well as military and patriotic training for children through the work of the "Children's Troops". It showcases differentiated and segregated education for girls and boys which, despite its surface aura of innovation through outdoor lessons and the inclusion of play, leads to segregated, dogmatic and instructive schooling across different scenes. Consequently, the film includes clear elements that exalt National Catholicism. It also advocates for the Franco regime's approach to education by appropriating, vindicating and reinterpreting, in line with its own principles, the life of Father Manjón as the ideal for model teaching and education practices, at times even placing patriotic schooling above any spiritual vocation.

The Public and Corporate Use of History: Commemorative Books at Catholic Schools

Sergi Moll Bagur
Department of Pedagogy and Specific
Didactics
University of the Balearic Islands
Palma de Mallorca (Spain)
s.moll@uib.cat

Pere Fullana Puigserver
Department of Pedagogy and Specific
Didactics
University of the Balearic Islands
Palma de Mallorca (Spain)
pere.fullana@uib.es

Joan Josep Matas Pastor
Department of Pedagogy and Specific
Didactics
University of the Balearic Islands
Palma de Mallorca (Spain)
j.matas@uib.cat

ABSTRACT: The present research is framed within the study of Catholic schools and more specifically, in the commemorative books that these centres promoted and published. In order to carry out the study, a total of 34 books have been analysed. They all deal with the history of different Catholic schools in the Balearic Islands (Spain). The involvement of educational community members (students, alumni, teachers, families, ecc.) in the production of the books, together with the institutional and reputational use made of them, link these historiographical products to both the genre of public history and the field of corporate history. In order to understand the nature of these links, as well as the idiosyncrasy of these monographs, this study aims to shed light on the “who”, “what” and “how”, that is, on the authorship, content and format of the commemorative books in question. The results obtained show that the commemorative books, apart from offering a wealth of useful data regarding the past of Catholic schools, help to better understand the evolution

of a historiographical practice that has formed the basis of “new” historiographical genres related to the public and corporate use of history.

EET/TEE KEYWORDS: Catholic schools; Commemorative books; Public history; Corporate history; History of education.

*Introduction*¹

Designing and releasing an autobiographical narrative has been an oft-used practice not just by famous figures, but also by social and political organisations (nation states, unions, cultural institutions, sports clubs, NGOs, corporations, ecc.). Many studies have shown how most of these organisations follow common patterns to bolster and promote their official history, taking up public space through monuments, building museums, organising celebrations, creating audiovisual material or publishing case studies².

The education sector and its institutions have long been cognisant of this need for legitimacy and promotion within wider society³. This article aims to analyse this phenomenon in the education sector by spotlighting one of the most important and influential institutions in Spain: Catholic schools. There have traditionally been few studies on Catholic schools in history of education research, particularly in terms of the history of schools themselves⁴. Nonetheless, certain recently published work has helped to explain the variety of methods and elements used by Catholic schools to promote their own history⁵. In this sense, and according to published findings, religious schools have resorted to many methods, including corporate publications, public events, institutional symbols and a hidden curriculum⁶.

¹ This work has been carried out under project PID2020-113677GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033. The authors are members of the ISCHE Standing Working Group Public Histories of Education [<https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/>].

² E. Hobsbawm, *Introducción. La invención de la tradición*, in E. Hobsbawm, T. Ranger (edd.), *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002, pp. 7-21; M. Pereira, *Algumas reflexões sobre histórias de vidas, biografias e autobiografias*, «História Oral», vol. 3, 2000, pp. 117-127; C. Booth et alii, *La memoria social en las organizaciones. Los métodos que las organizaciones usan para recordar el pasado*, «Revista Empresa y Humanismo», n. 2, 2005, pp. 95-131.

³ A. Viñao Frago, *Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos*, «Revista Teias», n. 1, 2000, pp. 1-26.

⁴ P. Dávila, L.M. Naya, *Las escuelas de los Hermanos de La Salle en Gipuzkoa. Evolución y tendencias en el alumnado y profesorado (1904-2006)*, «Ikastaria», n. 16, 2008, pp. 271-315.

⁵ M. Ostolaza, *La historiografía sobre las Congregaciones religiosas y la educación en la España contemporánea (2000-2015). Balance y perspectivas*, in F. Montero, J. De la Cueva, J. Louzao (edd.), *La historia religiosa en la España contemporánea, balance y perspectivas*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2017, pp. 223-235.

⁶ S. Moll, F. Comas, *Corporate History or the Education Business. A Case-Study: Sant Francesc De Sales School, Menorca (1939-1945)*, «Paedagogica Historica», vol. 59, n. 6, 2023, pp. 1388-1407.

This article uses a holistic approach to offer an analysis of the contribution from one of the most commonly used and significant methods in constructing the history of Catholic schools: commemorative books. These corporate publications aim to commemorate the foundation of schools, review a specific centre's history and highlight historical elements such as founding myths, alumni and benefactors. When analysing these historiographic publications, one notes how their production and promotion follow certain corporate history patterns and rules, with a major institutional and commercial element⁷. In turn, the active and decisive participation of the educational community at these schools in producing commemorative books, as well as the use of the historical method from outside academe, also indicate a link to the genre of public history, although they do not strictly align with current collaboration and shared authority criteria in this field of history⁸.

Thus, the research here will provide readers with an inventory on the production of commemorative books in the Balearic Islands, whilst dissecting their content in order to explore their relationship to the fields of public and corporate history.

1. *Catholic schools in Spain: evolution and sociopolitical tug-of-war*

The position and role of Catholic schools in the Spanish education system have undergone many changes depending on the historical period in question. For the purposes of this research, the most important period encompasses the latter third of the 19th to the early 20th centuries, when public authorities attempted to establish an organised schooling system. This period saw the initial introduction of differences between a network of public schools and private religious schooling. Specific mention of the work by Manuel Revuelta⁹ and Ana Yetano¹⁰ should be made here, in which they explain how religious schools – which had held a monopoly over education during the Ancient Regime – resisted losing influence in education after the Liberal Revolution. Events from this era are well-known: different liberal and conservative political

⁷ A. Delahaye, *The genre of corporate history*, «Journal of Organizational Change Management», vol. 22, n. 1, 2009, pp. 27-48.

⁸ S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma, *Handbook of Digital Public History*, Berlin-Boston, De Gruyter, 2022.

⁹ M. Revuelta, *La Compañía de Jesús en la España contemporánea. I. Supresión y reinstalación (1868-1883)*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1984; M. Revuelta González, *Los colegios de jesuitas y su tradición educativa (1868-1906)*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1998.

¹⁰ A. Yetano, *Congregaciones femeninas de enseñanza fundadas en Cataluña en el siglo XIX*, in A.J.R. Aymes, E.M. Fell, J.L. Guereña (edd.), *Ecole et Eglise en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionnels*, Tour, Publications de l'Université de Tours, 1988, pp. 297-307.

regimes and governments alternated in power, the former attempting to reduce or even eliminate the educational importance of Catholic schools, and the latter attempting to maintain and even bolster its educational influence and hegemony. Two important periods that stand out from the various flashpoints in this tug-of-war, termed by authors such as Vicent Faubell as «the game of nothingness and essence»¹¹ are the cultural and educational battle between liberal governments and the church¹², and the period of the Second Republic as a whole. In this sense, many publications analyse the secular policy implemented in the Second Republic – especially during the Progressive Biennium (1931-33) – and the real consequences to emerge from it. For instance, the work undertaken by José Ignacio Cruz¹³ or Sofía Rodríguez¹⁴ shows how the republic's legislation was framed to realign and limit Catholic education, and how this specifically impacted religious schools. Héctor Vicente summarises the situations as follows:

The republican government inherited 19th-century thinking that linked secularism to national progress. In order to modernise Spanish society and make it secular, they deemed it necessary to control religious orders and their activities, particularly in the field of education. In order to achieve this, the governments in the initial two years implemented a set of measures, the most important undoubtedly being the Religious Faiths and Congregations Act which banned teaching in religious centres. Whilst secularists attempted to wrest control of education to transform the traditional order, Catholics did all they could to keep hold of it to ensure the traditional order remained unchanged¹⁵.

Nonetheless, the outbreak of the Spanish Civil War and subsequent military dictatorship not only put an end to previous republican policies¹⁶, but also purposely strengthened the hegemony and social and educational dominance

¹¹ V. Faubell, *Órdenes, congregaciones y asociaciones eclesiales masculinas dedicadas a la educación y a la enseñanza*, in B. Bartolomé Martínez, *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España II. Edad Contemporánea*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1997, pp. 323-448.

¹² T. Garcia Tejedor, *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1985.

¹³ J.I. Cruz Orozco, *Laicismo, Iglesia y Educación en la Constitución española de 1931*, in A.J. Colom Cañellas, B. Sureda Garcia, J. Vallespir Soler (edd.), *Iglesia y educación en España: perspectivas históricas. IV Coloquio de historia de la educación (Palma, Septiembre de 1986)*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1986, pp. 105-115.

¹⁴ S. Rodríguez, *Religiosidad, secularización y entorno educativo: Valladolid 1931-1936, «Diacronie: studi di storia contemporanea»*, vol. 41, n. 7, 2020.

¹⁵ H. Vicente Sánchez, *La secularización de la enseñanza primaria durante la Segunda República*, «Historia de la Educación: revista interuniversitaria», n. 36, 2017, pp. 301-320; M. Ostolaza, *La “guerra escolar” y la movilización de los católicos en la II República (1931-1936)*, in J. De la Cueva, F. Montero (edd.), *El conflicto político religioso en la Segunda República*, Alcalá, Universidad de Alcalá – Servicio de Publicaciones, 2009; R. Zugasti, *Fariseos de la libertad*, Sevilla, Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2021.

¹⁶ B. Sureda, *L'educació a Mallorca a l'època de la Guerra Civil: els canvis a la cultura escolar*, «Educató i Història: Revista d'Història de l'Educató», n. 12, 2008, pp. 65-90; G. Barceló, F. Comas, *Ser mestre, malgrat el franquisme: testimonis etnogràfics d'una pràctica escolar*, «Educató i Història: Revista d'Història de l'Educató», n. 35, 2020, pp. 103-134.

of Catholic schools during the early years of the Franco regime¹⁷. Despite some legislative and progressive changes in the regime regarding public schooling¹⁸, stability and expansionism characterised the status of Catholic schools, so much so in the Balearic Islands that the church's educational project became hegemonic, especially through a network of primary schools for girls in the rural areas¹⁹. It was not until 1970 that socioeconomic transformation and influence from Europe pushed the regime to reform the education system through the General Education Act²⁰. From the introduction of this law, changes became perceptible in the dual nature of the Spanish education system (public / private schooling)²¹. In this sense, a middle way was proposed for private and public schooling at the time, providing public funding to many Catholic schools in exchange for regulation and auditing by government authorities. Nevertheless, it was not until well into the democratic period with the victory of Felipe González as prime minister and the approval of the LODE Act (1985) that educational subsidies were effectively implemented. This led to a new system which, despite specific changes, has remained in place until today²².

It should be noted that since the 1990s many Catholic orders no longer have members dedicated to teaching, handing these duties over to secular staff. This has underscored the need to create narratives around schools' identities which society at large traditionally identified with a religious institution; in the 21st century, this distinctiveness and history are in danger of disappearing.

In spite of the passing of time and successive governments, politicians and education acts, it is clear that Catholic schools have survived all changes and transformations by adopting different forms and approaches, and are currently benchmark centres around Spain. Nevertheless, their survival was in question at different historical moments, given their very existence was subject to different social and political struggles. Throughout history, Catholic schools have been

¹⁷ M. Puelles Benítez, *La educación secundaria en la España democrática: Antecedentes, problemas y perspectivas*, «Cuadernos de Pesquisa», vol. 41, n. 144, 2011, pp. 710-731.

¹⁸ M.C. Pérez Ruiz, *La democratización de la enseñanza en España (1952-1982)*, Málaga, Universidad de Málaga, 2015.

¹⁹ The importance of Catholic schools in the Balearic Islands has been assessed both from a comparative perspective and with regard to the entire educational approach in the region. See: P. Fullana Puigserver, M. Ostolaza Esnal, *Escuela catòlica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900-1930)*, in J. De la Cueva, F. Montero, *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, pp. 187-213; P. Fullana Puigserver, *Església i educació a la Mallorca del segle XX*, «L'Arc», n. 5, 2009, pp. 42-49.

²⁰ P. Muñozerro González, *La educación concertada en España: origen y recorrido histórico*, «Historia de la Educación: revista interuniversitària», vol. 41, n. 1, 2022, pp. 405-425.

²¹ Article 96 in said Act sets out that non-national centres may agree unique charters. It should be stated that many Catholic schools closed in the 1970s, and nearly all the most renowned and solvent schools became charter schools.

²² J.J. Guardia Hernández, *Marco constitucional de la enseñanza privada española sostenida con fondos públicos: Recorrido histórico y perspectivas a futuro*, «Estudios Constitucionales», vol. 17, n. 1, 2019, pp. 321-362.

embroiled in different “cultural wars”, whether these involved liberal politics, the workers’ movement or secularism, and have become the spearhead for the Catholic Church and conservative sectors in these conflicts²³. In their constant struggle for survival, Catholic schools have implemented different strategies to attain a presence and influence in society, as well as increase supporters to their cause (associations, social and religious activities, cultural promotion, sporting activities, ecc.)²⁴. Different publications edited and distributed by the schools themselves (magazines, newsletters, booklets, yearbooks, books, ecc.) have echoed and promoted their activities. The publications not only listed and explained all events tied to academic, social, cultural and religious life at the schools, but also gave space to their history as educational institutions²⁵. Commemorative books should be highlighted here. In line with the few studies analysing the nature of these historiographic publications, commemorative books aimed to circulate a history that articulated and operationalised the official institutional narrative²⁶. In this sense, the research here will attempt to provide new information on this phenomenon with a view to better understanding its use in publications from different historical periods, looking at its traits and the historiographic genres that possibly served as inspiration.

2. *Study methodology and sources*

In order to attain the research objectives, the historical method requiring the use of heuristics (source location and collection), criticism (verifying source authenticity and value) and synthesis (final product) has been used²⁷. The research here is based on the content from 34 commemorative books from different Catholic schools which, in line with the method in question, have

²³ F. Montero, *El Movimiento Católico en España, 1889-1936*, Alcalá de Henares, Editorial Universidad de Alcalá, 2017.

²⁴ P. Fullana, F. Montero, *Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968)*, «Historia de la Educación: revista interuniversitaria», n. 22-23, 2003, pp. 33-51.

²⁵ Moll, Comas, *Corporate History or the Education Business*, cit.

²⁶ M. Nieminen, *From elite traditions to middle-class cultures: images of secondary education in the anniversary books of a Finnish girls’ school, 1882-2007*, «Paedagogica Historica», vol. 52, n. 3, 2016, pp. 236-251; S. Ramos, T. Rabazas, C. Colmenar, *Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 8, 2018, pp. 397-448.

²⁷ J. Ruiz, *El método histórico en la investigación histórica de la educación*, «Revista Española de Pedagogía», n. 6, 1976, pp. 449-475; F. Comas et alii, *Guia pràctica per a l’elaboració de treballs historico-educatius. Material adreçat a alumnes de grau i Màster de la Universitat de les Illes Balears*, Palma, Edicions UIB, 2015.

been subject to the relevant historical criticism. Most of the books were located thanks to the CABIB (Bibliographic Catalogue of the Balearic Islands), whose online catalogue lists bibliographic resources from most libraries in the Balearic Islands and makes them available to users. The catalogue currently contains around 200,000 book titles and other documentary material from 500,000 volumes, housed across approximately 100 libraries²⁸.

Table 1. Geographic distribution of the analysed books

Island	Books
Majorca	28
Minorca	5
Ibiza	1

Source: prepared by the authors.

The descriptive information on the books summarised in the table above enables us to contextualise and better understand the phenomenon under analysis. With regard to geographic distribution, most of the books have been published in Majorca (28), followed by Minorca (5) and Ibiza (1) to a far lesser extent²⁹.

Table 2. Book distribution according to pupil gender

Centres	Percentage
Male	64%
Female	27%
Mixed	9%

Source: prepared by the authors.

In terms of the gender of pupils originally taught at the schools included, there is a clear majority of boys' schools (64%), far above the number of girls' (27%) and mixed (9%) institutions.

²⁸ You may view the catalogue at the following link: <<https://cabib.uib.es/>> (last access: 10.01.2024).

²⁹ One should consider that Majorca's population accounts for 77% of total inhabitants in the Balearic Islands. In turn, the provincial capital Palma is home to 36% of the entire archipelago's inhabitants.

Table 3. Book distribution according to school ownership

Ownership	Books
Brothers of the Christian Schools	10
Society of Jesus	4
Franciscan Friars of the TOR	3
Diocesan Schools	3
Missionaries of the Sacred Heart	2
Trinitarian tertiaries	2
Salesians	2
Franciscan Daughters of Mercy	2
Franciscan Sisters of the Immaculate	1
Augustinians	1
Daughters of the Most Pure Virgin Mary	1
Brothers of Charity	1
Sisters of Charity	1
Dominican Sisters of the Presentation	1

Source: prepared by the authors.

With regard to the ownership/religious orders of schools, “De La Salle” centres appear most often in commemorative books (10), followed by the Jesuits (4), Franciscan Brothers (3), Franciscan Sisters (3) and diocesan schools (3).

Table 4. *Book distribution according to year of publication*

Period	Books
[1939-1949]	4
[1950-1976]	1
[1977-2021]	29

Source: prepared by the authors.

Finally, the years of publication mark a timescale that shows most publications appeared from 1976 onwards (29 versus 5 from the previous period). This is evidence of a publishing boom. After having set out some descriptive details on the study sources, the following section will concentrate on analysing their character and content.

3. Results

In order to comprehend the nature of these historiographic productions and their connection to the fields of public and corporate history, an attempt has been made to “deconstruct” the commemorative books by looking at three key questions: who produces them? How are they developed? And, what content do they contain? In other words, this section will respond to the question of who, how and what.

4.1 Authors and collaborators

Identifying and looking deeper into the books’ authors, i.e. the “who”, enables us to understand their origins whilst analysing the possible constraints of the monographic publications at the hands of their authors. Thus, particular attention will be paid to variables such as the authors’ and collaborators’ ties to the school, their academic training, and the underlying reason for their participation in these projects.

With regard to school ties, in most instances authors are from the school’s educational community, regardless of whether the publications are individual or joint productions. In many cases, alumni take on leading roles in producing the books, although former and current teachers, and parents of pupils also take part. This is in line with what other studies and experiences have confirmed regarding the active participation of alumni and former members of the academic community in creating and reading mnemotechnic publications that evoke and hark back to their own schooling³⁰. It should also be noted that authors who seemingly have no formal or emotional tie to the school in question have been identified, albeit in a minority of instances. This is true for Pere Fullana³¹ and Josep Antoni Morell³² who, although not belonging to the school communities in question, are religious scholars in social and education aspects, with long careers in and many publications on the topic.

In turn, and in addition to the main authors, collaborators from academe have a particular presence and usually contribute to the projects by writing prologues or chapters, or reviewing content. A couple of good examples would be the contributions from Chair of Pedagogy, Antoni J Colom, in *Col·legi Beat Ramon Llull: educació, història i societat*, and the Chair in Legal History,

³⁰ S. Moll, F. Comas, *Los antiguos alumnos: “patrimonio vivo” para la historia de la escuela*, «Cabás», n. 29, 2023, pp. 1-12.

³¹ P. Fullana, *La pureza, 200 años educando*, Palma, Hermanas de Pureza de María, 2009.

³² J.A. Morell, *La Salle a Sóller (1905-1938)*, Sóller, Publicacions dels Germans de les Escoles Cristianes, 2021; J.A. Morell, *Segle i mig de Caritat. Història de les germanes de la Caritat a Sóller i Fornalutx*, Sóller, Germanes de la Caritat, 2016.

Román Pinya, in *450 años de historia del Colegio de Montesión de Palma de Mallorca*. These different collaborations from academe with members of the schools' educational communities could be interpreted as a type of scientific endorsement or quality assurance which would help strengthen the reputation and credibility of these historiographic publications, regardless of any need for them.

In terms of author qualifications, circumstances vary depending on the book in question. Nevertheless, three categories can be outlined: older institutional monographs usually spearheaded by members of religious orders (with training in theology); more recent school monographs coordinated by teachers with specific training (teacher training, pedagogy, ecc.); and finally, historiographic monographs led by community members with history training (graduates or self-taught³³) or by external individuals linked to the local history sector³⁴.

These three categories outline a trend where authors' qualifications and professions may condition the adopted focus. For example, in certain instances religious authors cover aspects such as spiritual practice or a congregation's charisma³⁵, whilst historians tend to concentrate more on historical contexts³⁶. In turn, teachers tend to look at day-to-day life in the classroom and at the school, e.g. Maria Camps³⁷ used testimonies from pupils, alumni, and former and current teachers to write *La Salle Alaior-Menorca: i ja són 100*.

Finally, and to round off the "who", authors' underlying reasons and motivations in writing these commemorative books should be mentioned. As the name itself states, these books aim to commemorate and, in most instances, celebrate the founding of a specific Catholic school. The bibliography compiled here, as well as what the books themselves indicate, commemorative monographs are generally commissioned by the schools themselves from «individuals associated with the congregations themselves»³⁸. For example, Manel Santana Morro, a graduate and PhD in history and former teacher at the De La Salle School in Palma, is deemed by the school board as «a De La Salle researcher who has demonstrated his unconditional esteem for the order on

³³ A good example could be Gabriel Reus Mas who wrote *Col·legi Fra Joan Ballester: Campos 1943-1993*. The author was a renowned erudite and local historian who, although having officially studied at the Diocesan Seminar in Majorca, was also self-taught in historiography.

³⁴ This is true for Pere Xamena Fiol, a priest and renowned local historian, who published many books on the history of the local population in Felanitx and Majorca.

³⁵ See, for example: P. Xamena, *Religiosas trinitarias de Mallorca: reseña històrica*, Palma, Gràfiques Miramar, 1980.

³⁶ See, for example: M. Santana, *El Col·legi de La Salle a Manacor. Fets, protagonistes i la incidència d' una institució educativa (1913-2013)*, Manacor, Germans de les Escoles Cristianes, 2013.

³⁷ A graduate in Spanish philology, Maria Camps was an active teacher at the De La Salle School in Alaior when she coordinated the publication of its commemorative book.

³⁸ P. Dávila, L.M. Naya, *Las escuelas de los Hermanos de La Salle en Gipuzkoa. Evolución y tendencias en el alumnado y profesorado (1904-2006)*, «Ikastaria», n. 16, 2008, pp. 271-315. (quotation: p. 272).

many occasions»³⁹. The shared enterprise between authors and schools often means the copyright for the work belongs to the order in question⁴⁰, or the publication has been produced and sponsored by the schools themselves⁴¹ or associations⁴² linked to them. Certain works that have received logistical and financial support from public institutions such as city/town councils⁴³, private institutions such as banks⁴⁴ or private sponsorship⁴⁵ – rather than schools – should also be highlighted. Much fewer projects are undertaken on the author's own initiative. One example would be *Crònica 50 anys: Mater Misericordiae*, where the author states «it was my initiative since I have fond ties to the institution» and «the book came about when I put the proposal to the school board»⁴⁶. A further example is *Col·legi Beat Ramon Llull: educació, història i societat*, a book whose publication originates in private academic research, although it was timed to coincide with a school almanac⁴⁷.

In summary, and despite the nuances in each specific instance, to a greater or lesser extent most projects promoting commemorative publications come about thanks to assistance and participation from different members of the educational community at schools. At times, however, they also receive support from external collaborators in academe or local historiographers. The logistical and financial drive behind the projects at Catholic schools largely explains their existence, although it could also point to another possible conditioning factor in terms of content (providing documents, payment, supervision, self-censorship, ecc.), as well as other variables such as the author's academic training or emotional ties to the school.

³⁹ M. Santana, *El Col·legi de La Salle a Manacor (1913-2013): fets, protagonistes i incidència d'una institució educativa*, Manacor, Germans de les Escoles Cristianes, 2013.

⁴⁰ See, for example: R. Bordoy, *Ara fa cent anys: La Salle a Santa Margalida: (1912-2012)*, Binissalem, Germans de les Escoles Cristianes, Gràfiques Rubines, 2012.

⁴¹ See, for example: Santana, *El Col·legi de La Salle a Manacor (1913-2013)*, cit.

⁴² The sponsorship and support from the Col·legi Sant Francesc de Sales Alumni Association for Rafel Cortés Casasnoves' book *Menorca, María Auxiliadora y la obra salesiana: 1899-1939* is a good example of this.

⁴³ See, for example: J. Pons, *Los Hermanos de la Salle en Alaior en todos los campos: educativo, cultural y social*, Alaior, Edicions J. Pons, 2008.

⁴⁴ A good example of this could be Banca March's sponsorship of *La Salle a Santa Margalida. 56 anys d'història* by Rafel Bordoy. It should be highlighted that the bank's founder, Joan March Ordines, was a benefactor of the school from its early days, which was located in his home town.

⁴⁵ See, for example: B. Obrador Vidal, *450 años de historia del Colegio de Montesión de Palma de Mallorca*, Palma, Associació d'Antics Alumnes de Montesión, 2011.

⁴⁶ Joan Josep Matas Pastor, personal interview, 25th May 2023.

⁴⁷ P. Fullana, S. González, F. Comas, *La fotografía en els llibres commemoratius dels centres escolars (1939-1975)*, in F. Comas, S. González, X. Motilla, B. Sureda, *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2014, pp. 147-157.

4.2 *Format and design*

Understanding the nature of commemorative books not only involves knowing who was involved in their inception, but also identifying the formats used to structure and organise content. There are many different aesthetic approaches in physical designs, although most resemble classic books, magazines or encyclopaedias.

A few examples include: *Una escola per al poble* (book), *Col·legi Santa Magdalena Sofia. 1969-1994: 25 anys* (magazine) and *450 años de historia del Colegio de Montesión de Palma de Mallorca* (encyclopaedia). More recent projects with higher budgets are clearly more appealing and sophisticated, whether this be due to paper quality, the images used, the cover design or the binding format. In this sense, each category – and especially the many examples with a classic book design – includes “rustic” (softcover, basic adornment, black and white images, ecc.) and more commercial approaches (lots of colour and images, hardcover, glossy paper, ecc.). Thus, cover designs are hugely important and impactful in terms of appearance and visual message. All the covers analysed here show a clear evolution in terms of content. With a few exceptions, the oldest book covers mostly use institutional symbols from Catholic schools (e.g. the official crests of the religious orders)⁴⁸. Over time, these symbols are replaced by other elements, such as emblematic spaces in schools (cloisters, entrances, courtyards, ecc.)⁴⁹. In turn, the most recent covers show photographs of school groups or children playing in the schoolyard⁵⁰. Although indoor images will be looked at in the following section, it should be noted how many there are across all historical periods – they are one of the many narrative elements in the publications and play a key role in enhancing and supplementing the information contained in the books.

Three methods of organising the information contained in the books can be identified, and are either used in isolation or in combination. Firstly, many books chronologically order key events selected by the author in tandem with the school’s history. Some publications date these highlighted events by year⁵¹, some use a general historical period (the dictatorship of Primo de Rivera, the Second Republic, the Franco regime, ecc.)⁵², and others establish a school-

⁴⁸ See, for example: Unattributed, *Cincuenta años de labor salesiana en Ciudadela de Menorca (1899-1949)*, Ciutadella, Impremta Al·lès, 1949.

⁴⁹ See, for example: Santana, *El Col·legi de La Salle a Manacor (1913-2013)*, cit.

⁵⁰ Despite the stated trend, there are instances where the pattern is not followed and, for example, different cover types are combined. This is the case for *Col·legi de Sant Bonaventura de Lluçmajor 75è aniversari al seu domicili actual: (1934-2009)*, where the cover shows the school façade, school crest and the Franciscan church in Lluçmajor.

⁵¹ See, for example: Unattributed, *Cincuenta años de labor salesiana en Ciudadela de Menorca (1899-1949)*, cit.

⁵² See, for example: M. Miralles Gili, *Col·legi Beat Ramon Llull: educació, història i societat*, Inca, Edicions Col·legi Beat Ramon Llull, 2002.

specific timeline (foundation, crisis, closure, building, school coordinators, ecc.)⁵³. Secondly, certain books link either fully or partially convey their narrative through homages to individuals (founders, coordinators, benefactors, alumni, ecc.)⁵⁴ and institutions (alumni associations, former pupils, families, social and religious activities, ecc.)⁵⁵ which were key for the school's foundation and evolution. Finally, certain publications look at the past via testimonies from those who were there. These books are community-type projects that approach the topic in question through personal perspectives at different school levels, providing a rich varied narrative filled with nuance that moves far beyond the strict religious narrative seen in other approaches. The following are a few examples: *Ara fa cent anys: La Salle a Santa Margalida (1912-2012)*, where nearly the entire content comprises testimonies from alumni, and *Col·legi Santa Magdalena Sofia. 1969-1994: 25 anys*, which is based on contributions from members of the educational community, as well as the management team, alumni, parents, ecc.⁵⁶. Other books also use this method but in a more supplementary manner, such as the aforementioned *La Salle Alaior-Menorca: i ja són 100* and the monograph *La Salle a Manacor: notes històriques. 75è aniversari de la seva arribada*, which concludes with different testimonies, including one from its first pupil.

In short, commemorative book designs are diverse in terms of appearance and format. Nonetheless, there is a certain evolution over time with regard to the image and messages conveyed to society and the sphere of influence where the school aims to expand and consolidate. The first three publications in the sample are more institutional and focused on internal readers, making for starker and identity-forming works. In contrast, later publications are more commercial and community-oriented, and take advantage of school anniversaries to transmit a strong modern image where the institution and its symbols do not eclipse the real protagonists: teachers, students and families.

⁵³ See, for example: J.J. Matas Pastor, *Crònica 50 anys Mater Misericordiae*, Palma, Impremta Rapitbook, 2015.

⁵⁴ See, for example: P. Trías, *El Colegio de Nuestra Señora de Montesión en Palma de Mallorca: Apuntes históricos*, Palma, Impremta Mossèn Alcover, 1948.

⁵⁵ See, for example, S. Arrom Coll, *Sant Josep Obrer (1951-1997): 46 anys d'il·lusions i de treballs*, Palma, Fundació Col·legi Sant Josep Obrer-Corpus Christi, 2004.

⁵⁶ In this vein, we should also highlight *100 años educando. Colegio Sagrado Corazón. Son Español*, which provides a comprehensive view of the school thanks to participation from all stakeholders in commemorating its first centenary.

4.3 *Content and narrative elements*

After having looked at the “who” and “how”, we now turn to the “what”. In this vein, this section will describe the content and narrative elements in the histories presented in the books, and analyse the following categories: space, time, activity and protagonists.

With regard to spaces, the publications describe and detail the evolution of two location types: the geographic context of the school (town, area, island, ecc.) and the educational, social and religious facilities where the school’s history elapses. Most books describe the surrounding geography in terms of a town’s demographics, economy, schooling and religion at the time the school was founded, providing data and statistics on the number of inhabitants, public and private schools, literacy levels, parishes, cultural activities, ecc. Particularly in the older books, the situation tends to be defined as lacking in education and culture which, in line with the book’s narrative, improved significantly thanks to the founding of Catholic schools⁵⁷.

In turn, although the books are biographies of schools, the historical narrative includes both school spaces and other types of facilities to a large extent, i.e. religious⁵⁸ (sanctuaries, chapels, oratories, ecc.) and social spaces⁵⁹ (theatres, social clubs, sports complexes, ecc.) linked to the school in question. The many photographs of these facilities help to portray the schools as more than just centres for education, linking them to a variety of activities with a strong religious identity and certain social prestige.

In turn, maps are included on occasions to enable readers to locate different buildings these schools once occupied in the towns⁶⁰, as well as floor maps of the indoor layout⁶¹. The photographs, maps and plans are supplemented by lots of information comprising much of the content in the books. Most spotlight the original building and the fragile early days, as well as describing moves, purchases or renovations. Moreover, some publications also include spaces which, despite being linked to a school’s order, have nothing do with the aforementioned educational, cultural or religious facilities. These include farms, land, houses and other assets run commercially by the orders for additional income. Examples include the Alicantí estate (Santa Margalida)⁶²

⁵⁷ See, for example: S. Rubí, *La Salle Baleares: Apuntes Históricos 1904-1940*, Valencia-Paterna, Germans de les Escoles Cristianes, 1974.

⁵⁸ See, for example: P. Trías, *El Colegio de Nuestra Señora de Montesión en Palma de Mallorca: Apuntes históricos*, Palma, Impremta Mossèn Alcover, 1948.

⁵⁹ See, for example: Arrom Coll, *Sant Josep Obrer (1951-1997)*, cit.

⁶⁰ See, for example: M. Muntaner, *La Salle a Manacor: notes històriques. 75è aniversari de la seva arribada*, Manacor, Edicions Manacor, 1988.

⁶¹ Unattributed, *Cincuenta años de labor salesiana en Ciudadela de Menorca (1899-1949)*, cit.

⁶² See, for example: R. Bordoy, *La Salle a Santa Margalida. 56 anys d’història*, Santa Margalida, Gràfiques Siba, 1994.

and Biniac Nou (Alaior)⁶³, or the land in Cala Morlanda and Cala des Capellans (Manacor)⁶⁴.

Time is another factor in analysing narrative elements. Most commemorative books set out a binary timeline: one internal to the school and one external relating to the historical context, establishing a cause-and-effect relationship that helps provide a logical coherent narrative. Some examples include the arrival of the De La Salle brothers across different towns in the Balearics due to the secularisation policies introduced by French president Émile Combes (origins)⁶⁵; the different strategies and ploys used by Catholic schools to avoid restrictions imposed by the Second Republic (instability)⁶⁶; the closure of Catholic schools in Minorca due to the outbreak of the Spanish Civil War (crisis)⁶⁷; the expansionism and stability enjoyed by certain schools during the Franco dictatorship (growth)⁶⁸, or the changes made to adapt to the requirements in new general education laws, such as the LGE or LOGSE (modernisation)⁶⁹. It is of note that that these historical events are treated differently depending on the year the books were published. When analysing older books, authors avidly describe these events through abundant adjectives and opinions. In most instances, they define their very existence “in opposition to”, i.e. the school is necessary to fight against enemies in society such as “the red beast”⁷⁰ or the “anti-religious”⁷¹, such as Francesc Ferrer i Guàrdia. In turn, the oldest books vindicate their participation in conflicts such as the Spanish Civil War, where they generally collaborated with the insurrection led by Francisco Franco⁷². More recent books, however, show a major evolution in exploring these issues. Newer books often look at educational reforms and tensions from a more objective, cool-headed perspective. Adjectives and opinions are not as common and certain events, such as support for Franco, are neither justified nor, in certain instances, even mentioned. Authors of more recent books do not define the schools’ existence “in opposition to” but rather aim to legitimate it “in support of”, i.e. vindicating added value based on spirituality, academic success

⁶³ See, for example: Pons, cit.

⁶⁴ See, for example: Muntaner, *La Salle a Manacor: notes històriques*, cit.

⁶⁵ See, for example: Rubí, *La Salle Balears: Apuntes Històrics 1904-1940*, cit.

⁶⁶ See, for example: Santana, *El Col·legi de La Salle a Manacor (1913-2013)*, cit.

⁶⁷ See, for example: Unattributed, *Cincuenta años de labor salesiana en Ciudadela de Menorca (1899-1949)*, cit.

⁶⁸ See, for example: P. Trías, *El Colegio de Nuestra Señora de Montesión en Palma de Mallorca: Apuntes históricos*, Palma, Impremta Mossèn Alcover, 1948.

⁶⁹ See, for example: Arrom, *Sant Josep Obrer (1951-1997)*, cit.

⁷⁰ See, for example: J. Marzo y Abecia, *Montesión durante la pasada guerra civil: 1936-1939*, Palma, Impremta Guasp, 1939.

⁷¹ See, for example: Rubí, *La Salle Balears: Apuntes Històrics 1904-1940*, cit.

⁷² In her book, *La Salle a Manacor: notes històriques. 75è aniversari de la seva arribada* Maria Muntaner explains how the school allowed the nationalists to use its facilities as a warehouse and military hospital.

and support for causes that society values today (non-violence⁷³, academic inclusion⁷⁴ or gender equality⁷⁵).

After looking at spaces and timelines, school activities and narrated events require analysis. The schools' foundation and later evolution is a topic covered extensively in the books. With regard to foundation, many publications explain how the early days were marked by a lack of resources⁷⁶ and, at times, a hostile social climate⁷⁷. In turn, the schools' evolution is also explained heroically, highlighting notable progressive growth through tables and statistics on enrolments and the aforementioned school facilities⁷⁸. After this initial stage, the commemorative books look at schools' educational activities⁷⁹ which, despite the books focusing on schools, are given no more space than other social⁸⁰, religious⁸¹ or business⁸² activities. In this vein, notable events such as processions⁸³, festivities⁸⁴, cultural competitions⁸⁵ and openings attended by civil and ecclesiastical authorities⁸⁶ stand out. In contrast, daily life at schools is rarely mentioned. The books including experiences and recollections from alumni and former teachers focus more on this aspect. These interviews or chapters recall anecdotes, liturgies and organisational routines, and are retold in a nostalgic tone and often with some sadness⁸⁷.

⁷³ See, for example: M.D. Amat Codina, *Una escola per al poble*, Ferreries, Col·legi Concertat Sant Francesc d'Asís, 1999.

⁷⁴ See, for example: J.J. Matas, *Crònica 50 anys: Mater Misericordiae*, Palma, Impremta RapiBook, 2015.

⁷⁵ See, for example: M. Camps Sintes, *La Salle Alaior-Menorca: i ja són 100!*, Alaior, Associació de Pares La Salle Alaior, 2009.

⁷⁶ See, for example: Pons, *Los Hermanos de la Salle en Alaior en todos los campos*, cit.

⁷⁷ S. Rubí Darder explains in *La Salle Balears: Apuntes Històrics 1904-1940* that the Brothers of the Christian Schools were jeered on their arrival in different towns in the Balearics, and even pelted with stones in Manacor.

⁷⁸ These contents promoted an institutional reputation that fostered a public perception of success. The message outlined that schools and their governing organisations were expanding through a profitable project, with a future defined by ongoing and inevitable growth in resources and infrastructure.

⁷⁹ See, for example: B. Obrador Vidal, *450 años de historia del Colegio de Montesión de Palma de Mallorca*, Palma, Associació d' Antics Alumnes de Montesión, 2011.

⁸⁰ See, for example: Morell, *Segle i mig de Caritat. Història de les germanes de la Caritat a Sóller i Fornalutx*, cit.

⁸¹ See, for example: Morell, *La Salle a Sóller (1905-1938)*, cit.

⁸² There are many books that look into schools' economic activities, often including accounts, asset sales and purchases, property and land exchanges, ecc.

⁸³ See, for example: Unattributed, *Cincuenta años de labor salesiana en Ciudadela de Menorca (1899-1949)*, cit.

⁸⁴ See, for example: Rubí, *La Salle Balears: Apuntes Històrics 1904-1940*, cit.

⁸⁵ See, for example: M. Torres Torres, *Les religioses trinitàries. Sant Antoni de Portmany. Eivissa 1937-1987*, Eivissa, Editorial Mediterrània, 1988.

⁸⁶ See, for example: Muntaner, *La Salle a Manacor: notes històriques*, cit.

⁸⁷ Emotional memories and recollections prevail over any historical or heuristic analysis. See, for example: M.D. Amat Codina, *Una escola per al poble*, Ferreries, Col·legi Concertat Sant Francesc d'Asís, 1999.

Historical protagonists are the last narrative element requiring analysis. In this sense, nearly all commemorative books include homages to figures and their contribution to school success, both in terms of the parent organisation (congregation, order or diocese) and specific school. In the older books, it is usually more explicit and easier to spot, where standout figures are included in a specific hierarchical order. A clear example would be the book on Sant Francesc de Sales school in Ciutadella where, in strict order, the author glorifies the figure of Saint John Bosco (founder of the Salesian order), Federico Pareja (founder of the school in Ciutadella) and Saint Francis de Sales (protector of the school and congregation) in the early chapters. According to the narrative, the foundation and growth of the school was based on a providential historiographic approach, as if these milestones were the result of divine and earthly intervention to ensure the success of the Salesian institution. Moving down the hierarchical chain, there are chapters on coordinators, benefactors and illustrious alumni. With regard to former pupils, the book spotlights those who attained any of three academic and professional profiles – religion, military and academe – with a particular emphasis on the first to attain any standing in these areas⁸⁸. In this vein, former pupils had a highly valuable symbolic and commercial standing since they were living proof that the Salesian approach to education worked, attributing an added value which stood out from other approaches. Lastly, certain books describe the collaboration and support from individuals outside the school community. A good example is the homage paid to ecclesiastical and public authorities from different towns, who became key to providing logistical (managing the school's opening, granting land, paperwork, ecc.) and financial support (public subsidies, student grants, loans, ecc.)⁸⁹.

In short, this section highlights how the analysed content and narrative elements help reconstruct school history, whilst also uncovering other functions and intentions that explain the existence of these institutional biographies. Similar to what occurs in corporate history, extolling certain data and information whilst omitting others helps build a historical narrative, and thus provides a functional and enticing narrative for members of the organisation, whilst also legitimating and promoting the school in question.

⁸⁸ See, for example: Unattributed, *Cincuenta años de labor salesiana en Ciudadela de Menorca (1899-1949)*, cit.

⁸⁹ See, for example: Morell, *La Salle a Sóller (1905-1938)*, cit.

Conclusions

After analysing the sample of commemorative books found in the online bibliographic catalogue of the Balearic Islands (CABIB) and taking into account the initial research goals, the following conclusions have been reached.

Firstly, the analysed sample is varied and rich in nuance in terms of the characteristics and nature of the source in question. As shown in the findings, the aesthetic, content and format differences between different commemorative books are due to a confluence of distinct factors (school ownership, authorship, budget, methodology, ecc.) which result in publications that present scant similarities at face value. Nonetheless, by systematically analysing the source through questions regarding the “who” (authors and collaborators), “how” (format and appearance) and “what” (content and narrative elements), many dynamics and patterns appear which, to a greater or lesser extent, match the essence and features of historiographic genres such as public and corporate history. Initial research had already perceived possible links between commemorative books and these historiographic genres, and this was posited as one of the main goals to investigate. The new evidence from the sample confirms these suspicions, although certain considerations on the nature of this relationship require explanation.

For example, a superficial analysis of the link between commemorative books and public history points to many publications largely aligning with the premises of the genre, such as the use of the historical method from outside academe, the initiative and leadership of the community in question, or collaboration with external individuals who work at universities or scientific institutions. Taking the overlaps into account, and in the knowledge that this approach was neither intentional nor systematised (the authors in no way vindicate the inclusion of these works in this historiographic genre), we could see the books as unwitting or fortuitous products of public history. If this were the case, we would be faced with an interpretive model based on chance and coincidence to explain a phenomenon which, as set out above, is based on a set of common patterns and dynamics. However, our response may change and adopt more solid and substantiated propositions if the order in which we posit the link between both elements is reformed. In other words, what if commemorative books are not related to public history but rather it is public history that has a relationship with commemorative books? In this instance, the response to the question would make more sense than our previous answer and fit the pieces together without forcing or twisting any hypothesis. In this vein, different authors have pointed out that the current public history paradigm takes inspiration from a set of “ancient practices” from outside academe by individuals, public institutions, the media, museums and private corporations. And this is indeed the case here: private or chartered educational organisations involved in schooling which, in most instances, took advantage of their history

by including and embracing their own communities, long before the emergence of public history. Consequently, it could be stated that the link between current public history and commemorative books indeed exists, although their relationship is not explained by spontaneity but rather by the publications in question being a further example of the public uses of history to construct new historiographic practices, such as those currently found within the framework of public history.

In turn, this public use of the past, alongside social and commercial benefits from publishing commemorative books, also steer debate towards including these monographs into another historiographic genre: corporate history. The evidence here is much more direct and easier to spot. Certain studies based on systematic reviews of corporate history products have helped outline the methods, authorship and topics involved in the genre. In this sense, they include commemorative books as a “key format” mostly produced through commissions, which become the space and method where official histories of corporations are explained and established. Certain authors point out that their popularity is largely due to their publication coinciding with a corporation’s anniversary. This is used as a pretext to place the organisations in a privileged position compared to other institutions, since their longevity itself is testimony to their success – a recurrent element shown in our findings on commemorative books. Moreover, the most common content in corporate history also matches the content seen in the analysed commemorative books, including promoters (founders), collaborators (benefactors), results (alumni) and corporate growth (foundation and evolution). In short, the link between corporate history and commemorative books is clear and transparent, not only in the product itself (recognised as one of the most common in the genre) but also in the faithful reproduction of patterns and dynamics with regard to function and content.

Finally, and as seen clearly in this research, commemorative books from Catholic schools are a highly useful historiographic tool for historians. This is thanks both to their providing a greater knowledge on the history of these institutions and specially to outlining the image these schools wish to project to their community and society at large. In this sense, commemorative books provide highly valuable data and information to identify elements and methods included and promoted in these historical narratives. These elements not only helped energise and unite communities at the schools, but also enabled them to vindicate and differentiate their “brand” with regard to other educational institutions.

*Per una storia dell'educazione speciale tra
Otto e Novecento*

edited by

Anna Ascenzi, Andrés Paya Rico, Luigiaurelio Pomante
and Roberto Sani

Per una storia dell'educazione speciale tra Otto e Novecento. Presentazione*

Anna Ascenzi
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
anna.ascenzi@unimc.it

Andrés Payà Rico
Comparative Education and History
of Education
University of Valencia (Spain)
Andres.Paya@uv.es

Luigiaurelio Pomante
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

Roberto Sani
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
roberto.sani@unimc.it

*For a history of special education between the nineteenth and twentieth centuries.
Presentation*

ABSTRACT: This contribution aims to introduce the monographic section that will focus on the history of special education in the Mediterranean area between the 19th and

* Questo articolo è stato elaborato nell'ambito del progetto di ricerca internazionale *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global (CHE) / Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination (CHE)* (Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 – «Proyectos de I+D+i». Ministerio de Ciencia e Innovación. España).

the 20th centuries, with specific regard to the Spanish and Italian context. The purpose of the papers in this monographic section is to show the consolidation and the development of the historiographical research on the topic of inclusion and special education in the last 25 years and to highlight the relevant role of the recent project *Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination (CHE)* (Ref.: PID2019-105328GB-I00), which aims to globally map the social spaces, international networks and international scientific output on the History of Education.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Special education; Connecting History; Italy; Spain; XIX-XX Centuries.

A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, nei paesi dell'Europa mediterranea – in particolare Spagna, Portogallo, Francia e Italia –, la ricerca storico-educativa ha conosciuto un intenso quanto originale sviluppo, reso possibile dalla costituzione di taluni centri di documentazione e ricerca specializzati e di elevato profilo, dalla fondazione o dal nuovo corso intrapreso da una serie di riviste scientifiche del settore e, infine, dal crescente impulso offerto all'innovazione degli studi e al rinnovamento storiografico in ambito storico-pedagogico ed educativo dalle società scientifiche e accademiche. Infatti, in seguito a una vera e propria rivoluzione storiografica, innovativi ambiti e filoni di indagine sono stati presi in considerazione e si è affermato un nuovo modo di fare storia dell'educazione e della scuola.

Il progetto *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global* (rif.: PID2019-105328GB-I00), avviato nel 2020 e finanziato dal Ministerio de Ciencia e Innovación del governo spagnolo, si è posto come obiettivo quello di ricostruire, negli ultimi venticinque anni, proprio l'evoluzione della ricerca storico-educativa, cercando di mappare e analizzare gli spazi di produzione e socializzazione della conoscenza storico-educativa, la produzione scientifica internazionale, le società scientifiche, le riviste accademiche e i congressi e gli incontri scientifici di storia dell'educazione nel modo più globale possibile.

Connecting History of Education ha visto il coinvolgimento di un team internazionale composto da ben 24 ricercatori e ricercatrici di storia dell'educazione provenienti dalle università di diversi Paesi, come Spagna, Italia, Svizzera, Grecia, Regno Unito, Australia, Brasile e Cile. Il progetto ha inteso anche sviluppare strumenti per la ricerca in rete adattati alle esigenze della comunità scientifica globale degli storici dell'educazione. Infatti, i risultati dell'attività di indagine che ha voluto analizzare i temi storico-educativi chiave dell'ultimo quarto di secolo, sono stati pubblicati nella piattaforma *Hecumen*. Si tratta di un database online che presenta il lavoro svolto – su oltre 5.000 articoli – alla comunità internazionale di ricercatori e ricercatrici. *Hecumen* contiene informazioni bibliografiche inerenti undici riviste internazionali di storia dell'educa-

zione indicizzate da Scopus, indicando, per ogni articolo, le tematiche trattate e il periodo preso in considerazione¹.

Inoltre, il progetto si è posto l'obiettivo di studiare anche l'impatto dell'internazionalizzazione sulla comunità globale degli storici dell'educazione e di arricchire i dibattiti scientifici, politici ed etici legati ai processi di valutazione dei progetti editoriali, alla qualità della produzione scientifica e alla valutazione dei ricercatori di storia dell'educazione.

In particolare, il presente numero monografico intende focalizzarsi su uno dei temi centrali affrontati nel corso del progetto, ovvero sulla storia dell'educazione speciale con specifico riferimento all'area italo-iberica tra Otto e Novecento. Ad aprire il volume, l'intervento di Luigiaurelio Pomante e Sofia Montecchiani, *La storia dell'educazione speciale in area mediterranea come traiettoria di ricerca attraverso i risultati del progetto Connecting History of Education*, che ripercorre l'evoluzione e le principali caratteristiche della storia dell'educazione speciale in area mediterranea attraverso i risultati del progetto *Connecting History of Education*. Roberto Sani e Lucia Paciaroni, invece, si soffermano su quelle figure che si sono rese protagoniste in Italia dell'educazione di persone con disabilità, dando risalto ai protagonisti della storia dell'educazione speciale, in particolare per quanto riguarda i sordomuti, un settore che per lungo tempo ha registrato una carenza di studi e di ricerche.

Sani, nel contributo *Severino Fabriani e l'educazione delle sordomute a Modena nella prima metà dell'Ottocento (1822-1849)*, ripercorre la vita e l'opera di Severino Fabriani, il quale si dedicò a un'intensa attività di studio e all'avvio di contatti con i principali centri e istituti per sordomuti esistenti nei vari stati della penisola e in Francia diventando poi educatore della scuola delle sordomute di Modena, mentre Paciaroni, in *L'educazione dei sordomuti in Italia nel XIX secolo: Tommaso Pendola nella memoria scolastica pubblica*, analizza l'attività di Padre Pendola e dell'Istituto per sordomuti fondato a Siena, focalizzando il contributo sulla memoria scolastica pubblica legata all'educatore, che rivive in lapidi, busti e monumenti.

Letteratura per l'infanzia e inclusione sono, invece, al centro del contributo di Anna Ascenzi ed Elena Girotti, *Apertura alla diversità e accoglienza della differenza: influssi transnazionali e cambiamenti propulsivi ante-litteram dalla letteratura per l'infanzia nel contesto italiano. Una proposta di ricerca*, nel quale le autrici indagano sul se e come la letteratura per l'infanzia – concepita come fonte per la ricostruzione dei processi storico-culturali e storico-educativi – possa in qualche modo aver anticipato le tendenze di apertura verso la diversità – sia essa legata a una condizione fisica, sociale o di genere – e possa aver contribuito a diffonderle.

¹ L'accesso è libero e gratuito. Si veda: <<https://www.connectinghistoryofeducation.com/es/herramientas>> (ultimo accesso: 29/02/2024). Per conoscere il progetto, si veda: <<https://www.connectinghistoryofeducation.com/>> (ultimo accesso: 29/02/2024).

Manuel López Torrijo e Andrés Payà Rico, in *Juan Manuel Ballesteros y Santamaría y la formación del profesorado especialista en educación especial. Una intuición inclusiva en el Siglo XIX*, hanno quindi ripercorso la storia di Juan Manuel Ballesteros, che dedicò la sua vita all'educazione delle persone con disabilità sensoriale nel XVIII secolo. Il contributo si focalizza, in particolare, sulla formazione degli insegnanti presso il Collegio Nazionale dei Sordomuti e dei Ciechi di Madrid attraverso la creazione dell'Accademia degli Insegnanti.

Il monografico si chiude con i contributi di Maria Cristina Morandini e Anna Debè, due studiose che hanno dedicato numerosi e prestigiosi lavori alla storia dell'educazione speciale. Maria Cristina Morandini, nel saggio *La Torino dell'Ottocento: una realtà attiva e dinamica nell'educazione dei sordomuti*, analizza la situazione dell'educazione dei sordomuti a Torino nel corso dell'Ottocento attraverso la presenza di tre istituzioni educative diverse mentre Anna Debè, nel suo articolo *The teachers of mentally disabled children in Reggio Emilia: the "Antonio Marro" Colony-School across the 1920s and 1930*, si focalizza sulla formazione degli insegnanti per gli alunni con disabilità, ricostruendo i profili biografici degli insegnanti e ripercorrendo la storia della Colonia-Scuola "Antonio Marro" inaugurata a Reggio Emilia nel 1921 che offrì un'alternativa alla pratica convenzionale di confinare i bambini con disabilità mentali in manicomi.

La storia dell'educazione speciale in area mediterranea come traiettoria di ricerca attraverso i risultati del progetto *Connecting History of Education**

Luigiaurelio Pomante
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

Sofia Montecchiani
Department of Philosophical,
Pedagogical and
Economic-quantitative Studies
University "G. d'Annunzio" of Chieti-
Pescara (Italy)
sofia.montecchiani@unich.it

The History of special education in the Mediterranean area as a research path through the results of the project Connecting History of Education

ABSTRACT: This paper aims to introduce and analyze the results of the international project *Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination (CHE)* (Ref.: PID2019-105328GB-I00), with particular reference to the Mediterranean area and to one of its main topic: inclusion and attention to diversity. From an historical and educational perspective, this research theme has grown tremendously in the last 10-20 years, especially thanks to the work of scientific magazines. The history of special education has long been neglected in the past, but now it is a topical theme both for pedagogy and the history of education. This contribution also intends to explain

* Questo articolo è stato elaborato nell'ambito del progetto di ricerca internazionale *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global (CHE) / Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination (CHE)* (Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 – «Proyectos de I+D+i». Ministerio de Ciencia e Innovación. España). Il presente contributo, inoltre, è frutto della riflessione e del lavoro congiunto degli autori. Ai fini di una identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che sono da attribuire a Luigiaurelio Pomante il paragrafo 1 e a Sofia Montecchiani i paragrafi 2 e 3.

the bibliometric approach of this project, in relation to the matter, and highlight some particular characteristics, for example, information about the authors, the idiom and the most examined period.

EET/TEE KEYWORDS: History of special education; Inclusion; Connecting History of Education; Mediterranean area; XIX-XXI Centuries.

1. *La storia dell'educazione speciale: tra arretratezza storiografica e nuove traiettorie di ricerca*

La storia dell'educazione speciale, fatte salve alcune rare eccezioni¹, ha rappresentato per un lungo periodo, sia in Italia che in molte altre zone dell'Europa mediterranea², un'area lasciata colpevolmente ai margini dalla ricerca storiografica o comunque «in larga parte da scrivere»³. Solo negli anni più recenti, infatti, alcuni pochi preziosi contributi⁴ hanno tentato di fare luce in maniera rigorosa e attraverso solide basi metodologiche, nonché opportune capacità interpretative, su porzioni di storia destinate altrimenti all'oblio.

Molteplici, a nostro avviso, sono le ragioni della carenza o comunque del ritardo di studi e di ricerche in tale settore. Innanzitutto, la storiografia pedagogica italiana *in primis* ha sempre cercato di privilegiare lo studio delle dottrine, quello dei sistemi di pensiero o delle teorie generali dell'educazione a scapito di altri filoni di indagine ugualmente significativi, come ad esempio, le istituzioni scolastiche e le pratiche didattiche ed educative che, solo nei tempi più recenti, si sono viste riconosciute lo spazio di ricerca adeguato.

¹ Si vedano in tal senso le riflessioni riportate in A. Farinelli, *Alcune urgenze che interpellano la storia dell'educazione speciale. Cinque progetti di ricerca da sviluppare per colmare un vuoto storico-educativo*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 15, n. 4, 2016, pp. 428-438.

² Si veda per una prospettiva comparata M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Roma, Carocci, 2018, pp. 11-18.

³ Cfr. R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, p. VII.

⁴ Si pensi ai contributi di M.C. Morandini, *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2010; Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, cit.; A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, 2010; A. Debè; S. Polenghi, *Assistance and education of mutilated soldiers of World War I. The Italian case*, «History of Education & Children's Literature», vol. 11, n. 2, 2016, pp. 227-246; A. Debè, *Maestri 'speciali' alla Scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all'Università Cattolica (1926-1978)*, Lecce-Rovato, PensaMultimedia, 2017; S. Polenghi, *The History of Educational Inclusion of the Disabled in Italy*, in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, giugno 2021 (online), <<https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1608>> (ultimo accesso: 15.02.2024).

A questo si è aggiunto il perdurare per un lungo periodo di tempo di quello che Roberto Sani ha giustamente definito «un pregiudizio culturale nei riguardi dell'educazione speciale», a torto considerata un capitolo minore, quasi un'appendice di tipo applicativo della pedagogia generale e pertanto non degna fino in fondo di un'indagine storica propriamente detta, capace di esaminare e fare luce sulle caratteristiche di fondo dei fenomeni oggetto della ricerca nonché sulle connessioni e i rapporti esistiti tra il mondo dell'educazione speciale e il più ampio sviluppo del sistema formativo nazionale.

Inevitabilmente, quale conseguenza di tale errato approccio, la maggior parte dei contributi di carattere storico di cui attualmente disponiamo tende ad oscillare tra

la ricostruzione in prospettiva storica dei dibattiti dottrinali e dell'evoluzione dei metodi d'insegnamento – una storia, dunque, condotta essenzialmente sul filo delle idee e caratterizzata sovente dall'intento di legittimare questo o quell'indirizzo o sistema teorico – e la rievocazione, di taglio prevalentemente cronachistico e celebrativo, delle origini e delle vicende dei singoli istituti d'istruzione e di educazione per i disabili o dei benemeriti e degli istitutori che hanno operato in questo settore⁵.

Ad aggravare un quadro già di per sé alquanto frammentato e lacunoso dal punto di vista storiografico, comune tanto all'Italia quanto alla Spagna e al Portogallo, si è aggiunta, almeno fino agli ultimi anni del secolo scorso, la deleteria condizione di separatezza e di isolamento della ricerca storico-pedagogica ed educativa rispetto ad altri filoni di indagine storiografica, quali ad esempio la storia sociale e politica e quella delle istituzioni e dei processi culturali. Questo aspetto, oltre ad aver per lungo tempo condotto ad un'inevitabile marginalizzazione della dimensione educativa nelle ricostruzioni complessive della storia italiana otto-novecentesca, ha altresì impedito, fino a tempi recenti, alla ricerca storico-educativa di dotarsi di strumenti e metodologie adeguati ad un'indagine articolata e complessa come è quella, ad esempio, richiesta dall'educazione speciale che deve dar conto non solo del dibattito sugli indirizzi e sui metodi educativi e didattici, ma anche dell'evoluzione della legislazione scolastica e assistenziale, o degli ordinamenti amministrativi o dei più ampi e complessi processi politici e culturali che hanno influenzato lo sviluppo del settore.

Ma accanto a questi innegabili motivi di taglio prettamente scientifico che potrebbero comunque già da soli spiegare in larga misura l'arretratezza degli studi di storia dell'educazione speciale nei paesi dell'Europa meridionale, appare a nostro avviso condivisibile anche quanto sostenuto recentemente da Alessandro Farinelli, secondo il quale le ragioni ancora più profonde di una così

⁵ Cfr. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, cit., pp. VII-VIII.

grave doppia esclusione – dalla storia e dalla memoria storica – di intere masse di persone, appaiono

altresì ascrivibili, almeno originariamente, alla specificità stessa degli uomini e delle donne che, per secoli e unicamente in ragione della propria disabilità, sono stati interdetti dalla possibilità di lasciare delle tracce significative del proprio passaggio. Paradigma della diversità più radicale, epifania della sofferenza e della morte, la disabilità ha da sempre scandalizzato l'umano, suggerendo pratiche di difesa tese a ripristinare un ordine violato dalla sua semplice presenza⁶.

Costretta dunque per secoli a subire la privazione della propria umanità, la persona con disabilità è assurta a paradigma dell'esclusione, incapace di trovare ospitalità all'interno di una comunità che non l'ha riconosciuta nella sua dignità. Di qui, purtroppo, il destino della disabilità che è stata prima separata dal corso della storia ufficiale e poi fatta irrimediabilmente tacere.

Anche per tale motivo, dunque, è proprio grazie ad un'analisi storiografica condotta in maniera puntuale e con gli strumenti adeguati che è stato possibile in tempi recenti, e lo sarà probabilmente ancora di più in futuro, restituire la giusta dignità ad un settore della storia inopportunamente trascurato, e mettere in risalto le caratteristiche di fondo e i principali nodi che hanno caratterizzato l'educazione speciale nel corso dei secoli e, soprattutto, le intime e profonde connessioni con il più complessivo sviluppo dell'istruzione e della scuola, con le trasformazioni socio culturali che hanno contraddistinto la vita dei singoli Paesi. Proprio da ciò scaturisce la necessità, per tutti quegli studiosi che con coraggio storiografico e ammirevole acribia metodologica si sono avvicinati più recentemente alla storia dell'educazione speciale determinando l'avvio di una svolta sia qualitativa che quantitativa agli studi del settore e della quale si cercherà di dare conto nei successivi paragrafi del presente lavoro, di provare innanzitutto a lumeggiare l'evoluzione teorica e i progressi compiuti dalla didattica speciale in rapporto al più ampio dibattito pedagogico e scientifico dell'epoca coeva, di indagare quindi l'evoluzione e le eventuali connessioni esistenti tra le varie istituzioni educative, assistenziali e scolastiche che, in maniera più o meno ampia, si sono dedicate al mondo della disabilità nonché, non da ultimo, di analizzare tutte quelle interazioni e quei condizionamenti reciproci tra il mondo delle politiche scolastiche e della legislazione e la faticosa evoluzione del settore dell'educazione speciale (processi di laicizzazione dell'insegnamento, nuove istanze della didattica, modifica degli ordinamenti legislativi in vigore).

Inevitabile, soprattutto negli apprezzabili studi compiuti nell'ultimo ventennio, il tentativo da parte dei ricercatori più attenti di individuare quattro fasi storiche, valide sicuramente per l'Italia ma ovviamente estendibili anche ad altri

⁶ Cfr. Farinelli, *Alcune urgenze che interpellano la storia dell'educazione speciale. Cinque progetti di ricerca da sviluppare per colmare un vuoto storico-educativo*, cit., p. 429.

paesi con le opportune modifiche di periodizzazione cronologica, attraverso le quali suddividere la storia dell'educazione speciale: quella delle origini e dei primi sviluppi in età moderna e contemporanea tra età napoleonica e vicende risorgimentali di istituti e realtà educative preposte al mondo della disabilità; la fase relativa alla costituzione e al consolidamento dello Stato unitario con l'avvio dei dibattiti intorno al metodo d'insegnamento e alla formazione professionale; quella della prima metà del Novecento dedicata soprattutto al tentativo di conferire all'educazione speciale una solida base scientifica; e, da ultima a livello temporale, quella più recente del secondo dopoguerra con le preziose svolte legislative che hanno permesso alla disabilità il faticoso ma opportuno «ingresso ufficiale» nel mondo del sistema scolastico nazionale.

Da ciò, anche al fine di colmare un evidente gap storiografico esistente, ad esempio, rispetto ai paesi anglosassoni dove già a partire dagli anni Sessanta del Novecento, proprio all'interno dei movimenti a favore delle persone con disabilità sono apparsi, oltre che importanti studi generici sulla disabilità, anche alcune autorevoli ricerche di storia dell'educazione speciale⁷, il tentativo da parte di alcuni studiosi, italiani in particolare, di rinnovare nel corso dell'ultimo ventennio l'approccio storiografico sulla storia della disabilità, avviando una serie di filoni di indagine e traiettorie di ricerca che, se opportunamente coltivate negli anni a venire, potranno realizzare l'auspicata svolta storiografica del settore sopra menzionata.

Attraverso quella che dovrebbe essere un'analisi rigorosa della gran messe, purtroppo ancora trascurata, di archivi e raccolte documentarie a disposizione, della pluralità esistente di fonti a stampa (bollettini, regolamenti, statuti, manuali, opuscoli, pubblicistica, trattati di carattere didattico) nonché del complesso ma interessante materiale legislativo esistente, si è cercato recentemente e si cercherà ancora negli anni a venire, di sviluppare una serie di ricerche specifiche e mirate su taluni ambiti dell'educazione speciale, con il chiaro obiettivo di ricostruire un processo evolutivo della disciplina, di certo non lineare ma tortuoso, troppo di frequente caratterizzato dall'alternarsi tra ammirevoli slanci in avanti ma anche pericolose e rovinose cadute all'indietro⁸.

Così, tra i sentieri negli ultimi anni più battuti in contributi apparsi in convegni di rilevanza internazionale o sulle principali riviste scientifiche di settore, destinati ad essere in futuro ulteriormente forieri di risultati significativi non possono non essere citati: lo studio sul ruolo di primo piano svolto dalla Chiesa cattolica sul fronte dell'educazione delle persone con disabilità con il *focus* centrato soprattutto sulle macroscopiche disparità territoriali sul versante edu-

⁷ Cfr. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, cit., pp. 14-15.

⁸ Si veda in tal senso Polenghi, *The History of Educational Inclusion of the Disabled in Italy*, cit.

cativo registrabili nella penisola italiana nel corso di tutto il lungo Ottocento⁹; l'indagine sull'evoluzione che ha subito, dalla seconda metà del XIX secolo, il sistema di selezione e formazione delle figure impegnate nell'educazione dei disabili, figure troppo spesso messe ai margini dalla stessa pedagogia speciale, a favore della ricostruzione delle biografie degli educatori più noti¹⁰; il rapporto di contaminazione tra le diverse esperienze educative relative alla disabilità nell'intero territorio dell'Europa centro-meridionale in età contemporanea¹¹; il tentativo di ricostruzione delle buone pratiche che hanno qualificato le migliori esperienze di assistenza ed educazione dei disabili negli ultimi due secoli di storia italiana¹²; nonché, da ultimo, e con specifico riferimento, al caso italiano, l'analisi delle coordinate storiche, sociali, politiche e culturali che hanno fatto da sfondo al processo di integrazione degli alunni disabili nelle scuole italiane nel corso dell'ultimo cinquantennio di storia della Penisola italiana¹³.

2. *Inclusione e attenzione alla diversità: analisi dell'approccio storiografico attraverso il progetto Connecting History of Education*

Nel corso degli ultimi anni il tema della “diversità” è stato, di certo, al centro di numerosi confronti e di dibattiti politici, culturali e sociali. Dal punto di vista storiografico, come ben puntualizzato nel paragrafo precedente, il taglio delle riflessioni è stato a lungo prettamente concentrato sulla “minorazione” in sé, o sulla particolare esperienza di alcune illuminate istituzioni assistenziali ed educative, mentre al presente le traiettorie di analisi e di ricerca sulla storia dell'educazione speciale stanno andando complessivamente molto al di là del precedente confine. Di fatto, l'obiettivo principale degli studi più recenti è quello di promuovere una nuova considerazione e una generale rivalutazione del tema dell'inclusione, inteso non soltanto come mera possibilità di accesso delle persone con disabilità e delle categorie sociali più marginali alla vita civile,

⁹ Si vedano intanto Morandini, *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, cit.; Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, cit.; F. Fusina, *Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra*, in *ibid.*, pp. 251-292.

¹⁰ Si veda L. De Anna, *La formazione degli insegnanti specializzati in Italia e in Europa*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 1, n. 2, 2002, pp. 134-142.

¹¹ Si veda F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere, 2011.

¹² Si veda P. Crispiani, C. Giaconi, *Indicatori di qualità dell'integrazione scolastica dei disabili*, in Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, cit., pp. 303-320.

¹³ Si veda L. D'Alonzo, *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, Brescia, La Scuola, 2012.

scolastica, politica e produttiva, ma come loro vera e propria presenza attiva e soprattutto partecipativa, capace di fornire opportunità di crescita e di promozione sociale.

Nell'ambito delle indagini dedicate al mondo della disabilità e della diversità è – ancor di più oggi – indispensabile ricorrere a un approccio interdisciplinare, capace di spaziare tra questioni legislative e culturali, per arrivare fino a quelle mediche e pedagogiche, che sia anzitutto però centrato sulla vita delle persone, quindi sulla concretezza della realtà quotidiana. In tal senso, anche dal punto di vista storiografico, grazie all'affermazione di nuovi filoni di ricerca per l'appunto volti a valorizzare la dimensione più pratica e «materiale» dei processi formativi e del contesto scolastico¹⁴, i tempi sono sembrati maturi per proporre una considerevole rivalutazione e un rilevante rilancio degli studi dedicati al tema dell'esclusione (prima), dell'integrazione (poi) e dell'inclusione (ora) delle persone emarginate o con disabilità¹⁵.

Seguendo tale prospettiva e alla luce dell'intenso e originale sviluppo vissuto dal settore storico-educativo nel corso dell'ultimo trentennio, specie nei paesi dell'Europa mediterranea – in particolare Portogallo, Spagna, Francia e Italia –, appare tanto più rilevante il percorso di ricerca proposto e condotto a partire dal 2019 dal progetto internazionale *Connecting History of Education. Inter-*

¹⁴ Senza alcuna pretesa di esaustività, tra i lavori più rilevanti di questa rinnovata stagione di studi storico-educativi che, in particolare, ha accomunato Francia, Spagna e Italia, vale la pena richiamare: P. Bordieu, J.-C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système de enseignement*, Parigi, Les Éditions de Minuit, 1970; A. Choppin, *L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale*, «Histoire de l'éducation», vol. 9, 1980, pp. 1-25; D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, E.W. Johanningmeier (edd.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary series, n. 1, 1995, pp. 353-382; A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Parigi, Belin, 1998; A. Escolano Benito, *Memoria de la educación y cultura de escuela*, «REXE: revista de estudios y experiencias en educación», vol. 3, 2003, pp. 11-26; C. Yanes Cabrera, *Etnografía ed elementi immateriali della cultura scolastica: possibilità e proposte di ricerca*, in A. Gramigna, A. Ravaglia (edd.), *Etnografía della formazione*, Roma, Anicia, 2008, pp. 155-174; 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 voll., Firenze, Polistampa, 2010; A. Viñao Frago, *Memoria, patrimonio y educación*, «História da Educação», vol. 15, n. 33, 2011, pp. 31-62; J. Meda, A.M. Badanelli, *La historia de la cultura escolar in Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlango de Duero, 14-16 de noviembre de 2011) / La storia della cultura scolastica in Italia e in Spagna: bilancio e prospettive. Atti del I Workshop italo-spagnolo di storia della cultura scolastica (Berlango de Duero, 14-16 novembre 2011)*, Macerata, eum, 2013; J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2018; L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020.

¹⁵ Con specifico riferimento al contesto del sistema formativo nazionale, su questo rinnovato impulso dato alle ricerche sul tema dell'inclusione, si rimanda al recente volume A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

national networks, scientific production and global dissemination, il quale si propone sostanzialmente di delineare una mappa degli spazi sociali, delle reti e soprattutto della produzione scientifica di ambito storico-educativo, di analizzare l'evoluzione della produzione storiografica degli ultimi venticinque anni, di osservare l'impatto e gli effetti provocati dall'ampliamento e dall'affermazione della dimensione internazionale, di individuare e sviluppare gli strumenti più utili per rispondere alle esigenze delle nuove dimensioni della ricerca storico-educativa e, infine, di valorizzare e di potenziare il dibattito scientifico, culturale, etico e politico legato ai processi di valutazione dell'attività di ricerca degli storici dell'educazione, dei vari progetti editoriali e del ruolo svolto dalla diverse società scientifiche di settore¹⁶.

Il progetto, finanziato dal *Ministerio de Ciencia e Innovación* del governo spagnolo, è articolato in diverse fasi, ognuna delle quali si pone obiettivi più ampi e altri più specifici, delineati sulla base della preliminare individuazione di alcuni *topics* di ricerca, ovvero la questione dell'innovazione educativa e del rinnovamento pedagogico – con riferimento alle buone pratiche, alle esperienze di successo, alle teorie, ai gruppi di ricerca, ecc. –; quella del *gender equality* e dell'accesso delle donne nel contesto educativo e formativo; il problema dell'inclusione e l'attenzione alla diversità – soprattutto a fronte dell'evoluzione dell'educazione speciale, della pedagogia della marginalità e del passaggio dall'esclusione all'inclusione –; il tema della circolazione delle conoscenze, del dialogo e delle relazioni internazionali; infine, la questione dei movimenti sociali ed educativi, promossi da tutti gli attori dei contesti politici, pubblici e culturali.

A livello internazionale, appare dunque evidente come il tema della disabilità, della marginalità, dell'accesso all'istruzione e dell'inclusione siano divenuti ormai, dal punto di vista storico-educativo, significativi e cruciali oggetti di ricerca, espressioni di un'urgenza sociale e culturale condivisa.

In maniera per così dire inusuale per l'ambito umanistico e anzitutto storiografico, il progetto *Connecting History of Education* si è proposto, almeno nella sua fase iniziale, di rivalutare l'importanza della prospettiva quantitativa – ovviamente sempre affiancata da quella qualitativa –, e quindi di potenziare una specifica analisi bibliometrica relativa alla produzione scientifica dedicata a quei macro-filoni aprioristicamente definiti, tra cui spicca per l'appunto anche quello dedicato alla diversità e alla disabilità. Questa tipologia di ricerca consente indubbiamente di osservare e valutare l'andamento e la progressione degli studi, offrendo altresì un privilegiato punto di osservazione circa la “rivoluzione” delle fonti, delle metodologie e, più in generale, dei temi di ricerca

¹⁶ L'identificativo è PID2019-105328GB-I00, finanziato da MCIN/AEI/10.13039/501100011033 e coordinato dai professori Andrés Payà Rico dell'Università di Valencia e José Luis Hernández Huerta dell'Università di Valladolid. Tutte le principali informazioni relative al progetto sono reperibili al link ufficiale <<https://www.connectinghistoryofeducation.com/>> (ultimo accesso: 5.02.2024).

compiuta negli ultimi tre decenni, ma non solo, permette anche di analizzare aspetti prettamente legati agli autori (paese e università di provenienza, genere, ecc.), all'idioma scelto e utilizzato, alle parole-chiave più comuni e ai principali canali scientifici individuati per la pubblicazione e la disseminazione¹⁷.

Grazie a tale approccio, inoltre, ciò che è emerso in merito al tema dell'inclusione, della diversità e dell'educazione speciale, specie in riferimento a bambini con disabilità, DSA e BES, e in prospettiva storico-educativa, riguarda proprio la rilevanza del progressivo accesso al sistema formativo, considerato non solo quale strumento di "costruzione" e promozione della propria identità personale, ma anche in quanto simbolo di una graduale presa di coscienza sociale, oltre all'importanza di "riconoscere" queste categorie di persone e di prenderle in considerazione quali soggetti attivi e "utili" alla collettività. Ecco allora che le indagini si sono concentrate sulle iniziative di inclusione e di promozione scolastica, sulle pratiche didattiche, sugli strumenti di democratizzazione e di supporto sociale, ma anche sulla definizione delle modalità di discriminazione e di marginalizzazione, così come sulle diverse tipologie di disabilità (fisica, intellettuale, psichica o sensoriale), poiché effettivamente solo avendo coscienza e conoscenza del passato, ci si potrà aprire meglio alle esigenze future.

3. *Inclusione e attenzione alla diversità nel database Hecumen*

Tra i principali e più significativi risultati ottenuti dal progetto *Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination* va, di certo, annoverata l'elaborazione e la redazione di due importanti database, *Hecumen* e *Hejournal*. Il primo raccoglie le informazioni bibliografiche provenienti da 11 riviste internazionali di storia dell'educazione, tutte indicizzate da Scopus, comprendendo più di 5.000 articoli, suddivisi per categorie e di cui sono registrati i dati circa il periodo e l'epoca studiata, gli autori, oltre alla lingua scelta, all'anno di edizione e ovviamente alla rivista in cui sono stati pubblicati; il secondo, invece, si propone di analizzare questioni legate alle forme di produzione della conoscenza, considerate nodali a livello

¹⁷ In riferimento ai principali risultati fin qui conseguiti dal progetto si rinvia anzitutto alle due sezioni del sito dedicate alle pubblicazioni <<https://www.connectinghistoryofeducation.com/es/publicaciones>> e alla disseminazione tramite convegni internazionali <<https://www.connectinghistoryofeducation.com/es/congresos>> (ultimo accesso: 5.02.2024). Si vedano, inoltre, in particolare i volumi curati da A. Payà Rico, J.L. Hernández Huerta, A. Cagnolati (coords.), *Connecting History of Education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas*, Valencia, Tirant Editorial, 2022, e da A. Payà Rico, J.L. Hernández Huerta (coords.), *Conectando la historia de la educación. Tendencias internacionales en la investigación del conocimiento*, Bailén, Octaedro, 2023.

internazionale, attraverso una rassegna degli articoli apparsi nel corso degli ultimi cinquant'anni su riviste scientifiche di storia dell'educazione, con particolare riferimento alle politiche linguistiche, allo spazio "mediatico" occupato da ciascun idioma, ai dati geopolitici relativi agli autori, alla proporzione degli studi comparati, internazionali e transnazionali, o ancora all'edizione di numeri speciali o alla redazione di sezioni monografiche nelle riviste di settore¹⁸.

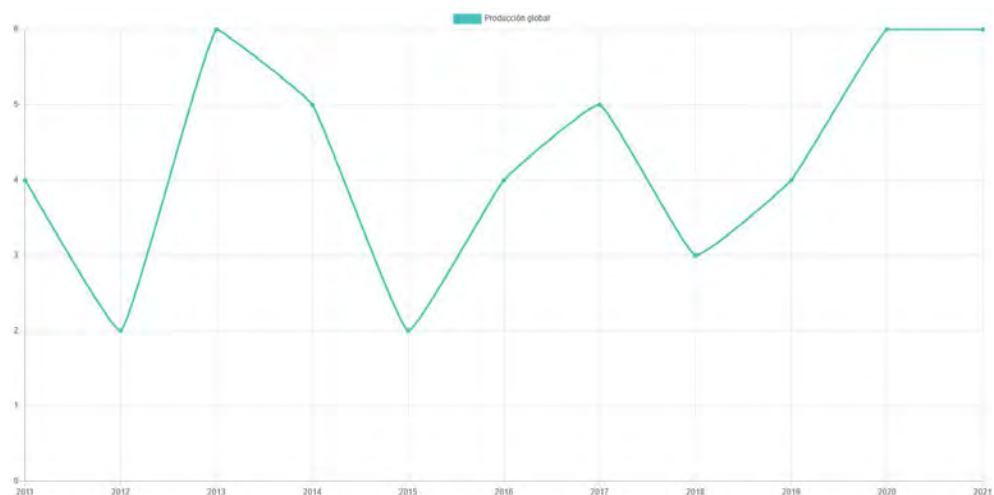
In particolare, ai fini della nostra indagine, appare opportuno valorizzare il ruolo del database *Hecumen*, che consente di condurre una puntuale analisi bibliometrica, e dove è possibile trovare una iniziale maschera attraverso cui si può affinare la ricerca selezionando la categoria, la regione di produzione, il paese e la rivista di riferimento. Volendo ora analizzare nel dettaglio il filone relativo al tema dell'inclusione e dell'attenzione alla diversità nell'area mediterranea, il dato che per primo appare rilevante riguarda proprio il periodo in cui tale tipologia di questione è stata presa in considerazione sulle riviste scientifiche del settore storico-educativo. Dallo studio condotto sulle riviste internazionali «Espacio, Tiempo y Educación», «Historia y Memoria de la Educación», «History of Education & Children's Literature», «HSE-Social and Education History», «Histoire de l'éducation»¹⁹ e su un totale di oltre 50 contributi, infatti, i primi lavori sul tema risalgono solo al 2010 e ciò evidenzia, in concreto, a conferma di quanto già sottolineato nel primo paragrafo del presente lavoro, come la storia dell'educazione speciale sia in realtà da considerarsi una corrente di indagine piuttosto recente, che ha trovato spazio e sviluppo solo a partire dal nuovo millennio in questa regione, registrando una svolta decisiva negli anni più recenti, in netto contrasto ad esempio con la zona anglosassone, dove, invece, esistevano pubblicazioni specifiche sul tema già a partire dagli anni Sessanta del Novecento²⁰.

¹⁸ L'accesso pubblico a questi database è disponibile al link <<https://www.connectinghistoryofeducation.com/es/herramientas>> (ultimo accesso: 5.02.2024). Inoltre, sulle modalità con cui è stata promossa questa tipologia di analisi bibliometrica, si rinvia soprattutto a: J. Roda-Segarra, A. Payà Rico, J.L. Hernández Huerta, *La historia de la educación a través de las revistas especializadas: temáticas, producción científica y bibliometría (1961-2022)*, «Social and Educational History», vol. 12, n. 1, 2023, pp. 85-117; J. Roda-Segarra, *La investigación bibliométrica en historia de la educación. Situación actual, desarrollo de bases de datos específicas y propuestas desde la inteligencia artificial*, Tesi di dottorato, Responsabili scientifici J.L. Hernández Huerta, A. Payà Rico e S. Mengual-Andrés, Valencia, Università di Valencia, 2023; J. Roda-Segarra, A. Payà Rico, S. Mengual-Andrés, *Hecumen: una base de datos específica sobre el patrimonio bibliográfico histórico-educativo*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Historical-educational heritage as a source of Public History of Education. Between good practices and new perspectives*, Macerata, eum, 2024, in press.

¹⁹ Per un approfondimento sulle riviste e sull'analisi condotta su di esse attraverso il progetto *Connecting History of Education* si rimanda in particolare ai lavori di Payà Rico, Hernández Huerta, Cagnolati (coords.), *Connecting History of Education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas*, cit. e di Payà Rico, Hernández Huerta (coords.), *Conectando la historia de la educación. Tendencias internacionales en la investigación del conocimiento*, cit.

²⁰ Pioniera in questo ambito è stata la rivista «History of Education Quarterly», seguita poi da «History of Education. Journal of the History of Education Society».

Pic. 1. Produzione globale di Spagna e Italia



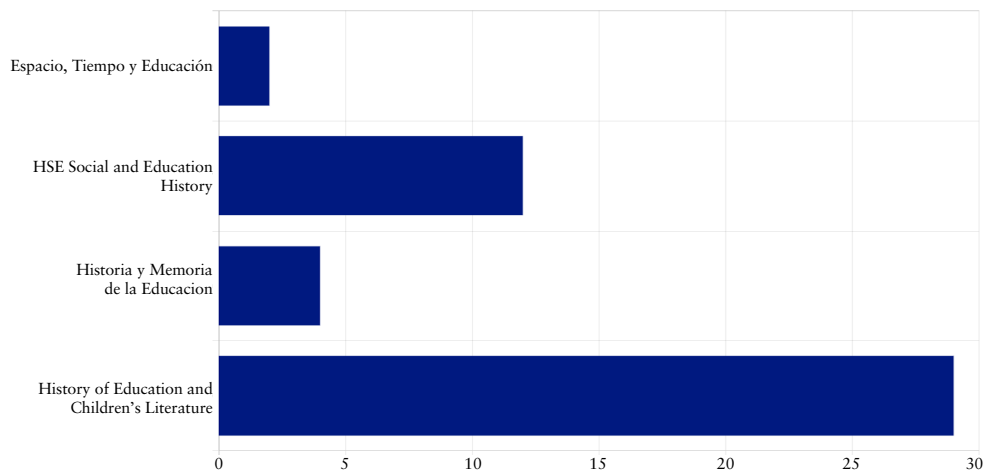
Fonte: Grafico elaborato sulla base dei dati contenuti in *Hecumen* <<https://www.hecumen.com/bibliometry/calculate?signature=d184e64de478e02dd00a86b4ef08aca8a9a0f80b648cf9eca43eae-c2230f7da3>> (last update: 15.02.2024).

Pic. 2. Produzione francese



Fonte: Grafico elaborato sulla base dei dati contenuti in *Hecumen* <<https://www.hecumen.com/bibliometry/calculate?signature=d184e64de478e02dd00a86b4ef08aca8a9a0f80b648cf9eca43eae-c2230f7da3>> (last update: 15.02.2024).

Pic. 3. Produzione per rivista



Fonte: Grafico elaborato sulla base dei dati contenuti in *Hecumen* <<https://www.hecumen.com/bibliometry/calculate?signature=d184e64de478e02dd00a86b4ef08aca8a9a0f80b648cf9eca43ea-ec2230f7da3>> (last update: 15.02.2024).

In tale articolato scenario, la rivista che, ad esempio in area italo-iberica per il periodo 2011-2021, si è mostrata per così dire più sensibile al tema *Inclusione e attenzione alla diversità* appare essere quella edita dalle EUM, le University Press dell'Università degli Studi di Macerata, «History of Education & Children's Literature»²¹, la quale, come si evince anche dalla Pic. 3, comprende la maggior parte della produzione raccolta dal database sull'argomento, con la presenza di 29 articoli complessivi, pari ad una percentuale del 61% del totale.

Se si analizzano poi le parole-chiave più utilizzate nell'ambito del topic *Inclusione e attenzione alla diversità*, appare altrettanto opportuno sottolineare in tale sede che, per l'area mediterranea, ad avere un ruolo di primo piano sono innanzitutto le tematiche precipue agli studi sull'infanzia abbandonata e quelli sulla protezione, cura, tutela ed educazione dell'infanzia; solo di seguito compaiono quelli dedicati in maniera più specifica all'educazione speciale *tout court*, in particolare l'educazione dei sordo-muti, dei ciechi e dei «tardomentali», così come quelli rivolti alle classi sociali più marginali delle zone rurali e alle scuole ad essi destinate, ciò a conferma di una sorta di arretratezza storiografica degli studi di settore.

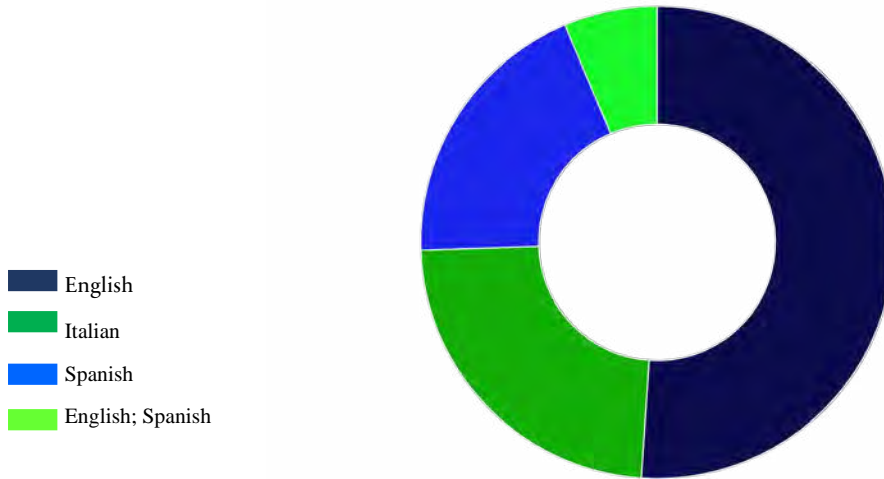
²¹ Per maggiori informazioni sulla rivista si rinvia al link ufficiale <<http://www.hecl.it/>> (ultimo accesso: 5.02.2024).

Non è un caso, infatti, che i contributi analizzati riguardino quasi esclusivamente il XIX e il XX secolo, ossia l'età contemporanea, o meglio, quel periodo in cui le teorie pedagogiche si sono maggiormente orientate verso le precipue caratteristiche dell'infanzia, promuovendo un approccio "finalmente" puerocentrico, non più definito dai paradigmi del mondo adulto, e lo stesso periodo in cui l'accesso all'istruzione divenne una questione fondamentale, non solo in termini di integrazione ma soprattutto al fine di costruire la propria identità personale e nazionale. La possibilità di essere educati e di formarsi anche dal punto di vista professionale all'epoca fu estesa altresì alle emergenti classi borghesi e una particolare attenzione, seppur ancora molto marginale, venne dedicata solo in un secondo momento alle categorie dei "diversi". Peraltro, proprio nel medesimo momento l'ambito assistenziale avviò la sua graduale e lenta trasformazione: ai tradizionali interventi quasi unicamente prerogativa delle varie congregazioni e degli ordini religiosi vennero affiancate e, in parte, sostituite azioni filantropiche e strettamente pubbliche, volte a superare il mero assistenzialismo per giungere ad una dimensione sempre più educativa, rivolgendo in tal modo, inevitabilmente, anche un certo interesse al mondo della disabilità e quindi dell'educazione speciale.

A conclusione della nostra breve analisi, senza alcuna pretesa di esaustività, ma solo con l'obiettivo di avviare una prima riflessione storiografica sull'attuale rilevanza degli studi dedicati al tema dell'inclusione, vale la pena porre un'ultima lente d'ingrandimento su due elementi che risultano essere piuttosto interessanti da un punto di vista prevalentemente bibliometrico. *In primis*, dai dati contenuti in *Hecumen*, emerge che l'idioma più utilizzato per le pubblicazioni relative alla tematica dell'inclusione e dell'educazione speciale sia l'inglese, lingua per eccellenza della disseminazione scientifica ed espressione, pertanto, di una forte tendenza all'internazionalizzazione e di uno specifico desiderio di maggiore circolazione e confronto delle ipotesi e delle ricerche formulate, anche in un settore troppo spesso colpevolmente trascurato dalla ricerca storico-educativa (Pic. 4).

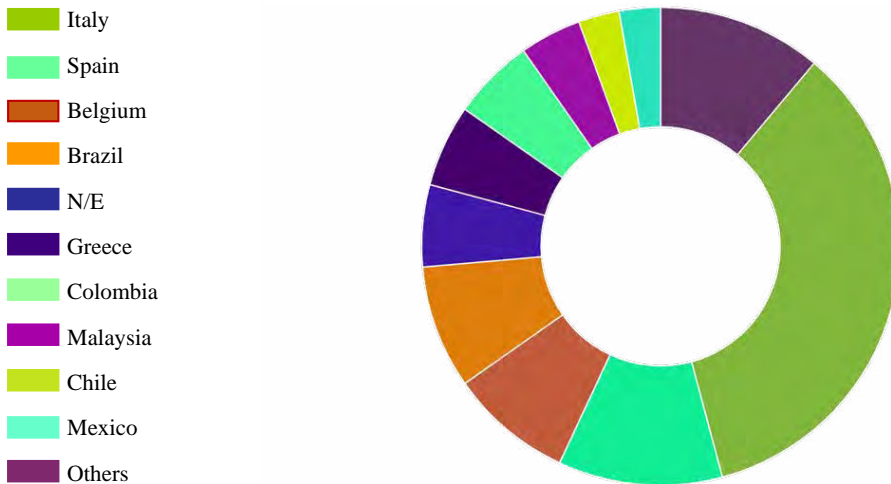
In secondo luogo, infine, attraverso il database è possibile stilare una sorta di lista degli studiosi più attivi in questo ambito di indagine e maggiormente attivi sulle riviste di area mediterranea, ed evidenziarne alcune caratteristiche particolari, quali per esempio l'area geografica di provenienza (Pic. 5), le collaborazioni internazionali intercorse e il grado di produttività. Italia e Spagna, come si evince dai grafici, risultano essere le realtà territoriali di derivazione della maggior parte degli autori, seguite poi anzitutto da Belgio e Brasile, e dunque da Grecia e Colombia, a conferma della eterogeneità degli approcci e della recente vivacità scientifica degli studi di settore, dato confermato anche dall'analisi comparata condotta sulle principali riviste italo-iberiche relativa alla produttività specifica dei singoli autori (Tab. 1).

Pic. 4



Fonte: Grafico elaborato sulla base dei dati contenuti in *Hecumen* <<https://www.hecumen.com/bibliometry/calculate?signature=d184e64de478e02dd00a86b4ef08aca8a9a0f80b648cf9eca43eae-c2230f7da3>> (last update: 15.02.2024).

Pic. 5



Fonte: Grafico elaborato sulla base dei dati contenuti in *Hecumen* <<https://www.hecumen.com/bibliometry/calculate?signature=d184e64de478e02dd00a86b4ef08aca8a9a0f80b648cf9eca43eae-c2230f7da3>> (last update: 15.02.2024).

Tab. 1. La tabella è relativa alla produttività degli autori che hanno pubblicato sulle riviste di Spagna e Italia tenute in considerazione da *Hecumen*

<i>Author</i>	<i>Total articles</i>	<i>Single-authored articles</i>	<i>Multi-authored articles</i>	<i>Articles with other authors as the first signatory</i>
Aguilar, V.R.	2%	0%		100%
Alam, M.S.	2%	3%		-
Arias, J.K.M.	2%	0%		100%
Arteaga, I.H.	2%	0%		100%
Ascenzi, A.	6%	0%		100%
Bakker, N.	2%	3%		-
Bañuelos, A.T.	2%	3%		-
Bobbio, A.	2%	3%		-
Brunelli, M.	2%	3%		-
Cano, E.D.	2%	0%		0%
Caramela, R.	2%	3%		-
da Silva, L.	2%	3%		-
da Silva, L.L.	2%	0%		100%
de Picker, M.	2%	0%		0%
Debè, A.	2%	0%		100%
Degerickx, H.	2%	0%		100%
Del Cura González, M.	2%	0%		0%
Donaggio, C.	2%	3%		-
D'alessio, M.	2%	3%		-
Elia, D.F.A.	2%	3%		-
Fernández, M.F.	2%	0%		0%
Fossati, P.	2%	3%		-
Frago, A.V.	2%	3%		-
Gondra, J.G.	2%	0%		0%
González, R.B.	2%	0%		0%
Gorp, A.V.	2%	0%		0%
Hamid, N.A.A.	2%	0%		100%
Hamilton, R.	2%	3%		-
Hasan, M.M.	2%	0%		0%
Kelemen, E.	2%	3%		-
Kimourtzis, P.	2%	0%		100%
Kokkinos, G.	2%	0%		0%
López, K.M.F.	2%	0%		0%
Maschio, E.C.F.	2%	3%		-
Mattioni, I.	2%	3%		-
Mazzella, E.	2%	3%		-
Medina, R.	2%	3%		-
Miguel, R.A.	2%	3%		-
Montecchi, L.	2%	3%		-
Montecchiani, S.	4%	6%		-
Morandini, M.C.	2%	3%		-
Morandini, M.C.	2%	3%		-
Morandini, M.	2%	3%		-

Muñoz, E.E.	2%	0%		0%
Nazareno, E.	2%	0%		0%
Nuzcue, E.J.M.	2%	0%		0%
Papageorgiou, I.F.	2%	0%		0%
Papageorgiou, I.V.	2%	0%		0%
Pimentel, G.F.	2%	0%		0%
Pizarro, E.	2%	0%		100%
Polenghi, S.	2%	0%		0%
Pradov, E.M.	2%	3%		-
Raimondo, R.	2%	3%		-
Ramlan, W.N.M.	2%	0%		0%
Rizzini, I.	2%	0%		100%
Rodríguez, F.B.	2%	0%		0%
Roets, G.	2%	0%		0%
Salinas-Quiroz, F.	2%	0%		0%
Sani, R.	9%	3%		0%
Sánchez, S.C.	2%	0%		100%
Tardivo, G.	2%	0%		100%
Targhetta, F.	2%	3%		-
Verstraete, P.	2%	0%		100%
Verstraete, P.	2%	3%		-
Vučković, D.	2%	3%		-
Vásquez, A.C.E.	2%	0%		0%

Fonte: Grafico elaborato sulla base dei dati contenuti in *Hecumen* <<https://www.hecumen.com/bibliometry/calculate?signature=d184e64de478e02dd00a86b4ef08aca8a9a0f80b648cf9e-ca43eac2230f7da3>> (last update: 15.02.2024).

Alla luce dei risultati fin qui raggiunti dal progetto e delle considerazioni preliminari formulate sul tema dell'inclusione e, più in generale, su quello della diversità, delle categorie sociali considerate marginali e del loro processo di promozione sociale – oltre che individuale –, appare dunque quanto mai significativo l'apporto di questa tipologia di indagine e di approccio che, pur partendo da un approccio meramente empirico, se opportunamente utilizzato e interpretato, riesce comunque a fornire nuove ed interessanti chiavi di lettura dei fenomeni e degli studi finora condotti a livello internazionale. Inoltre, proprio l'idea di *connessione*, che è alla base dell'intero progetto *Connecting History of Education* e che costituisce il *fil rouge* delle ricerche da esso promosse, spinge oggi l'intera comunità scientifica a riflettere sulle rinnovate modalità di indagine e di analisi in ambito storico-educativo, e sulle smisurate possibilità che possono offrire le collaborazioni interdisciplinari, internazionali e trans-nazionali, insieme alla costruzione di reti utili alla diffusione delle conoscenze, in una prospettiva ormai di *public engagement* e non solo di potenziamento della specifica rilevanza scientifica.

Severino Fabriani e l'educazione delle sordomute a Modena nella prima metà dell'Ottocento (1822-1849)*

Roberto Sani
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
roberto.sani@unimc.it

Severino Fabriani and the education of the deaf and dumb in Modena in the first half of the nineteenth century (1822-1849)

ABSTRACT: This contribution intends to present the life, work and educational thought of Severino Fabriani. The priest was an important and undisputed protagonist of the education of the deaf and dumb in Modena in the first half of the nineteenth century (1822-1849).

EET/TEE KEYWORDS: History of special education; Inclusion; Religious education; Italy; XIX Century.

1. *Severino Fabriani animatore delle Scuole di Carità di Modena*

Per rintracciare le origini della 'vocazione' educativa di Severino Fabriani¹ occorre risalire agli anni della sua permanenza, prima come alunno e poi come docente, nel Seminario ecclesiastico di Modena. Entrato in Seminario nell'autunno del 1806, com'è noto, egli vi rimase anche dopo aver completato gli studi teologici ed aver ricevuto, nel dicembre 1814, l'ordinazione sacerdotale. Dal

* Questo articolo è stato elaborato nell'ambito del progetto di ricerca internazionale *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global (CHE) / Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination (CHE)* (Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 – «Proyectos de I+D+i». Ministerio de Ciencia e Innovación. España).

¹ Sulla più complessiva esperienza pastorale e religiosa e sull'impegno culturale del sacerdote modenese Severino Fabriani si rinvia a R. Sani, P.P. Saladini, *Severino Fabriani. Un ecclesiastico ed educatore nella Modena della Restaurazione*, Roma, Città Nuova, 2001.

1813, infatti, egli ricoprì l'incarico, che mantenne fino al 1822, di professore di Fisica e Storia naturale nelle scuole interne del ciclo filosofico².

Proprio nel 1822, nelle *Scuole di Carità* tenute dalle Figlie di Gesù di Modena³ era stata accolta una fanciulla sordomuta, Santa Bonvicini, alla quale, l'anno successivo, se n'erano aggiunte altre due: Rosa Zanasi e Angela Schedoni⁴. La necessità di assicurare a tali soggetti un'adeguata formazione aveva portato il direttore dell'Istituto, l'ex direttore spirituale del seminario ecclesiastico don Luigi Reggianini⁵, a richiedere la collaborazione dell'abate Giuseppe Baraldi⁶, il quale, essendo stato incaricato in passato da una delle famiglie più in vista dell'aristocrazia modenese, i conti Marchisio, di continuare privatamente l'istruzione della loro figlia sordomuta già educata a Roma presso la scuola del sacerdote Camillo Mariani⁷, aveva imparato il cosiddetto *alfabeto manuale* e disponeva di una certa esperienza circa i problemi relativi a tale compito.

Coadiuvato nell'opera formativa dalle religiose Virginia Parenti e Teresa De' Sperati, il Baraldi aveva dunque dato vita, all'interno delle *Scuole di Carità*, ad una sezione speciale per le alunne sordomute. Alcuni mesi più tardi, tuttavia, oberato dai troppi impegni, egli era stato costretto ad abbandonare l'incarico. Per la sua sostituzione don Reggianini si rivolse allora al giovane sacerdote Severino Fabriani, il quale, a partire dal 1824, divenne il nuovo direttore della scuola per sordomute annessa all'Istituto delle Figlie di Gesù.

La scelta del Fabriani come sostituto del Baraldi fu tutt'altro che casuale. Don Severino aveva avuto una parte non secondaria nella decisione presa dal Reggianini e dai suoi più stretti collaboratori di chiamare da Verona le Figlie di

² Cfr. G. Pistoni, *Il Seminario Metropolitano di Modena. Notizie e documenti*, Modena, Tip. Immacolata Concezione, 1953, pp. 75 ss.; B. Veratti, *Ricordi della vita e delle opere del Prof. Don Severino Fabriani*, «Memorie di Religione, Morale e Letteratura» [in seguito: MRML], serie III, vol. IX, 1849, pp. 221-242.

³ Cfr. *Dello Stabilimento delle Figlie di Gesù in Modena. Discorso di Cesare Galvani*, «L'Amico d'Italia», vol. V, n. X, 1826, pp. 278-279.

⁴ Sull'ingresso delle prime fanciulle sordomute nell'Istituto tenuto dalle Figlie di Gesù, si vedano *Giornale ossia Cronaca dell'Istituto dall'anno 1822 al 1851*, in Archivio delle Figlie della Provvidenza di Modena [in seguito AFP], b. 47; e *Elenco generale delle Sordomute dell'Istituto delle Figlie della Provvidenza in Modena*, in AFP, b. 45.

⁵ Su don Luigi Reggianini si vedano P.B. Casoli, *La Chiesa negli Stati Estensi e il Vescovo di Modena Luigi Reggianini*, «La Scuola Cattolica», vol. XI, n. 22, 1901, pp. 388-409; e G. Martinelli, *Il vescovo Luigi Reggianini: la sua vita nella Modena ducale della prima metà dell'Ottocento*, in AMDSP, vol. XI, 1979, pp. 239-249.

⁶ Sulla figura e sull'opera dell'abate Baraldi si vedano S. Fabriani, *Vita di Monsignor Giuseppe Baraldi*, Modena, Eredi Soliani, 1834; G. Verucci, *Baraldi Giuseppe*, in *Dizionario Biografico degli Italiani* [in seguito DBI], 68 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1963, Vol. V, pp. 772-774; e S. Fontana, *La controrivoluzione cattolica in Italia (1820-1830)*, Brescia, Morcelliana, 1968, pp. 108 ss.

⁷ Sulla scuola per sordomuti tenuta in Roma dal sacerdote Camillo Mariani si vedano C. Lazzerotti, *Disegno storico del R. Istituto Sordomuti di Roma*, Roma, Officina Tipografica nel R. Istituto Sordomuti, 1927.

Gesù di don Pietro Leonardi⁸ per costituire anche a Modena le *Scuole di Carità*. Fin dall'avvio di tali scuole, inoltre, egli aveva fatto parte del gruppo di ecclesiastici che si erano impegnati a collaborare con don Reggianini, contribuendo in diverso modo al funzionamento e allo sviluppo dell'opera.

Ciò su cui occorre soffermarsi sono i motivi che spinsero il Fabriani ad accogliere l'invito dell'ex direttore spirituale del seminario ecclesiastico e ad assumere un incarico – quello di educatore delle fanciulle sordomute – tanto particolare e impegnativo quanto lontano e del tutto estraneo rispetto alle esperienze pastorali da lui maturate fino a quel momento. Per cogliere le ragioni di tale decisione è necessario innanzi tutto ricordare che, nel gennaio 1822, don Severino era stato colpito da una grave forma di *afasia* e che, in seguito a tale disturbo, aveva dovuto abbandonare l'insegnamento in Seminario⁹. Costretto a rinunciare a quello che egli riteneva il suo impegno più caro – la formazione dei giovani che si avviavano al sacerdozio – e a ridurre drasticamente, almeno in un primo tempo, la stessa sua attività di studio, il nostro ecclesiastico intravide nella proposta fattagli da don Reggianini la possibilità di uscire dall'isolamento e dalla sostanziale inattività nei quali la malattia lo aveva relegato¹⁰.

A spingerlo ad occuparsi delle sordomute accolte nel convento della Beata Vergine del Paradiso di Modena contribuì, comunque, in modo decisivo, la viva percezione del loro dramma, una percezione resa indubbiamente più acuta dalla sua personale condivisione dell'impossibilità di comunicare. Ciò trova conferma nella stessa testimonianza di don Severino, il quale, rievocando alcuni anni più tardi, in un colloquio con il padre Tommaso Pendola, le ragioni del suo impegno in favore dei sordomuti, affermava: «La triste immagine di questa sventura non mi scosse mai tanto l'animo, che quando la parola abbandonò il mio labbro per non ritornarvi se non indebolita ed offesa. Io sentii allora la vocazione del cielo, volai a stringere tra le mie braccia queste creature infelici, raccolte dalla carità operosa dell'amico Baraldi, e promisi a Dio di redimerle»¹¹.

⁸ Cfr. *Memorie sull'Istituto delle Figlie di Gesù e delle Scuole di Carità per le povere zitelle*, in *Cronaca di Modena in continuazione alla Cronaca del Sac. Antonio Rovatti cessato di vivere dopo breve malattia il 22 agosto p. scorso. Per cura spontanea di Francesco Sossay. Dal settembre 1818 a tutto il 1819*, in Archivio Arcivescovile della Curia di Modena, f. 178 ss. Si veda, inoltre, la *Memoria* sulla fondazione delle Scuole di Carità di Modena redatta da don Giuseppe Baraldi e trasmessa il 20 maggio 1818 da mons. Tiburzio Cortese al Prefetto della Sacra Congregazione dei Vescovi e Regolari, in Archivio Segreto Vaticano, *Epistulae ad Principes*, 1818, n. 234.

⁹ Si veda al riguardo la lettera di Severino Fabriani a mons. Tiburzio Cortese, Modena s.d. [ma gennaio-febbraio 1822], copia in AFP, *Carte Fabriani*, f. 72.

¹⁰ Cfr. Veratti, *Ricordi della vita e delle opere del Prof. Don Severino Fabriani*, cit., pp. 26 ss.

¹¹ T. Pendola, *Elogio del professore d. Severino Fabriani, Istitutore delle Sordo-mute di Modena scritto dal p. Tommaso Pendola delle Scuole Pie, Direttore del Regio Istituto Toscano dei Sordo-muti in Siena*, Siena, Tip. del R. Istituto toscano dei sordo-muti, 1849, p. 21.

2. *Le prime esperienze del Fabriani come istitutore delle sordomute*

Gli esordi di Severino Fabriani come istitutore delle sordomute furono caratterizzati da un'intensa attività di studio e dall'avvio di contatti con i principali centri e istituti per sordomuti esistenti nei vari Stati della penisola e in Francia. Animato dalla volontà di acquisire quelle che egli riteneva le conoscenze specialistiche indispensabili per l'esercizio del proprio incarico e di approfondire i molteplici aspetti e problemi del suo nuovo apostolato, don Severino si dedicò con metodicità ed impegno allo studio delle cause della sordità, delle tecniche e dei metodi per l'insegnamento del linguaggio ai soggetti affetti da tale disturbo, delle origini e degli sviluppi delle diverse iniziative ed esperienze di recupero e istruzione dei sordomuti. La sua biblioteca si arricchì, in breve, di trattati medico-scientifici, tra cui quello dell'Itard sulle malattie dell'orecchio¹²; di volumi di carattere storico-pedagogico, come quelli dell'Andrès e del Marcacci¹³; degli scritti teorici e dei resoconti e memorie intorno alle rispettive esperienze formative del de l'Épée, del Sicard dell'abate Pierre-François Jamet, il direttore dell'Institut du Bon-Sauveur di Caen, e di altri famosi istitutori¹⁴. Successivamente, sulla scia dell'amico Baraldi, che in precedenza aveva stabilito rapporti epistolari con i maggiori educatori d'oltralpe e aveva fatto giungere dalla Francia le più aggiornate pubblicazioni in tema di educazione dei sordomuti, egli si applicò allo studio delle opere di J.-M. Degérando, di M. Piroux e di E. Morel¹⁵; prese visione delle relazioni scientifiche pubblicate dall'Istituto Reale dei Sordomuti di Parigi e delle dotte memorie edite nelle «Annales de l'éducation des sourds-muets et des aveugles»¹⁶; s'impegnò in un attento esame dei più re-

¹² J.-M. Itard, *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, Paris, Méquignon, 1831.

¹³ J. Andrès, *Dell'origine e delle vicende dell'arte d'insegnare a parlare ai sordi muti*, Vienna, I. Alberti, 1793 (riedito in *Documenti per la storia dell'educazione dei sordomuti*, Milano, Ars Regia, 1909, vol. IV); M. Marcacci, *Osservazioni sull'origine e progressi dell'arte d'istruire i sordomuti dalla nascita*, «Antologia» (Firenze), 1823 (riedito in *Documenti per la storia dell'educazione dei sordomuti*, Milano, Tip. San Giuseppe, 1940, vol. XII).

¹⁴ In particolare: C.-M. DE L'Épée, *Institution des sourds et muets, par la voie des Signes Méthodiques*, Paris, Nyon, 1776; Id., *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience*, Paris, Nyon, 1784 (che riprendeva e sviluppava alcuni dei motivi già presenti nell'opera pubblicata nel 1776); A. Sicard, *Cours d'Instruction d'un sourd-muet de naissance*, Paris, Le Clere, 1803; Id., *L'art d'enseigner à parler aux sourd-muet de naissance*, Paris, Imprimerie J.G. Dentu, 1820 (che riproduce, con aggiunte e note esplicative dell'autore, la seconda parte de *La véritable manière* di C.-M. de L'Épée); Id., *Théorie des signes pour servir d'introduction à l'étude des langues*, Roret, Paris, 1823; P.-F. Jamet, *Mémoire sur l'instruction des sourds muets*, Imprimerie de l'Académie, Caen, 1820-1821. Sui rapporti stabiliti dal Fabriani con i principali istitutori della penisola si veda la lettera di Luigi Boselli a Severino Fabriani, Genova 9 novembre 1823, in AFP, *Carte Fabriani*, f. 71.

¹⁵ Un rilevante influsso esercitò sul sacerdote modenese l'opera di J.-M. Degérando, *De l'éducation des sourds-muets de naissance*, Paris, Méquignon, 1827, 2 voll.

¹⁶ Si tratta delle famose *Circulaires de l'Institut royal des sourds-muets de Paris à toutes les institutions des sourds-muets de l'Europe, de l'Amérique, et de l'Asie*, edite dall'Istituto parigino

centi e innovativi manuali e libri di testo utilizzati nelle scuole speciali francesi, tra i quali quelli della Pothier, della Forment e di Octavie Morel¹⁷.

Queste letture esercitarono sull'ecclesiastico modenese un'impressione profonda. Egli si rese conto degli importanti risultati che un efficace intervento educativo può produrre sulla vita e sui comportamenti dei soggetti sordomuti; maturò la convinzione che solo l'educazione, «riparando il torto della natura», avrebbe potuto togliere «il sordo-muto dallo stato di una lagrimevole ignoranza per sollevarlo alla dignità degli altri uomini»¹⁸. Di qui il genuino entusiasmo manifestato per i rilevanti successi ottenuti dal Sicard con il suo celebre allievo Massieu, il quale, egli scriveva, «basterebbe [da] solo a render manifesto a qual grado di cognizioni arrivar possa un sordo-muto»¹⁹.

Nel contatto quotidiano con il piccolo gruppo di sordomute ospitate nel convento del Paradiso, egli stesso, del resto, ebbe modo di sperimentare i costanti progressi delle giovani allieve e di cogliere i primi significativi risultati dell'azione educativa. La *Vita della giovinetta sordo-muta Rosa Zanasi*, pubblicata dal Fabriani nel 1835, ci offre una chiara testimonianza di tale esperienza, specie laddove, nel ripercorrere le tappe del cammino formativo compiuto da quella che fu una delle primissime fanciulle sordomute accolte nell'Istituto (vi era entrata nel 1823), l'autore sottolineava: «Sebbene [ella] a principio mostrasse un ingegno ottuso e tardo ad apprendere, come spesso le infelici partecipi della sua disgrazia [...], pure, a poco a poco colla pazienza, e costanza e industria nel ripetere e modificare gli insegnamenti si cominciò ad avvertire in lei una tale penetrazione nell'intendere, profondità nel riflettere, felicità nel ritenere, che poté in appresso gareggiare colle prime della scuola»²⁰.

La riflessione avviata in questa fase da don Severino Fabriani intorno ai problemi del recupero e dell'educazione dei sordomuti trovò un'importante occasione di stimolo e di approfondimento negli studi del Bonald sulle origini e

con periodicità irregolare e inviate a tutti gli stabilimenti educativi per sordomuti del mondo. Cfr. M. Martinez, *Histoire de l'enseignement spécial: anciens établissement pour sourds*, «Les Cahiers de l'enfance inadaptée», n. 228, 1979, pp. 21 ss.

¹⁷ Su questi testi e sulla più generale manualistica in uso nelle scuole speciali francesi della prima metà dell'Ottocento, non disponiamo di studi specifici. Si vedano i riferimenti contenuti in Martinez, *Histoire de l'enseignement spécial*, cit., pp. 30 ss.; e M. Delassise, *L'enfant sourd du XIXe siècle à nos jours: éducation et devenir. Études historique, sociale et démographique d'un group minoritaire*, «Bulletin du Centre d'Histoire Économique et Sociale de la Région Lyonnaise» (Lyon), vol. 3, 1978, pp. 48-61.

¹⁸ S. Fabriani, *Del beneficio dalla Religione cristiana recato agli uomini nell'istruzione de' sordi-muti*, seconda edizione, riveduta dall'Autore, Modena, Tip. Cappelli, 1848.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 21-22. Sui risultati raggiunti dal Sicard nell'educazione del giovane sordomuto Massieu, si veda Sicard, *Cours d'instruction d'un sourd-muet*, cit., pp. XV-XXV; e, in particolare, Id., *Notice sur l'enfance de Massieu*, in Id., *Théorie des signes*, cit., Vol. II.

²⁰ S. Fabriani, *Vita della giovinetta sordo-muta Rosa Zanasi, dedicata a Madame Teresa Müller*, Modena, Tip. Eredi Soliani, 1835, p. 9.

sulla funzione del linguaggio²¹. Va detto, a questo proposito, che pur non condividendo fino in fondo le teorie del pensatore francese²², il nostro sacerdote attinge da esse alcuni significativi elementi. Le considerazioni espresse dal Bonald in ordine al rapporto tra pensiero e linguaggio e, soprattutto, al ruolo esercitato da quest'ultimo nella trasmissione del patrimonio culturale e spirituale da una generazione all'altra, persuasero il Fabriani dell'importanza che, anche sul piano religioso, veniva ad assumere l'opera intesa a fornire ai sordomuti l'uso della parola. Il linguaggio gli appariva, ora, non soltanto l'indispensabile strumento per integrare tali soggetti con la società e consentire loro di condividere il «tesoro delle cognizioni comuni a tutti gli uomini»; ma anche, in particolare, «la chiave d'ingresso all'ordine morale e spirituale», il mezzo per far conoscere ai sordomuti «le sublimi verità della Religione» e la «dignità della loro celeste natura»; per porli a contatto, cioè, con la tradizione vivente della fede²³. Non è senza significato, sotto questo profilo, che proprio all'approfondimento delle strutture e delle regole del linguaggio e al perfezionamento dei metodi per il suo insegnamento ai sordomuti il nostro ecclesiastico abbia dedicato, negli anni seguenti, le sue maggiori cure, consapevole, come egli stesso scriveva, che «gli sforzi ultimi di chi caritatevolmente» si dedicava al recupero e all'istruzione di tali soggetti avrebbero dovuto in primo luogo «essere dirette a facilitare loro l'apprendimento del comune linguaggio»²⁴.

Ma di tutto ciò si tornerà a parlare più avanti. Per rimanere ancora a quella che potremmo definire la fase di *apprendistato* del Fabriani istitutore, ci sembra debba essere richiamato il viaggio di studio a Milano e a Genova, per visitare gli stabilimenti dei sordomuti esistenti in quelle città, da lui intrapreso, nel settembre 1825, con alcuni amici e collaboratori²⁵. Nelle intenzioni di don Severino, tale viaggio era destinato non soltanto ad allargare le sue conoscenze e a stabilire utili contatti con istituzioni ed educatori impegnati nello stesso settore, ma anche, in particolare, a rappresentare un'importante occasione di verifica e di confronto del lavoro svolto fino a quel momento con le fanciulle ospitate nel convento del Paradiso. Deve essere sottolineato, a questo proposito, che dalla

²¹ L.-G.-A. De Bonald, *Législation primitive considérée dans les derniers temps par les seules lumières de la raison*, 3 voll., Paris, Le Clere, 1802.

²² Cfr. al riguardo Fabriani, *Del beneficio dalla Religione cristiana recato agli uomini*, cit., pp. 15-16.

²³ *Ibid.*, pp. 12-23; e *Lettere logiche dell'Abate Severino Fabriani al Professore Marc'Antonio Parenti sopra la grammatica italiana pe' sordo-muti*, Seconda edizione colle ultime cure dell'autore e giunte di note e tavole sinottiche, Modena, Tip. della R.D. Camera, 1857, p. 163.

²⁴ *Lettere logiche dell'Abate Severino Fabriani al Professore Marc'Antonio Parenti*, cit., p. 164.

²⁵ Al viaggio non prese parte il principale collaboratore del Fabriani, don Alberto Bianchi, il quale, proprio in quei mesi, aveva cominciato ad occuparsi dell'istruzione di un piccolo gruppo di fanciulli sordomuti in una sua villa alla periferia di Modena. Sulle origini e sui significativi sviluppi dell'iniziativa del Bianchi, si vedano: *Educatorio dei Sordi Muti in Modena, Dopo cinque anni di vita nuova*, Modena, Soc. Tip. Modenese, 1912, pp. 3-5 e 77-83.

visita compiuta alle scuole speciali del capoluogo lombardo²⁶, il Fabriani non ricavò indicazioni e stimoli particolari e, anzi, ponendo a confronto l'attività di tali scuole con quella dell'Istituto modenese, maturò la convinzione di trovarsi di fronte ad un'opera la quale, ancorché lodevole per gli intenti e le finalità, risultava essere decisamente modesta quanto ai metodi praticati e ai risultati raggiunti.

Un esito del tutto opposto ebbe, invece, la visita effettuata dal nostro ecclesiastico al celebre Istituto per sordomuti di Genova diretto dallo scolioptico Ottavio Assarotti²⁷. Riassumendo, in una lettera inviata il 16 settembre 1825 alla maestra delle sordomute di Modena Teresa De' Sperati, le impressioni ricevute da tale visita, il Fabriani scriveva: «Questa mattina sono stato a visitare questa scuola di Genova e ne son partito confuso. Non credeva possibile quel che pur mi dimostravano gli occhi, e forza era confessar vero. I pochi giorni che ci fermeremo andrò come scolaro ad apprendere le lezioni [...], ma bisognerebbero mesi e mesi [...]. Non per questo ci perdiamo di coraggio, ma imploriamo forza ambedue dal Signore per riuscire nell'opera della sua gloria»²⁸.

A rendere «confuso», come si dice nella lettera, il Fabriani e a suscitare in lui profonda ammirazione per il «consolante spettacolo di quello stabilimento»²⁹, contribuirono diversi fattori. In primo luogo, l'efficacia del metodo utilizzato dall'Assarotti e dai suoi collaboratori per l'insegnamento del linguaggio: un'efficacia testimoniata dai rapidi progressi compiuti dagli allievi e dalla padronanza che essi mostravano dello strumento linguistico. In secondo luogo, la perfetta organizzazione e funzionalità dell'Istituto, che rappresentava all'epoca l'espe-

²⁶ Si tratta delle scuole istituite nel 1805 a Milano dal medico francese aggregato all'esercito napoleonico Antoine Eyraud e dirette, dal 1816 (dopo il ritorno degli austriaci in Lombardia), dall'abate Giuseppe Bagutti. Su tali istituzioni e sull'insegnamento in esse impartito nel periodo della Restaurazione, si vedano: G. Bagutti, *Su lo stato fisico, intellettuale e morale dei sordomuti, sulla istruzione e sui diritti loro legali, sulla cura e sulla guarigione della sordità, con un progetto di un Corso normale di lezioni ad uso di chiunque volesse occuparsi della educazione di questi infelici*, Milano, Tip. dei Classici Italiani, 1828; T. Pendola, *Le istituzioni dei sordomuti in Italia*, Siena, O. Porri, 1867, p. 43 ss.; G.B. Ceroni, *La prima vita del R. Istituto Nazionale per i Sordomuti in Milano e l'opera importante di Giuseppe Bagutti da Rovio*, Milano, Bocca, 1900; *Il R. Istituto Nazionale per i Sordomuti in Milano*, Milano, Tip. S. Giuseppe, 1900.

²⁷ Si vedano al riguardo: *Storia della Università di Genova del P. Lorenzo Isnardi continuata fino a' di nostri per Emanuele Celesia*, 2 voll., Genova, Tip. R.I. de' Sordomuti, 1864-1867, Vol. II, pp. 151-154, 238-245; S. Monaci, *Notizie storiche sul R. Istituto dei Sordomuti di Genova*, Genova, Tip. Sordomuti, 1892; Id., *Storia dell'Istituto Nazionale per i Sordomuti in Genova*, Genova, Tip. Sordomuti, 1901; L. Pycaniol, *Il primo Apostolo dei sordomuti in Italia, P. Ottavio Assarotti delle Scuole Pie. Monografia storica*, Roma, Monumenta Historica Scholarum Piarum – De re paedagogica, 1941; M.L. Chiesa, *Il Padre Ottavio Assarotti e l'Istituto dei Sordomuti dalle origini alla Restaurazione (1753-1829)*, Tesi di Laurea discussa nell'a. a. 1995-1996 nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Genova (relatore: prof. Roberto Sani).

²⁸ Severino Fabriani a Teresa De' Sperati, Genova 16 settembre 1825, in AFP, *carte Fabriani*, f. 71 (che riporta anche le impressioni tutt'altro che positive ricevute dal Fabriani nella visita alle scuole speciali dell'I.R. Istituto di Milano).

²⁹ Cfr. Fabriani, *Del beneficio dalla Religione cristiana recato agli uomini*, cit., pp. 22-23.

rienza più avanzata nel campo dell'educazione dei sordomuti tra quelle esistenti nella penisola. Infine, la vastità e ricchezza del piano di studi e dei programmi didattici stabiliti per le scuole interne (va ricordato, a questo proposito, che l'istruzione impartita agli allievi comprendeva tra gli insegnamenti fondamentali: la religione, la lingua italiana e quella latina, la storia antica e moderna, la geometria, l'algebra, le scienze naturali e la filosofia; oltre ad alcune discipline di carattere tecnico-professionale)³⁰.

Tali aspetti non potevano non destare sorpresa e ammirazione in chi, come il nostro ecclesiastico, si era mosso fino a quel momento all'interno di una realtà di dimensioni e respiro molto più modesti e aveva operato sulla base di programmi e obiettivi decisamente più limitati. È certo, comunque, che la visita allo stabilimento genovese, oltre ad arricchire le sue conoscenze teoriche e pratiche³¹, contribuì ad accrescere nel Fabriani la volontà di perseverare nella sua opera e di impegnarsi per l'effettivo sviluppo della piccola scuola delle sordomute di Modena.

Ma il viaggio a Milano e a Genova offre, a nostro avviso, anche altri motivi d'interesse. Non è improbabile, infatti, che proprio la diretta conoscenza della situazione di quelle due città e gli stessi colloqui avuti con l'Assarotti e con i suoi più stretti collaboratori abbiano spinto don Severino a guardare oltre l'esperienza modenese e a riflettere sulla più generale condizione di abbandono e di forzato isolamento in cui ancora si trovava la maggior parte dei sordomuti nei diversi Stati della penisola. Non si spiegherebbe, altrimenti, la decisione presa poche settimane più tardi dal nostro sacerdote di mettere la sua abilità di scrittore e pubblicista al servizio della causa di tali soggetti. Consapevole, infatti, che le iniziative per il recupero e l'educazione dei sordomuti erano ancora, specie in Italia, una realtà troppo esigua rispetto ai reali bisogni e che occorreva, pertanto, impegnarsi al fine di favorire l'emergere di una più viva sensibilità per tale problema sia all'interno dei gruppi dirigenti e dell'opinione pubblica dei vari Stati sia tra gli stessi membri del clero, nel 1826 il Fabriani pubblicava nelle «Memorie di Religione, Morale e Letteratura» un denso e documentato articolo dal titolo *Del beneficio dalla Religione cristiana recato agli uomini nell'istruzione de' sordo-muti*³². In esso, dopo una premessa di carattere stori-

³⁰ Su tali aspetti e sulle più generali questioni concernenti il metodo d'insegnamento adottato dall'Assarotti e il tipo d'istruzione impartita nell'Istituto si vedano: M.G.G., *Il P. Assarotti e l'Istituto dei Sordomuti in Genova. Alfabeto manuale genovese e Metodo d'insegnamento*, «Magazzino Pittorico Universale», 1834, pp. 197 ss.; E. Mayer, *Frammenti d'un viaggio pedagogico – L'istituto dei Sordo-Muti in Genova*, Firenze, M. Cellini, 1867, pp. 5-12; L. Boselli, *Appendice sul metodo naturale del P. Assarotti per l'insegnamento grammaticale*, in ID., *Sui sordomuti, sulla loro istruzione e il loro numero. Memoria*, Genova, Y. Gravier, 1834.

³¹ Si veda al riguardo la lettera inviata al principio degli anni Quaranta dal nipote e collaboratore di Severino Fabriani, don Pio Sirotti, al padre Tommaso Pendola, Modena s.d. [ma 1841 o 1842], copia in AFP, *Carte Fabriani*, f. 71).

³² MRML, vol. IX, n. 25, 1826, pp. 104-174. Tale articolo fu riedito in forma di opuscolo

co, finalizzata a mostrare la benefica azione svolta dalla Chiesa e dai suoi ministri fin dalla prima età moderna in favore dei sordomuti³³, don Severino poneva l'accento sull'obbligo da parte dei governi e dell'intera collettività di farsi carico dell'educazione di tali soggetti. «La società – egli scriveva – in mirando tanta moltitudine di infelici finora dimenticati da lei, dovrebbe rimanere attonita, e quasi arrossire di sé medesima, perché tardò più oltre a chiamare essi ancora a parte delle provvide sue cure»³⁴.

La necessità di un «pubblico provvedimento» diretto a «sollevar le sorti dell'infelice classe de' sordi-muti» e a fornire loro adeguata assistenza e istruzione era motivata dall'ecclesiastico modenese sulla base di argomentazioni di carattere essenzialmente religioso. Dopo aver sottolineato, infatti, come il «primo obbligo santissimo della Società verso i suoi individui» fosse quello di «promuovere in essi la Religione» e la morale, Fabriani rilevava come proprio da tale obbligo discendesse l'altro non meno importante «dell'istruzione de' sordi-muti» i quali, egli notava, «senza di questa [l'istruzione], non ponno da sé [...] giungere alla cognizione della Religione e di Dio», né acquisire effettiva consapevolezza dei loro compiti e responsabilità sul piano etico e sociale³⁵.

Nel seguito dell'articolo, il nostro sacerdote precisava che, se spettava alle pubbliche autorità e ai privati cittadini sostenere e incrementare con ogni mezzo le iniziative dirette ad affrancare i sordomuti dalla condizione di abbandono e di ignoranza nella quale erano stati lasciati fino a quel momento, era altresì compito precipuo della Chiesa, in virtù dei meriti acquisiti in quel campo, occuparsi concretamente dell'educazione e istruzione di tali soggetti³⁶. Ciò spiega il vibrante appello rivolto da don Severino agli ecclesiastici e ai religiosi della penisola, affinché si dedicassero con rinnovato zelo a quello che egli additava come il nuovo orizzonte missionario del tempo, la «grand'opera» di recuperare alla società e alla fede i sordomuti. «Sacri Ministri di Dio – scriveva il Fabriani – ecco un nuovo apostolato che il cielo vi presenta. Non avete no [...] ad affrontar tempestosi mari, non a penetrar in barbare terre, non a versare il vostro sangue per portare il nome di Dio vivente a popoli remoti. Questo popolo, che ignora Dio, è in mezzo a voi»³⁷.

dalla Tip. Cappelli di Modena nel 1848. Per le citazioni riportate nel testo si fa riferimento a questa seconda edizione.

³³ *Ibid.*, pp. 5-39.

³⁴ *Ibid.*, p. 44.

³⁵ *Ibid.*, p. 46.

³⁶ *Ibid.*, p. 42. Tale convinzione sarebbe stata ribadita a più riprese dal Fabriani anche negli anni successivi. Cfr. S. Fabriani, *Sopra il novello Istituto delle Figlie della Provvidenza per l'educazione delle fanciulle sorde-mute. Ragionamento*, Modena, Eredi Soliani, 1845, p. 10.

³⁷ *Ibid.*, pp. 40-41.

3. *La nascita dell'Istituto delle sordomute a Modena*

L'anno di pubblicazione dell'articolo del Fabriani, il 1826, è un anno sotto certi aspetti decisivo per i futuri sviluppi della scuola delle sordomute ospitata nel convento del Paradiso. Prende avvio, infatti, proprio nei primi mesi del '26 la complessa vicenda del conflitto tra il nuovo vescovo di Modena, mons. Giuseppe Maria Sommariva (era stato nominato nel 1824), e i promotori e animatori dell'Istituto tenuto dalle Figlie di Gesù – primi fra tutti il Reggianini e il Baraldi – che, anche in seguito al diretto coinvolgimento nella *querelle* del governo ducale, porterà due anni più tardi, nell'agosto 1828, alla chiusura, per ordine di Francesco IV, delle *Scuole di Carità* e allo scioglimento della congregazione delle Figlie di Gesù, le quali, dopo il ritorno a Verona delle religiose inviate all'inizio dal Leonardi, si erano costituite in Istituto religioso autonomo sotto la direzione del Reggianini³⁸.

Non è possibile, in questa sede, ripercorrere le tappe di tale vicenda, la quale, peraltro, pur rivestendo una qualche importanza ai fini di una più puntuale comprensione del contesto religioso e politico entro il quale si trovò ad operare il Fabriani, risulta del tutto estrinseca rispetto al nostro tema. Ad essa, del resto, sono state dedicate attente e documentate pagine da parte di diversi studiosi, ai quali ci permettiamo di rinviare per gli approfondimenti del caso³⁹. Ciò su cui occorre, invece, soffermarsi è l'atteggiamento tenuto in questa fase da don Severino. Indubbiamente, la chiusura delle *Scuole di Carità*, nel cui ambito rientrava anche, sia pure come realtà a sé, la piccola opera per le sordomute da lui diretta, rischiava di vanificare il lavoro di anni e di cancellare d'un tratto un'esperienza che, come abbiamo visto, il Fabriani considerava fondamentale anche sotto l'aspetto religioso. Di qui la sua ricerca di una via d'uscita che consentisse di scindere i destini delle due iniziative.

Occorre sottolineare, a questo proposito, che in tale ricerca egli fu indubbiamente favorito dalla decisione di Francesco IV di mantenere in vita la scuola delle sordomute, trasformandola, anzi, in un vero e proprio Istituto posto alle dirette dipendenze del governo ducale⁴⁰. Consapevole che, pur essendo molto

³⁸ Sull'Istituto delle Figlie di Gesù di Modena si vedano in particolare: *Dello Stabilimento delle Figlie di Gesù in Modena. Discorso di Cesare Galvani* cit., pp. 268-292; e G. Pollastri, *Cenni biografici della R.M. Dorotea del SS.mo Sacramento, al secolo Marchesa Malaspina Superiore delle Figlie della Provvidenza per le Sordomute in Modena*, Modena, Eredi Soliani, 1867.

³⁹ Cfr. S. da Campagnola, *Cattolici intransigenti a Modena agli inizi della Restaurazione*, Modena, Aedes Muratoriana, 1984, pp. 85-95; G. Bedoni, *Severino Fabriani e l'Istituto Figlie della Provvidenza per le sordomute durante i regimi giurisdizionalistico e concordatario del ducato Estense*, in *Severino Fabriani nel bicentenario della nascita: il suo tempo e l'educazione dei sordomuti. Convegno di studi, Modena 16-17 ottobre 1992*, Modena, Accademia Nazionale di Scienze, Lettere ed Arti di Modena – Istituto Figlie della Provvidenza, 1994, pp. 189-193 e 215-217.

⁴⁰ Cfr. *Dello Stabilimento delle Figlie di Gesù in Modena. Discorso di Cesare Galvani*, cit., pp. 280-281.

lontana dai suoi disegni, tale soluzione era l'unica in grado di consentire il proseguimento dell'opera e di garantirne lo sviluppo, dopo aver posto una serie di condizioni ritenute indispensabili per il buon funzionamento della nuova istituzione⁴¹, don Severino acconsentì ad assumere la direzione dello stabilimento il quale, al momento della fondazione, nell'estate del 1828, poteva contare su tre sole maestre, alle quali erano affidate la cura e l'istruzione delle 13 fanciulle sordomute ospitate fino a quel momento nel convento del Paradiso⁴².

I primi anni di vita dell'Istituto, se da un lato rivestirono una notevole importanza ai fini della messa a punto, da parte del Fabriani, di un vero e proprio progetto educativo e di un organico programma di studi per le sordomute, dall'altro furono caratterizzati da non pochi disagi e difficoltà, ai quali conviene accennare, sia pure brevemente, per meglio valutare il senso e la portata delle scelte operate dal nostro ecclesiastico. Va sottolineato, in primo luogo, che a fronte della graduale ma consistente crescita del numero delle allieve – dalle 13 del 1828, di cui si è detto, si passa alle 22 del 1834, per giungere alle 37 del 1845⁴³ – il numero delle maestre rimase a lungo pressoché invariato, aumentando, successivamente, solo di poche unità⁴⁴. Dei notevoli disagi che un tale stato di cose comportava per il funzionamento e l'attività educativa dell'Istituto si faceva interprete lo stesso direttore il quale, in una *Memoria* inviata nel 1834 alle autorità competenti, sottolineava: «Ora, essendo per ciascheduna fanciulla necessaria una speciale e ben lunga e paziente istruzione, appare come abbiano dovuto accrescersi le fatiche, sotto le quali tre soggetti [le maestre] frattanto si possono dire logorati»⁴⁵.

A rendere più difficile la vita dell'Istituto si aggiungeva la mancanza di spazi adeguati. Dal 1829, infatti, per volontà del governo ducale, una parte consistente dei locali del convento del Paradiso venne data in uso alle Figlie di Gesù di Verona, nuovamente chiamate a Modena da Francesco IV per ricostituire le disciolte *Scuole di Carità*, stavolta alle dirette dipendenze dell'autorità statale.

⁴¹ Tali condizioni furono indicate dal Fabriani in due distinte lettere inviate rispettivamente il 30 giugno e nel luglio-agosto 1828 al prof. Marc'Antonio Parenti, affinché questi le facesse pervenire al Governatore di Modena, marchese Luigi Coccapani Imperiali (se ne veda copia in AFP, *Carte Fabriani*, ff. 71 e 72).

⁴² Si tratta delle religiose Teresa de' Sperati (che assumeva l'incarico di Superiora dell'Istituto), Francesca Bernabei e Anna Mellini (cfr. *Giornale ossia Cronaca dell'Istituto dall'anno 1822 al 1851*, in AFP, I, p. 84 ss.).

⁴³ Cfr. *Elenco generale delle Sordomute dell'Istituto delle Figlie della Provvidenza in Modena*, in AFP, che riporta la data di ammissione delle fanciulle sordomute accolte nell'Istituto.

⁴⁴ Nel 1838 entrava nell'Istituto come maestra Caterina Valdastri; nel 1839 si aggiungeva Teresa Luigia de' Sperati, nipote della Superiora; nel 1840 era accolta tra le maestre la nipote del Fabriani, Enrichetta Sirotti. Nel 1843, infine, il governo ducale acconsentiva a nominare «altri due soggetti in qualità di maestre» (cfr. *Giornale ossia Cronaca dell'Istituto dall'anno 1822 al 1851*, in AFP, per i relativi anni).

⁴⁵ Severino Fabriani a Carlo Roncaglia, Modena 12 agosto 1834, copia in AFP, *Carte Fabriani*, f. 71.

La forzata convivenza delle due istituzioni nei ridotti spazi dell'edificio di corso Terranova avrebbe avuto termine soltanto nell'aprile 1844, con il trasferimento delle scuole tenute dalle religiose veronesi nella nuova sede di via del Carmine.

Il problema più assillante per il Fabriani e per il suo Istituto fu, tuttavia, quello economico. All'inizio, i finanziamenti governativi arrivarono col contagocce, nonostante le continue «suppliche» e i reiterati appelli del direttore⁴⁶. Anche in seguito, dopo l'istituzione della congregazione delle Figlie della Provvidenza, alla quale il duca si era impegnato a fornire i necessari mezzi di sostentamento, la situazione continuò a rimanere alquanto difficile. Con la morte di Francesco IV, nel gennaio 1846, e le successive vicende politiche che portarono, nel marzo '48, all'insediamento del Governo provvisorio presieduto dal Malmusi, e, successivamente, nell'agosto dello stesso anno, alla reggenza del Commissario piemontese, la questione del finanziamento rimase congelata. Soltanto nel dicembre 1848, il restaurato sovrano Francesco V approverà l'assegnazione di una rendita stabile all'Istituto⁴⁷. Anche per ciò che concerne il sostegno e finanziamento dei privati, le cose non furono semplici. Nel 1835, ad esempio, la nobildonna milanese Teresa Müller s'impegnava con un lascito a mantenere a proprie spese nell'Istituto 12 nuove fanciulle sordomute. L'impossibilità di accogliere tali fanciulle per motivi di spazio, tuttavia, fece sì che il lascito potesse essere realmente fruito soltanto a partire dal maggio 1845.

⁴⁶ Cfr. la lettera di Severino Fabriani al duca Francesco V, Modena s.d. [ma settembre 1848], copia in AFP, *Carte Fabriani*, f. 71.

⁴⁷ «Il 5 dicembre 1848 – ha ricordato Bedoni – il duca, ritornato sul trono, decise di dotare l'istituto di fondi agricoli, purché il vescovo partecipasse quale rappresentante legale della congregazione cessionaria, insieme al ministro degli affari ecclesiastici e della finanza, rappresentante della parte cedente, alla stesura del contratto di traslazione di proprietà. Mons. Luigi Ferrari cominciò a frapporre rinvii e sollevare eccezioni, non essendo propenso ad accettare il mandato imposto dal duca, quasi fosse di questo un subordinato gerarchico. Solo dopo sei mesi di pressioni da parte del Fabriani, il vescovo firmò il rogito» (Bedoni, *Severino Fabriani e l'Istituto Figlie della Provvidenza per le sordomute*, cit., p. 210). Il 21 giugno 1849 Francesco V diede ordine di versare alle Figlie della Provvidenza duemila franchi annui per sei anni, prelevati dall'affitto dei fondi, e dispose inoltre che le spese per la ristrutturazione dell'edificio nel quale era ospitato l'Istituto fossero poste a carico del bilancio statale. L'edificio stesso e i fondi agricoli sopra ricordati divennero proprietà definitiva dell'Istituto il 28 dicembre 1849, pochi mesi dopo la morte del Fabriani. Come ha scritto Bayard De Volo, Francesco V concesse all'Istituto «non solo i fabbricati e mobili ed orto da esso ricevuti in precedenza in uso, ma attribuì anche la proprietà di otto possessi rurali di provenienza della R. Camera, capaci di rendita complessiva di lire italiane 11.700. Con ciò si garantì a perpetuità il mantenimento del religioso corpo dirigente ed insegnante, giacché per quello delle alunne furono fissate modiche bensi, ma adeguate pensioni che si sarebbero fornite dalle famiglie loro o da opere pie già esistenti e dai Comuni» (T. Bayard De Volo, *Vita di Francesco V Duca di Modena (1819-1875)*, Modena, Tip. dell'Immacolata Concezione, 1878-1885, 4 voll., vol. II, p. 171). Si veda anche *Giornale ossia Cronaca dell'Istituto dall'anno 1822 al 1851*, in AFP, I, p. 220 ss.

4. Istruzione ed educazione delle sordomute nell'Istituto modenese

Nonostante le difficoltà sopra richiamate, il periodo compreso tra la fine degli anni Venti e la prima metà del decennio seguente fu, sotto molti aspetti, assai fecondo per l'attività educativa dell'Istituto delle sordomute di Modena. Le principali cure del Fabriani s'indirizzarono, in questa fase, alla messa a punto di un organico programma di studi, nonché al perfezionamento del metodo d'istruzione fino ad allora praticato, nel generoso e arduo tentativo di coniugare le particolari esigenze specialistiche e di personalizzazione dell'intervento formativo, proprie dell'insegnamento ai sordomuti, con le limitate risorse e il ridotto numero di maestre di cui poteva disporre l'Istituto. Dell'esigenza di far compiere un salto di qualità all'attività didattica ed educativa della scuola modenese si era fatto interprete, nei mesi precedenti, lo stesso don Severino, il quale, in una lettera inviata alla vigilia della costituzione dell'Istituto (estate 1828) alla maestra Teresa de' Sperati, sottolineava: «Bisogna proprio [che] pensiamo non solo a quanto riguarda lo spirito, ma a quello pure tender proprio a perfezionar l'istruzione, affinché l'Istituto risponder possa a dovere ai fini suoi»⁴⁸.

Il primo *Programma scolastico* di cui disponiamo è databile ai primissimi anni Trenta, ma non è da escludere che esso riproduca, in tutto o in parte, piani di studio precedenti⁴⁹. Da esso apprendiamo che le fanciulle sordomute erano in primo luogo «istruite [nella] dottrina cristiana e [nella] pratica delle virtù» e che «la storia dell'antico e nuovo Testamento e la vita del santo di ciascun giorno dell'anno che viene loro spiegata» costituivano «la base» di tale istruzione; «a seconda del profitto nella Religione [e] morale – si diceva ancora – [le fanciulle] sono ammesse ai Sacramenti». Per ciò che concerne l'istruzione civile, il *Programma* stabiliva: «La prima e principale educazione letteraria è la cognizione della nostra lingua [...]. Contemporaneamente sono esse [le allieve] istruite [...] enciclopedicamente di tutto ciò che un parlante della coltura comune acquista [...], come de' molti fenomeni di fisica, di storia naturale, d'astronomia, di meccanica, di geografia, di storia, d'aritmetica, arti ecc.». Un ulteriore capitolo era dedicato alla cosiddetta «Educazione tecnica», la quale doveva essere «adattata alle diverse condizioni» e capacità delle alunne. «Sono esse istruite – si afferma nel *Programma* – di tutti i lavori donneschi, al tessere in lana [e] in lino, al filare, al cucire [...], al ricamo»; e impegnate, inoltre, nei diversi servizi della comunità: «alla cucina, alla guardaroba, all'infermeria, all'orto». Per ciò che riguarda, infine, la distribuzione delle ore di studio nell'arco della giornata, l'ordinamento redatto dal Fabriani stabiliva: «Sei ore di studio per apprendere l'istruzione

⁴⁸ Severino Fabriani a Teresa de' Sperati, s.l., s.d. [ma agosto 1828], in AFP, *Carte Fabriani*, f. 72.

⁴⁹ Non siamo riusciti a reperire notizie e documenti circa l'insegnamento impartito alle fanciulle sordomute nell'Istituto modenese nel periodo che va dal 1823 alla fine del decennio.

religiosa e letteraria, due di ricreazione, il resto agli esercizi di Religione e ai lavori donneschi»⁵⁰.

Occorre rilevare che il piano di studi stabilito per l'istituto modenese risultava essere assai più ampio e articolato di quello in vigore nelle *Scuole di Carità* delle Figlie di Gesù, le quali si limitavano a impartire un'istruzione di carattere essenzialmente abecedario⁵¹. Il tipo d'insegnamento fornito alle fanciulle sordomute appare, infatti, più simile a quello offerto negli educandati per la gioventù femminile di «civile condizione». Ciò si spiega, a nostro avviso, non soltanto alla luce della differenziata provenienza sociale delle fanciulle accolte nel convento del Paradiso, ma anche, in particolare, della volontà del Fabriani di fornire alle sordomute una preparazione culturale che le mettesse nella condizione, una volta dimesse dall'Istituto, di vivere e operare in ogni tipo di ambiente⁵².

Gli *Avvertimenti pratici* forniti da don Severino alle prime maestre, la cui stesura risale al principio degli anni Trenta (ma, anche in questo caso, non è da escludere che tale testo riprenda e sviluppi indicazioni e proposte elaborate e messe in pratica già precedentemente) ci consentono di mettere a fuoco il metodo adottato nell'Istituto per l'insegnamento della lingua alle sordomute. Nell'intraprendere l'istruzione delle fanciulle, raccomandava il Fabriani, la maestra doveva innanzi tutto «studiar diligentemente la nuova sua figlia, conoscerne il carattere, e gli abiti ecc. ecc. e da lei apprendere il linguaggio dei gesti che porta seco, a fine di poter poi fare a lei dono della nuova istruzione». Si trattava, in sostanza, di prendere le mosse dal bagaglio di gesti naturali di cui la fanciulla sordomuta disponeva al momento del suo ingresso nell'Istituto, cercando di stabilire un primo, essenziale codice comunicativo tra maestra e allieva che, attraverso ulteriori perfezionamenti, rendesse possibile l'avvio dell'insegnamento vero e proprio.

Poste in questo modo le basi del processo educativo, si cominciava, nella prima classe, ad impartire alle alunne l'insegnamento dell'*alfabeto manuale* e, contemporaneamente, s'insegnava loro a rappresentare graficamente, sul foglio o sulla lavagna, le lettere dell'alfabeto. La preferenza accordata dal Fabriani al metodo *dattilologico* o *manuale* rispetto a quello cosiddetto *orale* o del *linguaggio articolato* – che, com'è noto, era praticato fin dal sec. XVIII nei paesi di lingua tedesca e veniva utilizzato, nei primi decenni dell'Ottocento, anche in

⁵⁰ Il *Programma scolastico* è contenuto nella *Relazione sullo Stabilimento delle sordomute di Modena*, s.d. (ma, come si evince da alcuni riferimenti contenuti nel testo, risalente ai primi anni Trenta), manoscritto conservato in AFP.

⁵¹ Si vedano al riguardo [P. Leonardi], *Incominciata in Verona un'istituzione di Scuole di Carità per l'educazione cristiana e civile delle povere fanciulle – se ne propone universalmente l'idea*, Verona, Tip. Moroni, 1816; [Id.], *Idea fondamentale e sostanziale alla pratica riguardante l'Istituto delle Figlie di Gesù per le Scuole di Carità*, Verona, Tip. Moroni, 1823.

⁵² Cfr. a questo proposito Fabriani, *Sopra il novello Istituto delle Figlie della Provvidenza*, cit., pp. 19-20.

Italia dal sacerdote e istitutore veronese Antonio Provolo⁵³ – si spiega alla luce di diverse motivazioni. Bisogna tenere conto, in primo luogo, del peso esercitato sulla formazione di don Severino come educatore dei sordomuti dalla *Scuola francese* di de L'Épée e di Sicard e da illustri istitutori italiani come l'Assarotti, tradizionalmente estranei, se non ostili (si pensi, a questo proposito, alla famosa polemica tra il de L'Épée e Samuel Heinicke) al metodo *orale*. A questa, debbono essere aggiunte altre non meno importanti ragioni, strettamente correlate con la vicenda personale del Fabriani e con la situazione nella quale si trovava l'Istituto di Modena. Nell'illustrare, in una relazione inviata nel 1838 al prof. Édouard Morel dell'Institut Royal des Sourds-Muets di Parigi, i motivi della scelta del metodo *manuale* o *dattilologico*, il nostro ecclesiastico affermava: «Riguardo all'articolazione e alla lettura labiale, io muto non potevo prestarmi a questo insegnamento: l'ho tentato per mezzo delle maestre [...], ma parmi che lunga sarà sempre la fatica e ristretto il frutto specialmente in una scuola di molti allievi»⁵⁴.

Occorre aggiungere, infine, che a scoraggiare il ricorso al metodo *orale* contribuì in maniera non secondaria anche il radicato preconcezzo, largamente diffuso negli ambienti medici dell'epoca (e non soltanto in quelli modenesi), che l'insegnamento dell'articolazione ai sordomuti potesse nuocere gravemente alla salute delle maestre⁵⁵.

Chiarite le ragioni della scelta del metodo, va sottolineato che, dopo aver fatto apprendere alle alunne l'*alfabeto manuale*, si passava ad insegnar loro la nomenclatura, facendo leva sugli interessi e sulla naturale curiosità delle fanciulle: «Inteso che avrà la sordomuta come ogni oggetto ha il suo nome proprio e accesa di desiderio per conoscerlo – scriveva al riguardo il Fabriani – si comincerà l'insegnamento metodico dei nomi sostantivi degli oggetti usuali e sensibili. Si avrà cura di mostrare prima l'oggetto, poi scriverne il nome». Con riferimento a questa parte del programma, il nostro sacerdote raccomandava alle maestre di procedere tenendo conto delle diverse capacità delle allieve e dei loro ritmi di apprendimento, mirando ad ottenere il massimo risultato con ognuna di esse: «Per ogni lezione – egli scriveva – si darà bene a intendere un numero dato di nomi che sarà maggiore o minore secondo [...] l'attitudine e lo sviluppo della fanciulla, e questi nomi si dovranno da lei imparare a memoria

⁵³ Sull'opera svolta a Verona dal Provolo e sul metodo da lui utilizzato per l'insegnamento del linguaggio ai sordomuti, si vedano in particolare: A. Provolo, *Saggio sul modo d'insegnare ai sordi di nascita le idee spirituali ed astratte*, Tip. G. Sanvido, Verona, 1838; Id., *Manuale per la scuola dei sordomuti di Verona*, Verona, 1840.

⁵⁴ Severino Fabriani a Édouard Morel, Modena [?] gennaio 1838, copia in AFP, *Carte Fabriani*, f. 71.

⁵⁵ Va rilevato, comunque, che il *metodo orale* fu in qualche caso applicato anche a Modena, in particolare «con quelle [allieve] che dimostravano una certa tendenza alla parola». Tale pratica s'intensificò a partire dal 1842 (cfr. al riguardo quanto si dice nel *Giornale ossia Cronaca dell'Istituto dall'anno 1822 al 1851*).

e ripetere nella lezione seguente [...]. Il sabato poi si farà ripetizione dei nomi appresi nella settimana».

La successiva tappa dell'insegnamento della lingua prevedeva l'approdo alla fraseologia o, come si affermava negli *Avvertimenti pratici*, ai «modi di dire», circa la spiegazione dei quali si lasciava «alla discrezione delle maestre il variare [...] i modi relativamente allo sviluppo o genio e idee delle fanciulle»; nonché «l'insegnare e additare alle alunne come la stessa frase applicare si possa a molti simili casi». In tutto ciò, raccomandava il Fabriani, si sarebbe dovuto avere una «cura costante che la fanciulla formi sempre bene le lettere e distingua le parole affinché – egli scriveva – il suo linguaggio dattilologico abbia quelle doti che si bramano nel parlare e nello scrivere»⁵⁶.

5. *Alla ricerca di un nuovo metodo per l'insegnamento della grammatica: le Lettere logiche di Severino Fabriani*

Nei primi anni di attività dell'Istituto modenese, per l'avviamento delle alunne al vero e proprio studio delle regole grammaticali e all'approfondimento delle diverse parti del discorso si faceva essenzialmente ricorso ai sistemi tradizionali: quelli, per intenderci, codificati e illustrati nella quasi totalità dei testi e manuali di grammatica dell'epoca⁵⁷. Ben presto, tuttavia, le gravi manchevolezze e gli evidenti limiti d'impostazione di tali opere – poco o nulla adatte per essere utilizzate nell'insegnamento a soggetti sordomuti – persuasero il Fabriani dell'opportunità di percorrere altre strade. Egli, infatti, «dopo aver tentata l'istruzione» delle sue allieve «giusta li metodi antichi e ad ogni passo rinvenutene i difetti», decise di utilizzare nella propria scuola il nuovo e celebratissimo *Manuel d'Enseignement Pratique des Sourds-Muets* di Roch-Ambroise-Auguste Bèbian che, pubblicato in Francia nel 1827, era stato adottato nell'Institut Royal des Sourds-Muets di Parigi⁵⁸.

⁵⁶ *Avvertimenti pratici dati dal Fabriani alle prime Istituttrici delle Sordomute*, s.d. [ma 1830], manoscritto conservato in AFP, pp. 1-3.

⁵⁷ «Io da ventisei anni consacrato a questo insegnamento – scriveva al riguardo il Fabriani – sperimentai da prima i metodi comuni, e quasi ad ogni passo mi conveniva a toccar con mano la impossibilità di rendere intelligibili a rozzi intelletti regole che a me stesso, meditandole, parevano o sopra o contro la ragione» (S. Fabriani, *Primo corso d'insegnamento pratico della lingua italiana per le fanciulle sordo-mute educate dalle Figlie della Provvidenza in Modena*, Modena, Tip. Cappelli, 1849, pp. 4-5 della prefazione).

⁵⁸ A. Bèbian, *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets*, Paris, Méquignon, 1827. Si vedano le riserve espresse sul metodo adottato dal Bèbian da J.-M. Degérando, *De l'éducation des sourds-muets de naissance*, cit., vol. I, cap. IX. Lo stesso autore aveva in precedenza pubblicato un lavoro altrettanto celebre e discusso, sicuramente conosciuto dal Fabriani: *Mimographie ou Essai d'écriture mimique propre à regulariser le langage des sourds-muets*, Paris, 1825.

Anche in questo caso, però, i risultati furono assai deludenti. «Mi volsi a questo nuovo *Manuale* impresso a Parigi – scriveva qualche anno più tardi l'ecclésiastico modenese – traducendolo con quelle modificazioni che mi sembravano richieste dall'indole della nostra favella. Ma in vece di trarre quel giovamento pratico che i perfezionamenti aggiunti dall'egregio autore [...] mi davano ragione di sperare, vidi difficoltà il profitto pei metodi che ora frammischiando insieme diverse parti del discorso, ora seguendo le trasformazioni sofferte dalle parole [ossia mescolando indebitamente analisi morfologica e analisi sintattica], confondevano le idee degl'inscienti discepoli»⁵⁹.

Proprio «il difetto dell'argomento logico», come egli si esprimeva, delle grammatiche vecchie e nuove consultate e utilizzate fino a quel momento spinse, nel 1834, il Fabriani ad applicarsi a quella che gli appariva ormai un'impresa tanto ardua e impegnativa quanto necessaria e urgente per il proprio lavoro di educatore: «Ritentar da principio una nuova grammatica» la quale, depurata degli elementi «arbitrarî, oscuri e spesso fallaci» di quelle tradizionali, «ne' suoi principî s'appoggi[asse] alla più severa logica, né suoi metodi cerc[asse] in prima la facilità e s'abbracci[asse] poi continuamente ai pratici esercizi»⁶⁰. Le *Lettere logiche dell'abate Severino Fabriani al prof. Marc'Antonio Parenti sopra la grammatica italiana pe' sordo-muti*, pubblicate a partire dal 1837 nelle «Memorie di Religione, Morale e Letteratura» e rimaste incompiute per la sopravvenuta morte dell'autore (saranno poi raccolte e riedite in volume nel 1857 da don Pio Sirotti), rappresentano la *summa* delle ricerche e degli studi avviati su questo versante dal sacerdote modenese⁶¹.

L'opera s'ispirava nei suoi assunti teorici alla concezione logico-razionalistica della grammatica di Port-Royal, ripresa e sviluppata in seguito dai filosofi in tutta Europa: da John Locke in Inghilterra a Johann Gottfried Herder in Germania, da Giambattista Vico in Italia agli illuministi francesi Étienne Bonnot de Condillac, Charles Chesneau du Marsais e Nicolas Beauzée e agli ideologi Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy, Antoine Isaac Silvestre de Sacy, Roch-Ambroise Sicard⁶². Essa, tuttavia, traeva spunto da preoccupazioni non

⁵⁹ Lettera I. *Sopra la necessità di perfezionare la grammatica pe' sordi muti* (Modena 1° dicembre 1837), in *Lettere logiche dell'Abate Severino Fabriani al Professore Marc'Antonio Parenti*, cit., p. 16.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 16-17.

⁶¹ Per le citazioni e i richiami contenuti nel testo, si fa riferimento all'edizione in volume del 1857 curata da don Pio Sirotti. Su tale opera si veda la prefazione redatta dallo stesso Sirotti per l'edizione postuma, *ibid.*, pp. 3-13.

⁶² Cfr. C. Trbalza, *Storia della grammatica italiana*, Bologna, Forni, 1963 (rist. anast. della prima edizione: Milano, Hoepli, 1908), pp. 364 ss.; R. Simone (ed.), *Grammatica e logica di Port Royal*, Roma, Ubaldini, 1969 (l'introduzione); R. Baum, *Die «Ideologen» des 18° Jahrhunderts und die Sprachwissenschaft*, «Historiographia linguistica», vol. II, 1975, pp. 67-90; T. Poggi Salani, *Storia delle grammatiche*, in *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen, Niemeyer, 1988, Vol. IV, pp. 774-786.

solamente teoriche: «Nella cosiddetta grammatica di Port-Royal – ha sottolineato giustamente M. Lieber –, Antoine Arnauld e Claude Lancelot cercano di trasporre i principî del percepire, del giudicare e del ragionare all'apprendimento della lingua. 'Que la connaissance de ce qui se passe dans notre esprit, est nécessaire pour comprendre les fondements de la grammaire', questo è il credo fondamentale dei portorealisti, per i quali è essenziale porre in evidenza lo stretto rapporto fra logica, processi cognitivi e grammatica. I grammatici logici del XVIII secolo continuano su questa strada. Anche per Fabriani la grammatica è una scienza, una scienza che però non è fine a se stessa, com'era nella concezione dei grammatici logici, bensì si propone uno scopo preciso, quello d'insegnare la lingua. Perciò egli non considera la grammatica una 'scienza dei segni', 'la continuazione della scienza delle idee', come gli ideologi francesi, ma la definisce 'una scienza ed arte che insegna il valore e l'uso delle parole'. Il suo progetto non si limitava alla pura teoria, cioè al progetto di una grammatica generale e universale, ma trovava la sua ragion d'essere nell'insegnamento [...] ai sordomuti»⁶³.

Nelle *Lettere*, movendo dalla duplice constatazione che «nelle lingue volgari a motivo delle tante derivazioni, alterazioni e frammischiamenti con altre lingue» i termini o concetti tradizionalmente usati per definire le diverse parti del discorso (sostantivo, aggettivo, pronome, avverbio ecc.) non presentavano alcun collegamento con la «cosa significata», e che proprio da ciò derivava la principale difficoltà per i sordomuti – «che non per pratica ma per razionale tecnica debbono apprendere l'umano discorso»⁶⁴ – nello studio della nomenclatura e delle regole che presiedono alla costruzione del linguaggio, il Fabriani mise a punto una «nomenclatura logica della grammatica», definendo – attraverso il ricorso ad una nuova e più appropriata terminologia – le singole parti del discorso sulla base della loro rispettiva natura e funzione⁶⁵.

Così, ad esempio, egli chiamò *denotanti* i nomi sostantivi, in quanto essi «o indica[no] un oggetto *noto* alla mente, o rappresenta[no] alla mente quasi l'immagine dell'oggetto, accennandone le *note* caratteristiche, e contenendone in compendio la definizione»⁶⁶; parole *qualificanti* gli aggettivi, «perché indicano

⁶³ M. Lieber, *Dall'Europa dei grammatici alla Modena di Severino Fabriani*, in *Severino Fabriani nel bicentenario della nascita: il suo tempo e l'educazione dei sordomuti*, cit., p. 343.

⁶⁴ Lettera I. *Sopra la necessità di perfezionare la grammatica pe' sordi muti* (Modena 1° dicembre 1837), in *Lettere logiche dell'Abate Severino Fabriani al Professore Marc'Antonio Parenti*, cit., p. 16.

⁶⁵ Lettera II. *Sopra il bisogno d'una nomenclatura logica della grammatica e sopra i casi de' nomi* (Modena, 15 dicembre 1837), in *Lettere logiche dell'Abate Severino Fabriani al Professore Marc'Antonio Parenti*, cit., pp. 19-24.

⁶⁶ Lettera III. *Sopra il nome sostantivo ed aggettivo ossia delle parole Denotanti e Qualificanti* (Modena, 30 maggio 1838), in *Lettere logiche dell'Abate Severino Fabriani al Professore Marc'Antonio Parenti*, cit., pp. 25-26.

qualità aggiunta, od inerente all'oggetto»⁶⁷; allo stesso modo fece per i pronomi (parole *personificanti* o *determinanti*), i verbi (parole *attribuenti*), gli avverbi (parole *modificanti*), le preposizioni (parole *rapportanti*), ecc.⁶⁸

Non è possibile, in questa sede, soffermarci ulteriormente su tale opera, né approfondire in modo adeguato le molteplici altre osservazioni e proposte in essa contenute⁶⁹. Da quanto si è detto, comunque, emerge chiaramente l'importanza che la proposta elaborata dal Fabriani veniva ad assumere ai fini del rinnovamento e dell'indispensabile semplificazione dell'insegnamento teorico della lingua ai sordomuti. Ciò spiega i vasti consensi raccolti dalle *Lettere logiche* tra gli studiosi italiani e stranieri e, in particolare, la vasta eco che tale opera ebbe nel campo dell'educazione dei sordomuti⁷⁰.

Basterebbe, al riguardo, richiamare l'influsso esercitato dalle teorie del Fabriani sugli studi e sull'attività di una personalità come il padre Tommaso Pendola il quale, nell'introduzione al suo fondamentale lavoro su *La Metodica applicata alla istruzione ed educazione del sordo-muto*, pubblicato a Siena nel 1869, sottolineava: «Lo studio che [...] feci delle *Lettere logiche* dell'abate Fabriani e sulla *Pedagogia* dell'abate Rosmini dettero [sic] un altro indirizzo alle mie idee [...]. Negli scritti di quegli egregi erano profonde teorie; bisognava ridurre alla pratica. È questo il lavoro che ho fatto [...]; del Fabriani ho conservato la nomenclatura e le definizioni delle diverse parti del discorso, dal Rosmini ho preso i principali concetti della educazione morale»⁷¹.

Deve essere sottolineato che, pur continuando a dedicarsi con crescente impegno all'approfondimento e al perfezionamento delle sue teorie sul linguaggio, don Severino avvertì fin dalla fine degli anni Trenta la necessità di mettere a disposizione delle maestre e delle alunne dell'Istituto di Modena i risultati dei suoi studi. A questo proposito, egli si applicò alla stesura di una grammatica elementare per uso interno della sua scuola la quale, rimasta per alcuni anni nella forma del manoscritto e costantemente riveduta e aggiornata alla luce della diretta esperienza d'insegnamento, venne pubblicata nel 1845 con il titolo *Primi elementi di grammatica italiana per le fanciulle sordomute educate dal-*

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 28-29.

⁶⁸ Si vedano al riguardo le *Lettere V-XVII*, in *Lettere logiche dell'Abate Severino Fabriani al Professore Marc'Antonio Parenti*, cit., pp. 90 ss.

⁶⁹ Per un'analisi approfondita si rinvia alle ampie note aggiunte alla fine di ogni capitolo del volume dal curatore don Pio Sirotti. Si veda inoltre Lieber, *Dall'Europa dei grammatici alla Modena di Severino Fabriani*, cit., pp. 341-348.

⁷⁰ Cfr. Soli, *Severino Fabriani e il suo tempo*, cit., il quale pone adeguatamente in evidenza il «grande interesse» destato dall'opera del Fabriani «in patria dove gli studi filosofici erano coltivati con intelletto d'amore ed anche in Francia e in Germania» (p. 22).

⁷¹ T. Pendola, *La metodica applicata alla istruzione ed educazione del sordo-muto*, Siena, Tip. L. Lazzeri, 1869, p. 7.

*le Figlie della Provvidenza in Modena secondo i principj delle Lettere logiche dell'Ab. Severino Fabriani*⁷².

È importante rilevare, comunque, che i *Primi elementi*, pur rappresentando una diretta applicazione sul piano didattico dei principi esposti nelle *Lettere logiche*, furono fin da principio considerati dall'autore un'opera provvisoria, suscettibile di necessari approfondimenti e integrazioni. Come infatti egli stesso sottolineava, «una lacuna restava sempre a supplire»: quella di far acquisire per via pratica ai sordomuti quegli elementi base del linguaggio (gli stessi che i soggetti udenti apprendono in modo naturale e spontaneo fin dalla prima infanzia) necessari a far sì che essi potessero poi cimentarsi con successo nello studio teorico della grammatica. Ciò in quanto, scriveva al riguardo il nostro ecclesiastico, «l'insegnamento delle regole formali della favella intrinsecamente presuppone una cognizione del materiale del suo compimento», dal momento che «impossibile si pare intendere la ragione d'un linguaggio interamente straniero, se questa sia scritta nei misteriosi caratteri del linguaggio medesimo»⁷³.

Proprio la necessità di superare tale ostacolo e di fornire alle sue maestre e agli istitutori in genere un metodo d'insegnamento organico e completo che, partendo dal «primo lessico», attraverso «un regolato cammino [...] introducesse ed accompagnasse il sordo-muto pei segreti e meravigliosi artifici dell'edificio linguistico», spinse Severino Fabriani a dedicare gli ultimi anni della sua vita alla stesura d'un *Corso d'insegnamento pratico* in tre parti del quale, tuttavia, egli riuscì a portare a compimento soltanto le prime due e a pubblicare nel 1849, anno della sua morte, la prima⁷⁴.

⁷² S. Fabriani, *Primi elementi di grammatica italiana per le fanciulle sordomute educate dalle Figlie della Provvidenza in Modena secondo i principj delle Lettere logiche dell'Ab. Severino Fabriani*, Modena, Tip. Cappelli, 1845, p. 56.

⁷³ Fabriani, *Primo corso d'insegnamento pratico della lingua italiana per le fanciulle sordomute*, cit., pp. 4-5 dell'introduzione.

⁷⁴ *Ibid.* Sia la prima parte di questo lavoro, pubblicata come si è detto nel 1849, sia la seconda, rimasta inedita, furono utilizzate successivamente da don Giuseppe Pollastri per la stesura della sua *Grammatica della lingua italiana secondo i principj delle Lettere logiche dell'Ab. Severino Fabriani, opera inedita compiuta e annotata dal sac. Giuseppe Pollastri Istruttore nell'Istituto delle Figlie della Provvidenza per le Sordo-Mute*, Modena, Tip. Pontificia ed Arcivescovile dell'Immacolata Concezione, 1875. Sulle valenze didattiche della riflessione avviata dal Fabriani in ordine al rinnovamento della grammatica italiana ad uso dei sordomuti, si veda ora A. Colombo, «Considerando qual sublime ragion metafisica regoli ogni parte dell'umano linguaggio»: *grammatica razionale e grammatica didattica*, in *Severino Fabriani nel bicentenario della nascita: il suo tempo e l'educazione dei sordomuti*, cit., pp. 361-384.

L'educazione dei sordomuti in Italia nel XIX secolo: Tommaso Pendola nella memoria scolastica pubblica

Lucia Paciaroni
Department of Education,
Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
l.paciaroni2@unimc.it

The Education of Deaf-mutes in Italy in the 19th Century: Tommaso Pendola in Public School Memory

ABSTRACT: The article aims to present the history of education of deaf-mutes in Italy, with particular reference to the work of Tommaso Pendola. Father Pendola, in fact, was among the main protagonists of the education of deaf-mutes in Nineteenth-century in Italy. He founded an institute in Siena in 1828 to give physical, moral and pedagogical assistance to boys and girls from all over Italy. After tracing the history of the Institute for the Deaf and Mute in Siena, the contribution aims to highlight how the work of the educator revives in the public school memory through busts, gravestones and monuments.

EET/TEE KEYWORDS: Tommaso Pendola; History of special education; Public school memory; Italy; XIX Century.

Introduzione

La storiografia pedagogica italiana, come ben evidenziato da Roberto Sani, ha privilegiato a lungo «lo studio delle dottrine, dei sistemi di pensiero, delle teorie generali sull'educazione, a scapito di altri ambiti e filoni d'indagine parimenti significativi: le istituzioni scolastiche, le pratiche didattiche ed educative, le ricadute sul terreno socio-culturale e la concreta opera formativa degli indirizzi e dei modelli elaborati in sede teorica»¹. Nuovi ambiti e filoni di indagine sono stati presi in considerazione in seguito a una vera e propria rivoluzione

¹ R. Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2008, p. VII.

storiografica che è stata in grado di affermare un nuovo modo di fare storia dell'educazione e della scuola.

Come è noto, l'avvio di questo rinnovamento può essere collocato nella prima metà degli anni Novanta sulla scia della riflessione proposta dallo storico francese Dominique Julia che ha contribuito, in maniera determinante, al mutamento dei paradigmi della ricerca storico-educativa proponendo di considerare la cultura scolastica – intesa come il complesso delle norme che definiscono le conoscenze da insegnare e i comportamenti da inculcare e delle pratiche educative che ne consentono una corretta trasmissione e assimilazione da parte dei destinatari – come oggetto storico su cui indagare per conoscere le dinamiche in atto all'interno dell'aula scolastica². Un sempre crescente numero di storici ha ampliato così il novero delle fonti su cui indagare nell'ambito della ricerca storico-educativa e ha spostato il proprio interesse verso nuovi approcci storiografici e nuove tipologie di fonti.

Tra i settori che per lungo tempo hanno registrato una carenza di studi e di ricerche è da annoverare la storia dell'educazione speciale, in particolare quella dell'educazione dei sordomuti. Nel 2008 Roberto Sani evidenziava come fosse una storia «almeno per ciò che riguarda il nostro Paese, in larga parte da scrivere»³. Il motivo dello scarso interesse nei confronti di questo tema era legato anche a quello che Sani definisce «una sorta di *pregiudizio culturale*» nei riguardi dell'educazione speciale, considerata «un capitolo minore [...] della pedagogia generale»⁴ e proprio allo studioso va il merito di aver inaugurato in Italia questo filone di ricerca negli anni Novanta⁵ e di aver poi proseguito con ricerche e studi sul tema dell'educazione dei sordomuti⁶, a cui si sono aggiunti interessanti contributi inerenti la storia dell'educazione speciale da parte di altri studiosi e

² D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, E.W. Johannigmeier (edd.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, vol. I, 1995, pp. 353-382. Sullo sviluppo degli studi e delle ricerche sul patrimonio storico-educativo, si vedano R. Sani, *Nuove tendenze nella ricerca storico-educativa*, in S.S. Macchietti, G. Serafini (edd.), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008, pp. 67-75; Id., *History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research*, «History of Education Quarterly», vol. LIII, n. 2, 2013, pp. 184-195; Id., *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020.

³ Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. VII.

⁴ *Ibid.*

⁵ Si fa riferimento a Roberto Sani, *Severino Fabriani educatore delle sordomute nella Modena della Restaurazione (1814-1849)*, «Pedagogia e vita», vol. LI, n. 3, 1993, pp. 52-82.

⁶ Si ricordano, per esempio, *ibid.*; R. Sani, *Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini*, in G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola Editrice, 1997, pp. 568-569; Id., *Istituzioni scolastiche e didattica speciale nell'Italia dell'Ottocento: le scuole per i sordomuti*, in L. Bellatalla (ed.), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Ferrara, Tecomprojet, 2000, pp. 283-305; Id., *Towards a history of special education in Italy: schools for the deaf-mute from the Napoleonic era to the Gentile Reforms*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 35-55.

studiose, come Maria Cristina Morandini⁷, Simonetta Polenghi⁸ e Anna Debè⁹. Sani ha proposto un approccio storiografico in grado di evidenziare l'evoluzione dell'educazione dei sordomuti in Italia tra Otto e Novecento e ha offerto una nuova prospettiva d'indagine, dando risalto all'operato di educatori speciali rimasti in larga misura nell'ombra e ricostruendo le origini e gli sviluppi di quelle istituzioni meno conosciute e studiate¹⁰.

1. *L'educazione dei sordomuti in Italia*

La presenza in Italia di istituti che accoglievano persone con disabilità sensoriale risale alla fine del Settecento. Si trattava di realtà, in particolare scuole-convitto, che – nella maggior parte dei casi – nascevano su iniziativa di ecclesiastici, congregazioni religiose e privati cittadini con lo scopo di assicurare alle

⁷ M.C. Morandini, *Dall'esclusione all'integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Otto e Novecento*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 193-211; Ead., *Torino benefica: l'istituto per l'educazione dei ciechi*, «History of Education & Children's Literature», vol. VIII, n. 1, 2013, pp. 657-671; Ead., *L'educazione dei sordomuti: un significativo contributo alla storia della pedagogia speciale*, in S. Ulivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini, *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, Edizioni ETS, 2015, pp. 125-132; M.C. Morandini, *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2010; Ead., *L'istruzione dei sordomuti a Torino nell'Ottocento*, in Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., pp. 39-109.

⁸ S. Polenghi, *Educating the cripples: the Pious institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*, Macerata, eum, 2009; Ead., *Raddrizzare gli arti, rieducare i mutilati. L'ortopedia di Riccardo Galeazzi all'Istituto dei Rachitici*, in E. Canadelli, P. Zocchi (edd.), *Milano scientifica 1875-1924*, Milano, Sironi, 2008, pp. 217-235; Ead., *Gaetano Pini e l'Istituto dei Rachitici di Milano*, «Archivio storico lombardo», vol. IX, 2005-06, pp. 265-305.

⁹ A. Debè, «*Fatti per arte parlanti*». *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, Milano, EDUCatt, 2014; Ead., *Maestri "speciali" alla Scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all'Università Cattolica (1926-1978)*, Lecce-Rovato, PensaMultimedia, 2017; Ead., *Orfani dello Stato: le istituzioni assistenziali e rieducative per sordomuti, ciechi e tardomentali nell'Italia liberale*, in Ascenzi, Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, cit., pp. 212-218.

¹⁰ Il Centro di Documentazione e Ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università di Macerata conserva il fondo *Educazione speciale dei sordomuti in Italia (secc. XIX-XX)*, composto da una cospicua raccolta di materiali bibliografici e documentari relativi alla storia delle scuole e delle istituzioni educative per i sordomuti dell'Italia dell'Otto e del Novecento e comprende circa un migliaio di pezzi (carteggi, regolamenti a stampa e manoscritti, opuscoli, libri di testo, catechismi e operette devozionali per le scuole dei sordomuti, manuali e trattati di carattere medico e pedagogico sulla sordità, illustrazioni e stampe, fotografie ecc.), nonché talune rare riviste specializzate nell'educazione dei sordomuti pubblicate in Italia nell'Ottocento e nel primo Novecento (Centro di Documentazione e Ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università di Macerata, «Fondi», <<https://www.unimc.it/cescom/it/il-centro/fondi>> (ultimo accesso: 15.02.2024)).

persone con disabilità un primo livello di alfabetizzazione e l'apprendimento di un mestiere¹¹.

Tra il 1801 e il 1861 nella penisola sorsero 27 istituti speciali d'istruzione ed educazione e, come anticipato, erano scuole spesso gestite dalle congregazioni religiose: si ricorda, per esempio, l'opera degli Scolopi, dei Somaschi e delle Figlie della Carità di Vincenzo de' Paoli ma anche quella delle nuove congregazioni religiose sorte nel XIX secolo¹².

Il primo educatore ad occuparsi in maniera sistematica dell'educazione dei sordomuti fu l'abate Tommaso Silvestri nella scuola aperta a Roma nel 1784¹³. L'esperienza di Silvestri costituì la base di partenza di numerosi istituti aperti in tutta la penisola: si pensi a quello di Napoli fondato nel 1786 dall'abate Benedetto Cozzolino¹⁴, che aveva visitato la scuola del Silvestri, a quello di Genova sorto nel 1801 per opera del religioso Ottavio Assarotti¹⁵ e quello milanese fondato nel 1805 dal medico Antoine Eyraud.

Questi istituti nascevano con lo scopo di perseguire principalmente due obiettivi: da un lato, assicurare ai sordomuti la possibilità di acquisire il concetto di Dio e la conoscenza delle principali verità della fede, dall'altro, quello «di preservarli dai gravi pericoli morali ai quali la loro particolare condizione di minorati, accompagnata spesso dalla povertà e dallo stato di abbandono, li esponeva nel mondo»¹⁶.

Nell'Europa a cavallo tra Sette e Ottocento i poli più progrediti nel campo dell'educazione dei sordomuti erano quello francese, che faceva capo all'abate Charles-Michel de l'Épée e all'Istituto per i sordomuti di Parigi¹⁷, da lui fondato nel 1771, e quello tedesco, il cui principale animatore era l'insegnante laico

¹¹ Morandini, *Dall'esclusione all'integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Otto e Novecento*, cit., p. 196.

¹² Come evidenziato da Roberto Sani, tra il 1828 e il 1874 nacquero una decina di fondazioni religiose con lo scopo di dedicarsi alla cura e all'educazione e istruzione dei sordomuti d'ambo i sessi, come le Figlie della Provvidenza, fondate a Modena da don Severino Fabriani, la Compagnia di Maria, del veronese don Antonio Provolo, la Piccola Missione per i sordomuti di Bologna, dei fratelli sacerdoti Giuseppe e Cesare Gualandi, la congregazione dei Padri Salesiani del napoletano Luigi Ajello e, infine, quelle dei Salesiani e delle Salesiane dei Sacri Cuori, fondate a Molfetta da don Filippo Smaldone (Cfr. Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., pp. 7-8).

¹³ Sull'opera di Tommaso Silvestri, si vedano T. Silvestri, *Della maniera di pronunziare ossia l'arte d'istruire e di far parlare i sordi e muti di nascita*, Roma, s.e., 1785; A.G. Donnino, *L'arte di far parlare i sordomuti dalla nascita e l'abate Tommaso Silvestri. Memorie*, Roma, Tipografia Armani, 1889; M.P. Biagini Transerici, *Silvestri Tommaso*, in M. Laeng (ed.), *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1994.

¹⁴ Sulla figura di Cozzolino si veda E. Patrizi, *Cozzolino Benedetto*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario biografico dell'educazione*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, Vol. I, p. 406.

¹⁵ Sulla figura di Assarotti si veda R. Sani, *Assarotti Ottavio Giovanni Battista*, in Chiosso, Sani (edd.), *Dizionario biografico dell'educazione*, cit., Vol. I, pp. 70-71.

¹⁶ Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. 9.

¹⁷ Per un approfondimento, si vedano, per esempio, F. Berthier, *L'abbé de l'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès*, Paris, Lévy Frères, 1852; E. Gaussens, *Étude sur les principaux instituteurs des sourds muets et leurs méthodes*, Bordeaux, L. Coderc, 1877, pp. 26-47.

Samuel Heinicke¹⁸ che aveva dato vita a una scuola pubblica gratuita per i sordomuti – poi trasformata in convitto – che aveva sede a Lipsia¹⁹. Le due scuole – con metodi, indirizzi e ordinamenti profondamente diversi – rappresentavano un punto di riferimento imprescindibile per gli educatori delle varie nazioni.

In particolare, le due realtà si differenziavano nel metodo d'insegnamento adottato con i sordomuti. Nell'istituto francese si prediligeva il metodo mimico o gestuale, «che l'istitutore francese aveva modificato, trasformando i gesti naturali in un vero e proprio sistema regolato di comunicazione (gesti convenzionali o metodici)»²⁰. Questo metodo era integrato dalla dattilologia e dalla scrittura²¹. Nella scuola tedesca, invece, l'istruzione dei sordomuti si fondava esclusivamente sul linguaggio orale, ossia sul metodo che prevedeva l'insegnamento «della parola con la parola»²².

Nella fase preunitaria in Italia si diffuse il metodo adottato dalla scuola francese: infatti, tranne in rari e isolati casi, fu adottato il metodo mimico integrato dalla dattilologia e dalla scrittura²³. Come opportunamente evidenziato da Roberto Sani, furono diversi i motivi che portarono alla diffusione di questo metodo: in particolare, il fatto che i primi istitutori italiani avessero avuto occasione di soggiornare a Parigi presso l'istituto francese, come l'abate romano Tommaso Silvestri, e si fossero formati sugli scritti dell'abate francese e del suo successore Roch-Ambroise Sicard e sulla pubblicistica specializzata, come gli scolopi Ottavio Assarotti²⁴ e Tommaso Pendola²⁵, l'ecclesiastico napoletano Benedetto Cozzolino²⁶ e il sacerdote modenese Severino Fabriani²⁷.

¹⁸ N. Osman, *Samuel Heinicke*, Munchen, Nashorn-Verlag, 1977.

¹⁹ Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., pp. 3-4.

²⁰ *Ibid.*, p. 4.

²¹ J. Alard, *Controverse entre l'Abbé de l'Épée et Samuel Heinicke au sujet de la véritable manière d'instruire les sourds-muets (traduit du latin)*, Paris, Impr. G. Pelluard, 1881; E. Scuri, *Heinicke e De L'Épée nella controversia intorno ai metodi d'insegnamento dei sordo muti*, Napoli, L. Pierro, 1906; C.B. Garnett (ed.), *The exchange of letters between Samuel Heinicke and Abbé Charles Michel de l'Épée: a monograph on the oralist and manualist methods of instructing the deaf in the eighteenth century*, New York, Vintage Press, 1968.

²² Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. 4.

²³ *Ibid.*, p. 10.

²⁴ Sull'opera di Assarotti, si vedano *Il P. Assarotti e l'Istituto dei Sordomuti in Genova. Alfabeto Manuale Genovese e Metodo di insegnamento*, «Magazzino Pittorico Universale», 1834; L. Picanyol, *Il primo apostolo dei sordomuti in Italia. P. Ottavio Assarotti delle Scuole Pie. Monografia storica*, Roma, Curia Generalizia Scuole Pie, 1941; Sani, *Ottavio Giovanni Battista Assarotti*, cit.

²⁵ Si vedano T. Pendola, *Sulla educazione dei sordo-muti in Italia. Studi morali, storici, economici*, Siena, Tipografia del R. Istituto Toscano Sordomuti, 1855; E. Cimino, *Tommaso Pendola. La vita e gli scritti*, Siena, Edizioni Cantagalli, 2006; M. Bennati (ed.), *Tommaso Pendola e l'educazione dei sordi tra scienza, sperimentazione, fede ed impegno*, Siena, Edizioni Cantagalli, 2008.

²⁶ Si vedano E. Scuri, *Benedetto Cozzolino e la scuola dei sordomuti in Napoli*, «Il Sordomuto», vol. IV, n. 2 1892, pp. 63-68; Patrizi, *Benedetto Cozzolino*, cit.

²⁷ Si vedano Sani, *Severino Fabriani educatore delle sordomute nella Modena della Restaurazione*, cit.; Id., *Severino Fabriani educatore e le iniziative per l'istruzione dei sordomuti*

La questione del metodo diventò ben presto oggetto di discussioni e resistenze. Alla vigilia dell'unificazione nazionale, infatti, iniziò un processo che mise in discussione il metodo da adottare e che porterà poi all'abbandono della mimica e degli altri metodi tradizionali ad essa collegati e all'adozione del metodo orale²⁸, passando anche per una fase intermedia rappresentata dal metodo misto²⁹. Protagonisti della riforma furono l'abate Giulio Tarra e don Serafino Balestra, ma anche Tommaso Pendola, uno tra i principali protagonisti dell'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento.

Pendola, inizialmente, era un convinto sostenitore del linguaggio dei segni. Infatti, scriveva:

Il linguaggio mimico deve considerarsi come la vera lingua del sordomuto. Il difetto nelle funzioni dell'udito di questo infelice non lo priva delle prerogative proprie dell'uomo. L'anima sua è dotata di facoltà razionali al pari dell'anima del parlante; ed è resa intelligente dall'idea al pari degli altri uomini. Nella sua unione il corpo prova il bisogno di esprimere i sentimenti provocati dalla facoltà sua istintiva; e in mancanza delle parole si trova costretta ad imprimere un movimento in quelle membra, che la natura ha destinato a far le veci dell'organo della umana voce³⁰.

A partire dagli anni Settanta dell'Ottocento, Pendola – in seguito a un incontro con il sacerdote Serafino Balestra, da poco rientrato dalla Germania e con il quale si confrontò sul metodo orale – sperimentò tale metodo sui suoi alunni, commentando: «ed ecco che i sordomuti senesi, abbandonando i gesti, divennero a poco a poco parlanti»³¹. Quindi iniziò ad appoggiare l'adozione di questo metodo promuovendolo anche attraverso le pagine della rivista da lui fondata nel 1872, «Dell'educazione dei sordomuti in Italia», che divenne un importante strumento di confronto e scambio tra i diversi istituti e gli stessi operatori, ma anche di potenziamento degli studi nel settore dell'educazione speciale.

Infatti, Pendola, in un articolo del 1873, evidenziava il fatto che il sordomuto sarebbe potuto uscire dall'isolamento e avrebbe potuto stabilire un'effettiva comunicazione con il mondo degli udenti solo attraverso l'insegnamento della parola con la parola, sottolineando che «la mimica porta con sé il pericolo di materializzare le idee pure, e di produrre fatali illusioni [...]; la sintassi della lingua mimica non risponde ai procedimenti logici del pensiero, come vi corrisponde la parola articolata»³².

avviate a Modena negli anni della Restaurazione (1814-1849), in Severino Fabriani *nel bicentenario della nascita: il suo tempo e l'educazione dei sordomuti*, Modena, Istituto Figlie della Provvidenza, 1994, pp. 255-311.

²⁸ Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. 15.

²⁹ Morandini, *L'educazione dei sordomuti: un significativo contributo alla storia della pedagogia speciale*, cit., p. 127.

³⁰ A. Cutillo, *L'archivio dell'Istituto «T. Pendola» per sordomuti (1828-1990)*, Siena, Edizioni Cantagalli, 1997, p. XII.

³¹ *Ibid.*

³² Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. 17.

Fu proprio Tommaso Pendola a promuovere – nel settembre del 1873 – il primo Congresso degli Insegnanti italiani dei sordomuti a Siena, con lo scopo di «discutere e di stabilire un metodo uniforme di insegnamento»³³ e nel quale prevalsero le tesi a sostegno del metodo orale. Qualche anno più tardi, al Congresso internazionale di Milano del 1880, si confrontarono nuovamente i sostenitori dell'uno e dell'altro metodo³⁴:

Per due giorni l'Assemblea sembrava divisa in due campi eguali. Ma dopo un magistrale discorso del signor presidente abate Tarra, discorso in cui il brio italiano veniva in aiuto della ragione e del buon senso [...] il linguaggio mimico venne risolutamente condannato, e la parola, rimasta donna e padrona del campo di battaglia, fu acclamata col grido di «Viva la parola!»³⁵.

Dunque, il Congresso deliberò che dovesse essere adottato il metodo orale, anche se, nella pratica, questa scelta non ebbe un'immediata ed effettiva applicazione.

Gli istitutori e gli educatori – tra cui Tommaso Pendola – furono anche i protagonisti di crescenti pressioni sul governo al fine di ottenere un riordinamento del settore attraverso il «riconoscimento della funzione di istituzioni deputate all'istruzione e all'educazione dei sordomuti degli stabilimenti esistenti»³⁶, al pari di altre istituzioni scolastiche ed educative. Inoltre, gli istitutori rivendicavano l'applicazione anche ai sordomuti delle disposizioni relative all'obbligo scolastico sancite prima dalla Legge Casati e poi dalla Legge Coppino. Come è noto, però, nonostante i sette progetti di legge in materia presentati alla Camera tra il 1872 e il 1918³⁷, si dovrà attendere la riforma Gentile del 1923 affinché si possa porre fine a una lunga stagione di attese e di discussioni: infatti, venne riconosciuto l'obbligo scolastico «ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anomalia che ne impedisca loro l'ottemperanza»³⁸ e fu previsto un riordinamento amministrativo e didattico del settore.

³³ E. Cimino, *Congressi nazionali degli educatori dei sordi dal 1873 al 1995*, Siena, Edizioni Cantagalli, 1996, p. IX.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Queste le parole di Adolfo Franck, delegato del governo francese, nel rapporto indirizzato al Ministro dell'Interno (*Del metodo migliore per l'educazione e l'istruzione dei sordomuti*, «Rivista della beneficenza pubblica e delle Istituzioni di previdenza», vol. 9, n. 1, 1881, p. 7).

³⁶ Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. 31.

³⁷ Furono presentati progetti di legge da parte dai ministri Cesare Correnti (1872), Guido Baccelli (1881), Michele Coppino (1886), Paolo Boselli (1890), Emanuele Gianturco (1897), Nunzio Nasi (1902), Agostino Berenini (1918). Cfr. Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., pp. 30-37.

³⁸ Regio decreto 31 dicembre 1923, n. 3126 – *Disposizioni sull'obbligo dell'istruzione*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 2 febbraio 1924, n. 28, pp. 53-64.

2. *L'Istituto Tommaso Pendola di Siena per l'educazione dei sordomuti: storia e memoria*

Tommaso Pendola è stato dunque uno dei principali protagonisti dell'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Nato a Genova nel 1800, Pendola era stato accolto dagli Scolopi all'età di sedici anni, dopo aver compiuto gli studi presso le Scuole pie di Firenze. Una volta terminato il suo percorso di formazione filosofica e scientifica, a partire dal 1821, iniziò a insegnare nel prestigioso collegio "Tolomei" di Siena tenuto dall'ordine calasanziano, dove si prese cura dell'istruzione privata di tre giovani sordomuti. Questa esperienza lo portò ad approfondire la conoscenza delle problematiche teoriche e pratiche relative all'educazione speciale dei soggetti affetti da sordità³⁹. Nel 1825 si recò a Genova presso l'Istituto dei sordomuti diretto da Ottavio Assarotti con lo scopo di perfezionare le sue competenze. Una volta rientrato a Siena, Pendola intensificò il suo impegno a favore dei sordomuti:

La mia mente però vagheggiava di continuo l'idea di dare un ingrandimento alla scuola nata tra le mie mani. I miei tre alunni non potevano avere da me solo quella assistenza, che sarebbe stata conveniente ai bisogni loro: né io potevo disporre di un tempo maggiore di quello da me impiegato per ottenere più estesi resultamenti⁴⁰.

L'educatore presentò quindi il progetto per l'erezione di una scuola per sordomuti a Siena alle autorità senesi. Il 9 luglio 1828 Giuseppe Perini Brancadori, Governatore di Siena, trasmise a padre Pendola il consenso granducale all'apertura della scuola⁴¹, alla quale furono annessi nel 1831 un convitto maschile e, successivamente, in seguito alla decisione di accogliere nella scuola anche le giovani sordomute affidandole alle Figlie della Carità, un collegio femminile⁴².

Pendola dedicò le sue principali cure e attenzioni alla scuola per sordomuti da lui diretta – anche durante il periodo in cui gli fu assegnata la cattedra di Logica e Metafisica all'Università di Siena e ricoprì l'incarico di rettore che lo vide impegnato dal 1860 al 1865 – e si occupò anche della stesura di appositi testi per l'istruzione dei non udenti⁴³.

³⁹ R. Sani, *Tommaso Pendola*, in Sani, Chiosso (ed.), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, cit., Vol. II, pp. 310-311. Sulla figura di Padre Pendola si veda anche: C. Sanz Simón, Lucia Paciaroni, *Pazienza, indulgenza, saggezza, umiltà e affetto. La educación de las personas con sordera en el Instituto Pendola de Siena a mediados del siglo XX*, in J.M. Fernández-Soria, R. López Martín, A. Payá Rico (edd.), *Educaciones alternativas y en los márgenes*, Valencia, Tirant Humanidades, 2023, pp. 217-243.

⁴⁰ C. Cantagalli, *La storia e le origini dell'Istituto (1828-1980)*, in S.S. Macchietti (ed.), *L'Istituto Tommaso Pendola per l'educazione dei sordi: memorie, esperienze, prospettive di ricerca*, Roma, Bulzoni, 2004, p. 129.

⁴¹ T. Pendola, *Sopra un nuovo Istituto aperto in Siena per i sordomuti*, Siena, Onorato Porri, 1832.

⁴² Cfr. Sani, *Tommaso Pendola*, cit., p. 310.

⁴³ Pendola pubblicò, solo per fare alcuni esempi, *Sulla necessità di educare il sordomuto* nel

Nel 1832 nel volume *Sopra un nuovo istituto aperto in Siena per i sordomuti*⁴⁴, Pendola si augurava che la fondazione della scuola aperta «a vantaggio di quegli infelici, i quali privi fin dalla nascita dell'importante organo dell'udito senza una regolare istruzione sono costretti ad arrestarsi ai soli bisogni fisici del momento, ed a vivere nel ristretto circolo di poche idee»⁴⁵ potesse essere da esempio per altre città. Una scuola aperta con il fine non soltanto di provvedere al vitto e al vestiario degli alunni ma di creare «una nuova anima nel Sordo-muto», sotto la custodia «di un padre che sappia alternare all'uopo la correzione, ed il premio, l'insegnamento e l'esempio»⁴⁶. Nel 1843 l'istituto assunse la nuova denominazione “Regio Istituto Toscano dei Sordo-Muti”, in seguito alla soppressione del “Regio Istituto dei Sordomuti” di Pisa. Nel 1883, dopo la morte del suo fondatore, l'istituto divenne “Regio Istituto Pendola per Sordo-muti in Siena”.

La funzione dell'educatore all'interno dell'istituto – nel quale vennero accolti soprattutto bambini provenienti da famiglie povere, contadine o operaie – non fu solo quella di istruire l'alunno da un punto di vista intellettuale e morale ma anche quella di occuparsi della sua istruzione professionale, anche in vista di quello che avrebbe potuto fare una volta uscito dalla scuola⁴⁷. Per questo motivo, nella scuola furono aperte una stamperia e le officine di calzolaio, sarto e falegname⁴⁸.

L'istituto fu un importante punto di riferimento per l'educazione dei sordomuti e questo progetto, iniziato con poche stanze in via S. Pietro, continuò con un complesso di due edifici, capaci di ospitare fino a trecento alunni, e vide anche l'istituzione di un asilo nella villa di Antignano, con un grande parco, in grado di accogliere bambini sordomuti dai tre anni in su⁴⁹. L'Istituto Pendola ha rappresentato una realtà di fondamentale importanza che ha dato assistenza fisica, morale e pedagogica a bambini e bambine provenienti da tutta Italia, così come la Scuola di Metodo ha formato centinaia di maestri specializzati nell'insegnamento ai sordomuti⁵⁰.

Nel 2006 è nata l'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona – Città di Siena dalla fusione di tre ex istituti di pubblica assistenza e beneficenza, tra cui l'istituto di Padre Pendola ed essa continua a promuovere e sostenere le iniziative

1883, *Corso di pratico insegnamento per il sordo-muto italiano nel 1842 e Sulla educazione dei sordo-muti in Italia. Studi morali, storici, economici nel 1855.*

⁴⁴ Pendola, *Sopra un nuovo Istituto aperto in Siena per i sordomuti*, cit.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 4.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 10.

⁴⁷ Cutillo, *L'archivio dell'istituto «T. Pendola» per sordomuti (1828-1990)*, cit., p. VIII.

⁴⁸ T. Pendola, *L'istituto dei Sordo-Muti di Siena*, Siena, Tip. Sordo-Muti di L. Lazzeri, 1877, p. 55.

⁴⁹ Cantagalli, *La storia e le origini dell'Istituto (1828-1980)*, cit., p. 146.

⁵⁰ Cutillo, *L'archivio dell'Istituto «T. Pendola» per sordomuti (1828-1990)*, cit., p. XVIII.

utili all'istruzione e all'educazione specializzata dei sordi, alla loro assistenza, alla loro formazione e socializzazione, allo studio e prevenzione della sordità⁵¹.

La memoria di Padre Pendola rivive oggi anche attraverso busti, lapidi e monumenti, in quegli artefatti, quindi, che rientrano nella categoria della memoria scolastica pubblica. Il tema della memoria della scuola, nel corso del primo decennio del XXI secolo, è diventato oggetto di studi di notevole interesse nell'ambito della ricerca storico-educativa, tanto nei paesi dell'area ibero-americana, quanto nel mondo anglosassone e, in seguito, anche in Italia.

Tra gli storici dell'educazione che per primi iniziarono a indagare su questo tema, si ricordano Agustín Escolano, Antonio Viñao e Pierre Caspard⁵². In particolare, gli studiosi dell'area iberica avviarono pionieristiche riflessioni sul complesso rapporto esistente tra la "memoria educativa" e quella "cultura scolastica" che Dominique Julia aveva posto nel 1995 al centro del dibattito storico-educativo e che aveva dato vita a una vera e propria rivoluzione storiografica che spinse gli storici dell'educazione ad indagare su un'ampia gamma di nuove fonti.

La comunità scientifica spagnola iniziò a indagare in maniera approfondita sulla memoria scolastica individuale, alla quale Agustín Escolano attribuiva un ruolo centrale in quanto, secondo lo studioso, una ricerca accurata e approfondita su di essa, e quindi sui ricordi individuali degli attori della vita scolastica contenuti in diari, autobiografie ma anche condivisi attraverso le testimonianze orali, avrebbe potuto svelare le reali pratiche educative svolte in classe, i rituali scolastici, le pratiche di disciplinamento utilizzate dall'insegnante, e, dunque, avrebbe potuto svelare ciò che accadeva realmente all'interno dell'aula scolastica⁵³.

⁵¹ Azienda Pubblica di Servizi alla Persona – Città di Siena, «Comunità sordi», <<https://www.asp.siena.it/attivita-socio-educativa-ai-sordi/>> (ultimo accesso: 16.02.2024).

⁵² Si fa riferimento ai seguenti studi e ricerche: P. Caspard, *L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques*, «Histoire de l'Éducation», n. 121, 2009, pp. 67-82; A. Escolano, *Memoria de la educación y cultura de la escuela*, in J.M. Hernández Díaz, A. Escolano (edd.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 19-42; A. Escolano, *Más allá del espasmo del presente: la escuela como memoria*, «História da Educação», vol. XV, n. 33, 2011, pp. 10-30; Id., *La escuela en la memoria*, in C. Lomas (ed.), *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2011, pp. 61-76; A. Viñao, *Las autobiografías, memorias y diarios como fuente históricoeducativa: tipología y usos*, «Sarmiento», n. 3, 1999, pp. 223-253; Id., *Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea*, «Cultura Escrita y Sociedad», n. 8, 2009, pp. 183-200; Id., *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», n. 12, 2005, pp. 19-33; Id., *Memoria, patrimonio y educación*, «Educatio Siglo XXI», vol. XXVIII, n. 2, 2010, pp. 17-42; Id., *La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», vol. XXXV, n. 1, 2012, pp. 7-17.

⁵³ Cfr. J. Meda, *Memoria Magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in G. Zago, S. Polenghi, L. Agostinetto (edd.), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*, Lecce-Rovato, PensaMultimedia, 2020, pp. 25-35, in partic. p. 28.

In anni recenti sono state pertanto percorse innovative piste di ricerche sul tema della memoria della scuola: gli studiosi, attraverso l'analisi e l'interpretazione delle diverse forme di memoria scolastica, hanno tentato di indagare il passato scolastico in maniera più approfondita, nel tentativo di decifrare quella "scatola nera della scuola" alla quale la storiografia educativa ha fatto più volte riferimento negli ultimi anni⁵⁴.

Un'occasione alquanto significativa di confronto sul tema della memoria scolastica è stata rappresentata dal simposio internazionale *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues*, svoltosi a Siviglia nel 2015, in occasione del quale Juri Meda e Antonio Viñao definirono la memoria della scuola come «la pratica individuale, collettiva e/o pubblica di rievocazione di un comune passato scolastico»⁵⁵. In quell'occasione furono approfonditi i fondamenti epistemologici della riflessione storiografica inerente la memoria della scuola e fu elaborata una prima riflessione sistematica sul tema, definendo alcune coordinate teoriche generali, fornendo criteri metodologici e suggerendo possibili contaminazioni con l'antropologia dell'educazione e la sociologia dei processi culturali.

Questa occasione di incontro segnò un punto di svolta significativo per la ricerca storico-educativa: la memoria della scuola, da quel momento, costituì una categoria interpretativa che attirò l'attenzione degli storici dell'educazione, i quali la inserirono nella riflessione storiografica di ambito storico-educativo a livello internazionale. Anche gli storici dell'educazione italiani, recentemente, hanno avviato puntuali ricerche sulla memoria scolastica considerata nelle sue varie accezioni⁵⁶.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Cfr. J. Meda, A. Viñao, *School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 1-9.

⁵⁶ Di particolare importanza per la diffusione degli studi sul tema è stato il Progetto di Rilevante Interesse Nazionale *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, al quale hanno partecipato oltre una cinquantina di studiosi e di giovani ricercatori provenienti da ben quattordici atenei italiani. Il progetto, di durata triennale, è stato approvato con Decreto del Direttore generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (n. 226 del 12 aprile 2019) e, successivamente, ammesso a finanziamento dal medesimo ministero con D.D. n. 984 del 21 maggio 2019. Sul progetto si veda: R. Sani, J. Meda, «*School Memories between Social Perception and Collective Representation*». *Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 9-26. Il progetto ha coinvolto studiosi e studiose dell'Università degli Studi di Macerata (capofila), dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dell'Università di Firenze e dell'Università degli Studi Roma Tre, oltre ai membri aggregati di altri atenei italiani. Il progetto si è concluso con il convegno internazionale *The School and Its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation*, tenutosi a Macerata dal 12 al 15 dicembre 2022, in occasione del quale oltre un centinaio di studiosi italiani e stranieri si sono confrontati sul tema della memoria scolastica, intesa come pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico.

In un primo momento, come già anticipato, le ricerche si sono concentrate, in particolare, sulla memoria scolastica individuale, quindi sull'auto-rappresentazione di sé fornita da ex-insegnanti ed ex-funzionari dell'amministrazione scolastica, così come da ex-alunni all'interno delle testimonianze orali e scritte. Al fine di ricostruire la storia della scuola, gli storici dell'educazione hanno iniziato a prendere in considerazione nuove tipologie di fonti per analizzare le reali esperienze dei suoi protagonisti, superando un approccio meramente storico-legislativo. Come è noto, si sono diffusi studi e ricerche basati sulle testimonianze orali ma anche su diari, autobiografie e memorialistica in genere, che hanno fatto emergere tante e diverse storie della scuola in grado di raccontarci l'impatto fondamentale che l'esercizio della professione anche da parte di insegnanti all'apparenza "anonimi" ha avuto nella vita dei singoli e delle comunità in cui hanno operato.

Negli ultimi anni, però, gli storici dell'educazione hanno iniziato ad indagare anche altre forme di memoria scolastica, quella pubblica e quella collettiva, le quali, per lungo tempo, non sono state considerate un oggetto storiograficamente rilevante.

La memoria scolastica collettiva si compone delle molteplici rappresentazioni che nel corso del tempo della scuola, degli insegnanti e delle stesse scolaresche hanno offerto l'industria culturale (letteratura, cinematografia, televisione, ecc.) e il mondo dell'informazione. La memoria scolastica pubblica, invece, consiste nella rappresentazione che della scuola e degli insegnanti è stata proposta nell'ambito delle rappresentazioni ufficiali e delle commemorazioni pubbliche promosse dalle istituzioni locali e nazionali in base ad una precisa politica della memoria, ovvero ad un uso pubblico del passato finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza ad una determinata comunità. Questa forma di memoria scolastica è rappresentata da artefatti come lapidi e monumenti ma anche da francobolli e monete relative a educatori e insegnanti operanti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado e a pedagogisti, direttori didattici, presidi, dirigenti scolastici e funzionari dell'amministrazione centrale e periferica. In questa categoria rientrano, inoltre, le onorificenze conferite a esponenti e istituzioni del mondo della scuola e dell'educazione.

Nella città di Siena sono diversi gli artefatti che ricordano Tommaso Pendola. Alla sua morte, avvenuta nel 1883, furono promosse iniziative per rendere omaggio alla sua memoria. Tra le più significative, si ricordano quelle del Comune di Siena che – il 24 febbraio 1883 con delibera d'urgenza n. 116 firmata dal sindaco Banchi – deliberò all'unanimità di porre sul luogo della sua sepoltura un ricordo in marmo con l'effigie dell'estinto e l'epigrafe da lui stesso dettata⁵⁷, ma anche di intitolare la via dell'Istituto dei sordomuti al suo fonda-

⁵⁷ L'epigrafe della lapide all'interno della chiesa del cimitero comunale "Il Laterino" ricorda: «Qui dorme in Gesù Cristo il P. Tommaso Pendola delle scuole pie / Nato in Genova il 23 giugno 1800 / Morto in Siena il 12 febbraio 1883 / Pregate per lui / Al fondatore e direttore dell'istituto

tore e di collocare nella Sala del Concistoro del Palazzo comunale un busto in marmo⁵⁸.

Alla base del busto, fu posta una colonna di marmo con un'epigrafe che ricorda la fondazione e la direzione dell'Istituto dei sordomuti da parte di Padre Pendola, il quale si dedicò ad esso con amore e sapienza. Il Comune incaricò lo scultore Giovanni Magi della realizzazione del busto in marmo per la cifra di 850 lire. Nella delibera si legge che il Comune volle rendere omaggio a Pendola in questo modo in quanto «tanto benemerito in questa città, che fu la sua patria di adozione, ed acquistò titoli di riconoscenza imperitura presso l'intera cittadinanza»⁵⁹ e che considerò un dovere assoluto quello di «onorare la memoria di un uomo così illustre e benefattore della umanità, a cura e spese dell'Erario Municipale»⁶⁰, tanto che l'amministrazione comunale si occupò anche delle spese occorrenti per il trasporto funebre della salma, per le esequie e per la tumulazione⁶¹.

La memoria di Padre Pendola rivive anche all'interno dell'istituto. Il 17 agosto 1884 fu inaugurato un monumento all'educatore per volontà di un comitato formato da alcuni senesi⁶², che, pochi giorni dopo i funerali di Padre Pendola, si rivolse ai concittadini con un documento datato 1° marzo 1883:

Nel cuore di quanti amano Siena vive e vivrà imperitura la memoria dell'illustre e benemerito fondatore dell'Istituto Toscano dei Sordo-Muti, del Padre Tommaso Pendola delle Scuole Pie. Porre a lui un ricordo d'ammirazione e di gratitudine tra quelle mura (monumento splendido d'intelligente operosità sua) ove per lunghi anni visse beneficando, sembrò dovere di popolo riconoscente e gentile⁶³.

dei sordomuti, che desiderò essere sepolto in questo cimitero pubblico con i poveri e con molti sordomuti già suoi allievi il Comune di Siena a testimonianza perenne d'onore e di gratitudine». Cfr. Bennati (ed.), *Tommaso Pendola (1800-1883). Tra apostolato, pedagogia e impegno civile*, cit.

⁵⁸ Cfr. L. Paciaroni, *Busto a Tommaso Pendola a Siena (1883)*, «Banca dati delle memorie pubbliche della scuola», DOI: 10.53218/1962, last updated: 30.11.2022, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/busto-tommaso-pendola-siena-1883>> (ultimo accesso: 16.02.2024).

⁵⁹ Archivio Comunale di Siena, fondo *PostunitarioXA*, XVII, 15, 1883.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Cfr. Bennati (ed.), *Tommaso Pendola (1800-1883). Tra apostolato, pedagogia e impegno civile*, cit., pp. 280-281; *Atti del convegno Tommaso Pendola e l'educazione dei sordi (Siena 20 novembre 1983)*, Siena, s.e., 1984; A. Morbidi, *In onore del P. Pendola*, «La scuola dei sordomuti», n. 5, giugno 1928, pp. 274-275; *Onoranze a perpetua memoria del P. Tommaso Pendola delle Scuole Pie*, «Dell'educazione dei sordo-muti in Italia», vol. XII, 1883, pp. 93-94.

⁶² Il comitato era formato da Luigi Bruttini (Presidente), Egidio Donati (cassiere), Francesco Bandini Piccolomini (segretario), Pietro Bonci Casuccini, Cesare Cortigiani, Augusto Corbi, Achille D'Elci Pannocchieschi, Alessandro Foschini, Edoardo Grottanelli De' Santi, Luigi Lazzeri, Giorgio Lunghetti, Ulderigo Orlandi, Temistocle Purghi e Francesco Zanaboni. Cfr. *Onoranze a perpetua memoria del P. Tommaso Pendola delle Scuole Pie*, «Dell'educazione dei sordo-muti in Italia», vol. XII, 1883.

⁶³ *Onoranze a perpetua memoria del P. Tommaso Pendola delle Scuole Pie*, cit., p. 97.

Il comitato chiedeva dunque la partecipazione di tutti i cittadini «perchè nel più breve tempo divenga realtà il nobilissimo e patriottico proponimento»⁶⁴.

Il monumento è composto da un busto in marmo – realizzato da Tito Sarrocchi – che poggia su un basamento marmoreo nel quale è raffigurato un alto-rilievo, opera dello scultore Giovanni Magi, che rappresenta Tommaso Pendola seduto, nell’atto di insegnare a un piccolo sordomuto, circondato da altri sacerdoti e da alcuni bambini. Sotto tale immagine, è stata incisa sul marmo l’epigrafe che ricorda l’opera di Pendola a favore dei piccoli sordomuti. Il monumento è collocato all’interno di una nicchia decorata con temi floreali e, originariamente collocato nella parete di fondo della sala maggiore dell’istituto maschile, fu trasferito nel corridoio d’ingresso nel 1920⁶⁵.

Anche la città natale di Padre Pendola ha ricordato il fondatore dell’istituto. Infatti, nel 1900 il Comune di Genova decise di porre una lapide a sua memoria sulla facciata della casa natale per celebrare il centenario della nascita dell’educatore scolio; l’epigrafe riferisce che Pendola «continuò l’opera umanitaria» del suo maestro Ottavio Assarotti, direttore della Scuola per i Sordomuti di Genova, «fondando in Siena un istituto» di educazione speciale. Il ricordo marmoreo decretato dall’Amministrazione comunale genovese quale tributo «all’illustre cittadino» fu inaugurato il 24 giugno 1900. Quello stesso giorno all’Istituto Nazionale per i Sordomuti di Genova si tenne una cerimonia commemorativa nella quale intervenne il direttore dell’Istituto, don Silvio Monaci, che definì Pendola «filantropo insigne che [...] col Padre Assarotti [...] doveva aprire sul principio del secolo che sta per volgere al tramonto l’era della redenzione morale e civile dei sordomuti italiani»⁶⁶.

Altri artefatti, come la lapide con medaglione raffigurante l’educatore posta dalla Contrada della Tartuca sulla facciata della propria sede e la targa nell’aula magna del Convitto Nazionale “Tolomei” di Siena, a ricordo del I Congresso Italiano degli Insegnanti dei Sordomuti del 1873, sono stati realizzati per ricordare Padre Pendola. L’amore dell’educatore nei confronti dei “suoi” bambini e bambine è quello che è rimasto impresso anche nella memoria di chi ha voluto ricordarlo in occasione del centenario del Regio Istituto Pendola per i Sordomuti nella rivista «La scuola dei sordomuti», dove direttori di altri istituti ma

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ Sul monumento, si veda: L. Paciaroni, *Monumento a Tommaso Pendola a Siena (1884)*, «Banca dati delle memorie pubbliche della scuola», DOI: 10.53218/1956, last update: 30.10.2022, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/monumento-tommaso-pendola-siena-1884#:~:text=Il%20monumento%20%C3%A8%20composto%20da,%20alcuni%20bambini>> (ultimo accesso: 16.02.2024).

⁶⁶ S. Monaci, *Commemorazione del p. Tommaso Pendola tenuta nel R. Istituto Nazionale per i Sordomuti in Genova il giorno 24 di giugno 1900*, Siena, Tip. Editrice S. Bernardino, 1900, p. 5. Sul monumento si veda: R. Sani, V. Minuto, *Lapide a Tommaso Pendola a Genova (1900)*, «Banca dati delle memorie pubbliche della scuola», DOI: 10.53218/348, last updated: 30.06.2022, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/lapide-tommaso-pendola-genova-1900>> (ultimo accesso: 16.02.2024).

anche allievi – che «ogni sera aspettavano ansiosi il P. Pendola per ricevere da lui carezze e confetti»⁶⁷ – hanno contribuito a ricostruire il profilo umano e professionale di colui che «da professore di filosofia in una Università, passa dalla cattedra non già a fare il Direttore, [...] ma il padre capace di amarli, di comprenderli, di abbassarsi fino a loro»⁶⁸.

⁶⁷ A. Morbidi, *In memoria del P. Pendola*, «La scuola dei sordomuti», n. IV, aprile 1928, p. 274.

⁶⁸ G. Meucci, *Il fondatore*, *ibid.*, p. 178.

Apertura alla diversità e accoglienza della differenza: influssi transnazionali e cambiamenti propulsivi dalla/della letteratura per l'infanzia nel contesto italiano negli anni Sessanta/Settanta. Una proposta di ricerca*

Anna Ascenzi
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
anna.ascenzi@unimc.it

Elena Girotti
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
e.girotti1@unimc.it

Openness to diversity and acceptance of difference: transnational influences and propulsive changes from and of Children's literature in the Italian context in the 1960s/70s. A research proposal

ABSTRACT: The Seventies were significant for Italian special education, especially due to the approval of Law 517/1977, an important first step to integrate disability into the educational, cultural and social environment, guaranteeing access to education for all. The contribution moves from a literature review to resume some of the paths that have favored this vision of social equity, focusing, in particular, on experiences related to language

* Questo articolo è stato elaborato nell'ambito del progetto di ricerca internazionale *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global (CHE) / Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination (CHE)* (Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 – «Proyectos de I+D+i». Ministerio de Ciencia e Innovación. España).

education and children's literature. The aim is to investigate how the latter, understood as a source for the reconstruction of historical, educational and cultural processes, anticipated the trends of "welcoming" diversity, difference and different pedagogical views – either linked to a disability or a specific social or gender condition – and contributed to spreading them thanks to a transnational cultural milieu decisive for special education itself.

EET/TEE KEYWORDS: History of special education; Inclusion; Children's literature; Italy; XXI Century.

Introduzione: la pedagogia speciale in Italia e le sue traiettorie multiple

Nel panorama educativo italiano, le origini della parabola storica ed evolutiva della pedagogia speciale come disciplina scientifica che si concentra sulla «condizione di disabilità, nonché del percorso di integrazione e inclusione scolastica»¹ sono strettamente intrecciate a un clima culturale di grande fermento caratterizzato da forti spinte rivolte all'accoglienza e integrazione della differenza come istanze democratiche²; fondativo, in tale senso, può essere considerato l'Articolo 3 della Costituzione italiana con i suoi principi di uguaglianza formale e uguaglianza sostanziale³; in particolare, in riferimento a quest'ultimo, si ricorda come

è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese⁴.

Come sottolineano Canevaro e Malaguti, viste tali premesse, l'orizzonte di riferimento non riguarda soltanto la dimensione scolastica, ma si riferisce piuttosto a una

¹ M.A. Galanti, C. Giaconi, T. Zappaterra, *Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. IX, n. 1, 2021, pp. 7-14, cit., p. 9. Inoltre, per maggiori indicazioni sulla pedagogia speciale in Italia, si vedano anche i seguenti lavori: A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, 2007; A. Goussot, *Pedagogie dell'uguaglianza: Saggi di pedagogia politica e filosofica*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2007; M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori, 2010; L. d'Alonzo, R. Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Napoli, Liguori, 2012.

² *Ibid.*, p. 8.

³ A. Canevaro, E. Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. II, n.2, 2014, pp. 97-108, cit., p. 98.

⁴ Costituzione italiana, Principi fondamentali, Art. 3. <<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3>> (ultimo accesso: 04.03.2024).

posizione teorica di fondo che intende porre fine ad ogni forma di segregazione e di esclusione sociale, istituzionale ed educativa; richiede inoltre di focalizzare l'attenzione non solo sul singolo o sulle mancanze ma sul funzionamento, sulle capacità, sul contesto⁵.

A livello normativo, oltre al già citato Art. 3 costituzionale, un ruolo centrale è stato rappresentato dalla Legge 517 del 1977 che contribuì «a un vero e proprio cambiamento delle pratiche scolastiche»⁶ e alla promozione della dimensione chiave dell'integrazione eliminando le classi differenziali, introducendo la «figura dell'insegnante specializzato»⁷ e, soprattutto, favorendo in questo modo la «partecipazione attiva dei bambini e dei ragazzi con disabilità nei contesti educativi e didattici»⁸. La questione delle classi differenziali fu decisiva: introdotte nel 1933 nella Scuola Primaria, nel 1962 vennero estese anche alla Scuola media unica prevedendo però «la reintegrazione degli studenti dopo uno-due anni di didattica individualizzata»⁹. Interessante a tale proposito è il lavoro di Martinelli che racconta come, dopo la Seconda Guerra Mondiale, il numero di coloro destinati alle classi differenziali si «allargò» includendo anche «i bambini e i ragazzi feriti dalla guerra»¹⁰ e tenendo conto anche di «una più articolata e complessa categorizzazione dei disturbi cognitivi e scolastici»¹¹. A tale proposito la studiosa ricorda che in Italia, dagli anni Sessanta in poi, venne usata sempre più frequentemente la categoria del disadattamento che indicava «tutti i ragazzi affetti da disturbi psichici, fisici o sensoriali che ne limitassero le capacità d'apprendimento»¹²; inoltre, tale categoria veniva utilizzata anche per tutti quei bambini e ragazzi con disagi dovuti al fatto di vivere in «un ambiente in cui non sembrava esservi un posto per loro»¹³. Se da un lato tale attenzione verso questi tipi di disagi sembrava configurarsi come un efficace tentativo concreto di rendere la scuola e l'educazione accessibile a tutti a seconda delle loro peculiarità¹⁴, rispondendo così alle finalità democratiche della legge del

⁵ Canevaro, Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, cit., p. 99.

⁶ Galanti, Giaconi, Zappaterra, *Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion*, cit., p. 9.

⁷ C. Giaconi, *La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 261-268, cit. p. 262.

⁸ *Ibid.*, p. 262.

⁹ C. Martinelli, *Da "conquista sociale" a "selezione innaturale": le illusioni perdute delle classi differenziali nella scuola media (1962-1971)*, «Italia Contemporanea», vol. 285, 2017, pp. 147-170, cit. p. 151.

¹⁰ *Ibid.*, p. 153.

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*, p. 154.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Si veda Martinelli, *Da "conquista sociale" a "selezione innaturale": le illusioni perdute delle classi differenziali nella scuola media (1962-1971)*, cit., p. 157; per un ulteriore approfondimento del tema si veda inoltre A. Agazzi, *Il disadattamento scolastico nella scuola media: problemi dei*

1962 sulla Scuola media Unica¹⁵, dall'altro lato emersero subito delle criticità legate, ad esempio, alla segnalazione dei singoli casi¹⁶; il dibattito sulle criticità si acuì poi di fronte alle esclusioni di fatto prodotte e si ravvivò ulteriormente con il Sessantotto e gli anni Settanta¹⁷. Ricordiamo, a tale proposito, il pensiero dell'antipsichiatria¹⁸ che si andava sviluppando in quegli anni con la pubblicazione nel 1968 dell'*Istituzione negata* di Franco Basaglia sull'ospedale psichiatrico di Gorizia e l'esperimento dei laboratori di pittura e teatrali nel manicomio di Trieste culminato con la parata di Marco Cavallo a Trieste nel 1973¹⁹. Decisive furono poi le rivendicazioni portate avanti da Mirella Antonione Casale e il movimento di genitori di studenti disabili che, esprimendo inizialmente delle necessità personali e partendo «da una battaglia privata»²⁰, riuscirono a portare tali istanze collettive all'attenzione della Commissione Falcucci, nel 1975, e «a cambiare la scuola pubblica dall'interno, lottando per i diritti di tutti, non di pochi»²¹.

Ciò che ci preme sottolineare è il fatto che, a nostro avviso, considerare e raccontare la pedagogia speciale in Italia negli anni Sessanta e Settanta – anni fautori di cambiamenti significativi per questo stesso ambito – significa rivolgere lo sguardo a fattori diversi e traiettorie multiple e collettive che testimoniano tutti la necessità di agire per rimuovere gli ostacoli di ogni tipo e promuovere

minorati, classi di aggiornamento e classi differenziali, Brescia, La Scuola, 1967, p. 8.

¹⁵ Cfr. A. Mariuzzo, V. Roghi, *A sessant'anni dalla riforma della scuola media. Un nuovo bilancio storiografico*, «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 10, n. 1, 2023, pp. 3-8. Si veda anche F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (edd.), *Storia della scuola italiana*, Brescia, Morcelliana Scholé, 2023; M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Brescia, Morcelliana Scholé, 2021.

¹⁶ Martinelli, *Da "conquista sociale" a "selezione innaturale": le illusioni perdute delle classi differenziali nella scuola media (1962-1971)*, cit., p. 156.

¹⁷ A tale proposito si veda *ibid.*, ma anche C. Raimo, *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, Milano, Adriano Salani Editore, 2022; Galanti, Giaconi, Zappaterra, *Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion*, cit.

¹⁸ Decisivi a tale proposito furono i seguenti testi: M. Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, 1972; E. Goffman, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Garden City New York, AnchorBooks, 1961; E. Goffman, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 3, 1963.

¹⁹ Cfr. G. Scabia, *Marco Cavallo. Da un ospedale psichiatrico la vera storia che ha cambiato il modo di essere del teatro e della cura*, Merano, Alpha & Beta, 2018.

²⁰ Raimo, *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, cit., p. 280. Su Mirella Antonione Casale si veda anche M. Levita, *Mirella Antonione Casale: la battaglia per i minori con disabilità tra ieri e oggi*, «Quaderni di Intercultura», vol. IX, 2019, <https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/2650/2318> (ultimo accesso: 09.03.2024). Infine, sulla storia dei movimenti associativi dal basso e sul loro ruolo nel proporre una idea diversa di disabilità, nonché sul loro impatto sulla pedagogia speciale si vedano inoltre i seguenti contributi: G. Griffò, *Il movimento delle persone con disabilità in Italia. Quadro storico 1915-1970*, in C. Tarantino (ed.), *La presa di parola. The Capture of Speech*, «Minority Reports. Cultural Disability Studies», vol. 1, 2015, pp. 135-156; M. Schianchi, *Associations of people with disabilities in Italy: a short history*, «Modern Italy», vol. 19, n. 2, 2014, pp. 121-133.

²¹ Raimo, *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, cit., p. 280.

così una reale partecipazione democratica, superando la separazione, l'esclusione e l'allontanamento. Per raccontarla è quindi necessario uno "sguardo ampio" che rileviamo come caratteristico degli studi storico-educativi più recenti; citiamo tra essi, come caso esemplificativo, il convegno tenutosi a Macerata nel 2019 sull'Inclusione: come è stato infatti ricordato nell'introduzione a tale occasione, in passato

il focus ha privilegiato la disabilità, problema senz'altro assai importante e ostico sia in relazione all'inserimento scolastico che a quello universitario. In questa sede, tale specifica area tematica ha un suo spazio nella terza sezione del convegno, ma la traiettoria della riflessione complessiva va molto oltre. Mira cioè a svolgere una riconsiderazione storiografica globale del tema dell'inclusione, intesa non solo come ingresso di fasce sempre più ampie di ragazzi e giovani nella scuola e nell'università, ma come loro presenza attiva e partecipativa, e dunque foriera di un'effettiva crescita culturale a prescindere dalla estrazione sociale di provenienza²².

Tenendo quindi conto del fatto che la parabola storica della pedagogia speciale è costituita da questioni varie²³ e tenendo conseguentemente conto della necessità di un approccio storiografico consapevole degli intrecci caratterizzanti e costitutivi del tema, nonché decisivi per esso, il presente contributo intende soffermarsi su di un argomento in apparenza separato dalla pedagogia speciale e cioè il tema dell'accesso alla lingua e ai linguaggi raccontati attraverso le lenti della letteratura per l'infanzia. Se da un lato siamo consapevoli dell'evoluzione come disciplina autonoma della linguistica educativa e il «costante affrancarsi» di quest'ultima

dalla filosofia dell'educazione e dalla pedagogia che la inglobano fino agli anni di Giovanni Gentile e di Giuseppe Lombardo Radice, per diventare negli anni Sessanta un ambito di studi autonomo, più vicino alle scienze del linguaggio che a quelle dell'educazione²⁴

nonché del suo essere una disciplina differente rispetto alla pedagogia speciale, dall'altro vogliamo guardare alla prima per cogliere aspetti che possono essere rilevati anche nella seconda e che, più dei singoli settori disciplinari, descrivono un clima culturale in cui i cambiamenti non sono fattori isolati e separati disciplinarmente, ma si influenzano. Ci interessa infatti comprendere se e come il tema dell'accesso alla lingua e ai linguaggi, visti attraverso la

²² C. Betti, *Introduzione alla prima sessione dei lavori*, in Ascenzi, Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, cit. p. 19.

²³ Per giustificare tale sguardo ampio ci sembra poi utile ricordare che, nell'ambito stesso dei *Disability Studies*, si fa riferimento al modello bio-psico-sociale della disabilità – cfr. WHO, I.C.F.: *International Classification of functioning, disability and health*, Ginevra, World Health Organization, 2011 – e al fatto che quest'ultima sia considerata come una questione di giustizia sociale (cfr. S. Taylor, *Bestie da soma. Disabilità e liberazione animale*, Milano, Edizioni degli Animali, 2021) in cui istanze sociali, democratiche e ambientali sono fortemente presenti.

²⁴ Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Novara, DeAgostini Scuola, 2009, p. IX.

letteratura per l'infanzia, possa aver contribuito ai discorsi culturali fondativi anche dell'ambito differente della pedagogia speciale²⁵. Dopo una ricognizione della letteratura precedente su tali argomenti tenderemo quindi di ipotizzare una proposta di ricerca da approfondire in futuro. Proprio tenendo conto della natura *entagled*²⁶, intrecciata, del tema, ci proponiamo così di «stabilire connessioni»²⁷ per tratteggiare una temperie culturale, o meglio di evidenziare ed esplicitare quelle che sono già state rilevate per prefigurare percorsi esplorativi da percorrere e continuare seguendo «il gioco della matassa»²⁸.

1. *La questione della lingua e dei linguaggi in Italia e all'estero*

Prima di concentrarci su due casi specifici, nel presente paragrafo ci dedicheremo a delineare brevemente il tema dell'educazione linguistica, il suo collegamento con l'ambito della letteratura per l'infanzia e i possibili fili che uniscono quest'ultime con la pedagogia speciale; guarderemo sia al contesto italiano, sia ad alcune tendenze internazionali.

Per quanto riguarda il caso italiano, si evidenzia come la questione della lingua sia un tema antico caratterizzato da un dibattito molto sentito che, partendo da Dante, Bembo e Manzoni, è continuato per tutto l'Ottocento e dopo l'unificazione italiana; le discussioni attorno ad essa, anche in ambito educativo, sono state molto presenti e sentite anche poi, nel periodo post-unitario, durante il fascismo e nel secondo dopoguerra²⁹. Da questo punto di vista gli anni Sessanta e Settanta sono stati un momento fondamentale, «una rivoluzio-

²⁵ Per un tale uso della letteratura per l'infanzia come strumento e fonte di ricostruzione dei processi culturali, si veda A. Ascenzi, *Children's literature as a "source" for the history of cultural and educational processes*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 497-516.

²⁶ D. Haraway, *Chthulucene: sopravvivere su un pianeta infetto*, trad. italiana di C. Durastanti e C. Ciccioni, Roma, NERO ed., 2019.

²⁷ C. Ginzburg, J. Tedeschi, A.C. Tedeschi, *Microhistory: Two or Three Things That I Know about It*, «Critical Inquiry», vol. 20, n. 1, 1993, pp. 10-35.

²⁸ Haraway, *Chthulucene: sopravvivere su un pianeta infetto*, cit. Come spiega Zamboni, il gioco della matassa consiste nel «fare e ricevere schemi, figure, creando fili nuovi, che poi altre mani riprendono e rilanciano in un percorso simile al lavoro ad uncinetto. Una forma di condivisione e creazione collettiva in divenire» in C. Zamboni, *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto di Donna Haraway*, «Per amore del mondo», vol. 17, 2020 <https://www.diotimafilosofe.it/wp-content/uploads/2021/03/Donna-Haraway.pdf> (ultimo accesso: 04.03.2024).

²⁹ Per una discussione approfondita dei temi esposti si vedano i seguenti lavori: T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Roma-Bari, Laterza, inizialmente pubblicato nel 1963, riedita nel 1970; Id., *Storia linguistica dell'Italia repubblicana. Dal 1946 ai nostri giorni*, Roma-Bari, Laterza, 2014. G. Nencioni, *La nuova questione della lingua – lezione tenuta il 12 ottobre 1979 nel Liceo "Ariosto" di Ferrara*, in G. Nencioni, *Saggi di lingua antica e moderna*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1989, pp. 209-219; Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, cit.

ne copernicana», come l'ha definita Balboni³⁰. Centrale nella discussione che si dipana all'epoca è sicuramente l'influenza dei cambiamenti in seno alle teorie e gli studi sulla linguistica, ma anche le esperienze e l'opera di Don Milani³¹: a San Donato di Calenzano prima, e a Barbiana poi, Don Milani portò infatti avanti «esperienze educative e didattiche volte all'emancipazione di ragazzi socialmente e culturalmente emarginati»³² cercando di garantire loro l'accesso alla lingua e la «piena padronanza della parola»³³ per una liberazione collettiva. Significative sono ad esempio le seguenti righe scritte nel novembre del 1963 dai ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Piadena e riprese da Roghi nel suo lavoro su Don Milani:

Il priore ci propone un ideale più alto: cercare il sapere solo per usarlo al servizio del prossimo. Per questo qui ci si schiera solo dalla parte dei più deboli: africani, asiatici, meridionali, italiani, operai, contadini, montanari. Ma il priore dice che non potremo far nulla per il prossimo, in nessun campo, finché non sapremo comunicare. Per questo le lingue sono la materia principale. Vorremmo che tutti i poveri del mondo studiassero le lingue per potersi intendere e organizzare tra di loro. Così non ci sarebbero più oppressori, né patrie, né guerre³⁴.

Una «scuola della parola»³⁵ che si rifletté anche nell'opera di maestri come Gianni Rodari, Mario Lodi, Bruno Ciari e che ebbe a sua volta risvolti sull'opera di una figura come Tullio De Mauro e sul suo contributo di guida all'opera del GISCEL – Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, nonché sulle Dieci Tesi Giscel per un'educazione linguistica democratica del 1975³⁶. Il caso di De Mauro, a partire dalla sua *Storia linguistica*

³⁰ Id., *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, cit., p. 79.

³¹ Su Don Milani si vedano le seguenti ricerche: C. Betti, *La Scuola di Barbiana. La felice esperienza scolastica di un prete, «obbedientissimo ribelle», per l'emancipazione degli ultimi*, «Historia y Memoria de la Educación», vol. 7, 2018, pp. 235-268.; M.G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica: tra storia, ricerca e didattica* (nuova ed.), Carocci, Roma, 2013; J. Meda, *Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968)*, in Ascenzi, Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, cit., pp. 87-101; V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da Don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Roma-Bari, Laterza, 2017; R. Sani, D. Simeone (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, Macerata, eum, 2011.

³² Betti, *La Scuola di Barbiana. La felice esperienza scolastica di un prete, «obbedientissimo ribelle», per l'emancipazione degli ultimi*, cit., p. 236.

³³ Meda, *Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968)*, cit., p. 91.

³⁴ Don Lorenzo Milani, *Tutte le opere*, Mondadori, Milano, Vol. II, 2017, pp. 952-953, in Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 63.

³⁵ Sani, Simeone (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, cit.

³⁶ Si veda, a tale proposito, i già citati lavori di Lo Duca, Meda, Roghi e di De Mauro stesso. Ad essi aggiungiamo M. Vedovelli, *Tullio De Mauro e gli studi linguistici e linguistico-educativi in*

dell'*Italia unita* (1963), oltre ad essere un'esperienza significativa nel favorire l'«intreccio fra ricerca e pratica educativa»³⁷ e a illustrare

l'assunzione della responsabilità etica di imboccare quel tortuoso percorso dove l'incomprensione non è un fatto marginale, ma intrinseco al farsi del cammino verso una comprensione progressivamente più ricca, forse mai compiutamente realizzata³⁸,

mostra anche come la parabola dell'educazione linguistica italiana si sia intrecciata con la pedagogia speciale: è utile a questo proposito guardare come esempio, nel lavoro di De Mauro, alla pubblicazione del giornale *Due parole* «dedicato ai ragazzi con difficoltà linguistiche o analfabeti di ritorno»³⁹ e «destinato inizialmente a coloro che hanno deficit intellettivi»⁴⁰.

Quello che possiamo notare e che la letteratura precedente qui brevemente illustrata ha ben evidenziato è il fatto che se nell'800 l'elemento linguistico veniva considerato come fondamentale per un «dirozzamento delle plebi»⁴¹ e per fare gli italiani, nel '900 e, in particolare nel secondo dopoguerra, si rifletté e si lavorò per riconoscere la diversità sociolinguistica italiana e per dare a tutti accesso alla lingua, attraverso un'educazione linguistica riflessiva⁴² e democratica. Se l'esperienza italiana, che pure abbiamo tratteggiato qui in maniera non esaustiva, è sicuramente peculiare e caratterizzata da una forte istanza democratica che vede nell'accesso alla lingua uno strumento per rimuovere disuguaglianze e promuovere e riconoscere le differenze in un modo che, a nostro avviso, verrà ripreso nella pedagogia speciale⁴³, vogliamo brevemente fare riferimento ora ad alcune tendenze internazionali rispetto all'educazione linguistica che a nostro

Italia, «Italice», vol. 94, n. 1, 2017.

³⁷ A. Sobrero, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica* di M.G. Lo Duca, «Italiano LinguaDue», vol. 6, n. 1, 2014, pp. 431-434.

³⁸ Vedovelli, *Tullio De Mauro e gli studi linguistici e linguistico-educativi in Italia*, cit., p. 12.

³⁹ E. Battifoglia, *Tullio De Mauro, un linguista nel paese degli analfabeti funzionali*, in P. Greco (ed.), *Scienza e Società* 29/30. *Le parole della scienza: comunicare nell'era della conoscenza*, Milano, EGEA spa, 2017, p. 55.

⁴⁰ Vedovelli, *Tullio De Mauro e gli studi linguistici e linguistico-educativi in Italia*, cit., p. 12.

⁴¹ A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2017; inoltre, come indica Balboni relativamente alla Legge Casati, quest'ultima portò avanti «l'idea di lingua nazionale come elemento chiave dell'identità nazionale» a svantaggio dei dialetti (Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, cit., pp. 5-6). Per la questione del dialetto, si veda anche, infine, M. Morandi, *La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice*, «Studi Sulla Formazione», vol. 22, n. 1, 2019, pp. 43-51.

⁴² Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica: tra storia, ricerca e didattica*, cit.

⁴³ Significativo a tale proposito è il fatto che Canevaro citi Don Milani come esempio «del rapporto fra crescita del senso di cittadinanza attiva e le leggi» e come promotore di un'educazione alla cittadinanza attiva di ragazzi «capaci di usare le parole e con le parole la ragione, le strutture linguistiche unite alle strutture logiche» (in A. Canevaro, *Non fermiamoci! La prospettiva inclusiva, se sta ferma, muore*, «I care Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa, Annali della Pubblica Istruzione. Periodico multimediale per la scuola italiana a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca», vol. 6, 2011, pp. 11-22, cit. pp. 16-17.

avviso sono vicine sotto alcuni aspetti al caso italiano e in un certo senso condividono anch'esse valori propri anche della pedagogia speciale. Rivolgendo lo sguardo al panorama internazionale, possiamo infatti notare ad esempio che la questione della lingua e degli studi linguistici viene affrontata in studi come quello di Matasci e Donato Di Paola che, guardando in maniera incrociata a diversi paesi francofoni, rilevano come l'apprendimento di una lingua comune alla fine dell'800 fosse per lo più collegato a questioni di appartenenza nazionale, mentre dagli anni Venti del Novecento sottolineano come l'apprendere le lingue – nazionali e straniere – iniziò ad esprimere anche il desiderio di capire gli altri e non solo di misurarsi con loro o comprenderli⁴⁴; inoltre, si può osservare come inizi a circolare l'idea che le pratiche educative linguistiche possano educare alla comprensione internazionale e alla pace⁴⁵ attraverso la corrispondenza interscolastica e la letteratura per l'infanzia⁴⁶. Tale atteggiamento rispetto a quest'ultima si acuisce nel secondo Dopoguerra sia in Europa – con esperienze come quelle proposte da Jella Lepmann e *Ibby*⁴⁷ – sia oltreoceano con iniziative come il *Jane Addams Children's Book Award*, fondato nel 1953 per promuovere valori di pace e giustizia sociale⁴⁸.

Dal quadro appena abbozzato emerge allora come la riflessione sulla lingua fosse legata sia in ambito nazionale che internazionale anche all'idea di avere accesso, al dare a tutti spazio per raccontare e raccontarsi, per comprendersi l'un l'altro e a riconoscere, all'interno di questo spazio fatto di narrazioni varie, pari dignità anche attraverso la promozione di valori pacifici e democratici.

⁴⁴ D. Matasci, M. Donato Di Paola, *Humanités et citoyenneté: l'enseignement des lettres et des langues en France, en Suisse et en Belgique au XIX^e siècle*, «Histoire de l'éducation», n. 149, 2018, p. 18.

⁴⁵ B. Schneuwly, A. Darne-Xu, B. Extermann, I. Leopoldoff, V. Rouiller, *Des pratiques éducatives langagières au service de la compréhension internationale?*, in R. Hofstetter, Érhise, *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif*, Brussels, Peter Lang Verlag, 2022; tale atteggiamento si ritrova anche in anni successivi nel Sistema delle Scuole europee, fondato ufficialmente nel 1957, in cui, ad esempio, a proposito dell'insegnamento del tedesco si scrive che «l'ignoranza del popolo e dello stato vicino, così come le idee sbagliate su di essi, sono sempre stati il terreno fertile per la propaganda contro il vicino. L'ignoranza e i malintesi derivano quasi sempre dal non capirsi, dal non parlare la lingua dell'altro. [...] Attraverso la conoscenza di questa lingua, l'alunno sarà messo in contatto con il suo compagno di un'altra nazione, a rispettarlo e a vedere in lui un compagno e, perché no, un amico. In questo modo acquisirà una conoscenza pratica dei problemi sociali e politici dei popoli vicini e del loro sviluppo» in *European Schools' Harmonized Timetables and Programmes*, 1963, p. 24, (trad. delle autrici).

⁴⁶ Schneuwly, Darne-Xu, Extermann, Leopoldoff, Rouiller, *Des pratiques éducatives langagières au service de la compréhension internationale?*, cit., p. 338.

⁴⁷ C. Gumirato, *La letteratura per l'infanzia nel Secondo Dopoguerra. Un ponte tra le culture europee*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

⁴⁸ L. Colabucci, M. Napoli, *Beyond Compassion? An Analysis of the Jane Addams Children's Book Award*, «Journal of Children's Literature», vol. 43, n. 1, 2017, pp. 28-36.

2. *L'errore rodariano e la Grammatica della Fantasia*

Dopo aver delineato la questione dell'educazione linguistica in Italia e aver tentato di dimostrare in che modo essa si connette con le istanze democratiche che chiedono un accesso a tutti alla parola e, di conseguenza, anche all'istruzione e all'educazione, sposando così ideali che sarebbero diventati cari anche alle esperienze di pedagogia speciale italiana, ci soffermeremo ora su due casi che a nostro avviso confermano tale legame. In questo paragrafo ci occuperemo della *Grammatica della Fantasia* di Gianni Rodari.

La *Grammatica della Fantasia* fu pubblicata nel 1973 ed è «un libro sulle favole»⁴⁹ risultato, come spiega Rodari stesso nell'Antefatto, degli incontri che l'autore ebbe a Reggio Emilia nel marzo 1972 con insegnanti, bibliotecari e operatori culturali⁵⁰. Composto da diversi capitoletti, più o meno brevi, guarda ad «alcuni modi di inventare storie per i bambini e di aiutare i bambini a inventarsi da soli le loro storie»⁵¹: ritroviamo anche qui la parola, il linguaggio – o meglio i linguaggi e l'inventare storie e poi, infine, l'immaginazione di cui Rodari rivendica fortemente il posto nell'ambito degli studi e delle pratiche educative. Rodari scrive infatti della sua speranza, e cioè che

il libretto possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. 'Tutti gli usi della parola a tutti' mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo⁵².

Torna quindi il discorso dell'aver accesso alla lingua per esprimersi, per raccontare storie e così immaginare mondi, costruirli ed esserne parte, senza che nessuno resti escluso; c'è quindi un'apertura anche alla diversità e, a nostro avviso, un suggerimento su come rapportarsi ad essa; significativa a tale proposito è, secondo noi, l'organizzazione stessa del libro strutturato in capitoletti più o meno lunghi che raccontano dei modi di giocare creativamente con la lingua, offrono delle «possibilità creative»⁵³ che possono essere messe in atto con le parole: troviamo infatti i già citati binomio fantastico e straniamento, ma anche

⁴⁹ Così lo definisce Tullio De Mauro su «Paese Sera» il 25 gennaio 1974; in G. Rodari, *La Grammatica della Fantasia*, Trieste, Einaudi Ragazzi, Edizioni EL, 2013, p. 8.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 23.

⁵¹ *Ibid.*, p. 24.

⁵² *Ibid.*

⁵³ Scegliamo di utilizzare l'aggettivo creativo non solo come omaggio a Rodari, ma anche tenendo a mente quanto sostenuto da Gemma Harasim – e da Giuseppe Lombardo Radice negli *Studi sulla scuola secondaria* – secondo cui la lingua non è tecnica, ma creatività e musica. Si veda a tale proposito G. Harasim, *Intuizione e lingua materna*, Catania, Battiato, 1914, pp. 31-32, in N. Sistoli Paoli, *Un'educatrice d'eccezione: Gemma Harasim*, «Quaderni», vol. V, 1981.

capitoli su «il sasso nello stagno»⁵⁴, «luce e scarpe»⁵⁵, «che cosa succederebbe se...»⁵⁶, «il prefisso arbitrario»⁵⁷, «utilità di Giosuè Carducci»⁵⁸, «costruzione di un 'limerick'»⁵⁹, «il falso indovinello»⁶⁰, «le fiabe popolari come materia prima»⁶¹, «le fiabe al rovescio»⁶², «che cosa accade dopo»⁶³, «le fiabe al ricalco»⁶⁴. Rodari sembra fornire una serie di idee e modelli con questa divisione in piccoli capitoli: tali singoli casi nominati sono a nostro avviso interessanti perché sembrano per certi versi richiamare quanto sostenuto da Mirella Antonione Casale nella sua battaglia per realizzare una vera integrazione a scuola e cioè il fatto che non fosse necessaria soltanto l'accettazione della diversità in quanto tale, ma fosse fondamentale praticare l'accettazione consapevole di ogni persona mettendo in campo delle metodologie mirate basate sulla conoscenza della persona stessa e delle sue esigenze⁶⁵. Ecco allora che su un piano assolutamente metaforico; nell'accesso alla lingua che Rodari auspica, nel suo uso creativo e nell'organizzazione stessa dell'opera in cui viene narrato tutto ciò, si può quasi immaginare, creativamente e "rodarianamente", un parallelismo figurato tra ciò che viene proposto per la lingua e quello che dovrebbe essere necessario fare a scuola per riconoscere i diritti di ognuno e che verrà poi in parte "concretizzato" con la legge del 1977; non solo accogliere andando al di là di qualsiasi lettura e connotazione negativa e giudicante, ma anche conoscere e affrontare con conoscenza – con un'insegnante specializzato, nel caso della legge 517/1977 – caso per caso, ovviamente sempre tenendo conto dell'imprevedibilità che contraddistingue ogni singolo caso. Lo abbiamo detto, il nostro è un parallelismo figurato, eppure azzardiamo a compierlo perché ci sembra possa aiutare a ricostruire e a comprendere quello che è, a nostro avviso, una simile orizzonte di riferimento. Abbiamo sottolineato tale visione espressa dalla *Grammatica della Fantasia* perché riteniamo possa essere rappresentativa di un'epoca, o meglio di un determinato sentire pedagogico e sociale. Inoltre, senza nulla togliere alla genialità della visione di Rodari, essa non nasce dal nulla: a tale proposito ci

⁵⁴ Rodari, *La Grammatica della Fantasia*, cit., p. 25.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 38.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 42.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 47.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 56.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 59.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 66.

⁶¹ *Ibid.*, p. 68.

⁶² *Ibid.*, p. 74.

⁶³ *Ibid.*, p. 76.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 80.

⁶⁵ Cfr. Levita, *Mirella Antonione Casale: la battaglia per i minori con disabilità tra ieri e oggi*, cit.; si veda inoltre M. Antonione Casale, M. F. Daviso Albert (edd.), *Handicap e formazione professionale. Quali prospettive di formazione professionale e di attività per l'handicappato psichico dopo la scuola dell'obbligo. Atti del Convegno A.N.F.F.A.S.-C.E.P.I.M., Torino, 21 maggio 1988*, Torino, Omega, 1989; M. Antonione Casale, P. Peila Castellani, F. Saglio, *Il bambino handicappato e la scuola*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

sembra interessante soffermarci un momento sulle influenze alla base dell'opera rodariana; è l'autore stesso a menzionarle più volte, nel corso dei vari capitoli e delle schede finali dove troviamo indicati i nomi di Novalis, Viktor Šklovskij e i formalisti russi, Propp⁶⁶, riferimenti alla Linguistica con Jakobson, Martinet, De Mauro e alla Semiotica con Eco; per quanto riguarda i principi pedagogici sono presenti i riferimenti alle esperienze del Movimento di Cooperazione Educativa e alle tecniche freinetiane, e di maestri quali Mario Lodi e Bruno Ciari; anche se non citata esplicitamente da Rodari ricordiamo anche Margherita Zoebeli e il CEIS che pure ebbero un ruolo decisivo nella diffusione di esperienze della scuola attiva e furono da «*trait d'union* delle esperienze italiane ed europee più all'avanguardia»⁶⁷. Dal punto di vista teorico, Rodari menziona Dewey, Piaget, Bruner, Vygotskij. Da quest'ultimo, in particolare, prende l'idea di creatività tanto centrale nel testo. Come scrivono Bertolini e Contini:

Il testo di Vygotskij, osserva Rodari, riconosce a tutti gli uomini e non a pochi privilegiati una comune attitudine alla creatività, rispetto alla quale le differenze si rivelano per lo più un prodotto di fattori sociali e culturali; esso mette in luce che la funzione creatrice dell'immaginazione appartiene all'uomo comune, allo scienziato, al tecnico, essendo essenziale alle scoperte scientifiche come alla nascita dell'opera d'arte o alla vita quotidiana⁶⁸

Nonostante *Immaginazione e creatività nell'età infantile* di Vygotsky sia l'unica opera dello stesso menzionata qui da Rodari, è interessante evidenziare, a nostro avviso, come oggi l'intellettuale russo sia considerato fondamentale nell'ambito degli studi sull'inclusione in particolare per le sue «teorie socio-culturali, come pure per la funzione dell'interazione sociale nello sviluppo del cervello umano»⁶⁹. Ma quello che più ci interessa è proprio evidenziare la commistione di teorie, esperienze e approcci rintracciabili e significativi nel delineare il panorama di riferimento.

⁶⁶ Inoltre, per quanto riguarda le riflessioni che Rodari fa sulla fiaba si veda anche V. Roghi, *Attualità della fiaba: Gianni Rodari e la fiaba prima e dopo il '68*, «Favola & fiaba: rivista internazionale di studi e ricerche nelle letterature classiche e moderne», vol. I, 2023, pp. 107-120.

⁶⁷ T. Pironi, *Mario Lodi e Margherita Zoebeli. Un rapporto all'insegna dell'innovazione nella concretezza dell'agire educativo*, in M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero, *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, Roma, tab edizioni, 2023, pp. 39-52, cit. p. 41. Si veda inoltre Raimo, *L'ultima Ora. Scuola, democrazia, utopia*, cit.

⁶⁸ C. Bertolini, A. Contini, *Munari, Rodari e Malaguzzi nell'educazione alla creatività*, in A. Gariboldi, R. Cardarello (edd.), *Pensare la creatività Ricerche nei contesti educativi per l'infanzia*, Parma, Edizioni Junior, 2012, p. 56. Inoltre, sul riferimento a Vygotskij in Rodari, si veda anche V. Roghi, *Un libro d'oro e d'argento. Intorno alla «Grammatica della Fantasia» di Gianni Rodari*, Palermo, Sellerio, 2023.

⁶⁹ D.K. Grum, *Concept of inclusion on the section of Vygotskian socio-cultural theory and neuropsychology*, in *Šolsko polje, revija teorijo in raziskave vzgoje in izobra zevanja*, «Letnok» vol. XXIII, n. 1-2, 2012, p. 113. Su Vygotskij si veda inoltre B. Schnewly, *Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology*, «European Journal of Psychology of Education», vol. 9, n. 4, 1994, pp. 281-291.

3. Rosellina Archinto e la Emme Edizioni

Il secondo caso legato alla letteratura per l'infanzia su cui intendiamo concentrarci poiché, a nostro avviso, ben illustra il clima in cui si svilupparono istanze legate ai linguaggi, all'accesso democratico ad essi e quindi a una visione culturale riconducibile anche a temi cari alla pedagogia speciale, riguarda la casa editrice Emme Edizioni fondata da Rosellina Archinto a Milano nel 1966, un esperimento editoriale pionieristico che rivoluzionò, in Italia, i libri per bambini introducendo libri "diversi" – gli albi illustrati⁷⁰ – e promuovendo la diversità e la differenza⁷¹ con libri come *Piccolo blu e piccolo giallo*, *Federico*, e *Guizzino*, di Leo Lionni⁷² e molti altri. *Piccolo Blu e Piccolo Giallo* è il primo albo ad essere pubblicato nel 1966 e racconta la ormai ben nota storia di due macchie di colore differenti che si mescolano stando insieme e dando vita a una nuova tonalità differente a sua volta. Non vengono così riconosciute per via di tale diversità, se non dopo aver versato calde lacrime colorate ed essere tornate alla loro tonalità originale; in questo modo, tutti comprendono cosa è successo e abbracciandosi per la felicità si mescolano a loro volta, dando vita a nuovi colori. Con un testo essenziale e una suggestiva resa grafica tutta basata sulle macchie di colore acceso, l'albo colpisce e racconta e fa immaginare una storia in cui il valore dell'incontro con l'altro è essenziale perché ci trasforma e ci rende diversi; mostra però anche come tale diversità possa non renderci riconoscibili e quindi non accettati. Già in questo primo albo illustrato si riscontra l'innovazione e l'originalità della proposta di Archinto, «con l'immagine su carta bianca e la diversità dei soggetti, del linguaggio e della trama delle storie»⁷³, un tratto, questo, che ritroveremo negli albi successivi proposti. Il «coraggio»⁷⁴ di Archinto sta quindi nell'aver portato in Italia libri incontrati all'estero, diversi per testo, storie e organizzazione grafica dalla maggior parte dei libri per bambini all'epoca pubblicati nel nostro paese, «cosine tristissime» come le chiama la stessa Archinto⁷⁵; libri che vanno a stimolare con il linguaggio grafico la

⁷⁰ A tale proposito si veda P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995 [nuova edizione riveduta 2009]; P. Boero, *I favolosi anni Settanta. Fantasia e impegno nella letteratura per l'infanzia*, «Transalpina», vol. 14, 2011, p. 129; M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci editore, 2012; M.T. Trisciuzzi, *Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», vol. 12, n. 3, 2017, pp. 69-81.

⁷¹ C. Lepri, *Education on diversity. the Contribution of Early Childhood's literature*, «Studi sulla Formazione», vol. 22, 2019, pp. 325-336.

⁷² L. Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Emme Edizioni, 1966; Id., *Federico*, Milano, Emme Edizioni, 1967; Id., *Guizzino*, Milano, Emme Edizioni, 1977.

⁷³ Trisciuzzi, *Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature*, cit., p. 78.

⁷⁴ Espressione utilizzata da Antonio Faeti e riportata in Trisciuzzi, *Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature*, cit., p. 78.

⁷⁵ Quelle menzionate sono parole di Rosellina Archinto tratte da L. Farina (ed.), *La Casa delle*

creatività e l'immaginazione dei bambini – tanto care anche a Rodari – poiché guardano a un modo diverso di teorizzare e raccontare l'infanzia; decisivo, a tale proposito, fu il soggiorno di Archinto negli Stati Uniti, dopo la laurea, per seguire il marito che aveva vinto una borsa di studio alla *Columbia University*. In quel periodo lei stessa ebbe la possibilità di seguire alcuni corsi di psicopedagogia alla Columbia e «passava ore alla *Public Library* di New York, a guardarsi i libri»⁷⁶. All'origine della Emme Edizioni, oltre alla grande sensibilità e alle intrepide capacità della sua fondatrice, notiamo quindi un flusso di idee e modelli stranieri che caratterizzerà tutta la vita della casa editrice, non solo per quanto riguarda gli albi illustrati, ma anche la produzione saggistica. In questo modo Emme Edizioni fu fin da subito un esempio notevole per quanto riguarda la grafica e l'organizzazione estetica dell'oggetto libro che teneva conto della nuova visione legata al bambino, soggetto «da stimolare nella crescita dei suoi interessi e delle sue curiosità e da spronare nell'esercizio delle sue molteplici capacità e potenzialità»⁷⁷; la casa editrice fu anche e senza dubbio uno degli «spazi culturali funzionali all'estensione di tali nuove concezioni pedagogiche»⁷⁸. Se tanto è già stato detto sulla portata “radicale” di questa casa editrice sia per il modo di fare libri e la sua “materialità grafica”, sia per i temi e le storie trattate⁷⁹, più da esplorare e ricostruire restano, secondo noi, i soggetti ruotanti attorno a questo microcosmo letterario e il macrocosmo di idee e pratiche con cui essi dialogavano, le traiettorie in entrata e in uscita. Un primo lavoro che va ad indagare in maniera significativa questo aspetto è un recente articolo di Todaro incentrato sulla collana editoriale *Il PuntoEmme*⁸⁰ e la sua promozione di prospettive critiche e delle contro-culture che mettevano in crisi e sfidavano la «cultura pedagogica ‘ufficiale’»⁸¹. Tale collana di saggi e studi pedagogici fu creata e toccò, nel corso della sua esistenza, diversi temi relativi, ad esempio alle «condizioni di vita dell'infanzia e sui motivi condizionanti la crescita dei bambini nella civiltà industriale»⁸², o, ancora, la discussione sui testi di lettura adottati nella scuola elementare nel 1971 esprimendo così una comunione di intenti con gli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) e, in generale con i movimenti dal basso che si opponevano alla scuola “ufficiale”. Tra i testi pubblicati nella collana e che ben illustrano tale disposizione e aper-

Meraviglie. La Emme Edizioni di Rosellina Archinto, Milano, Topipittori, 2013, p. 32.

⁷⁶ Queste parole e le informazioni sopra riportate sul soggiorno negli Stati Uniti sono tratte dal lavoro di Farina (ed.), *La Casa delle Meraviglie. La Emme Edizioni di Rosellina Archinto*, cit., p. 29.

⁷⁷ L. Todaro, *Alternative pedagogiche e costruzione di spazi per lo sviluppo di un pensiero critico sull'educazione: la collana editoriale 'Il Puntoemme' nell'Italia degli anni Settanta*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 8, n. 2, 2021, pp. 211-229, cit. p. 213.

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ Lepri, *Education on diversity. the Contribution of Early Childhood's literature*, cit.

⁸⁰ Todaro, *Alternative pedagogiche e costruzione di spazi per lo sviluppo di un pensiero critico sull'educazione: la collana editoriale 'Il Puntoemme' nell'Italia degli anni Settanta*, cit.

⁸¹ *Ibid.*, p. 211.

⁸² *Ibid.*, p. 216.

tura verso le esperienze collettive e contro-ufficiali indichiamo anche il saggio di Maud Mannoni dal titolo *Un luogo per vivere. Un'esperienza alternativa all'istituzionalizzazione dei ragazzi psicotici*⁸³, testo che

laisse la folie dire une vérité. Ceux qui parlent, ce sont les enfants, les parents, les adultes de Bonneuil, et avec eux des praticiens comme Roger Gentis, et le public venu à notre rencontre. Ils parlent parfois sous forme de dialogue⁸⁴.

Un'opera, quindi, che lascia che sia «la follia a dire la verità»⁸⁵ dando voce, a volte sotto forma di dialogo, ai bambini, ai genitori e agli adulti di Bonneuil, scuola fondata da Mannoni – insieme ad altri attivisti – nel 1969 alle porte di Parigi, a Bonneuil-sur-Marne. Come racconta anche il documentario del 1974 di Guy Seligmann, *Vivre à Bonneuil*, la scuola ospitava alla sua fondazione circa venti ragazzi: un terzo di essi era autistico; un altro terzo era costituito da ragazzi psicotici considerati dalla società come casi disperati; un terzo, infine, fatto di studenti ritenuti “normali”, ma che rifiutavano semplicemente il liceo e la società⁸⁶. La vita a Bonneuil viene raccontata in maniera collettiva in questo testo in cui dare la parola e permettersi di raccontare e raccontarsi diventa fondamentale; la Emme Edizioni è stata in grado di intercettare tale sentire e di incarnarlo, “dando voce”, in italiano, a testi come questo. Ecco allora che, tenendo conto di quanto detto finora, non si può non riconoscere la grande diversità di temi e soggetti che gravitarono attorno ad Emme Edizioni e che ebbero un ruolo determinante nel portare avanti un determinato sentire, volto a rispondere a nuove visioni – di concepire il mondo, l'infanzia, l'educazione, il corpo, il diverso – e a nuove esigenze; come ha raccontato la stessa Archinto, la collana, il *PuntoEmme*,

è nata proprio per soddisfare un tipo di pubblico fatto di maestre più moderne, giovani, che desideravano capire alcune cose. Fu un'esperienza veramente straordinaria quella collana. Comprende i più bei testi di psicopedagogia di quegli anni, italiani e non⁸⁷.

⁸³ M. Mannoni, *Un luogo per vivere. Un'esperienza alternativa all'istituzionalizzazione dei ragazzi psicotici*, Milano, Emme Edizioni, 1977. Il titolo originale dell'opera, pubblicata nel 1975, è il seguente: *Un Lieu Pour Vivre. Les Enfants de Bonneuil, Leurs Parents et l'équipe des «Soignants»*. Nel corso di questo lavoro non è stato possibile consultare l'opera tradotta in italiano e verrà quindi fatto riferimento all'opera originale in francese, disponibile online <Un lieu pour vivre – Maud Mannoni – Google Libri> (ultimo accesso: 09.03.2024). Siamo consapevoli dell'importanza di guardare all'opera tradotta per vedere come è stata resa ed ipotizzare, quindi, la sua ricezione in Italia; non potendo però rispondere al momento a tale esigenza, riteniamo comunque importante evidenziare i temi proposti nell'opera facendo riferimento all'edizione originale francese.

⁸⁴ Mannoni, *Un Lieu Pour Vivre. Les Enfants de Bonneuil, Leurs Parents et l'équipe des «Soignants»*, cit.

⁸⁵ *Ibid.* (traduzione delle autrici).

⁸⁶ Tali informazioni sono tratte dal documentario, del 1974, *Vivre à Bonneuil* di Guy Seligmann, parzialmente accessibile al seguente link <<https://www.youtube.com/watch?v=MOLa-gYtFwdM&ct=220s>> (ultimo accesso: 09.03.2024).

⁸⁷ Archinto in Farina, *La Casa delle Meraviglie. La Emme Edizioni di Rosellina Archinto*, cit.,

Infatti, oltre all'attenzione già riscontrata per la dimensione e le tendenze internazionali, la casa editrice fu comunque fortemente ancorata nella realtà locale e nazionale in cui si trovava, dialogando con diversi attori coinvolti: insegnanti, attivisti, scrittori, editori, designer, intellettuali. Tantissimi sono i nomi che compaiono leggendo i ricordi di Archinto⁸⁸ – tra essi, viene ricordato l'esempio ispiratore di Don Milani, il lavoro di Rodari e Mario Lodi, le collaborazioni con Einaudi, Calvino e Natalia Ginzburg – e, come per il caso del soggiorno a New York o l'opera di Mannoni poco fa menzionata, resta aperta la possibilità di indagare queste relazioni, per comprendere meglio come si siano create⁸⁹ e abbiano contribuito a diffondere idee veicolando, in questo modo, una certa visione del mondo e determinati pensieri pedagogici.

Conclusioni

Facendo nostro il gioco della matassa di Haraway⁹⁰, o il rizoma di Deleuze e Guattari⁹¹ o, ancora, la rete, il *network*, di Latour⁹², abbiamo cercato di dipanare e seguire diversi fili che, a nostro avviso, ci dicono qualcosa sulla pedagogia speciale in Italia. Siamo infatti partite da quest'ultima e dal punto di svolta rappresentato dalla legge 517 del 1977 per cercare poi di comprendere il clima culturale in cui tale conquista è stata raggiunta e le premesse sociali, culturali e teoriche che hanno a nostro avviso contribuito a influenzarla; tali premesse sono state osservate per lo più attraverso la lente della lingua e della letteratura per l'infanzia come fonte di ricostruzione dei processi storico-educativi e storico-culturali⁹³. In particolare, ci siamo soffermate sulla questione dell'educazione linguistica in Italia e all'estero e su due casi letterari particolarmente significativi e già parzialmente indagati che ci hanno permesso di evidenziare alcune idee portanti come, ad esempio, l'importanza data all'ambiente e all'individuo, a nuovi modi di concepirli e di vederli in interazione, alla necessità di dare a tutte e tutti le stesse opportunità educative. I casi approfonditi in tale prospettiva incarnano queste visioni non solo in termini di contenuti raccontati, ma anche in termini di gusto artistico e creativo, nonché di ideali e teorie di riferimento;

p. 32.

⁸⁸ Farina, *La Casa delle Meraviglie. La Emme Edizioni di Rosellina Archinto*, cit.

⁸⁹ Come già menzionato nella parte introduttiva, ci riferiamo in questo caso alla possibilità di approfondire quei fili, quel gioco della matassa di cui parla Haraway.

⁹⁰ Haraway, *Chthulucene: sopravvivere su un pianeta infetto*, cit.

⁹¹ G. Deleuze, F. Guattari, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, trad. B. Massumi, University of London and Minneapolis, Minnesota Press, 1987.

⁹² B. Latour, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

⁹³ Ascenzi, *Children's literature as a "source" for the history of cultural and educational processes*, cit.

sono casi emblematici su cui restano ancora delle questioni aperte legate soprattutto agli attori coinvolti e alle interazioni tra loro. Approfondire ulteriormente questa prospettiva permetterebbe, secondo noi, di stabilire ulteriori connessioni e di mostrare ancora più in profondità quale sia stato il ruolo di un insieme di iniziative “dal basso” nella diffusione di ideali vicini alle pedagogie attive provenienti, esse stesse, da più fronti. Richiamare questo milieu culturale che va da Don Milani a De Mauro, da Dewey a Vygotskij e Bruner, dagli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa italiano alle esperienze di scuola “alternativa” in Francia, da *Piccolo blu e piccolo giallo* all’errore creativo, al binomio fantastico, e al circuito creativo e in controtendenza della Emme Edizioni ci ha permesso di tracciare e rintracciare la circolazione di quelle idee che hanno avuto un risvolto anche nell’ambito della pedagogia speciale poiché fondamentali per affermare l’attenzione data alla persona e al suo posto nella collettività, con una centralità risalente a una nuova visione del bambino e del soggetto educante; tale visione attiva è stata diffusa anche attraverso la letteratura per l’infanzia e le esperienze che sono state oggetto della presente analisi. Riteniamo, infine, che ricostruire i fili intrecciati della rivoluzione culturale degli anni Sessanta e Settanta, le reti significative che operavano insieme, i microcosmi e i diversi ambienti in dialogo, nonché il contesto da cui tutto ciò ha avuto origine mostri il ruolo fondamentale avuto dalla letteratura per l’infanzia e dall’«educazione alla parola» per permettere un più largo accesso a quest’ultima e favorire così l’espressione del sé, la partecipazione collettiva, l’accoglienza e il racconto del diverso. La parola – creativa e contaminata di scambi – si fa quindi ulteriore filo, rosso in questo caso, che sembra ritornare anche nei temi più vicini alla pedagogia speciale italiana.

Juan Manuel Ballesteros y Santamaría y la formación del profesorado especialista en educación especial. Una intuición inclusiva en el Siglo XIX*

Manuel López Torrijo
Comparative Education and History
of Education
University of Valencia (Spain)
manuel.lopez-torrijo@uv.es

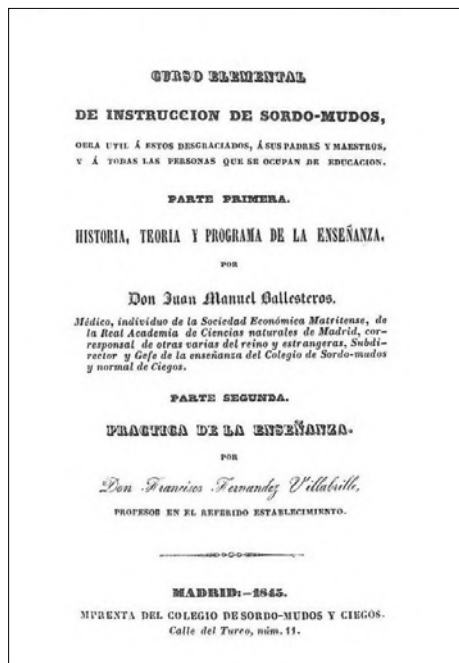
Andrés Payà Rico
Comparative Education and History
of Education
University of Valencia (Spain)
Andres.Paya@uv.es

Juan Manuel Ballesteros y Santamaría and the training of specialist teachers in special education. An inclusive intuition in the 19th century

ABSTRACT: Juan Manuel Ballesteros is a national and international reference for special education in the 19th century. The article analyzes his contribution to one of the axes of educational inclusion, of which he was a forerunner: teacher training. Specifically, it presents its proposal for training the teachers of the *Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid* (National College of the Deaf and Mute and the Blind of Madrid), through the creation of the *Academia de Profesores* (Teachers' Academy). Secondly, a national training plan for teachers in charge of general instruction, which would be taught through the *Escuela Superior Normal* (Higher Normal School).

EET/TEE KEYWORDS: Juan Manuel Ballesteros; Teacher training; Deaf education; Blind education; Special education; Spain; XIX Century.

* Este artículo forma parte del Proyecto Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global (CHE). Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019, Proyectos de I+D+i. Ministerio de Innovación. Gobierno de España.



Pic. 1. Manual del Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Madrid

1. Algunos datos biográficos de una vida consagrada a la educación especial

D. Juan Manuel Ballesteros es un ja-lón pedagógico indispensable en la historia de la educación y una de las mejores referencias personales en la educación de las personas con discapacidad, tanto a nivel nacional, como internacional. Sus 46 años de trabajo en el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid significan la consagración plena de toda una vida profesional. Según D. Francisco de Villabrilte¹, su mejor biógrafo y colaborador, D. Juan Manuel nació el 27 de mayo de 1794 en Villaseca (Segovia) y era hijo del Profesor de Cirugía D. Antonio Ballesteros y de Dña. Genoveva Santamaría. Tal vez por ello, tras cursar estudios de Gramática y Humanidades en Cuellar y Berlanga, se matriculó en 1813 para estudiar Medicina, Filosofía, Botánica y Agricultura

en el Antiguo Colegio de San Carlos, consiguiendo en 1821 el Grado de Bachiller y la Licenciatura en Medicina en 1826.

Su ejercicio profesional se inició como médico segundo del Colegio de Sordomudos y como primer médico para la asistencia domiciliaria el Barrio del Carmen Calzado durante la pandemia del cólera morbo. Fue médico honorario del Sr. Infante D. Francisco de Paula Antonio. Sus méritos profesionales y sus escritos sobre el lúpulo y la fabricación de la cerveza, así como las Instrucciones sobre el cólera morbo, le granjearon el nombramiento de Socio corresponsal de las Academias de Medicina y Cirugía de Castilla la Vieja, Sevilla, Cádiz, Barcelona y Valencia. Fue Socio Numerario del Instituto Médico de Emulación, del que fue Tesorero, y Socio fundador de la Real Academia de Ciencias Naturales y secretario en la Sección de Ciencias Antropológicas.

Pero su experiencia médica en el Colegio de Sordomudos le permitiría descubrir lo que acabó siendo su compromiso vital: la educación del alumnado con sordera y, posteriormente, también con ceguera. Tras asistir a las clases como alumno, fue nombrado maestro ayudante el 9 de diciembre de 1822. El

¹ F. Villabrilte, *Apuntes biográficos del Señor Don Juan Manuel Ballesteros, Director del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos*, Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1969.

17 de julio de 1833 tenía el encargo de maestro segundo y en 1835 fue nombrado subdirector y jefe de enseñanza. Finalmente, asumió la responsabilidad de director del Colegio, cargo que ejerció desde el 17 de enero de 1852 hasta el 12 de octubre de 1868, con un sueldo anual de 18.000 reales sucesivamente aumentados a 20.000 y 24.000 reales. Siete meses después de su inesperada cesantía y tras serle concedida la jubilación, falleció en Segovia el 10 de diciembre de 1869, fruto de la «postración así física como moral» que le produjo su cese y «sin otra enfermedad física».

Entre sus aportaciones pedagógicas es preciso mencionar, siquiera sucintamente, la estructuración de un plan de educación completo para alumnado con sordera, con sus respectivos desarrollos de una formación física, intelectual y moral, a las que añadiría su premonitoria «educación maternal» y un plan inclusivo de la «formación industrial»².

Su diseño de un plan de rehabilitación logopédica es uno de los más completos que se conocen hasta las recientes metodologías bimodal³, verbotonalistas⁴ y del Modelo Oral Complementado⁵. Completa las aportaciones de sus venerados Ponce de León⁶ y Juan Pablo Bonet⁷, diseñando una metodología que se inicia en la escritura, a la que suma el uso de la dactilología, para culminar con la pronunciación. Su método incluye un plan pormenorizado que estructura en seis etapas: preparación; conocimiento de los nombres de los seres sensibles; abstracción; uso de la gramática; análisis gramatical o teoría de las cifras y formación cultural y moral del alumnado con sordera. Todavía hoy sorprende

² J.M. Ballesteros, *Teoría de la enseñanza de sordo-mudos y ciegos*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, 1863. J.M. Ballesteros, *Curso elemental de instrucción de sordo-mudos y de ciegos: obra útil a estos desgraciados, a sus padres y maestros, a todas las personas que se ocupan de su educación Parte primera: Teoría de la enseñanza, por D. Juan Manuel Ballesteros. Parte segunda: Práctica de la enseñanza por D. Francisco Fernández Villabrille*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos, 1863

³ M. Monfort, A. Juárez, *Programa elemental de comunicación bimodal*, Madrid, CEPE, 1981; S. Torres, J. Sánchez, *Bimodal-2000*, Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2000.

⁴ K. Gajic, *Habla y audición*, Valencia, Nau Llibres, 1985. K. Gajic, A. Morant, *Sordera y Comunicación*, Málaga Aljibe, 2010.

⁵ S. Torres, M.J. Ruiz, *La Palabra Complementada. El Modelo Oral Complementado: introducción a la intervención cognitiva en logopedia. Vol. I*, Madrid, CEPE, 1996. S. Torres, *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2001.

⁶ A. Gascón, J.G. Storch, *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, 2004; Idd., *Historia de la Educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, 2004.

⁷ J.P. Bonet, *Reducción de las letras y Arte para enseñar a hablar a los mudos, con otros tratados tocantes a la lengua Griega y cifras*, Edición Facsimil, Zaragoza, Diputación Provincial de Zaragoza y Ayuntamiento de Torres de Berrellén, 2021. J.G. Storch, A. Gascón (edd.), *Homenaje a Juan de Pablo Bonet, pionero de la educación oral de los sordos*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2020.

la sistematización y precisión de sus sesiones, así como la profusión de láminas, cuadros, esquemas, materiales, ecc.⁸

Fruto de su excepcional implicación personal y sensibilidad sobre las necesidades especiales del alumnado, realizó un censo español de alumnado con sordera para calcular los recursos e instituciones precisas para su atención.

Bajo su dirección el Colegio aumentó la dotación de plazas de profesorado (especial, de mudos, de ciegos, ayudantes y ayudantas, y empleados) y de alumnado, creando clases para alumnos internos (gratuitos pensionados y pensionistas) y externos. Mejoró las instalaciones docentes, destacando la adquisición de una imprenta propia en el Colegio, que se encargaría durante décadas de la publicación de los propios trabajos, así como de numerosos encargos institucionales.

Tras la asunción del Colegio por el Ministerio de Fomento, se crearon las secciones de alumnos internos sordos y sordas y de ciegos y ciegas, y se incorporó una representación de alumnos internos por provincias. Se mejoraron las instalaciones con dormitorios, un gimnasio, enfermería, nuevos talleres y una profusión de materiales nuevos (mapas, láminas, trompetillas acústicas). Consiguió una nueva sede en la calle San Mateo de Madrid, así como una financiación estable en los presupuestos nacionales. Especialmente destacable es su aportación a la organización del Colegio mediante las sucesivas remodelaciones de los Estatutos de este⁹.

En la mayor parte de sus acciones y propuestas D. Juan Manuel Ballesteros contó con la colaboración excepcional de D. Francisco Villabrille. La implicación y progresión de éste en la docencia y gestión del Colegio se vio completada con sus numerosos trabajos y publicaciones. Suyo fue el liderazgo en la iniciativa de crear la sección de estudiantes ciegos, cuya inauguración tuvo lugar el 20 de febrero de 1842, y para la que diseñó un plan de formación especial que completó con materiales específicos. Entre dichos materiales destaca la creación de una biblioteca de libros impresos por y para los ciegos¹⁰.

⁸ M. López-Torrijo, *Textos para una historia de la Educación Especial*, Valencia, Tirant lo Blanc, 1999; Id., *La educación de las personas con sordera. La Escuela Oralista Española*, Valencia, Universitat de Valencia, 2005. Id., *Un compromiso y aportación ejemplares: Juan Manuel Ballesteros y la educación de los jóvenes sordos y ciegos*, en R. Berruezo, S. Conejero, *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Pamplona, UPNA, 2009, pp. 661-671.

⁹ *Reglamento del Colegio de Sordo-mudos de 1827*, en *Labor realizada durante el año 1827; Reglamento de Colegio Nacional de Sordo-mudos*, Madrid, imprenta de dicho establecimiento, 1838; *Reglamento Interior de Colegio Nacional de Sordo-mudos y de ciegos*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos, 1852.

¹⁰ Cartilla; Catecismo y principios de moral; Gramática castellana; Libro de los niños; Historia Sagrada; Geografía General; Diccionario para los ciegos, en F. Villabrille, *Apuntes biográficos del Señor Don Juan Manuel Ballesteros, Director del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de ciegos*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y de ciegos, 1870, p. 5.

La formación del profesorado del Colegio fue una de sus intuiciones más originales, fruto de su sensibilidad pedagógica y su implicación profesional. A ella dedicamos la parte fundamental de nuestro artículo, tanto en lo referente al profesorado del propio Colegio (Academia de Profesores), como a la formación del profesorado encargado de la Instrucción general (Escuela Normal Superior).

El interés de Ballesteros por actualizar la formación del alumnado del Colegio le hizo mantener correspondencia con centros similares de toda Europa, incluso llegó a realizar dos visitas de estudio (1841 y 1855) a diversos centros especializados de Francia, Alemania, Bélgica y Holanda¹¹.

A la par, difundió las buenas prácticas del Centro organizando visitas semanales al mismo y ofreciendo conciertos públicos por la orquesta de ciegos del Colegio. Presentó sus actividades en las Exposiciones Universal de París (1867) y Nacional de Zaragoza, en las que recogió menciones especiales. Es destacable su propuesta de difundir dichas experiencias mediante la edición de revistas específicas. Así dinamizó y coordinó en 1833 ocho tomos de *Minerva de la Juventud*, la primera revista pedagógica de España y la segunda revista juvenil, así como la posterior *Revista de la enseñanza de los sordomudos y ciegos*, primera de España en su género¹².

Su vasta aportación teórica, práctica, organizadora, investigadora y de difusión mereció diversos reconocimientos. Fue nombrado Empleado Real, Socio de las Económicas Matritense, Aragonesa y de Valencia (1832), Caballero de la Real Orden Americana de Isabel la Católica (11 de enero de 1830), Miembro de la Sociedad Central de Educación y asistencia de sordomudos de Francia,



Pic. 2. *Minerva de la Juventud*, primera revista editada en España sobre Educación Especial

¹¹ Dichas visitas fueron completadas con las efectuadas por Villabrille a los centros de Francia (Burdeos, París, Poitiers, Châtellerauld, Orleans, Caen, Nancy, Arras, Lille), y Bélgica (Bruselas, Gante, Lieja, Brujas, Namur, Amberes y Moorslede). De ellas traían no sólo propuestas y experiencias de programas y actividades, sino numerosos materiales.

¹² M. Ballesteros, *Minerva de la juventud española*, 6 vols., Madrid, Imprenta de Tomas Jordán, 1833; Id., *Revista de la enseñanza de los sordo-mudos y de los ciegos*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos, 1851.

Socio fundador del Ateneo, de la Colonia agrícola de Mettray, del Instituto Español, de la Sociedad Numismática Matritense, de la Academia de Arqueología y Geografía y de una importante cantidad de Hermandades religiosas¹³.

Por todo ello, no dudamos en presentar a D. Juan Manuel Ballesteros como una de las principales referencias históricas en la educación del alumnado con sordera y ceguera a nivel nacional e internacional, a los que dedicó toda su vida, incluso en su lecho de muerte, «un último recuerdo a los desgraciados sordo-mudos y ciegos, a quienes siempre miró como sus hijos y para los que fueron sus últimas palabras»¹⁴.

2. *El profesorado: eje de la educación especial e inclusiva*

La Formación del profesorado ha sido considerada desde siempre como uno de los ejes de la calidad de la educación que recibe el alumnado. Refiriéndonos a la educación inclusiva, ya en los inicios de la integración educativa el Informe Warnock señalaba como tercera prioridad para conseguir una educación para todos, la formación especializada del profesorado:

que los profesores de las escuelas y clases tanto especiales como ordinarias estén en condiciones de reconocer los signos de una necesidad educativa especial, de poner en marcha los procedimientos de evaluación adecuados en uno de los cinco niveles, y de contribuir con sus registros y observaciones a dicha evaluación. [...] Los profesores deben desarrollar una actitud optimista y positiva en la identificación y ayuda de los niños con necesidades especiales, Han de basarse en una estrecha colaboración con los padres, y estar disponibles para consultas y para la realización de tareas conjuntamente con otros profesionales. Tal disponibilidad sólo puede asegurarse a través de los contenidos de su formación [...] deben poseer, si quieren trabajar con eficacia, amplios conocimientos expertos, así como la confianza y prestigios consiguientes¹⁵.

La mayor parte de los teóricos de la inclusión educativa (Ainscow, Arnaiz, Barton, Booth, Carbonell, Echeita, Vega) así lo han reclamado de manera in-

¹³ Villabrille, *Apuntes biográficos del Señor Don Juan Manuel Ballesteros, Director del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de ciegos*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y de ciegos, 1870, pp. 4-5.

¹⁴ *Ibid*, p. 7. Así lo escribe Villabrille desde «toda la amistad que puede tenerse al mejor amigo, toda la veneración que se puede profesar á un maestro, todo el cariño que puede dedicarse á un padre».

¹⁵ M. Warnock, *Encuentro sobre necesidades de Educación Especial*, «Revista de Educación», número extraordinario, 1987, pp. 63-64.

sistente, dado su incumplimiento¹⁶. Del mismo modo lo denuncia la European Agency for Special Needs and Inclusive Education¹⁷.

Las propias Declaraciones Internacionales sobre educación han insistido reiteradamente en la transcendencia de la capacitación de los profesionales encargados de la docencia. Así lo recogen la *Declaración de Salamanca* sobre n.e.e. (UNESCO, 1994), la *CIE: Educación inclusiva: un camino hacia el futuro* (UNESCO, 2008), la *Declaración de Incheon* (UNESCO, 2015) y la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación* (UNESCO, 2017).

Desde su intuición y amor pedagógico, casi dos siglos antes, D. Juan Manuel Ballesteros ya comprendió, en su pequeña experiencia del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid, que la capacitación de su reducido equipo de profesionales era crucial para garantizar la educación que pretendía dar a sus alumnos con sordera y ceguera.

En efecto, valora la excelencia de su tarea del profesorado: «honrosa profesión, verdaderamente singular y filosófica, tan especial comparada con otras profesiones, es eminentemente superior a ellas, aunque por otra parte la lleven ventaja en estimación y recompensa...que merecerá bien de la humanidad y pesará más en la balanza de Dios»¹⁸. Sin embargo, «el gobierno no ha cuidado ni cuida de formar personas dignas de tan elevado y filantrópico magisterio» como hacen otros países que él ha visitado¹⁹. Ello sumado a que «no se remunera puntual y cumplidamente el trabajo y sacrificios que se exige a los profesores, ha sido la causa de que no se hayan formado entre nosotros émulos dignos de L'Epée y de Sicard»²⁰.

Para estimular «el celo y las buenas disposiciones» de algunos y concienciar sobre la formación necesaria, presenta las condiciones que deben adornar al profesorado. En correspondencia con el plan de educación del alumnado, divide la formación del profesorado en física, moral e intelectual.

En cuanto a la física,

¹⁶ M. Ainscow, A. Dyson, S. Goldrick, M. West, *Promoviendo la equidad en educación*, «Revista de Investigación en Educación», vol. 11, n. 3, 2013, pp. 44-56; P. Arnaiz, *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2003; L. Barton, *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata, 1998; R. Carbonell, *Educación Especial en Europa*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006; G. Echeita, *La educación inclusiva*, en J.M. Arribas Álvarez, *Diálogos de Educación. Reflexiones sobre los retos del sistema educativo*, Madrid, SM, 2021, pp. 117-132; A. Vega, *La educación social ante la discapacidad*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2003.

¹⁷ *European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Cinco mensajes clave para la Educación Inclusiva*, Bruselas, EASNIE, 2014.

¹⁸ J.M. Ballesteros, *Curso elemental de instrucción de sordo-mudos y de ciegos. Obra útil a estos desgraciados, a sus padres y maestros, y a todas las personas que se ocupan de educación. Parte Primera: Teoría de la enseñanza*, Madrid, Imp. del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos, 1983, pp. 94, 97.

¹⁹ *Ibid.*, p. 93.

²⁰ *Ibid.*, p. 89.

nada debe tener de repugnante en su persona y fisionomía...aunque sea esforzándose un poco, procurará dar a sus facciones una expresión amable y cariñosa, pues ha de habérselas con gentes que de la bondad de la persona suelen juzgar por los caracteres que su rostro les presenta... Si es posible, tampoco deberá tener defecto chocante o deformidad... Todo ello prescindiendo de la robustez indispensable al que ha de dedicarse al ímprobo y constante trabajo de esta enseñanza²¹.

Respecto a la formación moral, tendrá una conducta:

... irreprochable y ni aún le sean permitidas ciertas debilidades y pequeneces que no se aprecian en el trato ordinario de la sociedad [...] igualdad de carácter, evitando un trato áspero, afectado e imperioso [...] Sólo a costa de una paciencia verdaderamente incalculable se puede adelantar en esta enseñanza, insistiendo con firmeza y sin ceder jamás en lo que sea razonable, corrigiendo con calma y serenidad, teniendo la flexibilidad de espíritu necesaria para presentar de mil maneras lo que no se puede entender por una y procurar no se trasluzcan las señales del interior despecho y disgusto que se sienten algunas veces²².

Finalmente, y por lo que respecta a la formación intelectual, « eminentemente superior a la de primera enseñanza », requiere de árido estudio y meditación profunda: un estudio del lenguaje del país diferente de los gramáticos, ya que debe cuidar la relación de las ideas con las palabras, antes que las relaciones gramaticales. A la vez, un conocimiento profundo de los mecanismos del habla. Debe tener una facilidad natural para:

representar por medio de la pantomima los seres, las cosas y todos los objetos ausentes, [...] sabiendo imitar sus formas visibles por medio del dibujo, y cuando es preciso estender (sic) a explicación á las ideas intelectuales y morales, ó á las formas compuestas y figurativas de las variaciones de as palabras, es preciso que sepa valerse de los ricos y poderosos recursos del lenguaje mímico. Si se quiere, hasta de la jurisprudencia y de la medicina necesita conocimientos el profesor de sordo-mudos»²³.

Además, no basta con saber las cosas, es preciso saber enseñarlas con los « buenos métodos y procedimientos más acreditados para establecer la necesaria comunicación entre los discípulos y el profesor ». Es preferible prevenir los delitos más que castigarlos, y ello con indulgencia y amabilidad. También es necesaria esa intuición para individualizar los aprendizajes: « una vocación personal para estudiar y acomodarse al temperamento, al carácter, al genio y al grado de inteligencia de su discípulo »²⁴.

Finalmente, es necesaria una « serenidad de ánimo y aquella autoridad moral, ...ya que más confiarán los sordo-mudos en el que les manifieste sentimien-

²¹ *Ibid.*, p. 90.

²² *Ibid.*, p. 92.

²³ *Ibid.*, p. 93.

²⁴ *Ibid.*, pp. 93-94.

tos afectuosos... y este dotado de benevolencia paternal, ... que en el que les enseñe cosas superiores»²⁵.

Ballesteros fue también pionero en la creación del cuerpo de profesoras: «con las que las mudas tendrán siempre más confianza y espresará (sic) ideas y sentimientos, que tendrán natural reparo en comunicar a un individuo de otro sexo»²⁶. Más aún, creó una nueva figura profesional, adelantándose a los aún no generalizados actualmente intérpretes de lengua de signos. Se trata de los «repetidores», alumnos sordos «subordinados a los profesores de sentidos espeditos (sic), que se valdrán de ellos útilmente en todas aquellas materias en que es preciso emplear todos los recursos del lenguaje mímico. Las clases de escritura y dibujo, que hasta cierto punto son puramente mecánicas, no vemos inconveniente en que sean confiadas desde luego a un sordo-mudo»²⁷.

Por ello concluye: «Es incalculable el árido estudio, la meditación profunda en que deben abismar los encargados de esta educación y lo mucho que necesitan mortificarse para conseguir una paciencia a toda prueba [...] Ciertamente que al ver tan mal recompensados sus sacrificios en todos géneros, no deben buscar más satisfacción que en sí mismos y en el bien que hacen»²⁸.

Para asegurar tan excelsa formación, Ballesteros ideó y llevó a cabo dos propuestas de formación realmente innovadoras y que entroncan con algunas de las aportadas por los más recientes movimientos de renovación pedagógica. La primera se refería al profesorado del propio Colegio y consistió en el diseño de lo que él denominó Academia de Profesores. La segunda, consciente de que Colegio de Madrid no podía resolver la formación de los miles de alumnos y alumnas sordos que había recogido en sus estadísticas, buscaba capacitar al profesorado de la instrucción general, mediante la creación de una Escuela Superior Normal abierta a todo el profesorado.

2.1 La Academia de Profesores del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos de Madrid

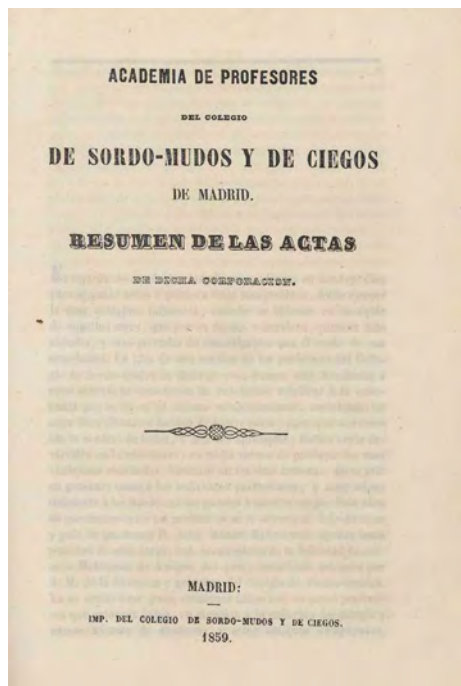
La Academia de Profesores fue uno de los primeros y prioritarios proyectos de Ballesteros en cuanto fue nombrado subdirector y jefe de enseñanza del Colegio. Consciente de la diversidad de métodos de rehabilitación, de la variedad de planes de estudios de los Colegios de sordos, tanto como de su carácter incompleto e insuficiente, determinó organizar una dinámica del Claustro que potenciara las capacidades del profesorado y las coordinara para alcanzar jun-

²⁵ *Ibid.*, p. 94.

²⁶ *Ibid.*, p. 95.

²⁷ *Ibid.*, pp. 95-96.

²⁸ *Ibid.*, p. 97.



Pic. 3. Actas de la Academia de Profesores del Colegio de Sordo-mudos y Ciegos de Madrid

tos las mejores metas deseables para el alumnado, inspirado en los resultados de la experiencia del Colegio de Paris.

En contra del carácter jerárquico imperante en su contexto, propugnó un trabajo cooperativo, ya que «el espíritu de asociación tan eficaz y poderoso en nuestros días para ejecutar cosas maravillosas y vencer dificultades, a primera vista insuperables, debía ejercer la más ventajosa influencia cuando se aplicase en obsequio de seres que por su naturaleza se presentan tan aislados»²⁹. Así pues, impulsó la:

reunión de los profesores del Colegio nacional de sordo-mudos de esta corte, para formar una Academia a cuyo arbitrio se sometiesen todas las cuestiones relativas a la enseñanza especial que se da en este establecimiento: cuestiones en cuya libre discusión todos habían de tomar parte, para que mereciese la sanción de todos, y una vez discutidas y aprobadas, fuesen regla invariable de la enseñanza³⁰.

Las primeras reuniones tuvieron lugar con D. Antonio Ujena, D. Agustín Pascual y Dña. Jacoba Hernández, ocupándose en «regularizar el lenguaje de signos, de fijar las reglas para la pronunciación de las letras, de acordar las bases de una nomenclatura general y de todos los asuntos de orden interior y arreglo de las clases del colegio»³¹. Tras un periodo de inacción y a la vuelta de su estancia en el extranjero en 1841, se reanudan las reuniones con una sesión inaugural el 13 de enero de 1842, en cuyo discurso Ballesteros plantea el objetivo de «la adopción de un plan o programa, que diese uniformidad a los trabajos y a los procedimientos que se emplean en la enseñanza, estableciendo las bases de la instrucción metodológica que se había de dar en el establecimiento, graduada relativamente en seis años»³².

El 23 de octubre de 1848 se designaron provisionalmente los cargos, encargando las funciones del Primer Profesor o Decano, Secretario, Segundo Profesor, Maestro de Escritura, de Dibujo y de los Aspirantes. Tras la adscripción

²⁹ *Academia de Profesores del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos de Madrid. Resumen de las Actas de dicha corporación*, Madrid, Imp. Del Colegio de Sordo-mudos y de ciegos, 1859, p. 3.

³⁰ *Ibid.*, p. 3.

³¹ *Ibid.*, p. 4.

³² *Ibid.*

del Colegio al Ministerio de Fomento y ya bajo la dirección de Ballesteros, se aprobaron los Estatutos el 31 de enero de 1859. La propia formulación del fin de la Academia define con precisión, no sólo las metas, sino el espíritu de la institución: «establecer un lazo de amistad que los una entre sí, tratar de los métodos de enseñanza y de su aplicación, del orden de las clases y de aquellas cuestiones que tiendan á producir resultados más ventajosos en la educación especial que les está encomendada»³³. La Academia estará integrada por la totalidad del profesorado, incluidos los ayudantes y aspirantes. Más allá de las funciones preceptivas del Presidente y del Secretario hay en los Estatutos una instancia especial a que cada profesor «pueda presentar a esta los trabajos voluntarios que guste: puede además proponer cuestiones a discusión»³⁴. Cualquier cuestión planteada se decidirá por votación mayoritaria y la modificación de los estatutos por unanimidad o una mayoría de dos tercios.

El alma de la Academia la encarna Ballesteros, quien se siente heredero y obligado a continuar la primacía universal en la educación de los sordos iniciada por Ponce de León y Juan Pablo Bonet. A esta tarea anima a los que siente como:

...mis más preciados colaboradores, ... amables y laboriosos compañeros porque con tanta confianza cuento con la cooperación de mis más caros colaboradores, con su buen corazón, su talento, su buena voluntad en favor de los desgraciados que nos están encomendados: constituyámonos todos los miembros en una sola y misma familia, empleémonos con asiduidad, según la esfera de nuestras atribuciones, en bien de estos infelices seres, no pensemos más que en su prosperidad, ... este será el único provenir que nos ocupará en adelante³⁵.

En los años sucesivos y mediante reuniones mensuales se fueron desarrollando las diversas funciones. La Academia informaba, como experta y de manera rigurosa y equilibrada, en diversas cuestiones que se le plantearon: el establecimiento en Lérida de una escuela de sordomudos (4 de enero de 1849); la recompensa a D. Antonio Marés Llopas por el supuesto invento de un método para la enseñanza de ciegos (10 de enero de 1849); las indicaciones para el establecimiento de la enseñanza de ciegos en Barcelona; sugerencias sobre las condiciones de unas posibles oposiciones al cuerpo de profesores de ciegos y de sordos; informes sobre los métodos educativos y rehabilitadores de ciegos utilizados en Barcelona por D. Jaime Bruno Berenguer y D. Joaquín Ainé (20 de noviembre de 1852); informes sobre la realización de exámenes, (1854), sobre el estado sanitario del alumnado durante la pandemia del cólera morbo; disponibilidad de matrícula de alumnado; o requisitos exigibles al profesorado asistente (1855)³⁶, entre otras cuestiones.

³³ *Ibid.*, p. 7.

³⁴ *Ibid.*, p. 8.

³⁵ *Ibid.*, p. 12.

³⁶ *Ibid.*, pp. 15-22.

Una de sus aportaciones fundamentales fue servir como órgano de difusión de los principales trabajos y adelantos de los profesores a través de su publicación en la imprenta del Colegio. Entre 1851 y 1852 tal difusión se realizaba regularmente mediante la publicación de una Revista diseñada a tal efecto: *Revista de la enseñanza de Sordo-mudos y de Ciegos*, en cuya edición se implicó la totalidad del profesorado. De forma complementaria se publicaban trabajos específicos. Así el año 1853 se editaron estudios como el *Tratado de aritmética y sistema decimal* de D. José Jauré; el *Calendario de los Sordomudos* de D. Francisco Villabrilte; *Dibujo lineal* del Sr. Salamanca; *Gimnastica* del Sr. Batanero; artículo sobre Instrucción pública, destinado a la *Enciclopedia* y escrito de nuevo por Francisco Villabrilte; *Abecedario y silabario para sordomudos*, de D. Miguel Villabrilte; *Colección de plantas*, de D. Tomás Sánchez de Ayala; D. Juan José Díaz, presentó una colección de dibujos para la confección de un *Álbum de enseñanza*; la *Clasificación de las personas* realizada por D. Miguel Rispa, corresponsal de Barcelona.

El año 1856 fue especialmente prolijo en la presentación de trabajos sobre dibujo, geometría, diario religioso, estudios comparados de metodologías de rehabilitación utilizadas en Europa, historia de la enseñanza de sordos, o la valoración del *Abecedario manual* de Ayllon.

En 1857 se celebraron trece sesiones, además de las juntas parciales de la Sección de Música. De sus numerosos trabajos aprobados, destaca la traducción de la *Memoria* del Abate Carton, director del Instituto de Brujas, que hizo Villabrilte. Entre las publicaciones, es preciso resaltar la *Gimnasia médica* de Nebreda; *Educación y establecimientos de Sordo-mudos y de Ciegos* de D. Manuel Pinuaga; el *Panegírico de San Juan de Mata* de D. Mateo Yague y Mateos; *Profesores de Sordo-mudos* del Sr. Olmos; o la *Metodología de escribir música* de D. Gabriel Abreu, profesor de ciegos.

El año 1858 se publicó la *Instrucción popular*, que Villabrilte había escrito como material para la recientemente establecida Escuela Normal, con el resumen de las lecciones que en ella se impartían; *Abecedario y signos de ortografía*, adaptando el Método de Braille; *Gimnasia* de Nebreda; traducción hecha por Ballesteros de la *Memoria sobre la primera educación de los ciegos*, escrita por M. Gregori, director del Instituto de ciegos de Dresde; traducción de Miguel Villebrille sobre a *Memoria* premiada del abate Carton.

En 1859 se dedicó a la presentación de los valiosos materiales que D. Francisco Villabrilte había traído de Europa, a raíz de su visita de estudio a los centros de educación de ciegos y sordos en Francia, Alemania y Bélgica³⁷.

³⁷ *Ibid.*, pp. 23-36.

En todo momento las reuniones mensuales estaban atentas a la organización y necesidades del Colegio, debatiendo sobre «el régimen interior del colegio, establecimiento del oratorio, arreglo y transformación del gimnasio, renovación de títulos, suscripción al hospital de la Princesa, y otros asuntos»³⁸, así como de la financiación, ampliación de espacios, ecc.

Pero la aportación fundamental de la Academia, a la par que objetivo clave por el que fue planteada consistió en el diseño del Plan de Formación que ofreciera el Colegio. Éste debía tener como meta «hacerlos partícipes de los privilegios sociales y religiosos de sus hermanos y elevarlos a la dignidad moral e intelectual de hombres...proporcionándoles los medios de ser útiles a sí mismos y a sus semejantes; y dándoles á conocer los misterios y beneficios de la religión»³⁹. Existía un primer Programa aprobado el 4 de enero de 1849 y un desarrollo posterior publicado dentro del *Curso de Instrucción de Sordo-mudos* y del *Curso de Instrucción de Ciegos*, diseñados respectivamente por D. Juan Manuel Ballesteros y D. Francisco Villebrille, pero Ballesteros era consciente de las limitaciones de ambos, así como de la necesidad de completarlos y actualizarlos. Por ello, en la sesión del 30 de enero de 1959 la Academia acordó por unanimidad afrontar la tarea del diseño de dicho Programa. Se prefirió una planificación por materias, en lugar de por cursos. Para ello cada profesor presentó el programa actualizado de las asignaturas que impartía. A partir de dichos materiales, se acordó un Programa «discutido, aprobado e impreso». En cualquier caso, es unánime la convicción de que:

El presente programa, ni es, ni debe ser una obra acabada: es sólo una base de sucesivas mejoras que el tiempo y la observación constante han de ir introduciendo, y la base también de otros trabajos literarios muy necesarios en las clases y que en apoyo del Programa la Academia se dispone a ejecutar: Tales son la formación de ejercicios y lecturas para cada clase, y la coordinación de todo el material de enseñanza que para cada una de ellas se juzgue indispensable⁴⁰.

El Programa describe los contenidos básicos de cada asignatura. Las tablas 1 y 2 recogen la estructura del Programa por Clases, referidos respectivamente al alumnado con sordera y con ceguera, las asignaturas que lo integran y el enunciado que encabeza cada uno de los subapartados de cada asignatura.

³⁸ *Ibid.*, p. 23.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*, p. 43.

Tabla 1. Programa de educación de la Sección de Sordo-mudos, aprobado en la Academia del Colegio en 1859. Elaboración propia⁴¹

CLASE 1ª	MEDIOS DE COMUNICACIÓN	Escritura. Abecedario manual. Pronunciación. Lectura de los labios. Lenguaje mímico. Dibujo
	LENGUA CASTELLANA	Nomenclatura. Nombres. Adjetivo
	CONOCIMIENTO GRAMATICAL	Nombre. Artículo. Verbo. Frases. Aritmética
CLASE 2ª	NOMENCLATURA	Seres. Cosas. Acciones. Calificaciones
	APLICACIÓN GRAMATICAL	Verbos. Frases. Pronombres. Adverbios. Ejercicios
	ARITMÉTICA	Multipliación y división de enteros.
CLASE 3ª	MEDIOS GENERALES DE COMUNICACIÓN	Perfeccionamiento y práctica de todos ellos. Restricción del lenguaje mímico con arreglo a los conocimientos del idioma
	LENGUA ESPAÑOLA	Nomenclatura
	CONOCIMIENTO GRAMATICAL	Verbos regulares. Subjuntivo. Participio y Gerundio. Formas activas y pasivas. Verbos irregulares. Conjugación. Pronombres, proposiciones, adverbios y conjunciones. Ejercicios prácticos de composición.
	ARITMÉTICA	Números fraccionarios. Reducciones, Problemas. Sistema métrico.
CLASE 4ª	MEDIOS GENERALES DE COMUNICACIÓN	Nomenclatura. Estudio gramatical. Ejercicios de composición. Aritmética. Geografía e Historia Natural
	HISTORIA SAGRADA	La creación. El hombre y su primer pecado. Venida de Jesucristo. Encarnación. Nacimiento. Predicación. Pasión. Muerte. Resurrección. Ascensión. La Iglesia Católica
	DOCTRINA CRISTIANA	Dios y sus atributos. La Trinidad. La Encarnación. Jesucristo. La Virgen...
	DEBERES RELIGIOSOS	Oraciones de todos los días. Actos de fe, de esperanza y de caridad. La santa Misa. Examen de conciencia. La confesión. La comunión
CLASE DE ESCRITURA	SECCIÓN 1ª REGLA 1ª	Formación de trazos, curvas y ejercicios en la cuadrícula. Letra minúscula. Letra mayúscula
	SECCIÓN 2ª REGLAS 2ª-3ª Y 4ª	Letra mayúscula. Copia
	SECCIÓN 3ª REGLAS 5ª-6ª Y EN BLANCO	Copia: de periodos de Historia Sagrada; Religión; Moral y Nociones útiles
	SECCIÓN 4ª	Escritura litográfica en papel. Letra gótica y francesilla. Adorno caligráfico
CLASE DIBUJO Y LITOGRAFIA	DIBUJO	Dibujo: lineal; de adorno; de figura; paisaje; lineal y el de figura completa

⁴¹ *Ibid.*, pp. 44-51.

	LITOGRAFÍA	Estudio a la pluma de adorno y figura; id al lápiz, de paisaje y figura.
CLASE DE GIMNASIA ORTOSOMÁTICA	SECCIÓN 1ª	Ejercicios elementales
	SECCIÓN 2ª	Luchas
	SECCIÓN 3ª	Saltos de longitud. Barras paralelas
	SECCIÓN 4ª	Ejercicios de palo puente, superiores de barras paralelas. Salto con percha...
CLASE DE LABORES	SECCIÓN 1ª	Hacer calceta. Coser a la española. Reparar ropa
	SECCIÓN 2ª	Hacer vestidos. Bordar en blanco. Adornos de felpilla

Tabla 2. Programa de educación de la Sección de Ciegos, aprobado en la Academia del Colegio en 1859. Elaboración propia⁴²

CLASE ELEMENTAL	Sección 1ª: EJERCICIOS DE TACTO	Lectura. Escritura. Aritmética. Gramática. Urbanidad. Religión
	Sección 2ª: EJERCICIOS MANUALES	Lectura. Escritura. Aritmética. Geometría. Gramática. Religión
	Sección 3ª	Lectura. Escritura. Aritmética. Geografía. Gramática. Religión. Historia
CLASES DE LABORES	Sección 1ª	Hacer faja. Calceta. Puntillas. Cordones en moldes.
	Sección 2ª	Coser a la española. Hacer punto de malla y bolsillos de varias clases. Colchas y cortinas.
CLASE DE SOLFEO	Sección 1ª	Signos de relieve. Pentagrama. Valores de las figuras, silencios. Compases binario y compasillo. Efectos.
	Sección 2ª	Signos. Valores de notas. Alteraciones de sonidos. Compás 2/4. Entonación.
	Sección 3ª	Intervalos. Tonos y modos. Corcheas. Compas $\frac{3}{4}$ y $\frac{3}{8}$. Llave de fa. Apoyatura. Entonación
	Sección 4ª	Tonos mayores y menores. Compás 6, 9 y 12/8 Mordentes. Abreviaturas. Entonación.
	Sección 5ª	Tonos mayores y menores. Compases. Siete llaves. Entonación.
	Sección 6ª	Trasportes y alteraciones. Géneros diatónico, cromático y anarmónico. Entonación. Dos voces.

⁴² *Ibid.*, pp. 51-60.

CLASE INSTRUMENTAL DE VIENTO	INSTRUMENTOS	Metal: cornetín, trompa, trombón, fígle. Madera: flautín, flauta, clarinete, oboe, fagot.
	Sección 1ª	Conocimientos generales. Posición del cuerpo. Colocación de los dedos-
	Sección 2ª	Métodos. Estudios preparatorios a 2, 3 y 4 voces
	Sección 3ª	Continuación. Piezas religiosas y profanas para orquesta
CLASE DE INSTRUMENTAL DE CUERDA	INSTRUMENTOS	Violín, viola, violoncello y contrabajo
	CONOCIMIENTOS GENERALES	Piezas de los instrumentos. Posiciones. Manejo del arco
	MÉTODOS	Violín (Bauillot, Rode y Kreutzer) Corellu y Fiorillo Viola. Violoncello (Duport) Contrabajo (Felio y Bosi)
CLASE DE PIANO	Sección 1ª	Asiento y posición Teclado y movimiento de dedos
	Sección 2ª	Extensión (sic) de 6ª, 7ª y 8ª Sustitución. Elisión. Notas dobles. Escalas
	Sección 3ª	Escalas en décimas. Saltos de 6ª, 7ª, 8ª, 9ª y 10ª Arpeggios de dos octavas.
	Sección 4ª	Arpeggios. Escalas en 3ª y 6ª Notas repetidas.
	Sección 5ª	Octavas, terceras y sextas. Arpeados. Arpeggios combinados. Trino en terceras
	Sección 6ª	Repaso progresivo. Método de la Unión Artístico Musical. Estudios de Conccone, Berlín y Cramer.
CLASE DE ORGANO	Sección 1ª	Teoría. Juegos. Oficios. Nociones de canto. Tonos mayores y menores. Géneros. Métodos: Muller, Rinck, Hilarion Eslaba
CLASE DE CANTO	Sección 1ª	Posición de cuerpo y boca. Voz. Vocalización. Aspirar y expirar
	Sección 2ª	Ligado. Portamento. Matices. Apoyaturas
	Sección 3ª	Agilidad: escalas, arpeggios, tresillos, cinquillos, seisillos, sestillos y demás valores.
	Sección 4ª	Trino. Fraseo. Reposo y fermatas. Canto con palabras. Método de Saldoni, Nava y piezas de Panzeron. Canto religioso.
CLASE DE ARMONÍA	Sección 1ª	Intervalos, movimientos y falsas relaciones. Acordes consonantes naturales y sus inversiones
	Sección 2ª	Acorde de 7ª dominante, sensible y disminuida; de 9ª; de 2ª. Alteraciones. Notas de paso. Apoyaturas. Modulación

En opinión del propio Ballesteros, la Academia es una de sus mayores aportaciones a la educación del alumnado con sordera o ceguera. Por ello y dentro de la modestia que caracteriza sus expresiones, se permite afirmar: «Séanos permitido gloriarnos algún tanto en una obra exclusivamente nuestra y que es á nuestro modo de ver una de las mejoras que hemos introducido en el colegio»⁴³.

2.2 *La Escuela Superior Normal de Enseñanza Especial de Sordo-Mudos y de Ciegos*

La preocupación de Ballesteros por la formación del Profesorado del alumnado con sordera o ceguera sobrepasa los límites del Colegio que dirige. En sus estudios estadísticos la atención impartida por su centro es claramente insuficiente: «El reducido Colegio establecido en la Corte, desde principios del presente siglo, apeas basta á contener el insignificante número de cuarenta alumnos sordo-mudos, y tres o cuatro ciegos, cuando, según los datos estadísticos más exactos, son de ocho a diez mil los primeros, y de veinte a veintidós mil los segundos en España»⁴⁴. Por ello, su compromiso con la educación de este alumnado y su intuición pedagógica le lleva a proponer una de las medidas actualmente fundamentales en la inclusión educativa: asegurar la formación especializada del profesorado que imparte las enseñanzas obligatorias. Se trata de una medida extraordinaria, especialmente si la valoramos en el contexto de la educación especial que se impartía en la primera mitad del siglo XIX.

De nuevo, para el desarrollo de esta brillante iniciativa contó con el apoyo de su más estrecho colaborador: el Profesor Francisco Fernández Villabrille. En efecto, es él quien se encarga de cursar la solicitud el 1 de abril de 1856: con un claro objetivo:

Estender (sic) los beneficios de la educación esta deuda de humanidad, á todos los sordo-mudos y á todos los ciegos, popularizar su enseñanza especial y divulgar las instrucciones necesarias, para que los profesores de instrucción primaria, los padres e interesados de los sordo-mudos y los ciegos puedan empezar con fruto la educación de estos desgraciados, tal ha sido el objeto de nuestros constantes desvelos⁴⁵.

El acceso a tal formación se abre, no sólo a los ayudantes o discípulos internos del colegio, sino también a los eclesiásticos, los padres de los sordomudos y todos los que tengan interés en adquirir los principios de la instrucción. La

⁴³ *Academia de Profesores del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos de Madrid. Resumen de las Actas de dicha corporación*, Madrid, Imp. Del Colegio de Sordo-mudos y de ciegos, 1859, p. 24.

⁴⁴ F. Fernández Villabrille, *Inauguración de la Escuela Superior Normal para instrucción de los aspirantes al profesorado en la enseñanza especial de sordo-mudos y de ciegos*, Madrid, imp. Del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos, 1857, p. 5.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 6-7.

adscripción del Colegio a la Dirección de Instrucción Pública añadió un mandato especial para que asistiesen a la nueva escuela «los alumnos particularmente los de tercer año, de la Escuela Normal y Central de Instrucción primaria»⁴⁶. La Real Orden de 25 de marzo de 1857 aprueba la fundación, indicando que se ensaye durante un primer curso de forma provisional:

...se abra luego un curso especial de estudios de tres meses en que se esplicquen (sic) las nociones más precisas y elementales sobre educación de sordo-mudos y de ciegos, admitiendo gratuitamente á los que lo soliciten y se hallen en disposición de emprenderlas, y dando las lecciones en horas a que puedan asistir los espresados (sic) alumnos de la escuela normal central que lo deseen⁴⁷.

De su inicio se encarga a D. Francisco Fernández Villabrille, quien debe remitir el plan de formación para su aplicación durante el curso 1857-1858. En efecto, D. Francisco presenta una *Instrucción popular* como plan experimental. Junto a él se acuerdan las siguientes reglas:

Primera. Los estudios serán teóricos y prácticos.

Segunda. Los teóricos consistirán en lecciones rales, conforme al programa aprobado por el Gobierno de S.M. y á cargo del primer profesor del Colegio.

Tercera. Los estudios prácticos consistirán en ejercicios de aplicación en las diferentes clases del establecimiento con arreglo al plan formado por el Director y aprobado por el Gobierno de S.M.

Cuarta. El curso de estudios dará inicio y terminará en las mismas épocas que el de la escuela normal central.

Y Quinta. Serán admitidos á la matrícula los que acrediten a ver cumplido diez y siete años y buena conducta moral y religiosa, dispensando de estas pruebas a los eclesiásticos, a los maestros de primera enseñanza en ejercicio y a los alumnos de la escuela normal.

La inauguración solemne del curso tuvo lugar el 26 de abril de 1857 en el Salón de Actos del Colegio, decorado por el Sr. Martínez Salamanca, profesor de dibujo del Colegio, con motivos alusivos al establecimiento. Fue presidida por D. José Caveda, Director General de Agricultura, Industria y Comercio, acompañado por el Director de la Escuela Normal de Instrucción Primaria, D. Basilio Sebastián Castellanos; D. Mariano Carderera, Jefe de Negociado del Ministerio de Fomento y por D. Juan Manuel Ballesteros, como Director del Colegio. El Discurso inaugural estuvo a cargo de D. Francisco Villabrille y constituye una completa declaración programática del espíritu, objetivos, alcance y perspectiva futura de la Escuela Superior Normal.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 8.

⁴⁷ *Academia de Profesores del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos de Madrid. Resumen de las Actas de dicha corporación*, Madrid, Imp. Del Colegio de Sordo-mudos y de ciegos, 1859, pp. 38-39.

Tras describir las limitaciones en su desarrollo personal y social que la discapacidad auditiva o visual comporta para estas personas, lamenta que el Colegio de Madrid sea la única respuesta nacional a los miles de alumnos ciegos y sordos, ya que «a pesar de su progresivo ensanche, todavía no puede realizar todo el bien que los mudos y los ciegos españoles de él reclaman». Lamenta el retraso de España, que fue pionera en la educación de sordos, respecto a las experiencias de formación de profesores de primaria, ya aplicadas con éxito en Berlín, Baviera, Múnich, Wurtemberg, Dresde, París o Viena. Con dos siglos de antelación y salvando las diferencias de contexto, presenta de manera premonitoria lo que en 1978 plantearía el Informe Warnock, como inicio de la integración educativa:



Pic. 4. Inauguración de la Escuela Superior Normal

Bueno es que se conserven los colegios públicos y normales para estudiar y perfeccionar todos los métodos de que este arte se compone, y para hacer ensayos más o menos completos; pero ya es preciso, además, de reducir la enseñanza de sordo-mudos y de ciegos a un grado de sencillez, que permita hacer aplicaciones de ella aun fuera de los establecimientos especiales en que está concentrada, haciéndola penetrar hasta la educación doméstica, y entonces el noble objeto del arte se verá cumplido, y el voto de la humanidad quedará satisfecho⁴⁸.

Y reclama la educación de estos colectivos como un derecho humano ineludible:

Cierto es que este problema le resolverán unidas la caridad y la ciencia, mas no por eso se crea que la beneficencia pública, por si sola, puede asegurar y mejorar la suerte de los sordo-mudos y de los ciegos. La enseñanza de estos desgraciados debe constituir un ramo importante de la instrucción pública, depender directamente de su centro administrativo, y ser objeto de constante solicitud de parte de los jefes superiores del ramo. [...] No, no son hospicios, ni asilos de beneficencia lo que los mudos y los ciegos principalmente necesitan, sino establecimientos en que se les dé enseñanza por medio de procedimientos especiales.

⁴⁸ Fernández Villabrilie, *Inauguración de la Escuela Superior Normal para instrucción de los aspirantes al profesorado en la enseñanza especial de sordo-mudos y de ciegos*, Madrid, imp. del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos, 1857, pp. 18.19.

[...] Los sordo-mudos y los ciegos, aun concediendo que todos fuesen pobres é indigentes, todavía no es el pan del estado lo que reclaman, sino los alimentos de la vida social, moral y religiosa, y el primero de todos los bienes, que es el de disfrutar de las nobles prerrogativas de la humanidad: la instrucción pública⁴⁹.

La clara visión que tiene del alcance del problema le lleva a plantear que esta propuesta debe iniciarse desde el Estado, pero ha de ser secundada y extendida a las provincias, principales ciudades y hasta en los pueblos. Hace una llamada especial a la cooperación del clero, quien «no puede negar su caritativa influencia» y «al corazón de las mujeres, de esas maestras naturales de los niños, y llamadas, por tanto, a tomar parte hasta de esta enseñanza especial»⁵⁰. Confía en que el plan de formación aporte a las familias y a las escuelas de instrucción la formación necesaria para asegurar la fundamentación que culminarán posteriormente los Colegios de Sordomudos y de Ciegos.

Hace una llamada especialmente motivadora al alumnado de la Escuela Normal, porque «si la misión de las personas que bajo diversos títulos concurren a la enseñanza de sordo-mudos, es harto penosa, también tiene sus goces, también tiene sus puros é inestimables placeres». Pero la responsabilidad fundamental recae en la sagrada función del maestro:

El profesor penetra en la inteligencia y el corazón de su discípulo, se apodera de todas sus facultades, vé (sic), en cierto modo, brotar sus ideas y sentimientos, asiste, por decirlo así, a una segunda creación, y esta creación es suya. [...] Son para con sus discípulos los ministros de la civilización, los mensajeros de la sociedad humana, lo ministros de la moral y los precursores de la religión. Es el alma entera de sus discípulos la que se les entrega em depósito, para conducirla al goce de sus facultades, para elevarla á su noble destino. Es una especie de sacerdocio el que ejercen en medio de sus discípulos, anunciando á la gran familia de los sordo-mudos todos los dones de la civilización⁵¹.

Sólo una vida consagrada al Colegio, como la que también dedicó D. Francisco Villabrilte, puede calar de manera tan comprometida y profunda la sagrada tarea de los maestros⁵².

La Memoria recoge la relación de profesores encargados de la primera docencia, así como el listado con nombres de los 98 alumnos – todos hombres – de la Escuela Normal de Instrucción Primaria, más 5 alumnos “diversos” y 4 oyentes. Pero la aportación fundamental consiste en el Programa de Lecciones

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*, pp. 20-21.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 22-23.

⁵² La relación de profesores está integrada por: D. Luis María Lasala, D. Eduardo Olivera y Valls, D. José María Galeoti y Escudero, D. Victoriano Palacios, D. José María Álvarez y Alderca, D. Lucio Martín de Ocaña, D. Ramón Muñoz, D. José Fernández Moreno, D. Valeriano Castelao, D. Enrique Serrano y Balbás, D. Lucio Solís, D. Manuel González de la Mata y D. José Benito Domínguez. *Ibid.*, pp. 25-32.

que se impartía. El Plan se completa con una relación de libros que deberían utilizarse en las clases y que se recomiendan a alumnos, padres y maestros⁵³.

Sin duda, Ballesteros jalona junto a Sócrates, Quintiliano, Vives, Pestalozzi, Giner, Montessori, Freinet, Milani...y tantos pedagogos la historia de la mejor educación, en su caso referida a uno de los grupos más difíciles: el alumnado con necesidades educativas especiales. Con ellos comparte un compromiso excepcional, una intuición pedagógica y una eficacia que sólo desde la consagración de toda una vida puede hacer cambiar la historia. En el caso de Ballesteros ello supuso el inicio de la Educación Especial, pero, a la vez y de forma premonitoria, una de las primeras y más certeras miradas hacia una inclusión educativa.

⁵³ Para las clases de Música los ejercicios y estudios de Bertini, Cramer y Muller, así como el *Método de solfeo* de D. Hilarión y el *Método de piano* de la Unión artística. Para las clases de ciegos: *Curso de instrucción de los ciegos* de Villabrille; *Abecedario, Cartilla y silabario usual y convencional; Libro primero y Libro segundo de los ciegos; Catecismo de la doctrina cristiana; Le petit parroissien*. Para las clases de sordo-mudos: *Curso de instrucción de sordo-mudos (parte teórica y parte práctica); Manual de sordo-mudos y la Instrucción popular para padres y maestros*, ambos escritos por Ballesteros e impresos en el Colegio; *Cartilla, Silabario y Vocabulario; Frases, Lecturas, Calendario y Álbum de los sordo-mudos; Devocionario de los sordo-mudos; Diario religioso; y el Diccionario usual de mímica y de dactilología*. En: *Academia de Profesores del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos de Madrid. Resumen de las Actas de dicha corporación*, Madrid, Imp. Del Colegio de Sordo-mudos y de ciegos, 1859, pp. 63-64.

La Torino dell'Ottocento: una realtà attiva e dinamica nell'educazione dei sordomuti

Maria Cristina Morandini
Department of Philosophy and
Education Sciences
University of Turin (Italy)
maria.morandini@unito.it

Turin in the nineteenth century: an active and dynamic reality in the education of the deaf and mute

ABSTRACT: During the Nineteenth century the education of the deaf and mute in Turin is characterized by the presence of three institutions: the school of the lay Giovanni Battista Scagliotti, founded in 1819; the Royal Normal School promoted in the Carlo-Albertina age (between 1831-1849); the Institute started by Don Lorenzo Prinotti in 1881. The history of these institutions, deeply intertwined, is affected by the influence exerted by the political context and the choices made in the educational and welfare fields. The comparison on the didactic level emerges the contrast between two different models: one elite, based on the exclusive use of the word; the other accessible to all thanks to the use of gestures.

EET/TEE KEYWORDS: Education of deaf and mutes; Teaching methods; Turin, Italy; XIX Century.

La realtà torinese relativa all'educazione dei sordomuti, oggetto di recenti studi sul versante storico-educativo¹, è caratterizzata, nel corso dell'Ottocento, dalla presenza di tre istituzioni: all'esperienza promossa dal laico Giovanni Battista Scagliotti, all'indomani del Congresso di Vienna, si affiancano, infatti, la Regia Scuola Normale e l'Istituto di don Lorenzo Prinotti, avviati, rispettivamente, in età carlo-albertina e nell'ultimo ventennio del XIX secolo. Si tratta di iniziative destinate a differenziarsi non solo per lo stato civile dei fondatori, ma

¹ Cfr. M.C. Morandini, *L'istruzione dei sordomuti a Torino nell'Ottocento*, in R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 39-109; Ead., *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010.

anche per la tipologia di destinatari: se le prime due si rivolgono, in prevalenza, a soggetti in età scolare, l'ultima estende la sua sfera d'azione alle donne e agli adulti attraverso un percorso basilare di istruzione e una serie di proposte di natura religiosa e ricreativa. Un ulteriore elemento distintivo è rappresentato dalla posizione assunta sul piano metodologico grazie all'affermazione di due distinte scuole di pensiero: una orientata a coniugare mimica e linguaggio verbale; l'altra a promuovere l'adozione del sistema orale puro.

È interessante tuttavia notare come le storie di queste istituzioni siano profondamente intrecciate a causa di un duplice ordine di fattori, esterni e interni al settore: da un lato la forte influenza esercitata dal contesto politico e dalle scelte maturate nell'ambito delle realtà educativo-assistenziali; dall'altro la contrapposizione tra un modello elitario e un'offerta formativa volta ad includere il maggior numero possibile di non udenti.

1. *L'operato di Giovanni Battista Scagliotti*

Nel novembre del 1819 Giovanni Battista Scagliotti inaugurava una scuola per non udenti in uno stabile in affitto in contrada S. Carlo². Il corso, della durata di sei anni, prevedeva lo studio di una pluralità di discipline: lingua, religione, educazione morale, storia, geografia, aritmetica, geometria, disegno e ginnastica. La responsabilità dell'insegnamento era affidata allo stesso Scagliotti, coadiuvato dalla moglie e dal teologo Sineo³. Gli alunni, di età compresa tra otto e undici anni e in possesso del certificato di vaccinazione contro il vaiolo, venivano istruiti attraverso il metodo misto che, appreso dall'educatore vercellese durante il periodo di formazione presso l'istituto per sordomuti di Vienna, Osi articolava in due distinte fasi: nella prima i soggetti privi d'udito apprendevano i gesti, l'alfabeto manuale (definito all'epoca "dattilologia") e la scrittura; nella seconda acquisivano, a completamento del percorso di studi, anche l'uso della parola.

L'importanza riconosciuta dall'istitutore di Varallo al linguaggio verbale traspare con chiarezza dai suoi scritti. Nell'opuscolo *Cenni storici sulle istituzioni de' sordi-muti e de' ciechi* (1823), egli, infatti, pone l'accento sui vantaggi

² Nel 1808 l'educatore di Varallo aveva presentato alle autorità politiche milanesi una proposta per l'avvio di una scuola destinata all'educazione dei sordomuti e dei ciechi. La documentazione lacunosa, conservata presso l'Archivio di Stato del capoluogo lombardo, non fornisce, però, notizie certe in merito alla realizzazione dell'iniziativa.

³ Per ulteriori approfondimenti cfr. *Programma* (8 ottobre 1819), in Archivio di Stato di Torino [d'ora in poi AST], *Opere pie*, m. 227, f. *Erezione d'un Istituto di sordo-muti e ciechi in Torino (1820-1831)*. Una ricostruzione dell'iniziativa promossa dall'istitutore vercellese è contenuta in M.A. Pirello, *G.B. Scagliotti e l'istruzione dei sordomuti a Torino nel primo Ottocento*, Tesi di laurea, Università degli Studi di Torino, Facoltà di Magistero, a.a. 1992-1993, pp. 94-249.

connessi all'utilizzo non esclusivo della favella: sotto il profilo della salute come forma di prevenzione di malattie causate da un ristagno nei polmoni; a livello intellettuale perché in grado di favorire significativi progressi nella concatenazione logica del pensiero; sul piano delle relazioni sociali grazie alla possibilità di interagire con un maggior numero di persone⁴. È una posizione ribadita nelle memorie inviate al barone francese Joseph Marie Degérando⁵ e riproposte, in versione integrale, nella *Quatrième circulaire* dell'istituto dei sordomuti di Parigi⁶.

Nell'avvio del progetto, l'educatore vercellese poteva contare su una sovvenzione di lire mille erogata, ogni anno, dal consiglio municipale: le autorità cittadine ne avevano apprezzato le capacità già nel 1816 in occasione del saggio pubblico della sordomuta Farò, dimostratasi in grado, nell'arco di soli due mesi, di pronunciare, lentamente ma in modo comprensibile, le parole contenute in qualunque testo manoscritto o a stampa sottoposto alla sua attenzione⁷. Nel 1820 anche il re Carlo Felice fece stanziare, sulle Casse dell'Università, una somma annua di mille lire, accresciuta della metà nel 1823. Erano entrate insufficienti che, concesse a tempo determinato senza obbligo di rinnovo, alimentavano lo stato di precarietà di una scuola a cui mancava una sede definitiva: le incessanti suppliche al sovrano per disporre di locali adatti all'insegnamento erano, infatti, destinate a rimanere disattese così come la richiesta di concessione di titolo regio all'istituto, un riconoscimento prestigioso che poteva indurre i privati cittadini a sostenere economicamente la scuola. Il numero medio di allievi, di poco inferiore alle venti unità, secondo le informazioni desunte dal *Calendario generale del Regno*, rendeva inoltre irrisorio il contributo in denaro che derivava dal pagamento delle rette.

La scelta del comune di Torino, nel 1829, di non prorogare il sussidio in scadenza e la successiva ascesa al trono di Carlo Alberto segnarono il destino di un'esperienza caratterizzata, fin dagli inizi, da difficoltà e incertezze: se gli amministratori locali attribuivano l'insuccesso dell'iniziativa ad una gestione inadeguata di Scagliotti sotto il profilo amministrativo e, in parte, anche sotto

⁴ G.B. Scagliotti, *Cenni storici sulle istituzioni de' sordi-muti e de' ciechi*, Torino, Stamperia Reale, 1823, pp. 31-33.

⁵ Joseph-Marie Degérando (1772-1842): filosofo e uomo politico, fu particolarmente attivo sul versante dell'educazione e della beneficenza, contribuendo alla fondazione e alla gestione di scuole e ospedali. Assunse l'incarico di amministratore dell'istituto reale per sordomuti di Parigi e diede alle stampe l'opera intitolata *De l'éducation des sourds-muets de naissance* (1827). Sul suo impegno in favore dei non udenti cfr. D. Bouvet, *Pédagogie de l'enfant sourd: réflexions à partir de l'oeuvre de M. Degérando*, «Reéducation orthophonique» (Paris), vol. 97, 1977, pp. 389-400.

⁶ *Idée d'une Méthode pour rendre au Sourd-Muet de naissance la voix, l'articulation et la prononciation de la langue italienne e Adoption de l'articulation et la prononciation de la langue vocale dans les Instituts de Sourds-Muets et sur quelques-unes de ses idées au sujet du langage*, in *Quatrième circulaire de l'Institut royal des Sourds-muets de Paris*, Paris, Imprimerie Royale, 1836, pp. 8-16.

⁷ L'evento aveva avuto una vasta eco sulla stampa cittadina. Cfr. *Interno. Torino*, «La gazzetta piemontese», vol. III, n. 11, 25 gennaio 1816, p. 48.

quello didattico, come si evince dalla proposta di sostituire l'istitutore nella remota eventualità di dare nuovo impulso al progetto⁸, il sovrano decideva di finanziare altre realtà che, rivolte all'educazione dei sordomuti, erano presenti sul territorio subalpino. Si trattava, nello specifico, dell'istituto di Genova, fondato da padre Ottavio Assarotti nel 1812⁹, e della piccola scuola avviata ad Acqui da don Francesco Bracco¹⁰. Proprio al sacerdote alessandrino il monarca concederà nel 1834 la facoltà di aprire a Torino, grazie a un cospicuo finanziamento da parte della corona, una scuola normale rivolta alla formazione di istittutori per non udenti. A partire da tale data l'esperienza avviata dall'educatore di Varallo sopravviveva ormai solo sulla carta come ricorda, non senza ironia, il già citato barone Degérando¹¹: la sua iniziativa, infatti, figurava ancora, sul *Calendario generale del regno*, tra le istituzioni scolastico-educative promosse nel capoluogo torinese¹². L'impegno di Scagliotti a beneficio dei sordomuti era però destinato a continuare: dall'opera prestata presso il Cottolengo, che accoglieva anche soggetti non udenti, alla scelta di dare alle stampe pubblicazioni scientifiche specificatamente rivolte a questa tipologia di disabilità (*Delle cause del ritardo ne' progressi e del decadimento di alcune istituzioni de' Sordi-Muti: delle vie d'andarvi a riparo e de' mezzi che possono condurre al perfezionamento dell'arte*, 1838).

Quali furono le ragioni all'origine di tale fallimento? All'istitutore vercellese non si poteva imputare una scarsa preparazione sul versante scientifico come si evince dalle attestazioni di stima nel panorama internazionale: è sufficiente citare, a titolo esemplificativo, l'offerta della carica di direttore presso l'Istituto Hartford nel Connecticut. Positivo era anche il giudizio espresso dalla commissione che, composta da alcuni membri della Regia Accademia delle Scienze di Torino, aveva avuto l'incarico, su richiesta dello stesso Scagliotti, di studiare i metodi in uso nella scuola. Nel rapporto, redatto nel 1822 al termine di un'ac-

⁸ *Risposta della Città di Torino alla lettera del Primo Segretario di Stato degli Interni* (10 dicembre 1829), in AST, *Opere pie*, m. 227, f. *Concorso del Governo nella spesa dell'Istituto pei sordomuti (1830)*, pp. 1-3.

⁹ Sulla storia dell'istituto ligure cfr. S. Monaci, *Storia dell'Istituto nazionale pei sordomuti in Genova*, Genova, Tip. Sordomuti, 1901 e M.C. Morandini, *L'educazione dei sordomuti a Genova nell'Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 2, 2014, pp. 311-335.

¹⁰ Nel 1832 Carlo Alberto aveva concesso a don Bracco un sussidio di 400 lire, rinnovato nei due anni successivi. In merito all'esperienza di Acqui cfr. *Lettere riflettenti la permissione ottenuta dal sacerdote D. Francesco Bracco di aprire una scuola per l'ammaestramento de' sordomuti in Acqui sua patria*, in Archivio storico del Regio Istituto dei sordomuti di Torino [d'ora in poi ARIST], Sezione I, *Esordi della reale scuola e sua fondazione*, m. 29, f. *Fondazione della R.^a Scuola pei Sordo-muti*.

¹¹ «L'institution que M. Scagliotti dirigeait à Turin – egli scriveva – n'existe plus que dans le Calendario generale del la Sardaigne; en butte à des hostilités cachées, l'instituteur s'est vu forcé de se retirer» (*Quatrième circulaire de l'Institut royal des Sourds-muets de Paris*, cit., p. 251).

¹² Una breve presentazione della scuola di Scagliotti compare, infatti, ancora nel 1845 sul *Calendario generale pe' Regi Stati* (parte decima, capo II, *Società scientifiche, d'insegnamento ed altre*, Sezione XXV, p. 590).

curata ispezione, si sottolineava l'efficacia del modello di istruzione proposto nella convinzione che alcune lacune, riscontrate nell'apprendimento della matematica e delle nozioni astratte, non fossero attribuibili al difetto «di pratica o di sapere» quanto «alla mancanza di luogo opportuno»¹³. Un fattore penalizzante era costituito dalla presenza, nel capoluogo ligure, di un istituto per non udenti che ospitava sordomuti piemontesi: l'educatore di Varallo, infatti, non era riuscito, a causa degli esigui fondi disponibili, a trasformare la scuola diurna in convitto. Un ulteriore elemento in favore dell'esperienza promossa da Assarotti riguardava la scelta di uniformarsi, sul piano metodologico, alla tendenza degli istituti della penisola nel prediligere il sistema mimico.

Sull'infelice esito della scuola avviata nel capoluogo piemontese esercitarono una significativa influenza anche motivazioni non riconducibili all'ambito pedagogico. I documenti d'archivio evidenziano con chiarezza la situazione svantaggiosa in cui si trovò Scagliotti in quanto laico: in età carloalbertina, infatti, le istituzioni di beneficenza e quelle scolastico-educative venivano affidate agli ordini religiosi, garanzia, all'indomani della rivoluzione napoleonica, di stabilità sociale e della rinnovata alleanza tra trono e altare¹⁴. Non a caso il sovrano conferirà l'incarico di aprire la scuola normale a don Bracco dopo aver tentato, senza successo, di coinvolgere congregazioni maschili e femminili¹⁵. Se è vero che sulle sorti dell'iniziativa incise negativamente la condizione laica del promotore, è altrettanto vero che non fu né strategica né lungimirante la decisione di Scagliotti di escludere dal novero dei possibili finanziatori del progetto il mondo cattolico e gli ambienti aristocratici della capitale, particolarmente attenti e sensibili alle esigenze delle classi povere e disagiate. L'assenza di rapporti con i settori più attivi e dinamici della società civile, oltre a denotare una scarsa conoscenza del contesto subalpino, era espressione della volontà dell'istitutore vercellese di gestire la scuola in totale autonomia: nelle ripetute richieste di finanziamenti alla monarchia e all'amministrazione cittadina, infatti, non si pose mai in discussione l'idea di una struttura a conduzione esclusivamente familiare.

¹³ *Rapporto intorno al metodo seguito dal Sig. Professore Scagliotti nell'istruzione de' sordomuti* (17 settembre 1822), in AST, *Opere pie*, m. 227, in f. *Erezione d'un Istituto di sordomuti e ciechi in Torino (1820-1831)*, p. 5.

¹⁴ Si pensi, ad esempio, all'obbligo imposto alla Società degli asili infantili di Torino, sorta nel 1839, di avvalersi di personale insegnante religioso per l'apertura di scuole destinate alla fascia d'età 3-6 anni. Cfr. C. Dogliani, *La società delle scuole infantili di Torino dalla fondazione (1839) alla prima guerra mondiale*, «Bollettino storico-bibliografico subalpino», vol. XCIV, 1996, pp. 594-602 e 606-612.

¹⁵ Per una ricostruzione della vicenda si rimanda al fascicolo *Torino. Scuola de' Sordomuti. Stabilimento d'essa sotto la direzione di una corporazione religiosa*, in AST, *Opere pie*, m. 227.

2. *La Regia Scuola Normale*

Il 15 dicembre 1834 don Francesco Bracco fu scelto come rettore della Regia Scuola Normale di Torino, nomina che divenne definitiva nel gennaio del 1838 quando Carlo Alberto prese atto della indisponibilità delle congregazioni religiose a farsi carico della nuova istituzione¹⁶. La gestione amministrativa era di competenza di un consiglio, composto da un presidente e quattro direttori, designati, a rotazione, dal sovrano¹⁷. L'esperienza, promossa grazie ad un sussidio annuo di ottomila lire equamente suddiviso tra le casse dell'Università e quelle del Ministero dell'Interno, rappresentava un *unicum* nel panorama nazionale perché rivolta alla formazione di istitutori per non udenti. Motivazioni di carattere economico sembrano all'origine della decisione di non aprire un convitto per soggetti privi d'udito. La soluzione proposta, infatti, consentiva di circoscrivere considerevolmente il numero di persone necessarie all'avvio dell'iniziativa: cinque stipendiate, responsabili della didattica e del disbrigo delle mansioni quotidiane; cinque sordomuti, ospitati gratuitamente all'interno della struttura al solo fine di garantire lo svolgimento delle attività di tirocinio. In questa prospettiva non sorprendono né il vago riferimento alla durata del ciclo scolastico (compare un generico accenno al permanere nella scuola per il tempo richiesto dal «compimento dell'istruzione») né la mancata predisposizione di un percorso di studi, completo e articolato. La successiva scelta di limitare l'accoglienza ai sordomuti maschi, oltre a non pregiudicare l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite, aveva l'indubbio vantaggio di ridurre le spese che comportava la consueta separazione tra allievi e allieve.

Precise erano le indicazioni relative al profilo dei futuri insegnanti che, in linea con la volontà di Carlo Alberto di affidare a religiosi e religiose le istituzioni assistenziali ed educative, dovevano essere sacerdoti o, almeno, «iniziati negli ordini maggiori». Superato un periodo di prova di quattro mesi, venivano ammessi alla scuola in qualità di aspiranti istitutori e, dopo due anni, promossi al grado di istitutore con vitto e alloggio gratuito e uno stipendio pari a seicento lire¹⁸. Il programma ed il metodo d'insegnamento erano delineati nel regolamento interno del 18 febbraio 1839. Si spaziava dalla grammatica alla calligrafia, dall'aritmetica al disegno, dall'istruzione religiosa ai doveri sociali nell'intento di favorire la comunicazione con la realtà circostante e di promuovere lo sviluppo dell'intelligenza e della vita interiore: non era tralasciata la possibilità di avviare sordomute e sordomuti all'esercizio di un mestiere. Al linguaggio

¹⁶ *Relazione a S.M.* (23 gennaio 1838), in AST, *Opere pie*, m. 227, f. *Torino. Scuola normale per i sordomuti (1838-1839)*. Ad essa è allegato il regio brevetto, costituito da sei articoli.

¹⁷ *Regolamento di amministrazione per la Regia Scuola Normale dei sordi-muti in Torino* (29 settembre 1838), Torino, Tip. Speirani e Comp., 1839, pp. 6-10.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 20-21.

mimico veniva successivamente affiancata la scrittura per incoraggiare scambi e relazioni anche con gli udenti¹⁹.

In oltre un decennio di attività della scuola, undici furono gli iscritti, un numero esiguo destinato a ridursi ulteriormente se si prendono in considerazione solo coloro che completarono gli studi²⁰. Sono dati emblematici che evidenziano la difficoltà di garantire la sopravvivenza stessa dell'istituto. Lo scarso interesse nei confronti dell'iniziativa era motivato da un duplice ordine di fattori: da un lato il carattere specialistico della preparazione che limitava gli sbocchi professionali; dall'altro le scarse possibilità di impiego come istitutore di sordomuti dovute all'assenza, sul territorio piemontese, di scuole specificatamente rivolte a questa categoria di soggetti. In tale prospettiva si colloca la decisione delle autorità governative di ridefinire finalità e obbiettivi con la trasformazione della struttura esistente in un convitto, articolato in due sezioni: maschile e femminile. Il mutato orientamento trovava una legittimazione sul piano formale nel 1866 grazie all'approvazione del nuovo regolamento organico: in esso, per la prima volta, si sostituiva alla denominazione di Scuola Normale quella di Regio Istituto oltre ad individuare nella «istruzione ed educazione religiosa e civile dei sordo-muti d'ambi i sessi» l'unico scopo dell'azione educativa²¹.

Il documento, di fatto, recepiva una serie di cambiamenti, già introdotti da tempo, nella vita della scuola. Significativo, ai fini del modificato assetto, è il costante aumento di alunni non udenti, grazie anche alla riammissione delle sordomute: si passa, infatti, dalle 28 unità del 1855 alle 45 del 1858²² con la conseguente necessità di disporre di un'ampia sede, costruita su un'area edificabile, concessa gratuitamente dal demanio²³. Anche la sperimentazione relativa alla suddivisione del ciclo di studi in tre classi biennali era destinata a costituire il modello di organizzazione dell'attività didattica del nuovo istituto: il fattore, all'origine della differenziazione tra livelli, non risiedeva nel numero di materie,

¹⁹ *Regolamento interno per la Regia Scuola Normale dei sordi-muti in Torino* (18 febbraio 1839), Torino, Tip. Speirani e Comp., 1839, pp. 7-8.

²⁰ Don Vulliermin Grisostomo aveva presentato formale rinuncia dopo due sole settimane di frequenza, mentre don Quaglio Venanzio e don Perelli Pietro erano risultati inidonei durante il periodo di prova. Cfr. *Elenco de' Sacerdoti Istitutori ed Allievi Sordo-muti nella Regia Scuola Normale di Torino dal suo principio (il 1° gennaio 1835) fino a tutto l'anno 1847 non che de' Sordomuti Esterni che attualmente la frequentano*, annesso al Verbale del 28 gennaio 1848, in ARIST, *Verbali delle adunanze*, m. 18, f. 1, p. 13.

²¹ *Regolamento organico del R. Istituto de' sordo-muti di Torino approvato con Regio Decreto 20 ottobre 1866*, Torino, Tip. Giulio Speirani e Figli, 1869, p. 10.

²² Cfr. *Informazioni Statistiche sulla R. Scuola normale de Sordo-muti di Torino dal 1846 a tutto il 1855 richieste dal Ministero dell'Interno* (1° luglio 1857) e *Tabella di dati statistici e nozioni richieste dall'Intendenza generale di Torino relative al n.° de raccolti e ricoverati nel R. Istituto de' Sordomuti negli anni 1857-1858* (1° febbraio 1859), in ARIST, *Statistiche varie*, m. 33.

²³ Il primo importante passo nella realizzazione della nuova sede fu rappresentato dal generoso lascito della contessa Ottavia Borghese Masino di Mombello, scomparsa nel 1855. In merito alle ultime volontà della nobildonna si veda il testamento conservato in ARIST, *Legati Masino e Racconigi, legati, sussidi, doni*, m. 14, f. 1/9.

identico per i sei anni di corso, ma nel progressivo grado di complessità delle conoscenze e delle abilità strumentali richieste. Era infine accolta l'opzione in favore del metodo misto, come attesta l'inserimento, nel programma, del linguaggio articolato e della ginnastica, disciplina che, oltre a rafforzare l'organismo reso debole dal difetto di udito, aveva positive ripercussioni sull'apparato respiratorio e, quindi, sulla capacità del soggetto di emettere suoni²⁴.

Agli inizi degli anni Settanta cominciò a delinearsi, nel consiglio di amministrazione, un interesse per il sistema orale puro che prevedeva l'insegnamento della parola con il ricorso alla lettura labiale in sostituzione della mimica. Risale, infatti, al 1871 la relazione del conte Pollone che documenta la volontà di promuovere, sul piano metodologico, un'inversione di tendenza rispetto al passato:

Da qualche anno in Germania – si legge nel testo – è venuto in onore il metodo così detto labbiale, ossia della lettura sulle labbra dell'insegnante col conseguente tentativo del Sordomuto di pronunziare lettere, sillabe, parole poi frasi che ripete leggendole su apposite tabelle. Questo metodo [...] fu pure recentemente introdotto nel nostro Istituto con soddisfazione e profitto²⁵.

Era una svolta che comportava una ridefinizione dell'orario scolastico e, di conseguenza, del profilo degli insegnanti: nell'intento di garantire ai sordomuti più tempo per la conoscenza e il perfezionamento del sistema fonico, si concentravano, infatti, nella mattinata di ogni giorno ferialo (dalle 7,30 alle 12) le lezioni e lo studio, scelta che implicava il venir meno dell'obbligo per gli istitutori di risiedere nella struttura. Spettava, quindi, agli assistenti maschili e femminili il compito di rafforzare l'acquisizione del linguaggio verbale durante le attività extrascolastiche. Erano modifiche destinate a confluire nella versione del regolamento interno del 1874, insieme all'estensione da sei a otto anni del percorso scolastico. L'ampliamento del periodo di frequenza e la concomitante decisione di ridurre da 14 a 12 anni l'età massima di ingresso nell'istituto erano indice della consapevolezza dell'elevato grado di difficoltà del metodo orale puro²⁶. Nel 1875, in occasione del saggio pubblico degli alunni, il rettore, don Giuseppe Borletti, presentò alle autorità locali e ai cittadini le caratteristiche del nuovo sistema di insegnamento che consisteva «nel far apprendere la pronunzia della parola colla sillabazione più elementare, mediante il movimento svariato delle labbra, le aperture della bocca e gli atteggiamenti della lingua, e, per dirlo in breve, in uno sforzo continuo per cui l'insegnante cerca di esprimere la sua anima nei proprii sensi orali, e trasferirla negli occhi dell'attento suo allievo»²⁷. Era una presentazione realistica nella quale il sacerdote non man-

²⁴ *Ibid.*, p. 15.

²⁵ *Verbale del 15 giugno 1871*, in ARIST, *Verballi delle adunanze*, m. 19, f. 2, pp. 4-5.

²⁶ *Regolamento interno del Regio istituto dei sordomuti di Torino* (15 giugno 1874), Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1874, pp. 19 e 22.

²⁷ G. Borletti, *Discorso letto in occasione del saggio di pronunzia e di studio dato dai sordo-*

cava di sottolineare il carattere poco gradevole della voce dei sordomuti che, privi dell'udito, avevano difficoltà a riprodurre i suoni in maniera lineare ed armonica. Nel 1878, nell'intento di favorire una piena affermazione del sistema fonico, il consiglio di amministrazione si rivolse a don Lino Lazzeri, che, a Siena, aveva maturato una specifica competenza nell'istruzione labiale²⁸. Il nuovo rettore corrispose in maniera adeguata alle attese, convinto che solo la capacità di esprimersi a viva voce restituisse «interamente» il non udente alla società²⁹. La sua azione energica, e a tratti autoritaria³⁰, consentì di raggiungere, in breve tempo, risultati soddisfacenti: a distanza di due anni, infatti, la quasi totalità degli alunni convittori (78 su 83) utilizzava, in maniera esclusiva, la parola. D'altra parte non bisogna dimenticare che proprio nel 1880, durante il Congresso internazionale di Milano, gli istitutori di sordomuti si esprimevano, in modo chiaro e risoluto, in favore dell'apprendimento del linguaggio verbale con la totale esclusione della mimica. Si legge, infatti, nel testo delle deliberazioni finali:

Il Congresso [...] dichiara che il *metodo orale* deve essere preferito a quello della mimica per l'educazione e l'istruzione de' sordomuti [...]. Considerando che l'uso simultaneo della parola e dei gesti mimici ha lo svantaggio di nuocere alla parola, alla lettura sopra le labbra e alla precisione delle idee dichiara che il *metodo orale puro* deve essere preferito³¹.

La linea rigorosa e inflessibile di Lazzeri rischiava, però, di escludere alcune categorie di non udenti, considerate inadatte ad una educazione con il metodo orale puro: gli allievi non in possesso di un discreto livello di intelligenza e gli adulti abituati, nella vita quotidiana, a comunicare attraverso la mimica. Si trattava, quindi, di una proposta elitaria: se è vero, infatti, che la familiarità con la parola e con la lettura labiale garantiva una maggiore e più efficace inte-

muti del Regio istituto di Torino il giorno 19 giugno 1875, Torino, Tip. e Lib. S. Giuseppe, 1875, p. 9.

²⁸ In merito alla nomina e all'insediamento nella carica di rettore si vedano i verbali nn. 433-435, in ARIST, *Verbali delle adunanze*, m. 20, f. 1, pp. 659-660, 671-672 e 676. Sulla figura del sacerdote, allievo di padre Pendola, cfr. V. Banchi, *Necrologie. Il Sac. Cav. Lino Lazzeri, «L'educazione dei sordomuti»*, 1893-1894, pp. 276-280.

²⁹ *Parole del sacerdote D. Lino Lazzeri rettore del Regio Istituto dei sordomuti di Torino lette in apertura del saggio di studi dagli allievi il 17 giugno 1880*, Torino, Tip. e Lib. S. Giuseppe, 1880, p. 7.

³⁰ In una lettera anonima, indirizzata a uno dei membri del consiglio di amministrazione, si denunciava il processo di epurazione avviato da Lazzeri nei confronti del personale di servizio, della popolazione scolastica e del corpo insegnante: 18 inservienti licenziati, 9 alunni allontanati prima di aver terminato il ciclo di studi, 3 istitutori dimissionari. Cfr. A Emilio Mottura [1884], in Archivio dell'Istituto Lorenzo Prinotti [d'ora in poi AILP], *Carte private*, c. 2, F. *Minuta corrispondenza*, p. 1.

³¹ P. Fornari, *Atti del Congresso Internazionale tenuto a Milano dal 6 all'11 settembre 1880 pel miglioramento della sorte dei sordomuti*, Roma, Tip. Eredi Botta, 1881, p. 171. Giungeva così a compimento un processo avviato nel 1873, a Siena, in occasione del primo Congresso nazionale degli istitutori di sordomuti. Cfr. *Atti del primo Congresso degli insegnanti italiani dei sordo-muti aperto in Siena il 15 settembre 1873*, «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie prima, 1873, pp. 218-219.

grazione, è altrettanto vero che tale sistema di insegnamento, particolarmente complesso, non consentiva un'alfabetizzazione di massa. Non potevano più accedere alla struttura nemmeno i sordomuti adulti che, nei giorni festivi, erano soliti partecipare alle funzioni religiose nella cappella e intrattenere, nei locali della scuola, conversazioni, basate sull'utilizzo dei gesti. La loro presenza era considerata un ostacolo, se non addirittura motivo di «scandalo», per i giovani allievi, istruiti «col solo mezzo della parola»³². Le scelte sul piano didattico erano quindi destinate ad avere ripercussioni negative sul versante sociale e dell'assistenza. Ne era consapevole don Lorenzo Prinotti, promotore agli inizi degli anni Ottanta, nel capoluogo piemontese, di una serie di iniziative in favore dei sordomuti e delle sordomute penalizzati da tale orientamento. La sua opera sarà all'origine di una realtà educativa espressione nel Novecento, insieme al Regio Istituto, della sensibilità e dell'impegno della città di Torino nei confronti dei non udenti.

3. *L'Istituto Prinotti*

Il progetto di don Lorenzo Prinotti (1834-1899) affonda le radici nell'esperienza del Regio Istituto, struttura presso cui il sacerdote aveva insegnato per oltre un ventennio prima di dimettersi dall'incarico³³. Nella lettera, indirizzata al consiglio di amministrazione nel maggio del 1880, motiva la sua rinuncia al ruolo di istitutore con problemi di salute. Si tratta di una giustificazione poco convincente alla luce del considerevole impegno profuso, negli anni successivi, per garantire ai non udenti torinesi un livello di istruzione e l'inserimento nel mondo del lavoro. In realtà, la domanda al comune per la concessione di un terreno «a mezzo dei bastioni della cittadella», finalizzata alla costruzione di una scuola e di un convitto per fanciulle sordomute, risale al 1878³⁴. La coincidenza temporale tra la richiesta avanzata da Prinotti e la nomina di Lazzeri a rettore induce a ricondurre l'allontanamento volontario del primo alla rigida applicazione, nel Regio istituto, del sistema orale puro³⁵. È un'interpretazione

³² L.G., *L'istruzione dei sordo-muti in una nuova risposta al Rettore del R. Istituto di Torino*, Torino, Tip. Fina, 1881, pp. 14 e 47.

³³ Per ulteriori approfondimenti sulla vita e l'operato del sacerdote cfr. M.C. Morandini, *Prinotti Lorenzo*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. II, pp. 371-372. Tra le figure che diedero un importante contributo all'avvio del progetto, si segnala quella del teologo Paolo Ferrero, rettore del Regio istituto tra il 1868 e il 1872.

³⁴ Per il testo integrale del documento cfr. AILP, *Carte private*, c. 2, f. *Minuta corrispondenza*.

³⁵ La lettera anonima, precedentemente citata, fa esplicito riferimento anche ad un difficile rapporto, sul piano personale, tra i due sacerdoti.

che trova conferma nelle parole di Luigi Garavoglia, uno dei soci fondatori della nuova istituzione:

L'adozione del metodo orale puro – egli scrive – peggiorò le condizioni dei sordomuti, perché mentre era così grande il bisogno di estendere l'istruzione a sempre maggior numero di allievi, negli istituti esclusivamente scolastici le accettazioni vennero limitate a quelli soli che erano atti al nuovo insegnamento. Fu allora che Don Lorenzo Prinotti [...] ideò la fondazione delle sue mirabili istituzioni che avevano per scopo di venir in aiuto ai sordomuti poveri di ogni età e condizione³⁶.

La priorità riconosciuta alla dimensione benefico-assistenziale è evidente anche nell'espressione «Cottolengo dei sordomuti poveri», utilizzata dallo stesso Prinotti per definire l'esperienza promossa, nel 1881, in via del Carmine n. 26. D'altra parte la tipologia di destinatari delle varie iniziative e la scelta del metodo d'insegnamento consentono di individuare nel sostegno ai sordomuti più fragili ed emarginati lo scopo della sua azione educativa e, in senso più ampio, della sua vocazione sacerdotale come attestano, fino alla morte, l'instancabile ricerca di finanziamenti e l'incessante impegno nell'avvio di strutture in grado di migliorare la qualità di vita dei non udenti. Non a caso si dedicò, in primo luogo, alle sordomute povere che considerava esposte a maggiori pericoli perché, a differenza dei maschi analfabeti, non erano nelle condizioni di mantenersi con la sola forza delle braccia: accolte nell'Educatario, ricevevano ospitalità e un'istruzione basata sull'uso dei gesti³⁷. Nel 1888 la proposta educativa fu estesa alle giovani che, pur in grado di essere istruite con la parola, non potevano accedere alle scuole presenti sul territorio per mancanza di posti gratuiti: all'iniziale metodo mimico si sostituì, infatti, il metodo orale puro senza escludere tuttavia il ricorso al linguaggio gestuale nei casi di *deficit* intellettuale.

Parallelamente sul versante maschile, il sacerdote aprì la Casa Famiglia destinata a fornire un alloggio ai sordomuti adulti che dalla campagna affluivano in città alla ricerca di un'occupazione. Istituì, inoltre, un piccolo patronato con l'intento di aiutare i non udenti a inserirsi nel mondo del lavoro e a dirimere le vertenze contrattuali³⁸. Come per la sezione femminile, predispose un percorso di studi rivolto ai sordomuti in età scolare grazie alla fondazione, nel 1895, di un Istituto educativo. A completamento dell'istruzione di entrambi i sessi, aveva avviato, nel 1889, un asilo infantile, iniziativa finalizzata a rispondere ad

³⁶ L. Garavoglia, 1881-1911. *I primi trent'anni dell'Istituto per i sordomuti poveri d'ambo i sessi fondato dal Sac. Lorenzo Prinotti*, Torino, Tip. P. Celanza e C., 1911, p. 7.

³⁷ *Notizie e regolamento dell'Educatario delle sordo-mute povere e convitto fondato in Torino nel 1881*, Torino, Speirani, 1884.

³⁸ Nel 1883 aveva fatto costruire, in via Allione n. 7, una piccola cappella destinata a diventare la chiesa parrocchiale dei sordomuti: nei locali adiacenti si svolgevano attività ricreative a cui partecipavano non udenti di diversa estrazione sociale. L'anno successivo venne istituita una biblioteca circolante allo scopo di incentivare la lettura. Per una puntuale ricostruzione delle numerose ed eterogenee iniziative cfr. Educatario delle sordo-mute povere, *Rendiconto generale. 1° decennio 1881-1891*, Torino, Tip. P. Celanza e C., 1891.

un'esigenza più di natura sociale che didattica: intendeva, infatti, offrire sollievo alle famiglie povere garantendo ai figli "quell'assistenza amorosa, continua, che esse non potevano prestare se non a costo di grandi e ignorati sacrifici"³⁹. Il progressivo ampliamento delle attività rese necessario l'abbandono della sede originaria, ormai insufficiente, e la costruzione, su un terreno acquistato dal comune, di un edificio in via S. Quintino n. 39. Si trattava di una soluzione ancora provvisoria: il 1° luglio 1894, infatti, veniva inaugurato, nella barriera di corso Francia, un ampio stabile che ospitava, al proprio interno, aule e laboratori, locali per il culto, spazi destinati all'alloggio dei non udenti e del personale docente e di servizio⁴⁰. Era una scelta motivata anche dal costante aumento di coloro che venivano accolti nelle istituzioni promosse, in oltre un decennio, sul territorio: si passa dalle 8 unità del 1881 alle 79 del 1890 alle 144 del 1898.

Nella fase di avvio, Prinotti poté contare unicamente sul generoso contributo dei torinesi che avevano aderito alla sottoscrizione pubblica con somme in denaro (in base all'entità della donazione venivano distinti in soci fondatori, perpetui, triennali) o con l'offerta gratuita della propria opera a beneficio dell'istituto. Non mancavano lasciti testamentari di sacerdoti o di esponenti della nobiltà e dell'alta borghesia. È interessante notare come, fin dall'inizio, nell'elenco dei benefattori figurassero anche persone non udenti. Solo negli anni successivi gli enti morali, le banche, l'amministrazione cittadina, le Province e il Ministero della Pubblica Istruzione decisero di elargire al sacerdote un sussidio annuo che, in alcuni casi, veniva utilizzato per l'attivazione di posti gratuiti.

Alla morte di Prinotti, avvenuta nel 1899, si avvertì l'esigenza di consolidare e coordinare in una prospettiva unitaria, sotto il profilo educativo e dell'organizzazione amministrativa, le diverse iniziative realizzate dal fondatore nell'ultimo ventennio dell'Ottocento. Il nuovo statuto infatti, approvato nel 1904, ne recepisce e promuove la visione pedagogica, delineata in modo efficace nell'espressione «ricoverare, istruire, educare i sordomuti poveri d'ambo i sessi e d'ogni età, ancorché non cattolici»⁴¹. La stessa scelta di prevedere, a differenza del passato, la presenza di diritto del rettore all'interno di un consiglio direttivo composto solo da membri elettivi, denota la volontà di rafforzarne il ruolo di guida a garanzia di una maggiore coesione e armonia di intenti, resa necessaria dalla complessa articolazione di una proposta formativa che spaziava dalla prima infanzia alla vecchiaia.

³⁹ Garavoglia, 1881-1911. *I primi trent'anni dell'Istituto per sordomuti d'ambo i sessi*, cit., p. 23.

⁴⁰ Cfr. *I cento anni dell'Istituto Lorenzo Prinotti*, Torino, Fanton, 1982, pp. 23-25.

⁴¹ Garavoglia, 1881-1911. *I primi trent'anni dell'Istituto per sordomuti d'ambo i sessi*, cit., p. 64.

Conclusioni

All'inizio del XX secolo il rapporto tra il Regio Istituto e l'Istituto Prinotti fu caratterizzato da lunghe e complicate vertenze legali per l'attribuzione di lasciti e donazioni⁴². Le controversie, originate dalla difficile interpretazione delle disposizioni testamentarie, non sorprendono se si considera da un lato la condizione di precarietà in cui operavano, in Italia, gli enti di natura benefico-assistenziale, dall'altro la problematica convivenza tra due esperienze rivolte alla stessa categoria di soggetti nel difficile contesto socio-economico della Torino dei primi del Novecento. In questo quadro si collocano i tentativi fallimentari, promossi negli anni Venti, di riunire i due istituti: tale progetto aveva infatti incontrato numerosi ostacoli a causa delle profonde differenze emerse tra le due realtà educative a livello patrimoniale e nella tipologia di destinatari. Solo nel 1957, constatata l'impossibilità di una fusione, si decise di procedere ad una ripartizione degli allievi secondo il genere: le sordomute vennero affidate al Prinotti, in linea con la sua vocazione originaria; i sordomuti furono accolti nel Regio Istituto che, nella necessità di disporre di maggiori spazi per i laboratori di falegnameria, calzoleria e tipografia, vendette lo stabile nella centrale via As-sarotti e acquistò un appezzamento di terra nella cittadina limitrofa di Pianezza dove costruì una moderna e più ampia sede⁴³.

⁴² Spesso, infatti, generica era la denominazione dell'ente beneficiario dell'eredità. Emblematico è il caso di Lattes Bonaiuto Isacco che si risolse, solo dopo un contenzioso di sette anni, con un accordo consensuale tra i due istituti. Per ulteriori approfondimenti cfr. ARIST, *Legati, sussidi, donazioni*, m. 16, ff. 25-26.

⁴³ Sul rapporto tra le due istituzioni cfr. Morandini, *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, cit., pp. 69-70, 116-123 e 135.

The teachers of mentally disabled children in Reggio Emilia: the “Antonio Marro” Colony-School across the 1920s and 1930s

Anna Debè
Department of Education
Catholic University of the Sacred
Heart, Piacenza Campus (Italy)
anna.debe@unicatt.it

ABSTRACT: The “Antonio Marro” Colony-School, inaugurated in Reggio Emilia in 1921 and overseen by the adjacent “San Lazzaro” Asylum, offered an alternative to the conventional practice of confining children with mental disabilities in asylums. Bringing a holistic approach, the Institute recruited a number of elementary teachers to work alongside its health and welfare staff. In this paper, I outline the history of the Institute, with a particular focus on the teachers employed there during the 1920s and 1930s in terms of their biographical profiles and, more specifically, their educational backgrounds. The aim is to provide additional insights into a historiographical theme that remains largely unexplored: the training of teachers for disabled pupils.

EET KEYWORDS: “Antonio Marro” Colony-School; Teachers of Mentally Disabled Children; Medico-Pedagogical Institutes; Italy; XX Century.

1. *The education of “phrenasthenics”: from mental hospitals to medico-pedagogical institutes*

The setting up of medico-pedagogical institutes for children with mental disabilities in Europe between the nineteenth and twentieth centuries was a complex process driven by controversial reforms of mental asylums. As is now widely acknowledged, it took a long time for cognitive deficits to be recognized as such. Consequently, so-called “idiots” were confined at the same facilities as the mentally ill, where they were subjected to overcrowding and inhumane

conditions¹. In addition, children and adolescents were often indiscriminately confined together with adults².

While the seventeenth century is remembered for the “great internment” of all those who were seen – for one reason or another – as a threat to society, the first steps towards a more enlightened perspective were taken in France at the turn of the nineteenth century, by the father of psychiatry Philippe Pinel and his student Jean Étienne Dominique Esquirol, who introduced the distinction between disability and mental illness. Shortly afterwards, in Paris, a doctor, Jean Marc Gaspard Itard, and his colleague Édouard Séguin, led various projects designed, for the first time, to help individuals with intellectual disabilities by acknowledging their capacity to be educated. Thanks to these pioneering efforts, during the second half of the 1800s, many institutions devoted to the care and education of so-called “idiots” sprang up around Europe³.

In Italy, Andrea Verga is credited with introducing the concept of “phrenasthenia” into the psychiatric discourse of the 1870s. Verga emphasized the need for children with disabilities to undergo «a patient and well-understood education in special institutions», distinct from mental hospitals⁴. Other influential psychiatrists and intellectuals followed his lead and, thanks to their advocacy, the first Italian institutions for mentally disabled children were set up⁵. Despite numerous challenges and minimal support from the State, some of these were residential facilities for children with disabilities of medium-high severity, while others were day schools (either special schools for those with less severe disabilities or “differential” classes for those viewed as only “delayed”

¹ On this topic, regarding the Italian context see V.P. Babini, *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*, Milano, FrancoAngeli, 1996 and M. Schianchi, *Le social derrière le handicap: Étude historique du cas italien (XIX^e-XX^e siècles)*, Torino-Paris, L'Harmattan Italia, 2019. On an international level cf. M.A. Winzer, *The History of Special Education: From Isolation to Integration*, Washington DC, Gallaudet University, 1993 and R. Hanes, I. Brown, N.E. Hansen (edd.), *The Routledge History of Disability*, London, Routledge, 2017.

² Regarding the presence of children and adolescents in Italian mental asylums, see the study on Bologna mental hospital conducted by R. Raimondo and C. Gentili: *Bambini e ragazzi negli ospedali psichiatrici tra Otto e Novecento: un'indagine tra le carte dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi di Bologna*, «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 7, n. 2, 2020, pp. 109-119.

³ See A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, Carocci, 2002; F. Bocci, *Una mirabile avventura: storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere, 2011; A.F. Rotatori, F.E. Obiakor, J.P. Bakken (edd.), *History of Special Education*, Bingley, Emerald, 2011; M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Roma, Carocci, 2012; H.-J. Stiker, *A history of disability*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2019 (1st ed. 1997).

⁴ A. Verga, *Frenastenici e imbecilli*, «Archivio italiano per le malattie nervose e più particolarmente per le alienazioni mentali», vol. XXIV, 1877, pp. 229-240, in partic. p. 230.

⁵ The interest in the classification of mental deficits accompanied this process, even outside Italy. On this subject cf. the special issue of «Paedagogica Historica», vol. 55, n. 3, 2019, and especially the introduction edited by A.Fco. Canales, S. Polenghi, *Classifying children: a historical perspective on testing and measurement*, pp. 343-352.

or not truly abnormal). In the latter category, one institution that was known for its exemplary medical and pedagogical approach, was a special school launched in Rome in 1899 by psychologist and founder of Italian pediatric neuropsychiatry Sante De Sanctis. In his well-known 1915 work *Educazione dei deficienti* [*Education of feeble-minded children*], in addressing how the mentally disabled should be educated and assisted, De Sanctis provocatively stated: «We must begin by drawing clear distinctions»⁶.

Also in the late 1800s, Clodomiro Bonfigli, an esteemed psychiatrist and member of Parliament, founded the National League for the protection of disabled children, with the primary aim of fostering the opening of institutions for “idiots”. It was not long before this invitation was taken up in various parts of the country. A few months after the foundation of the League, the Emilian Association for the Protection of Disabled Children was set up. In July 1899, this Association sponsored the opening in San Giovanni in Persiceto – near Bologna – of the first Italian medico-pedagogical institute for the disabled, which shortly afterwards was moved to Bertalia. From the outset, the Institute was intended to offer residential care and education to all the “phrenasthenic” children then confined in the nearby large mental asylums, specifically those in Bologna, Imola, Colorno and Reggio Emilia⁷.

However, the school in Bertalia closed in 1917. In its place, the “Antonio Marro” Colony-School was launched in Reggio Emilia in the early 1920s. Again, this Institute’s mission was the care and education of children with intellectual disabilities who continued to be confined in the city’s mental hospital⁸.

⁶ Milano, Vallardi, 1915, p. 200. In this volume, De Sanctis shared his enlightened views on the various forms of support and education that were appropriate for disabled children as a function of the nature and severity of their handicaps. For further background on his persona and his contributions to the field of disability, see S. De Sanctis, *Autobiography*, in C. Murchison (ed.), *History of Psychology in Autobiography*, Worcester, MA, Clark University Press, 1936, pp. 83-120; F. Bianchi di Castelbianco, *Sante De Sanctis. Conoscenza ed esperienza in una prospettiva psicologica*, Roma, Edizioni Scientifiche MaGi, 1998; G. Cimino, G.P. Lombardo, *Sante De Sanctis tra psicologia generale e psicologia applicata*, Milano, FrancoAngeli, 2004; G.P. Lombardo, *Historiographic categories in the history of Italian psychology: Sante De Sanctis between psychiatry and psychology*, «Rivista di Psicologia Clinica», n. 2, 2007, pp. 132-139; E. Cicciola, R. Foschi, G.P. Lombardo, *Making up intelligence scales: De Sanctis’s and Binet’s tests, 1905 and after*, «History of Psychology», vol. 17, n. 3, 2014, pp. 223-236 and G. Morgese, G.P. Lombardo, *Sante De Sanctis. Le origini della Neuropsichiatria infantile nell’Università di Roma: la dementia praecocissima*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2017.

⁷ *Programma dell’Istituto medico-pedagogico per la cura ed educazione dei frenastenici sotto il patrocinio dell’Associazione emiliana per la protezione dei fanciulli deficienti*, Bologna, stab. tip. Zamorani e Albertazzi, 1903. For further background on the history of this institute, see Babini, *La questione dei frenastenici*, cit., pp. 115-174.

⁸ On the history of the Colony-School, see L. Rossi, *Infanzia anormale a Reggio Emilia: l’esperienza della Colonia-Scuola “A. Marro” (1921-1940)*, in G. Genovesi (ed.), *Infanzia in Padania. Condizioni educative e scuola nell’area padana tra ’800 e ’900*, Ferrara, Corso Editore, 1993, pp. 245-265; F. Paolella, *Un esperimento di profilassi sociale. La colonia-scuola “Antonio*

In this paper, I briefly reconstruct the historical and educational trajectory of the Colony-School, thereby adding to the broader and intricate history of Italian therapeutic and educational institutes which have received little scrutiny to date, in relation to either their strengths or their shortcomings⁹. The main focus of my analysis of the Reggio Emilia institution is the teaching staff hired between the 1920s and 1930s, and specifically their training background. This enables us to address another, more specific, historiographical gap surrounding the arduous courses of study and professional credentialing of teachers for the disabled¹⁰. My research is based on material from the archives of the former “San Lazzaro” psychiatric hospital, which today are held at the “Carlo Livi” scientific library in Reggio Emilia, as well as on a vast range of published sources on the history of the local mental hospital and, more generally, of Italian special education¹¹.

2. Brief history of the “Marro” Colony-School in Reggio Emilia

Named after a psychiatrist from Piedmont Antonio Marro¹², the Colony-School for mentally disabled girls and boys between the ages of 5 and 15 was

Marro” di Reggio Emilia, «Rivista Sperimentale di Freniatria», vol. 134, n. 3, 2010, pp. 23-34 and L. Romani, *La colonia-scuola “A. Marro” 1921-1936: “al vin dal Marro” ...e la storia viene da lontano*, «Strenna del Pio Istituto Artigianelli in Reggio Emilia», vol. 21, n. 2, 2012, pp. 194-200.

⁹ On the strengths and shortcomings of these institutes, see P. Bianchini in *The “Medico-Pedagogical Institutes” and the failure of the collaboration between psychiatry and pedagogy (1889-1978)*, «Paedagogica Historica», vol. 55, n. 3, 2019, pp. 511-527.

¹⁰ On this theme, see A. Debè, *Maestri “speciali” alla Scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all’Università Cattolica (1926-1978)*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2017. In general, about the progress of the Italian studies in the field of the history of special education cf. also M.C. Morandini, *Studies on the history of special education in Italy: state of the art and paths for future research*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 235-247. About the international historiography see P. Devlieger, I. Grosvenor, F. Simon, G. Van Hove, B. Vanobbergen, *Visualising disability in the past*, «Paedagogica Historica», vol. 44, n. 6, 2008, pp. 747-760; P. Verstraete, *The politics of activity: emergence and development of educational programs for people with disabilities between 1750 and 1860*, «History of Education Review», vol. 38, n. 1, 2009, pp. 78-90 and S. Barsch, A. Klein, P. Verstraete, *The Imperfect Historian: Disability Histories In Europe*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2013.

¹¹ My thanks go to Chiara Bombardieri, head of the Archive of the former “San Lazzaro” psychiatric hospital in Reggio Emilia, for her valuable guidance.

¹² After obtaining a degree in medicine, Antonio Marro (1840-1913) practiced for many years as a doctor in the province of Cuneo, his hometown. After moving to Turin in 1882, he first worked as a doctor at the prison and subsequently became assistant to the prominent physician and anthropologist Cesare Lombroso at the university’s department of forensic medicine, where he specialized in psychiatry and conducted research on a variety of topics, with a particular focus on the mentally disabled. In 1885, he was appointed medical head of a division at the city’s mental hospital. In 1890, he was made director of the hospital, a position that he held until his death. In

inaugurated on 15 June 1921 at Villa “Levi-Rodino”, on a large site adjacent to the “San Lazzaro” Asylum in Reggio Emilia. With the opening of the school, a project that had been in the pipeline since 1908 finally came to fruition, under the guidance of the Asylum’s director, the psychiatrist Giuseppe Guicciardi¹³, and with the support of the hospital’s Board of Management¹⁴.

Aware that disabled children resident in mental hospitals only had access to «good material assistance and general moral [assistance]»¹⁵, Guicciardi argued that they lacked a meaningful educational programme of their own, a need that only a facility tailored to their specific requirements could adequately fulfill. At the same time, he believed that institutions for mentally disabled children should be set up «through the work of those same bodies that have the responsibility, directly or indirectly, for psychiatric patients in general» and thus that they should be formally connected with mental asylums, so that the provincial authorities could support them financially under the provisions of Law No. 36 of 14 February 1904, also known as the Giolitti Law¹⁶. This is why the “Marro” Colony was initially placed under the administrative and medical oversight of the “San Lazzaro”¹⁷.

1888, Marro founded and directed «Annali di freniatria e scienze affini» [*Annals of phreniatry and related sciences*], the Turin psychiatric hospital’s journal. On his life story, see G. Marro, *Antonio Marro*, Torino, Tip. Cooperativa, 1913 and R. Sani, *Marro Antonio*, in *Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000*, edited by G. Chiosso, R. Sani, 2 vols., Milano, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. II, p. 116.

¹³ After graduating in medicine from the University of Bologna in 1883, Guicciardi (1859-1946) began his career as a doctor at the Reggio Emilia Asylum, then directed by the psychiatrist Augusto Tamburini. During his early years of practice, he also taught at the university level (obtaining a professorship in psychiatry in 1888) and conducted research in the field of experimental psychology. In 1907, he took over from his mentor as director of “San Lazzaro”, working to reform the institute and expand its activities until his retirement in 1928. See A. Bertolani, *Giuseppe Guicciardi*, «Rivista sperimentale di freniatria», vol. 70, 1946, pp. 5-11 and F. Paoletta, *Guicciardi Giuseppe*, in *Aspi – Archivio storico della psicologia italiana*, <<https://www.aspi.unimib.it/collections/entity/detail/441/>> (last access: 30.01.2024).

¹⁴ Archive of the former San Lazzaro Psychiatric Hospital in Reggio Emilia [henceforth ASLRE], Archivio Amministrativo, 1.1.4.1/2, File 9, Letter from Guicciardi to the President of the Asylum, 19.09.1908.

¹⁵ G. Guicciardi, *Il nuovo reparto per fanciulli deficienti e anormali ammesso all’Istituto psichiatrico di S. Lazzaro presso Reggio-Emilia: la Colonia-Scuola “Antonio Marro”*, from the periodical «La Provincia di Reggio», Reggio Emilia, Cooperativa lavoratori Tipografi, 1922, p. 9.

¹⁶ *Ibid.*, p. 6.

¹⁷ In operation since the 1700s, beginning in the 1870s, the “San Lazzaro” underwent major reforms under the direction of the psychiatrist Carlo Livi. Thanks to Livi and his successor Tamburini, the Institute became a recognized model in the study and treatment of mental disorders. On the long and complex history of the Reggio hospital, see F.M. Ferro, R. Boccalon, G. Riefolo, E. Orlandelli, *Analisi di uno sviluppo istituzionale: il San Lazzaro di Reggio Emilia*, in F.M. Ferro *et alii* (edd.), *Passioni della mente e della storia: protagonisti, teorie e vicende della psichiatria italiana tra ’800 e ’900*, Milano, Vita e Pensiero, 1989, pp. 281-287; C. Bombardieri, G. Grassi, F. Paoletta, *L’OPG di Reggio Emilia 1896-2015. Storia di un’istituzione*, «Rivista sperimentale di freniatria: la rivista dei servizi di salute mentale», vol. 146, n. 3, 2022, pp. 159-180 and P. Benassi, *La storia*

The first to access the facility were 18 children, five of whom were girls¹⁸, previously resident on different wards of the mental hospital, where they had been «vegetating and languishing», despite their capacity to be educated¹⁹. Children whose intellectual deficits were so severe that they were deemed untreatable remained at the hospital, where a dedicated pavilion called the “Daquin” would only be designated to them in 1925²⁰. Delivering a combination of medical care and educational work, the Colony-School was intended to spare the young disabled children from «bad influences and all the dangers of the home and the streets» and was therefore run along the lines of a boarding school. With more than a hint of the crude cynicism that was typical of his era, Guicciardi also remarked that: «Young people of abnormal intelligence and character represent a danger and a very serious burden for society», hence the need to render them «not useless, partially productive, and in most cases not dangerous, members»²¹. Hence, the Colony-School was to provide an education that would benefit both the individual recipient and society, whereby the latter would be protected from potential sources of public disorder.

While nearly all the first residents had some kind of cognitive deficit, they were more specifically categorized based on whether their abnormalities predominantly concerned their intelligence, character, sensory perception, or functionality (in terms of motor difficulties), or else were classified as “post-encephalitic bradyphrenics”. At a later stage, this last group was deemed ineligible for the residential centre because they were perceived as not susceptible to improvement. In general, however, more emphasis was placed on the needs of the individual than on the needs of the group, with intervention customized for the individual child: «just one law must guide teachers in their tasks» – wrote Colony director Dr. Maria Del Rio in 1931, namely «to get the pupils to progress by following their inclinations»²².

In keeping with the teachings of Séguin, to educate “improved” children, the educational process was designed to involve the children in their entirety. The students were looked after physically, educated in morals especially through

del famoso manicomio “San Lazzaro” di Reggio Emilia: vicende e protagonisti, Reggio Emilia, Consulta libri e progetti, 2023.

¹⁸ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.1/2, File 9, Notice from Guicciardi to the President of the Asylum, 17.06.1921.

¹⁹ Guicciardi, *Il nuovo reparto per fanciulli deficienti e anormali*, cit., p. 12.

²⁰ In 1885, this same pavilion had been designated by the director Tamburini for the care and education for the male mentally disabled inmates of “San Lazzaro”, the first time that something had been done in recognition of their specific needs. Cf. A. Tamburini, G.C. Ferrari, G. Antonini, *L'assistenza degli alienati in Italia e nelle varie nazioni*, Torino, Unione Tipografico-Editrice Torinese, 1918, p. 601.

²¹ Guicciardi, *Il nuovo reparto per fanciulli deficienti e anormali*, cit., pp. 18-19.

²² M. Bertolani Del Rio, *Il primo decennio della colonia scuola A. Marro: 1921-1931*, «Rivista sperimentale di Freniatria e medicina legale delle alienazioni mentali», vol. 55, n. 3, 1931, p. 659.

religion teaching, equipped with basic knowledge and trained in an occupation. A certain importance was also attributed, again in keeping with Séguin who had drawn on the philosophical theories of Pierre Leroux, to individual will, viewed as the «minister of all practical life». As such, the will was first to be brought under control and then transformed, elevated and normalised²³.

Ergotherapy held a prominent position at the “Marro”, to the extent that in 1923, all weekday afternoons were dedicated to various occupational workshops, while only three half-days a week were timetabled for elementary schooling. The aim was to ensure that after their time at the Colony, the young people would be prepared to take up employment opportunities suited to their social backgrounds, having also assimilated discipline and rigor as part of their training. Boys were taught to be tailors, shoemakers or basket makers; girls learned the occupations of seamstress, embroiderer or weaver. Residents were also instructed in the care of the Colony’s house and garden²⁴. Over the years, the workshops were expanded to cover still other occupations²⁵.

The large green spaces that surrounded the villa also meant that the children could reap the benefits of spending time and resting outdoors in between their book-learning and manual work. All this took place in a relaxed and maternal atmosphere – at least by Guicciardi’s account – thanks to the rejection of a punishment-based system and the cultivation of an orderly but familial setting, to the extent that the school was described as a «joyful home»²⁶ and a «happy camp»²⁷. Girls and boys sometimes attended lessons or recreation together, based on the institute’s philosophy of supervised co-education.

Given that, at the time, there were no other institutions for the mentally disabled in Reggio Emilia, and that the nearby Bertalia Institute had been shut down in 1917 as earlier documented, the “Marro” Colony-School saw rapid

²³ Guicciardi, *Il nuovo reparto per fanciulli deficienti e anormali*, cit., p. 13.

²⁴ See M. Bertolani Del Rio, *La “Colonia-Scuola Antonio Marro” nell’Istituto Psichiatrico di Reggio Emilia*, «Rivista di Psicologia», vol. 19, n. 3-4, 1923, pp. 154-161.

²⁵ One particularly noteworthy addition in the early 1930s was the so-called *Ars Canusina*, a form of arts and crafts that involved the reproduction of traditional ornamental motifs – associated with the medieval domain of Matilda of Canossa – on a range of materials including fabric, ceramics and wrought iron. It was Maria Del Rio who patented this innovative technique, which was taught to the girls attending the Colony-School, with the initial support of Zaira Boetti, a patient at the asylum and an expert embroiderer. This artwork proved very successful, even outside the Colony, to the extent that Del Rio registered the commercial trademark *Ars Canusina*®, which today is owned by the Municipality of Casina. See M. Bertolani Del Rio, *Lavoro artigianale ed ergoterapia “Ars Canusina”*, «Rivista sperimentale di Freniatria», vol. 57, 1933, pp. 964-972 and R.S. Motti Zambianchi, *L’artigianato artistico Ars Canusina nell’esperienza della Colonia-Scuola “Antonio Marro”: contenuti formativi e culturali*, in P. Benassi (ed.), *Il lavoro e le malattie mentali: storia di due secoli*, S. Sofia di Romagna, Tipografia dei comuni, 2004, pp. 93-103.

²⁶ G. Guicciardi, *La Colonia-Scuola A. Marro*, «Rivista sperimentale di Freniatria e delle alienazioni mentali», vol. 46, n. 3-4, 1922, p. 572.

²⁷ Id., *Il nuovo reparto per fanciulli deficienti e anormali*, cit., p. 3.

growth in the number of its residents, recording as many as 115 just ten years after its foundation²⁸.

In 1930, the Colony was extended via the construction of an annex to the original villa. However, both villa and annex had to be left behind in 1936, when they were expropriated for military use²⁹. The disabled children were then transferred to the “De Sanctis” pavilion of the “San Lazzaro” hospital, which was purpose-built to accommodate them. Ten years later, on Guicciardi’s death, the Colony was named after him. Its title changed again in 1953 when it became administratively independent of the Reggio mental hospital and was named the “Sante De Sanctis” boarding school. Key reforms followed, within the laborious and controversial process that led to the integration of disabled children into mainstream classrooms in Italy in the 1970s and the consequent closure of special education institutions³⁰. In keeping with this new spirit of inclusion, the school progressively reduced its intake, definitively closing its doors in 1975³¹.

3. *The school’s staff*

Given that the Colony-School was intended to be both therapeutic and educational in nature, it was envisaged from the outset that its staff should include both healthcare and education practitioners. These two groups jointly supervised the children’s overall care, from the moment they were first admitted to the Institute. Doctors and teachers worked synergistically to build an initial profile of the disabled children, who were first subjected to a clinical examination designed to assess their somatic, physiological, organic and neuropsychic functioning. This evaluation was conducted by the Colony’s

²⁸ Bertolani Del Rio, *Il primo decennio della colonia scuola A. Marro: 1921-1931*, cit., pp. 648-670.

²⁹ See Ead., *La Colonia-Scuola “A. Marro”*, «Rivista sperimentale di freniatria e medicina legale delle alienazioni mentali», vol. 62, n. 3, 1938, pp. 737-739.

³⁰ On this topic, see F. Pruneri, *La politica scolastica dell’integrazione nel secondo dopoguerra*, in G.M. Cappai (ed.), *Percorsi dell’integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 55-80; S. D’Alessio, *Inclusive education in Italy a critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Rotterdam ecc., Sense Publishers, 2011 and S. Polenghi, *The History of Educational Inclusion of the Disabled in Italy*, in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Last updated: June 28, 2021, <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1608>> (last access: 30.01.2024).

³¹ L. Angelini *et alii*, *Deistituzionalizzazione: l’esperienza del De Sanctis di Reggio Emilia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977 and C. Bombardieri (ed.), *Una colonia felice? Nascita e superamento degli istituti per l’infanzia. Mostra virtuale sulla pagina web della Biblioteca scientifica Carlo Livi*, 2021, <<https://www.ausl.re.it/la-biblioteca-livi-e-larchivio-dellex-ospedale-psichiatrico-san-lazzaro-partecipano>> (last access: 30.01.2024).

healthcare staff, who during the children's stay at the institution would continue to work on «detecting, monitoring and correcting somatic and psychic manifestations», implementing «psychic, medicinal and physical» therapies that included baths, showers and sun treatments, but also sedative therapies, in keeping with contemporary mental hospital practice³². The teachers on the other hand were required to observe the children from the psychological and educational perspectives, taking an «intellectual snapshot» of the students via an «oral examination» comprising 40 questions³³. While most of the items were designed to elicit the children's personal data, information about their everyday lives («What is your mother's name?», «What job does your father do?») and their grasp of time and space («What year is it?», «Where do you live?», «What place are you in now?»), the closing questions homed in on the respondents' affective attachments and morals («Who do you love most of all?», «What does it mean to be good? And bad?») ³⁴.

It is clear from the nature of the questions and from the instructions provided to the teachers who administered them («The answers must be transcribed faithfully, while taking into account pronunciation, articulation, voice, pauses, repetitions, ecc.»)³⁵, that the oral examination drew heavily on the work of Sante De Sanctis, who in his aforementioned 1915 publication presented a list of questions very similar to that adopted in Reggio Emilia³⁶. Furthermore, again keeping with the recommendations of the De Sanctis, the profiles observed upon admission were to be viewed solely as the starting point in a long and comprehensive developmental journey. The ongoing outcomes of this process were to be documented in a personal Biographical Chart, which was regularly updated from the clinical, pedagogical and educational perspectives.

The Colony-School's education programme was also informed by earlier work with children with mental disabilities in Rome. For example, in 1923 Del Rio noted the use of a reader for slow and disabled learners, the *Sillabario per tardivi e deficienti* [*Reader for slow developers and the mentally impaired*], devised by Gina Mangili at the Orthophrenic Teacher Training School in Rome³⁷, alongside educational materials based on the work of Giuseppe Montesano and Maria Montessori, as well as that of Friedrich Fröbel³⁸.

³² Bertolani Del Rio, *La "Colonia-Scuola Antonio Marro" nell'Istituto Psichiatrico di Reggio Emilia*, cit., pp. 157-158.

³³ Guicciardi, *Il nuovo reparto per fanciulli deficienti e anormali*, cit., p. 16.

³⁴ Records of these oral examinations and, more generally, the biographical records of the students at the "Marro" Colony-School are held in the residents' personal files in the archives of the former "San Lazzaro" psychiatric hospital in Reggio Emilia.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ De Sanctis, *Educazione dei deficienti*, cit., pp. 227-228.

³⁷ See the biographical entry on Gina Mangili by R. Sani in *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, cit., Vol. II, p. 87.

³⁸ Bertolani Del Rio, *La "Colonia-Scuola Antonio Marro" nell'Istituto Psichiatrico di Reggio*

The amalgamation of healthcare and education pursued by the Colony, and in general by the Italian medico-pedagogical institutes of the day³⁹, signalled a deliberate effort to move away from the exclusively psychiatric and care-oriented approach that had previously been applied with children confined in mental hospitals. Indeed, Guicciardi, in describing the newborn institution in 1922, expressed himself in the following terms: «No longer a section of mental hospital, therefore, but a *colony-school*, no longer sick or hospitalized [patients], but *students*, no longer nurses, but *assistants*, no longer invigilators, but *teachers*. Even words, as we know, bear a philosophy of their own»⁴⁰.

When the Colony-School was first opened in 1921, a teacher-inspector, an assistant teacher-inspector and a housekeeper-teacher of “women’s work” were hired. They were issued one-year contracts, given the experimental nature of the project. These three figures were responsible for the general and educational management of the Institute, with the support of six assistants – all trained nurses – who were to oversee the residents’ health. The nurses, required to be «women over 30, responsible and maternal in spirit and manner», were mainly selected from among the staff of the mental asylum. The remainder of the team at the Colony-School comprised a drawing master and a series of craft workers, both women and men, with expertise in working with fabric, wood or metals and – for this reason – in charge of the children’s vocational training⁴¹.

As noted above, Maria Del Rio was appointed first director of the Colony. She had already begun to work at the “San Lazzaro” Asylum during her medical training, the beginning of a long career marked by the fruitful joining of healthcare practice with scientific research⁴². While Del Rio’s appointment

Emilia, cit., p. 159.

³⁹ In this context, the “San Vincenzo” Institute in Milan stands out as an exemplary model. Founded at the turn of the twentieth century to benefit “slow children”, it was funded by private benefactors. Drawing on the input of medical doctor and psychologist Father Agostino Gemelli, the institute set up its own laboratory of remedial psychology and education and a day clinic, thereby bolstering its educational interventions with scientific rigour. On the history of the “San Vincenzo” Institute see M. Vanin, *Dalla parte degli ultimi. L’Istituto San Vincenzo di Milano-Monza. Un secolo di fedeltà, una storia ambrosiana*, Milano, NED, 2009; A. Debè, *Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l’esperienza dell’Istituto San Vincenzo*, «Rivista Formazione, Lavoro, Persona», vol. VII, n. 20, 2017, pp. 149-157 and A. Debè, S. Polenghi, *Agostino Gemelli (1878-1959) and mental disability: science, faith and education in the view of an Italian scientist and friar*, «Paedagogica Historica», vol. 55, n. 3, 2019, 429-450.

⁴⁰ Guicciardi, *Il nuovo reparto per fanciulli deficienti e anormali*, cit., pp. 9-10.

⁴¹ *Ibid.*, p. 10.

⁴² Del Rio (1892-1978) obtained her degree in medicine from the University of Genoa in 1915. Born in Reggio Emilia, during her medical training, she conducted field research at the “San Lazzaro” mental hospital and soon joined the staff there. In 1921, she was chosen to direct the Colony, a position she held until her retirement in 1952. Married to her colleague Aldo Bertolani, who succeeded Guicciardi in 1929 as director of the hospital, she was also a passionate scholar of local history and hospital history in particular, to the extent that she even published some of her studies on the history of the Reggio Emilia hospitals of “San Lazzaro” and “S. Maria Nuova”.

as director of the “Marro” Colony was undoubtedly in recognition of her competence, it cannot be ruled out that the fact she was a woman, and therefore perceived as naturally more suited to working with children, influenced the decision to choose her above male colleagues. In any case, Guicciardi remained closely involved in overseeing the work of the Colony right up to his retirement in 1928.

a. *The first three teachers*

Although the original intention was to recruit both a male and a female teacher, in the end, the Colony-School only hired women teachers to save on their remuneration. For a gross salary of 458.33 liras per month, the teachers were required to live in at the Colony.

Selecting the first teachers proved challenging. Guicciardi was seeking candidates «of excellent morality, good general education and a lively and heartfelt vocation for the position», who also possessed a specific background «in the methods to be applied to the teaching and moral, intellectual and physical improvements of the [intellectually] abnormal [children] entrusted to them» as well as «a clear understanding of the objectives to be accomplished». On the occasion of the National “Pro Abnormal” Congress in Genoa in 1920, the director of the “San Lazzaro” Asylum had met the earlier-mentioned psychiatrist Giuseppe Montesano, then head of the “Santa Maria della Pietà” mental asylum in Rome and director of the capital city’s orthophrenic teacher training school. During a conversation about specialist training for the teachers of the mentally disabled, Montesano suggested that Guicciardi should send a teacher to train at his school, deeming that around forty days would be sufficient for a «complete course of instruction»⁴³.

However, the candidate who came forward for the first teaching role at the “Marro” Colony had already graduated from the Rome School. This was Gina Avvantaggiato, who was formally hired on 16 April 1921. Montesano certified that she had undertaken both the school’s theoretical training and a period of teaching practice, during which she had demonstrated «enthusiasm for learning the special methods used in these classes and an aptitude for applying them». Avvantaggiato herself made spontaneous contact with Guicciardi, writing that she would be «very happy to be able to make myself useful in the

For further background on Del Rio, see *Una psichiatra fra scienza, storia, arte e solidarietà: Maria Bertolani Del Rio*, Atti del Convegno, Casina, 11 luglio 1998, Reggio Emilia, Centro italiano storia sanitaria ospitaliera, 2000 and G. Caroli, *Maria Bertolani Del Rio: caritas et scientia, elevata dottrina e nobilissimo cuore*, Felina, La Nuova Tipolito, 2018.

⁴³ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.1/2, File 9, Letter from Guicciardi to the Presidente of the Asylum, 30.11.1920.

aforementioned school» and that she was ready to immediately fill the position by moving to Reggio Emilia from Rome, where she lived alone because she was an orphan and, presumably, unmarried. Her self-introduction was followed by a letter from her doctor, who certified that the girl was «of healthy physical constitution, and free from physical imperfections that could diminish the prestige of an educator in fully exercising her duties»⁴⁴.

Despite the young woman's specialized training and the excellent references with which she came, Avvantaggiato did not survive the year-long probationary period. Overturning Montesano's assessment, Guicciardi wrote that «although endowed with a ready and lively intelligence and a good and refined education, she is not at all suited to the position: she lacks, as she herself has sincerely stated at times, the vocation; nor can time, I would add, having done this experiment, serve to form this vocation, which is an intimate inclination of temperament and character»⁴⁵.

In contrast, the teacher Luisa Ferrari was hired only a few months after Avvantaggiato and in April 1922 her contract was extended for a further year because the director of the hospital deemed her to have the qualities needed to work with the mentally impaired, such as «intelligence, knowledge, a very sensitive maternal spirit and a firm and tenacious will». A qualified kindergarten and elementary teacher, Ferrari had first spent a couple of months at the orthophrenic teacher training school in Rome at the expense of the Reggio Emilia hospital⁴⁶.

On Ferrari's recommendation, in January 1922, the "Marro" Colony-School took on the 30-year-old Margherita Bertolotti as a trainee teacher. Lacking in qualifications due to a lengthy illness, she had worked for thirteen years in the post office in the small village of Salsomaggiore and, as she herself reported, had also «attended the *Casa dei bambini* [*Children's House*] in Milan where the Montessori method is practiced»⁴⁷. Bertolotti too, after being taken on as a teacher at the "Marro", went to Montesano's teacher training school to study and do an internship, personally covering the cost of her stay in Rome. Guicciardi, in light of her «excellent qualities of mind and heart, her calm and serene temperament, her spirit of self-sacrifice, her tender and enlightened altruism», proposed her as a replacement for Avvantaggiato⁴⁸.

Bertolotti and Ferrari were therefore the two teacher-inspectors responsible for the educational oversight of the "Marro" Colony from April 1922 to April 1923, enjoying the evident trust of the director of the hospital. They were flanked

⁴⁴ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.2, File 10, Personal folder of G. Avvantaggiato.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.1/2, File 9, Notice from Guicciardi to the President of the Asylum, 14.02.1922.

⁴⁷ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.2, File 10, Personal folder of M. Bertolotti.

⁴⁸ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.2, File 10, Personal folder of G. Avvantaggiato.

by Maria Careghi, who held an elementary school diploma and was single, and thus was not susceptible to being «distracted from her duties»; in her role as housekeeper-teacher of “women’s work”, one of her main responsibilities was to ensure the smooth running of the arts and vocational classes⁴⁹.

However, in January 1923, Guicciardi sent a detailed report on the progress of the Colony to the lawyer Vittorio Belluzzi, who was then the chairman of the Asylum, complaining of intractable disputes with the two teacher-inspectors.

The first issues emerged in September 1922, when Bertolotti and Ferrari asked to be supported by a third teacher. When the Board of Management rejected their proposal, only hiring a piano and singing teacher for a few hours a week, the two reacted with disappointment, apparently becoming less and less cooperative over the following months. Guicciardi claimed that the teachers had displayed unacceptable conduct, failing to implement the agreed educational programme, frequently absenting themselves from the Colony without justification, forcing the assistants to carry out private errands for them, and bringing unauthorized individuals into the school, including a «young lady dressed as a man at four in the morning». Furthermore, the director complained, «the young ladies, who are eminently religious spirits (a quality that is always seen as positive per se, indeed as outright valuable, in the educators of children), intensified [...] their pious practices and based the entire life of the Colony-School on them, to the detriment of all other kinds of pedagogical action»⁵⁰. For these reasons, the two teachers – who a few years later went on to found the religious order of the Franciscan Missionary Sisters of the Incarnate Word – were let go from the Colony in April 1923, as was Maria Careghi, who had allied herself with her colleagues.

b. *From internal to external teachers*

The unfortunate experience with the Colony’s first teachers underpinned the Board’s decision to reorganize the education programme, no longer relying on internal teachers but rather taking on two external ones. The new teaching programme comprised three two-hour lessons per week, to be divided among the various disciplines, including gymnastics. This new policy was defended by Guicciardi on the grounds that the Colony’s mission was not to provide the residents with «a true education», but rather to promote their «mental development...via appropriate pedagogical systems and measures and the orthophrenic methods suited to individual cases»⁵¹.

⁴⁹ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.2, File 10, Personal folder of M. Careghi.

⁵⁰ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.1/2, File 9, Report on the internal progress of the “A. Marro” Colony-School by Guicciardi, 26.01.1923.

⁵¹ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.1/2, File 9, Minutes of the Administrative

As earlier noted, over the following years, the student numbers at the “Marro” grew continuously. For this reason, in 1925, a third external teacher was added to the staff, with the task of assisting her colleagues in the education of all the children and ensuring that the best ones successfully passed exams in public schools. The teachers each worked approximately twenty hours a week, with only one month’s holiday during the summer. Their pay was set at 15 liras per hour of teaching⁵². By the Colony’s tenth anniversary, there were still only three teachers, while the number of assistants had doubled from six to twelve, with additional support from three nuns from the religious order Handmaids of Charity. The staff also included two priests, who also carried out religious duties at the “San Lazzaro” and were in charge of teaching religion, a singing and gymnastics teacher, a drawing and painting teacher, a sewing and tailoring teacher, and various other craft workers who provided the residents with training in knitting, embroidery, weaving, shoemaking and bookbinding⁵³.

In terms of teacher recruitment at the “Marro” Colony-School across the 1920s and 1930s, a succession of different hires followed the letting go of Bertolotti and Ferrari. Analysis of personal files stored in the “San Lazzaro” Archive enables us to reconstruct the profiles of some of these teachers, although the information in the archive is sometimes incomplete or fragmentary.

In July 1926, for example, Elena Dalloli, a 20-year-old woman living in Reggio Emilia and recently qualified as an elementary school teacher, took up service at the Colony. She was then in «extremely difficult financial circumstances», because her father had passed away and she had been left trying to support a «large family». In June 1942, Dalloli herself died, and the Asylum’s Board of Management granted her mother – again in dire straits – an allowance. Among the various certificates attached by the teacher to her job application, none suggest that she had attended any specialized courses in teaching the mentally disabled⁵⁴.

Similarly, the teacher Maria Pia Venieri, who was employed at the “Marro” Colony-School from 1930 to 1937, when she got a job at a public school in the province of Reggio Emilia, had not received any specialist training, but – unlike her colleague – had participated in two editions of a course on physical education for elementary teachers organized by the “Opera Nazionale Balilla”, a Fascist youth organization. In the summer of 1934, she «passed her exams brilliantly, obtaining top marks and honours». Aldo Bertolani, husband of Maria Del Rio and new director of the Asylum, wrote to the Chairman of the

Commission of the S. Lazzaro Psychiatric Hospital convened on 17.04.1923.

⁵² ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.1/2, File 9, Minutes of the Administrative Commission of the S. Lazzaro Psychiatric Hospital convened on 13.05.1925.

⁵³ Cf. Bertolani Del Rio, *Il primo decennio della colonia scuola A. Marro: 1921-1931*, cit., pp. 665-666.

⁵⁴ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.2, File 10, Personal folder of E. Dalloli.

Board of Management, Ottavio Ferrari, to express his great satisfaction with the teacher's achievement⁵⁵.

Another elementary teacher, Maria Guatteri, was also appointed in 1930. She went on to have a long teaching career at the Colony, which continued until her retirement in 1957. In reality, a brief hiatus occurred in May 1943, when she was suspended from duty and pay for six months. The reason for this was political, because she had uttered «words of insult and disapproval» towards the Duce, whom she criticized for having «valued the German soldier and not appreciated the Italian soldier». Also suspended from the National Fascist Party for six months, Guatteri was nevertheless awarded compensation in 1945, when the Board – at her request – paid her part of the sum lost two years earlier. With regard to her education, we know that she graduated as elementary teacher from the Scuola Normale in 1920 and had briefly worked in public schools in the province of Reggio Emilia. She had also obtained a nursing diploma from the Red Cross⁵⁶.

Ave Tamagnini, a teacher at the “Marro” from 1937 to 1942, had also previously worked as a substitute teacher in schools in the province of Reggio by virtue of her elementary school diploma. The mayor of the city testified that she had always displayed «good moral, civil and political conduct». She had even been appointed head-centurion in the “Piccole Italiane” (the fascist youth organization for young girls). She too was a member of the National Fascist Party and in the summer of 1938, she attended the national course on physical education held in Turin⁵⁷.

Once again, however, neither Guatteri and Tamagnini appeared to have received specialist training in the education of mentally disabled children. It is known that at least four other women were hired to teach the students of the “Marro” in the 1920s and 1930s, but there is too little information about these other teachers to reconstruct their educational background.

4. *Some concluding thoughts*

Our inquiry thus far suggests that the “Antonio Marro” Colony-School was founded under favorable conditions, particularly with regard to its teaching staff. Guicciardi, on multiple occasions, addressed the qualities required by the teachers of children with mental disabilities. He emphasized that they needed to be deeply committed to their educational work, characterizing them as

⁵⁵ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.2, File 10, Personal folder of M.P. Venieri.

⁵⁶ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.2, File 10, Personal folder of M. Guatteri.

⁵⁷ ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.2, File 10, Personal folder of A. Tamagnini.

«creatures whose stuff had some of the essence of angels mixed in to it»⁵⁸, but also that they required specific competence in teaching the mentally disabled.

Hence, in 1921, when the journal «I Diritti della Scuola» [*School Rights*] advertised two vacancies at the school being set up in Reggio Emilia, it was specified that the teachers competing for the positions would need to be «qualified in the education of the retarded»⁵⁹. At the time, however, only the Orthophrenic Teacher Training School founded in Rome in 1900 offered this kind of qualification. In 1925, a second such training school was opened in Florence – at the initiative of the educationalist Giovanni Calò and a medical doctor, Eugenio Modigliano⁶⁰ – and a year later a third school was opened in Milan – at the behest of Father Agostino Gemelli. It was not until the 1950s that the number of special training schools in Italy began to increase more rapidly⁶¹.

Although in the early 1920s it was thus difficult to find qualified staff, the profile of the first three teachers of the “Marro” Colony-School was in line with the original intentions of the Board of Management. While Gina Avvantaggiato had already graduated from Montesano’s training school at the time of her hiring, Margherita Bertolotti and Luisa Ferrari attended the training school after they had been assigned their teaching positions, albeit only for a few months. However, in a short space of time, the breakdown of relations between the management and this first group of teachers led to the decision to stop hiring residential teaching staff. From then on, the Colony only engaged external teachers, who only stayed at the Institute for the length of time required to deliver their classes.

This change in policy went hand in hand with the recruitment of staff who were required to have teaching qualifications, but not to have specialized in educating the mentally disabled. This is borne out by the personal records of some of the teachers who worked at the Colony during the 1920s and 1930s, none of whom appear to have graduated from an orthophrenic teacher training school. Further confirmation is provided by an administrative document dated 1937, which lists the documents that applicants for a teaching position at the “Marro” needed to present: their birth certificate to prove that they were no more than 35 years of age, proof that they did not have a criminal record, an elementary teaching license, membership of the National Fascist Party and

⁵⁸ Guicciardi, *Il nuovo reparto per fanciulli deficienti e anormali*, cit., p. 12.

⁵⁹ «I Diritti della Scuola», vol. XXII, n. 11, 1921, p. 175.

⁶⁰ Few works have investigated the history and training practices of the orthophrenic schools in Rome and Florence. For background on the Rome school, see G. Montesano, *La Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma*, «L’assistenza dei Minorenni Anormali», n. 1, 1913 and B. Di Pofi, *L’educazione dei minori “anormali” nell’opera di Giuseppe Ferruccio Montesano*, Roma, ed. Nuova Cultura, 2008; while on the Florence school, see G. Calò, *Educazione e scuola. Idee vecchie e nuove*, Firenze, Casa Editrice Marzocco, 1950.

⁶¹ Debè, *Maestri “speciali” alla Scuola di padre Gemelli*, cit.

attendance certificates for the courses organized by the “Opera Nazionale Balilla”⁶².

Thus, comparison of the teaching staff in the early 1920s with the teachers appointed between 1926 and the end of the 1930s, points up a shift in the training requirements laid down by the management and board of the Colony-School and, more generally, of the Asylum. Essentially, the requirement for documented training in special education evolved swiftly into acceptance of a regular elementary teaching diploma, contingent upon candidates also proving that they participated in all the salient initiatives organized by the fascist regime. The latter development is not so surprising in the post-1925 context, when Mussolini had consolidated his dictatorship. It aligns with other evidence that the “Marro” Colony-School, similarly to the “San Lazzaro” Asylum, operated in apparent conformity with government policy, at least formally⁶³.

Generally speaking, over the twenty years under study here, the pedagogical value of the Colony, which was held in such high regard by the promoters of the institution, may be said to have been progressively, albeit partially, sacrificed. This tendency was reflected in decreased interest in specialist training for the teachers, as well as in the significantly lower number of teaching hours delivered. Although the number of assistant nurses progressively increased, the number of teachers remained stuck at three. There were also teachers of the various arts and crafts, who however brought technical, not educational, competence. Taken together, all of this evidence suggests that the Colony-School found it extremely difficult to distance itself from the healthcare approach of the “San Lazzaro” Asylum, on which it depended.

However, further research is needed if we are to refine our views on this topic. Specifically, future studies should examine how the Colony’s educational offerings evolved over time, especially from the 1950s onwards, when the school, as earlier mentioned, was formally separated from the hospital.

⁶² ASLRE, Archivio Amministrativo, 1.1.4.1/2, File 9, Document from the “San Lazzaro” Asylum, 07.09.1937.

⁶³ In this regard, Maria Bertolani Del Rio wrote that: «One of the greatest satisfactions for those who devote their life’s work to the Residential School is to note how perfectly this is matched by the fascist Legislation, which, as no other, has concerned itself with child welfare». In *Il primo decennio della colonia scuola A. Marro: 1921-1931*, cit., p. 649.

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

The appearance and development of the teaching of descriptive statistics in Hungarian mathematics education*

Zsuzsanna Jánvári
Mathematics Teaching and Education
Center
Eötvös Loránd University
Budapest (Hungary)
janvari@staff.elte.hu

Gabriella Ambrus
Mathematics Teaching and Education
Center
Eötvös Loránd University
Budapest (Hungary)
ambrus.gabriella@ttk.elte.hu

ABSTRACT: Hungary, the regular and significant appearance of (descriptive) statistics in elementary school curricula is due to the name and work of Tamás Varga (and his colleagues). *Combinatorics, probability and statistics* as a separate theme – was integrated into the elementary school curriculum in 1978. In this article, we examine two main questions, primarily concerning the 5-8 grade age group: 1) What traces of descriptive statistics can be discovered in the curricula before 1978 and in the related textbooks and supporting materials? 2) What is the proportion and function of the topic in curricula and related documents in 1978 and the following period? The research has revealed that, although descriptive statistics was only marginally formally introduced in education at the beginning of the 20th century, it was given an important role before this time.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Curriculum development; Statistics; Teaching aid; Hungary; XX Century.

* This paper was founded by the Research program for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences (KOZOKT2021-16).

Introduction

Since the early 2000s, there has been a re-emphasis on international and national statistics. An important factor in this respect is that in everyday life we come across a huge amount of data, diagrams, and information in various fields, which require at least basic statistical knowledge for appropriate interpretation and processing. In higher education, statistical knowledge also plays a key role, both in relation to subjects and research, challenging teachers at the same time¹. In addition to the need for higher education, the labor market also requires young adults to become statistically literate, competent citizens and active labor force members².

By exploring the appearance and development of descriptive statistics, we not only gain a better understanding of the “position” of the topic in contemporary Hungarian public education but also provide essential background information for further curriculum development and educational practice.

1. Brief historical background

In Hungary, two major reforms related to mathematics education must be underlined, which have had an impact on mathematics education today. The first, which began in the period well before the First World War, is known as the reform of secondary school mathematics education and is primarily associated with the name of Manó Beke. The second important reform was the *Complex Mathematics Teaching Experiment*, which began in the 1960s and was named after Tamás Varga. The results of the experiment formed the basis of the 1978 curriculum, which had a significant impact on the teaching of mathematics in grades 1-8 in Hungary.

Manó Beke (see Emanuel Beke) (1862-1946), who started his career as a secondary school teacher, also carried out mathematical research and became a member of the Hungarian Academy of Sciences in 1900. In 1892-'93 Beke spent a period of time in Göttingen for mathematical research, during this time he met Felix Klein (1849-1925), who was already working on reforming the teaching of mathematics in higher education, which would later have consequences

¹ D. Ben-Zvi, J. Garfield, *Statistical Literacy, Reasoning, and Thinking: Goals, Definitions, and Challenges*, in Idd. (edd.), *The Challenge of Developing Statistical Literacy, Reasoning and Thinking*, Springer, Dordrecht, 2004, pp. 3-15; J. Ridgeway, J. Nicholson, *The Future of statistical literacy is the future of statistics*, «Statistics Education Research Journal», vol. 16, n. 1, 2017, pp. 8-14.

² A. Schiller, J. Engel, *The importance of statistical literacy for democracy – civic education through statistics*, in *Challenges and Innovations in Statistics Education*, Multiplier Conference of PROCIVICSTAT, Szeged, Hungary, 2017.

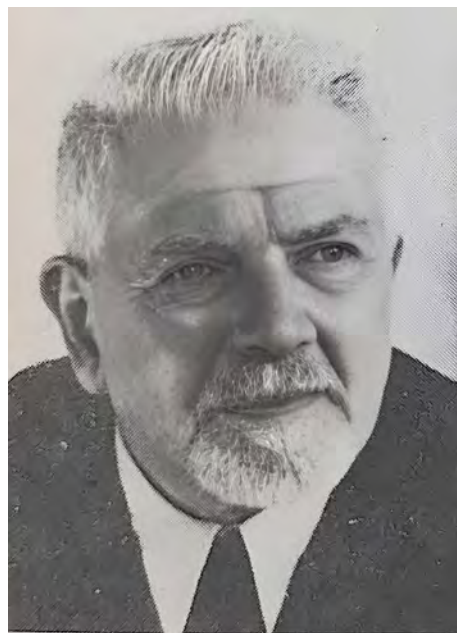
for secondary schools. This not only had a great influence on Beke, but he also stayed in contact with Klein after his return home and integrated Klein's reform ideas into his work in the field of mathematics teaching.

Among his diverse educational activities (research, teaching, writing textbooks and other auxiliary materials, and revising previous works), writing textbooks was the most prominent at the end of the 1800s. It resulted in 10 textbooks from the 2nd grade of elementary school to the last grades of high school, textbooks written for all grades.

In 1906, the National Teachers' Association established the Mathematical Reform Committee at Beke's proposal, and Manó Beke became its president. The Committee's objectives included the marginalization of formal education

and urged prioritizing work-based mathematics teaching. The teaching materials and teaching methods were developed according to this approach³, and the main objectives of the Hungarian mathematics education reforms were basically the same as the ideas of Felix Klein's "Merani" Program of 1905⁴. Beke, together with Sándor Mikola, the secretary of the Reform Committee, compiled the book *A középiskolai matematikatanítás reformja* (Reform of Secondary School Mathematics Education⁵), which is a summary of the works, proposals, and plans related to the reform. Manó Beke also wrote four chapters in the book.

After the Second World War, a significant change began in Hungary as part of the democratic transformation (following the Soviet model). The eight-grade elementary school system was finally introduced in 1945 as well, although it

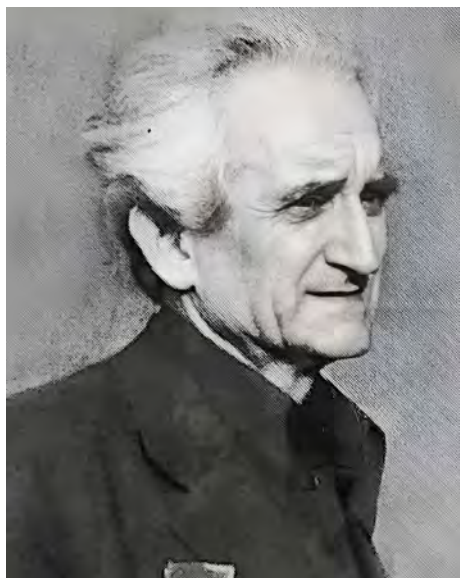


Pic. 1. Manó Beke (M. Sain, *Nincs királyi út!*, Budapest, Gondolat, 1986, p. 722)

³ S. Kántor, *Arcképek a 20. század magyar matematikusairól: Beke Manó* [Portraits of Hungarian mathematicians of the 20th century: Manó Beke], «Polygon», vol. 22, n. 1-2, 2014, pp. 3-20.

⁴ G. Ambrus, Cs. Csapodi, Ö. Vancsó, *Teaching reality based tasks in Hungarian schools based on some national traditions*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 461-477.

⁵ M. Beke, S. Mikola, *A középiskolai matematikatanítás reformja*, Budapest, Franklin Társulat, 1909, pp. 21-29.



Pic. 2. Tamás Varga (M. Sain, *Matematika-történeti ABC*, Nemzeti Tankönyvkiadó - TY-POTEX, Budapest, 1993, Back cover page)

had been planned for decades⁶. In terms of curriculum, the emphasis in these years, as in the previous period, was on teaching arithmetic to the elementary school age group (6-14 years), with some algebra and geometry in the upper grades⁷.

In the late 1950s, the so-called ‘Sputnik shock’ hit the Western world after the first Sputnik was launched in 1957 in the former Soviet Union. The main reason for the technical “underdevelopment” was identified as the lack of modernity in science education, especially the deficiencies in mathematics education, and an intensive process of transformation started in Western Europe and later worldwide⁸. The main objectives have included, for example, improving the teaching of mathematics and modernizing curricula⁹. One of the most influential

educational movements in the transformation process was the *New Math* movement, which originated in America and Europe, mainly aiming to teach highly formal secondary mathematics in preparation for higher education. This educational concept soon extended to primary school mathematics education, to students not preparing for higher education, and to non-OECD countries¹⁰.

Varga (1919-1987) was a mathematics teacher and employee of the National Pedagogical Institute¹¹. He studied the rich literature of the New

⁶ I. Mészáros, Kodály, Németh László és a reformpedagógia, «Magyar Pedagógia», vol. 4, 1982, pp. 307-322.

⁷ M. Halmos, T. Varga, *Change in mathematics education since the late 1950's-ideas and realisation Hungary*, «Educational Studies in Mathematics», vol. 9, 1978, pp. 225-244.

⁸ J. Pálfalvi, *Varga Tamás élete. A komplex matematikatanítási kísérlet*. [The life of Tamás Varga. The experiment of complex mathematics education], Budapest, Typotex, 2019.

⁹ J. Gordon Györi, K. Fried, G. Köves, V. Oláh, J. Pálfalvi, *The Traditions and Contemporary Characteristics of Mathematics Education in Hungary in the Post-Socialist Era*, in A. Karp (edd.), *Eastern European Mathematics Education in the Decades of Change. International Studies in the History of Mathematics and its Teaching*, Springer, Cham, 2020, pp. 75-129.

¹⁰ J. Kilpatrick, *The new math as an international phenomenon*, «ZDM Mathematics Education», vol. 44, 2012, pp. 563-571.

¹¹ T. Varga Tamás, *A korszerű matematikatanítás felé*, in *Öt tanulmány a matematika korszerűsítéséről. Új utak matematikatanításban I. Néhány hazai és külföldi kísérlet*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1972, pp. 153-194; Pálfalvi, *Varga Tamás élete. A komplex matematikatanítási kísérlet* [The life of Tamás Varga. The experiment of complex mathematics education], cit.

Math movement thoroughly and critically, and after a while, he made it his future goal to adapt and improve the novel ideas to the national conditions, using, modern psychological findings, as well as the concepts of György Pólya, Zoltán Dienes and Hans Freudenthal on mathematics teaching¹². In connection with the above, the Complex Mathematics Teaching Experiment started in 1963¹³, which can be considered as the creation of the *Hungarian New Math*. It can be called «complex» because it aims to promote not only the development of the intellect and mathematics but also the development of the whole personality¹⁴. Varga also emphasized that the Complex Mathematics Education is fundamentally function-focused, and thus «in a certain sense it is a more consistent implementation of the program introduced by Felix Klein a century ago, taking into account the current development of society, technology, and mathematics»¹⁵. The main aim of the Complex Mathematics Teaching Experiment was to introduce and embed discovery-based education¹⁶. The principles included a holistic approach to mathematics, rather than a fragmented one, without forcing anything on either the teacher or the students, seeking to achieve abstraction through interiorization based on experiential learning and paying particular attention on the handling of individual differences and to the teaching of independence¹⁷. In the experiment, Tamás Varga worked with mathematicians, as well as primary school teachers and maths teachers, increasingly involving other pedagogues.

Varga's work had an international resonance and, for example, had an impact on the development of mathematics education in the Netherlands through his relationship with Freudenthal¹⁸. The new Hungarian mathematics curriculum for grades 1-8 was introduced in 1978 and the following years in an ascending system based on the principles and content theoretically developed and tested in several schools by Tamás Varga and his colleagues. The most important new

¹² T. Varga, *Komplex Matematikatanítás*, (kandidátusi értekezés, kézirat), MTA, 1975.

¹³ J. Szendrei, *When the going gets tough, the tough gets going problem solving in Hungary, 1970-2007: research and theory, practice and politics*, «ZDM Mathematics Education», vol. 39, 2007, pp. 443-458.

¹⁴ S. Klein, *The Effects of Modern Mathematics reaching*, Budapest, Akadémia Kiadó, 1987, pp. 109-115.

¹⁵ Varga, *Komplex Matematikatanítás*, cit. (own translation by Zs.J. from p. 7).

¹⁶ K. Gosztonyi, Ö. Vancsó, K. Pintér, J. Kosztolányi, E. Varga, *Varga's „Complex Mathematics Education” Reform: at the Crossroad of the New Math and Hungarian Mathematical Traditions*, in Y. Shimizu, R. Vithal (edd.), *ICMI Study 24: School Mathematics Curriculum Reforms: Challenges, Changes and Opportunities*, Conference Proceedings, Tsukuba, 2018, pp. 133-140.

¹⁷ Klein, *The Effects of Modern Mathematics reaching*, cit., pp. 38-43.

¹⁸ Szendrei, *When the going gets tough, the tough gets going problem solving in Hungary, 1970-2007: research and theory, practice and politics*, cit.; Pálfalvi, *Varga Tamás élete. A komplex matematikatanítási kísérlet* [The life of Tamás Varga. The experiment of complex mathematics education], cit.; D. De Bock, *Willy Servais and Tamás Varga – A Belgian-Hungarian perspective on teaching school mathematics*, «Teaching Mathematics and Computer Science», vol. 18, n. 3, 2020, pp. 29-38.

addition to the curriculum was the introduction of genuine mathematics in schools from the first grade instead of the previous arithmetic and measuring education. The curriculum and the experiment marked by the name of Tamás Varga are still fundamental to the teaching of mathematics in Hungary. «What we know about the continuation of Tamás Varga's work nowadays is that the curricula developed after the 1987 correction, although not unchanged, have preserved in their principles and in most of the curriculum the treasure he created with his close and other colleagues»¹⁹.

In order to follow the first appearance of statistics as part of mathematics education in general, we review the main part of mathematics curricula and related textbooks from the second half of the 19th century as well as some other important documents of this time. Thus, we are able to gain insight into the appearance of concepts and representations closely related to statistics.

Although we do not examine the earlier period, despite the fact that important steps in the history of Hungarian mathematics education have been taken²⁰, this time they are not significant in the history of statistics education. Due to the historical specificity of Hungarian mathematics education, we examine this issue in two main phases, before and after 1978.

2. *The appearance of the roots of statistics before the 1978 curriculum*

It turns out from the relevant curricula that until the end of the 19th century, only the teaching of arithmetic was mandatory in elementary school, which was restricted mainly to basic operations, and the teaching of statistics did not appear²¹.

In Hungary in the 19th century, the *Organisations-Entwurf* (Ministerium des Cultus und Unterrichts, 1849): *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich* (Rules for the Organization of Secondary Schools in Austria) introduced in 1850, placed secondary education on a new, general framework, and established subject-based education and the system of teachers

¹⁹ E.C. Neményi, "Legyen a matematika mindenkié!" 25 éve halt meg Varga Tamás, «Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat», vol. 1, n. 1, 2013, pp. 129-138 (own translation by Zs. J.).

²⁰ G. Ambrus, *Vergangenheit und Gegenwart der ungarischen Mathematikdidaktik – unter besonderer Berücksichtigung der Bezüge zu Deutschland und Österreich*, in *Beiträge zum Mathematikunterricht 2016*, Hauptvortrag an der 50. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, 2016.

²¹ G. Köves, *Alapozó szintű matematika-tankönyvek vizsgálata a kezdetektől napjainkig*, Doctoral Thesis, 2013, <<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/5261/koves-gabriella-phd-2013.pdf>> (last access: 16.09.2023).

with one or more specialty. This regulation introduced the final examination in grammar schools and introduced two types of schools:

1. an 8-grade Humanities Gymnasium (grades 1-4 are lower grades, grades 5-8 are upper grades – roughly equivalent to today's grades 5-12);
2. a 6-class Real School (grades 1-4 are the lower grades, grades 5-6 are the upper grades – roughly today's grades 5-10)²². The evolution of the school system is mentioned below only in the aspects that are more relevant to our topic.

The second half of the 19th century was a period of revisions, and publications of secondary school curricula (for grades 5-12) and related Real School curricula (1949 Entwurf, 1861 Helytartótanács (Council of Governors) curriculum, 1868 Eötvös curriculum, 1871 Pauler curriculum, 1879 Trefort curriculum, 1899 Wlassich curriculum – in the last four cases the name of the current Minister of Religion and Public Education was indicated on the curriculum).

Although there were significant and generally forward-looking modifications in the curricula in terms of subject content and number of lessons, the first time that the understanding of the «basic numerical relations of practical life» appeared among the objectives was in the 1899 curriculum, wrote Beke²³ i.e., until that point the curricula did not contain any substantial innovations in «the field of practical applications», and this way nor they mention the teaching of statistics.

It is worth noting that the mathematical part section of the 1879 curriculum was developed primarily by Gyula König, a mathematician and professor at the Technical University, with the specific aim of improving mathematical rigor. König also wrote an algebra textbook for high schools, which was later revised several times, during decades by Manó Beke, (who was also a student of König), with the author's permission. Manó Beke also participated in the development of the mathematical part of the 1899 (Wlassich's) curriculum and in its correction in 1906, but the teaching of statistics was not yet explicitly included in the curriculum. This is also interesting because in the '*Zöldfa utcai leánygimnáziumi* (Zöldfa Street Secondary School for Girls) curriculum (1896), which in many respects served as a guide for the curriculum in 1899, the subjects *statistics of the school*, *statistics of the capital* and *statistics of Hungary* appear in the first two grades²⁴. In the subsequent curricula – until the 1978 curriculum – statistics appears several times, although not yet as a separate unit (e.g., 1924, 1926 folk school curriculum, 6th grade, 1938 curricula, 1946: Curriculum for elementary schools, here for example in all grades 5 to 8). One typical *occurrence*, for example, is that in the case of tasks for practicing basic

²² J. Pálfalvi, *Gyökereink. Tantervi fordulatok a magyar matematikatanításban*, Lecture at the Rátz László Vándorgyűlés of the János Bolyai Mathematical Society, Baja, 2016.

²³ M. Beke, *Bevezetés*, in M. Beke, S. Mikola (edd.), *A középiskolai matematikatanítás reformja*, Budapest, Franklin Társulat, 1909a.

²⁴ *Ibid.*

operations, the «scope of calculations» included recommendations relating to real life in a narrower or a broader geographical sense, with references to the need for pupils to work with real data and data sets. The recommendation mentioned above also appears for the calculation of percentages and interest rates, with the further requirement of graphical representation based on the calculated results. The number of hours proposed for each topic is not included in the curricula, so there is no such recommendation for statistics. The fact that in the elementary and secondary school curricula of the 1950s and 60s, there is no mention of the teaching of statistics is not irrelevant as regards the following.

3. *Statistical content in the textbooks published under the name of Beke Manó*

As we mentioned earlier, in the late 19th and early 20th centuries, a number of textbooks by Beke Manó were published in Hungary, from the second grade of elementary school to the final grade of secondary school. Between 1893 and 1896, for example, he was given an assignment by the Ministry of Education to write arithmetic textbooks for grades II to VI of elementary schools, which have been published in many editions (these were also published in German)²⁵. This fact obviously shows that the reform of mathematics education in secondary schools also affected elementary school to some extent, since Manó Beke considered mathematics education as a whole, and elementary school arithmetic was also included in this concept. In 1896 he was entrusted by the Ministry with the writing of a teacher's manual entitled *Vezérkönyv a népiskolai számtan oktatáshoz* (A guidebook for teaching arithmetic in elementary schools), in which he describes, among other things, the principles of modern arithmetic teaching and also deals with the teaching content in detail. He also considers that, even in the upper grades of elementary school, it is important to start with intuition, with a specific example even in higher years, and then move on from abstract operations to real-life applications, i.e., to use real-life examples and exercises to support the understanding and application of the curriculum²⁶.

Although Beke considers the use of real-life examples and data in elementary education to be essential, he does not specifically mention the teaching of statistics in this book. It is very significant that from 1892 Beke started revising the previously mentioned textbooks for secondary schools (grades 5-12) of Gyula König. In this process, the principles of the secondary school reform were

²⁵ I. Hajnal, *Beke Manó tanári munkássága*, Budapest, János Bolyai Mathematical Society, 1986.

²⁶ Ambrus, Csapodi, Vancsó, *Teaching reality based tasks in Hungarian schools based on some national traditions*, cit.

increasingly reflected in the textbooks, for example, the parts in connection with functions and graphical representation of data were expanded²⁷. This is in line with Beke's emphasis on the importance of teaching practical, hands-on calculations in all grades as one of the fundamental objectives of the reform of mathematics education²⁸. In his writing in the *Reform of Mathematics Education in Secondary Schools*, mentioned earlier, the mathematics teacher Goldzieher also emphasizes the importance of teaching the subject of mathematics in context, and for this purpose, the preparation of learning functions should begin in the lower four grades of secondary school. He also gives here an important role to statistics (processing data with graphs, analyzing graphs, and graphical presentation of «tables of realistic and practical sources and the conclusions drawn from them»), and gives specific examples²⁹.

The titles of Beke's textbooks for lower secondary school grades mostly refer to arithmetic, geometry, and algebra, but in these books, we can already find representations and questions of a statistical nature in this early period (from the early 1900s onwards). These books contained practically only text exercises, with occasional use of diagrams and symbols. However, we can find exercises with real data in a table format as a tool for practicing reading and writing numbers and calculating with them. The instructions in most of these tasks are «Read, write and Analyse» (Pic. 3). In many cases, a detailed explanation of the 'analysis' aspects of the instructions and the task itself, is not given, probably allowing the teacher to work out details in connection with the task for the pupils, according to the tradition of that time. Other types of tasks (also) related to statistics were not included in the textbooks reviewed. Considering that statistics was not part of the curriculum in any form at this time, we can assume that 'analysis' meant basic skills such as comparison and addition of data, and it is possible that most of these activities were mostly carried out verbally.

In the following section, we show some typical and interesting exercises from one of Beke's arithmetic books.

A large number of addition-tasks are also available. which are structured in a similar way to those described above, namely with questions asking the students to identify real data or to add up certain data.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ M. Beke, *A matematikatanítás reformja*, in M. Beke, S. Mikola (edd.), *A középiskolai matematikatanítás reformja*, Budapest, Franklin Társulat, 1909b, pp. 21-29.

²⁹ K. Goldzieher, *Grafikai módszerek a számtani oktatásban*, in *ibid.*, pp. 30-61.

6. Magyarország nagyobb városainak lakosszáma (katonák nélkül): (Olvasd el, ird fel és elemezd!)

	1880-ban	1890-ben	1900-ban	1910-ben
Budapest	360.551	491.938	716.476	863.735
Szeged	73.675	85.569	100.270	115.306
Szabadka	61.367	72.737	82.935	93.232
Debrecen	51.122	56.940	72.351	90.153
Pozsony	48.006	52.411	61.537	73.459
Hódmező-Vásárhely	52.434	55.475	60.824	62.394

Pic. 3. An open task for analysis and calculation (Beke, 1917, p. 6)

10. A csecsemő átlagos testsúlya :

az első hó végén 4000 g	a VII. hó végén 7800 g
a II. " " 4750 g	a VIII. " " 8300 g
a III. " " 5500 g	a IX. " " 8700 g
a IV. " " 6200 g	a X. " " 9000 g
az V. " " 6800 g	a XI. " " 9300 g
a VI. " " 7300 g	a XII. " " 9600 g

1. Mennyi a havi gyarapodás az egyes hónapokban? 2. Mennyi napi gyarapodás az egyes hónapokban? (A hónapokat mind 30 napnak számítsuk.)

Pic. 4. Task including calculation of the mean formulated in question (Beke, 1917, p. 69)



Pic. 5. Linking statistics and percentage calculation, exceptionally illustrated with a figure (Beke, 1917, p. 75)

The text of some tasks also includes the words «average height» or «average weight» and the calculation of the average value through simple applications. (The task text does not directly ask the student to determine the average but requires daily data based on monthly totals).

The problem for Picture 5 is discussed in the chapter on percentages. The figure presents a possible illustration of the Hungarian religious denomination distribution data from that time. It is meant to be used as an example for working out a similar figure in the next exercise. The inclusion of this type of diagram here is exceptional, as it is very rare to find such a type of diagram in the available textbooks.

By the spirit of the era, arithmetic (and to a certain extent measurement) was the focus of the books³⁰. The aim of the mentioned and cited task(s) was to practice basic operations and the comparison of numbers. However, the use of graphic content, wording, could support and provide a background for learning basic statistical concepts and skills such as the concept of the mean, reading data from a graph, and drawing conclusions. Solving these tasks, which are relatively basic level in today's perspective, allowed students to observe simple data trends and learn basic everyday life concepts.

4. *Statistics in the 1978 curriculum and in the curriculum-based textbooks*

The curriculum for grades 1-8 in 1978, based on the complex mathematics teaching experiment, included new mathematics topics (sets, logic; sequences, functions; combinatorics, probability, statistics) in addition to the traditional mathematics content (arithmetic and algebra, geometry and measurement), in all grades³¹. The principle of spirality appeared in the structure of the curriculum, i.e., the further development of the content of the mentioned topics in each grade³².

In grades 1-4 the unit related to combinatorics, probability, and statistics accounted for 10% of the total curriculum³³. The curriculum here typically included data collection based on experiments and games but also introduced the concepts of mode, median, and mean, as basic applications based as well on games and their results. The activities are also designed to introduce the concepts of frequency, relative frequency, and basic concepts of probability. In addition to the recording of the events observed in the experiments and the elementary organization of the data, it is a requirement that students should be able to sort their data into tables by the end of grade 4. In grades 5-8 education, this topic also represented 10% of the curriculum (Tab. 1).

³⁰ Beke, Mikola, *A középiskolai matematikatanítás reformja*, cit.

³¹ Pálfalvi, Varga Tamás *élete. A komplex matematikatanítási kísérlet* [The life of Tamás Varga. The experiment of complex mathematics education], cit.

³² M. Halmos, M.T. Varga, *Change in mathematics education since the late 1950's-ideas and realisation hungary*, «Educational Studies in Mathematics», vol. 9, 1978, pp. 225-244.

³³ P. Szebenyi (ed.), *Az általános iskolai nevelés és oktatásterve*, Szikra Nyomda, Pécs, 1978°, Vol. II.

Tab. 1. Curriculum regulations for the upper classes in the elementary school (combinatorics, probability, statistics) (Oktatási Minisztérium, 1978b)

Grade	Percentage of hours per year in the curriculum	Teaching material <i>Additional material</i>	Requirements
5	10%	Examination of data collected by students and presented in tables. Statistical analysis of the results of probability experiments.	Being able to determine the relative frequency of events in fractions, decimals, and in % form.
6	10%	Probability experiments. Conjectures and verification (statistically, by reasoning) <i>Expected value, as a hypothetical value around which the arithmetic mean of the empirical data fluctuates.</i>	Be able to calculate probability in simple cases and compare the results with the experience.
7	15%	(*Note: There isn't any descriptive statistical element, but e.g. the illustrative concept of correlation is included in the context of graphing)	Be able to calculate probability in simple cases and compare the results with the experience.
8	10%	-	-

Statistics is emphasized in topics such as *relations*, *functions*, and *series* in the relevant requirements as well. For example, in the detailed description of the curriculum and requirements for the topic mentioned earlier in grade 6, the activities «sort experimental results into tables, measurement data, graphs; read relations» are included. The curriculum requirements for grade 7 included that students should «be able to read data and relationships from functions given in a table or graph». In grade 8, the requirements also stated that they should «be able to construct, select and use appropriate models (drawings, graphs, tables, ecc.), and to estimate the numerical results of tasks». Therefore, it is clear that a wide range of knowledge and related activities in the field of statistics were part of the curriculum content and expectations in the upper grades in other topics. This fact also demonstrates the validity of Varga's emphasized principle (as it was also important earlier in the reform of secondary school mathematics education): mathematics and the teaching of mathematics should be seen as a whole and the links between the fields of mathematics should be highlighted.


It can be concluded that in the 1978 curriculum for grades 5-8, statistics as a subject served mainly to support the concept of probability and validate calculations. Although «examining the data» is included in the content description, it is marginally included in the requirements as well.

The curriculum demonstrates the slow refinement of the concepts and the continuous expansion of the contents, as according to the further principles of the Complex Mathematics Teaching Experiment: not forcing the teacher and the student to make rapid progress but setting goals more personal and

group-specific expectations. The fact that the concept of the expected value is introduced in grade 6, or that the correlation in the form of dot diagrams is also included in grade 7, but both only as a supplementary part of the teaching material, is evidence of the latter.

For this new curriculum, exercise books, worksheets, and teacher's manuals were prepared for the primary grades, as well as a textbook and a worksheet for the 3rd and 4th grades (for children who could already read)³⁴, which were written by the teachers participating in the Experiment, with Tamás Varga acting only as a proof-reader.

The worksheets provided an opportunity for experimentation and further reflection on the material. (Freudenthal wrote about the worksheets for 3rd and 4th graders that they were «the best that exists in the world in this field»³⁵). In the worksheets for 3rd and 4th graders, the statistical tasks actually ask for visualization of data on pre-prepared diagrams. There is only one task that is more complex, this asks for the collection of (real) data and then the representation of the data³⁶ (Pic. 6). A short but separate chapter also introduces the concept of the mean and solves the related basic tasks.

	<p>The text for the task (a bit completed): "My friend is in third grade. On the graph, I have drawn his height ('Magasság') and waist size ('Derékbőség'). (I have drawn it in millimeters for every centimeter.) Draw a graph of the height and waist size of 10 of your classmates. Write on the columns the body shapes of the children you represented: slim, tall, thin etc. or what kind of body shape!</p> <p>Guess the build of my friend B.A.!"</p>
--	---

Pic. 6. A task from the Mathematics Worksheets for 3rd grade (Erdész, Kovács, 1987, p. 8)

³⁴ Pálfalvi, Varga Tamás *élete. A komplex matematikatanítási kísérlet* [The life of Tamás Varga. The experiment of complex mathematics education], cit.

³⁵ H. Freudenthal, *Mathematik als pädagogische Aufgabe*, Stuttgart, Klett, 1973, p. 222.

³⁶ E. Erdész, V. dr. Kovács, *Matematika munkalapok, (általános iskola, 3. osztály)*, 9 ed., Budapest, Tankönyvkiadó, 1987, p. 8.



Pic. 7. Covers of the *Checkered* (Kockás) books

For the upper grades (grades 5-8), there were the so-called *Kockás* (sc. checkered) *textbooks* (named after their cover, see Pic. 7), and there were also worksheets for the same purpose as for the lower grades, and teacher manuals for each grade.

The authors of the textbooks were here as well primary school teachers and maths teachers who have previously participated in the Experiment, while Tamás Varga was a reviewer of the textbooks. A closer insight into the textbooks and worksheets shows how statistical knowledge is built up and integrated into practice in the different grades according to the curriculum.

In the *Kockás textbooks* for grades 5 and 6, probability and graphs appear in separate chapters. In the textbook for 5th graders³⁷, three chapters contain elements of descriptive statistics, first, in the chapter entitled *Operations with decimal fractions*, in the subsection entitled *Express in percentages*³⁸. The introductory example (p. 117) in that subsection tabulates the outcomes of a series of chess games over a year, summarising the number of wins up to a given date (with cumulative data, which is also typically used in this textbook series) (Pic. 8). The first table in the example consists of only two rows, showing the number of games played and the number of wins for Dani (Hungarian boy's name) up to the given date. By extending and completing the table, the example shows the options for expressing the relative frequency in fractions and percentages. The purpose of using this representation is also to show that in everyday life it is common to use percentages to express relative frequency.

We find statistical content secondly, in the chapter *What is more likely?*³⁹ (p. 153). The results of a given experiment (a series of dice rolls) are summarised in a table (the outcomes of a series of dice rolls are cumulated over 10, 20,

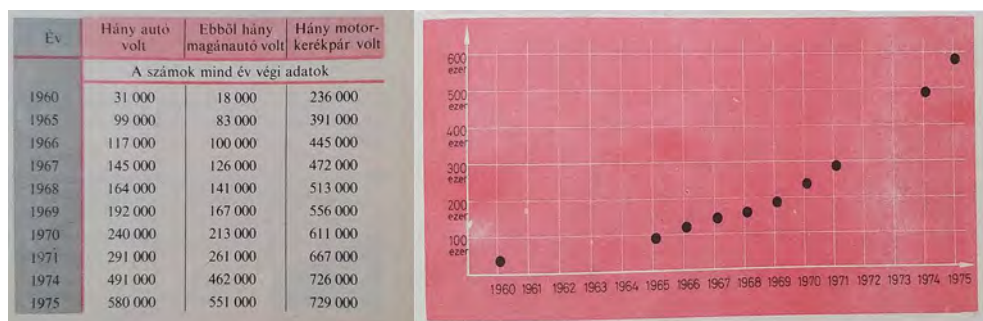
³⁷ I. Eglesz, Cs. Kovács, V. Sz. Földvári, *Matematika, általános iskola 5.*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1979.

³⁸ *Ibid.*, pp. 116-117.

³⁹ *Ibid.*, p. 153.

Ennyi sakkjátszmából	10	20	25	50	100
ennyiben Dani nyert	6	10	12	23	51
A „Dani nyer” esemény relatív gyakorisága	$\frac{6}{10}$	$\frac{10}{20}$	$\frac{12}{25}$	$\frac{23}{50}$	$\frac{51}{100}$
A relatív gyakoriság századokban kifejezve	$\frac{60}{100}$	$\frac{50}{100}$	$\frac{48}{100}$	$\frac{46}{100}$	$\frac{51}{100}$
A relatív gyakoriság százalék alakja	60%	50%	48%	46%	51%

Pic. 8. Data processing of a chess game (Eglesz *et alii*, 1979, p. 117)

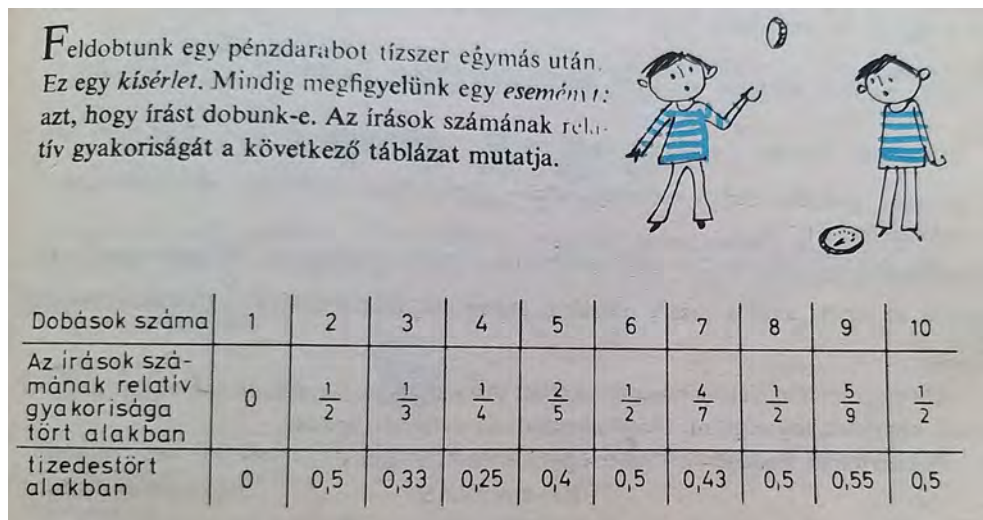


Pic. 9. Statistical data (in tables and graphs) on the stock of cars and motorcycles in Hungary. The table shows in three columns one after another: the total number of cars, only the number of the private cars and the number of motorcycles, at the end of the respective years (Eglesz *et alii*, 1979, p. 158)

ecc. rolls), only then is the concept of relative frequency introduced, and after the comment «if a large number of rolls are made» the concept of probability is introduced. More similar tables are provided after that to help clarify the relationship between relative frequency and probability.

Thirdly we find statistics in the chapter *Read about tables and graphs!*, which starts with an example⁴⁰ (p. 159), with real data from the Statistical Pocketbooks of 1972 and of 1976. (For Tamás Varga, it was very important that students encounter problems and situations close to reality and to their own experience and use them to discover new knowledge.) Some of the data are also presented here in the form of a graph (discrete dot plot) (Pic. 9). The pupils are asked to read different values and to monitor certain trends considering

⁴⁰ *Ibid.*, p. 159.



Pic. 10. A coin is tossed ten times, and the number of tails is observed, the relative frequency of these tosses is listed in row 2. The decimal form of these values is given in row 3. The task asks the students to write down the sequence of coin tosses (tail, head) using the data. (Eglesz *et alii*, 1981, p. 185)

the data. They have to use the observed trend to evaluate some true or false statements and to give estimates for some intermediate periods and for the following years.

Important to underline in what a “rich way” in the thirdly mentioned chapter (see above), the knowledge of graphs is discussed. A variety of different areas and contents are to observe, such as *Projection* (plane geometry, ratio), *Reading graphs* (plane geometry, ratio), *Movement graphs* (distance-time graphs and tables, ratio), *Number pairs and points* (coordinate system, indicator numbers (coordinates) – as preparation for the concept of function).

The textbook for grade 6⁴¹ in the chapter *What is more probable?*, reviews the concepts learned in grade 5 with the example of an experiment showing tabulated the outcomes of a series of rolls (Pic. 10). (As before, the frequencies are given in two rows in fractional and decimal form). Then we can read in detail what we find for the relative frequency when doing a large number of experiments: the calculated results fluctuate around a given value. Afterwards, by «carrying out a very large number of experiments», begins the introduction and construction of the concept of probability already introduced in grade 5.

⁴¹ I. Eglesz, Cs. Kovács, V. Sz. Földvári, *Matematika, általános iskola 6.*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1981.

Személyvonat		
Kilométer	1. osztály	2. osztály
1–10	3	2
11–20	6	4
21–30	12	8
31–40	15	10
41–50	21	14

Pic. 11. The table shows in red the distances (in kilometers) and the corresponding fares (in Hungarian Forints, which is the currency still used in Hungary) for 1st and 2nd class passenger trains. (Imrecze *et alii*, 1981, p. 87)

The chapter titles of the textbooks for grades 7-8⁴² do not include probability or graphs as separate chapters, as in the earlier grades. There is, however, a strong emphasis on the discussion of functions, and a number of new ways of function specification in tabular form, – quite innovative compared to previous ones –, are also found with statistics-related aspects (Pic. 11). For example, the following example is given in the chapter *Functions all over* in the 8th-grade textbook, referring to the many instances of functions in everyday life. The table in the example summarises the fares on a train for given distances for first and

⁴² Cs. Kovács, V. Sz. Földvári, É. Szeredi, *Matematika, általános iskola 7.*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1980; Z. Imrecze, Cs. Kovács, É. Szeredi, V. Sz. Földvári, *Matematika, általános iskola 8.*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1981.

second-class passengers (Pic. 11). Thus, is clear, that we can even use a price table to define a function since we have assigned the fare to the number of kilometres.

An overview of the 1978 curriculum and the relevant documents confirms that the diversity of topics discussed, and the use of representations provides the basis for a proper continuation of statistical studies in secondary education, however, it did not yet happen at this time.

5. After the 1978 curriculum

The efforts of the Tamás Varga Complex Mathematics Teaching Experiment in the field of elementary school mathematics teaching have not been completely successful. The 1978 curriculum underwent several modifications and corrections in the 1980s⁴³. However, the five main topics remained in the structure of the curriculum at each grade, and the topic «combinatorics, probability, and statistics» was also part of the future curricula for grades 1-8.

Although statistics was integrated as a separate subject in the secondary school curriculum from the 1951/1952 academic year⁴⁴, and as discussed earlier it was introduced in the elementary school curriculum in 1978, the new high school curriculum (1979) did not include probability and statistics at all⁴⁵. It was only by the end of the 20th century that statistics, in general, started to be taught with the introduction of the NAT (National Core Curriculum, NCC) and the Framework Curricula⁴⁶.

Hungary underwent a major political transformation in 1989-1990, «with the one-party totalitarian system giving way to a multi-party parliamentary democracy»⁴⁷. One of the effects of the regime change was the realization that a new curriculum (of the purely centralized type that had been in place for several decades) could not by itself bring about significant change. In fact, it was not

⁴³ K. Gosztonyi, *Hagyomány és reform az 1960-as és' 70-es évek matematikaoktatásában: Magyarország és Franciaország reformjainak összehasonlító elemzése*, Doctoral Thesis, 2015 <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/2989/2/Gosztonyi_disszertacio.pdf> (last access: 16.09.2023).

⁴⁴ A. Tóth, *A statisztika tantárgy és a statisztikai ismeretek tanítása alap- és középfokon* [The subject of statistics and the teaching of statistical knowledge at primary and secondary level], «Statisztikai Szemle», vol. 84, n. 2, 2006, pp. 176-190, <https://www.ksh.hu/statszemle_archive/2006/2006_02/2006_02_001.pdf> (last access: 16.09.2023).

⁴⁵ P. Szebenyi (ed.), *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*, Pécs, Szikra Nyomda, 1978, Vol. III.

⁴⁶ Tóth, *A statisztika tantárgy és a statisztikai ismeretek tanítása alap- és középfokon* [The subject of statistics and the teaching of statistical knowledge at primary and secondary level], cit., p. 185.

⁴⁷ J. Nagy, P. Szebenyi, *Hungarian reform: towards a curriculum for the 1990s*, «The Curriculum Journal», vol. 1, n. 3, 1990, pp. 247-254.

a new curriculum that was necessary, but a new type of curriculum⁴⁸. After several years of preparatory work and numerous revisions⁴⁹, the first National Core Curriculum (NCC) was published in 1995, which was the top of the new three-level regulation: *NAT* – main objectives, content sections, the definition of compulsory literacy content, *Framework Curriculum* – discusses the above in more detail by grade, gives detailed general guidance by subject, *Local Curricula* – is prepared in the relevant institutions, taking into account the framework curriculum and adapting it to local specificities⁵⁰. In terms of statistics education in Hungary, this was a key moment, because the development requirements of mathematics as a field of education included elements of statistics at all levels⁵¹.

Although the NCC in Hungary is nationally compulsory and uniform, it is typical in the school practice that only part of the curricula is completely implemented. As the mathematics curriculum contains lots of subject content, according to teachers, so time management is a difficult issue in this respect. As it is essential for students to graduate from secondary school successfully if teachers consider it necessary, less attention is paid to subthemes that are not or only marginally covered in the school-leaving examination. This way the expected progress, the real emphasis on descriptive statistics in mathematics teaching was only achieved when this subject was included in the requirements of the final examination in 2002, since in fact, until earlier years, this topic was faded into the background⁵². Probability and statistics are currently included in the content of the final examination with a 15% reference rate⁵³.

In the 2012 (previous) NCC, the content structure based on the five main themes (mentioned earlier) was still implemented, and *Statistics, Probability* was presented as the 5th theme. However, the new national core curriculum to be introduced in 2020 has divided the previously used 5 main units and prescribes the proposed number of lessons and development tasks for the relevant subunits.

In this new curriculum, the topics *Descriptive statistics* and *Calculating probability* are already included as two separate themes, with a total of 7% of the overall time dedicated to these two topics in grades 5-6 and 12% in grades 7-8.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 251.

⁴⁹ P. Szebenyi, *Two Models of Curriculum Development in Hungary (1972-1992)*, «Educational Review», vol. 44, n. 3, 1992, pp. 285-294.

⁵⁰ G. Ambrus, Cs. Csapodi, E. Varga, *Mathematikunterricht in Ungarn – Traditionen und Erneuerungen: Stellung, Ziele, Inhalt und Ergebnisse des Mathematikunterrichts der oberen Klassen der ungarischen Schulen*, in T. Rolfes Tobias, S. Rach, S. Ufer, A. Heinze (edd.), *Das Fach Mathematik in der gymnasialen Oberstufe*, Münster, Waxmann Verlag GmbH, pp. 177-195.

⁵¹ *Nemzeti Alaptanterv – Matematika*, Budapest, Korona Kiadó, 1995.

⁵² J. Biró. *A statisztikai szemléletmód megalapozása az általános iskolában*, «Megyei pedagógiai körkép», vol. 32, 2002, p. 28.

⁵³ *Közismereti érettségi vizsgatárgyak 2024. május-júniusi vizsgaidőszaktól érvényes vizsgakövetelményei (2020-as Nat-ra épülő vizsgakövetelmények)*, Oktatási Hivatal, 2021, retrieved from <https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2024/matematika_2024_e.pdf> (last access: 16.09.2023).

6. Discussion

Our examination shows that the conceptual content of (descriptive) statistics, and some of the basic student activities related to statistics, were already present in some curricula well before 1978, and in many places were included in the subject requirements detailed in the curricula. The place and role of this topic in Hungarian mathematics education changed significantly with the 1978 curriculum, on the one hand, because the teaching of the subject appeared first only in elementary schools, but later gradually became general in secondary schools as well; on the other hand, because its appearance was most prominent in the preparation and support of the concept of probability, whereas previously it only appeared in the teaching of tasks related to calculations and functions since the calculation of probability was not even included yet in the curricula.

From 1995, the NCC and the Framework Curricula, which replaced the previous curricula, set out in detail the teaching material (including descriptive statistics) and the development objectives. Shorter after the turn of the millennium, the subject became part of the requirements for the final examination. The years that have passed since that have shown that students are happy to solve statistical problems with good results. We have to mention that the compulsory descriptive statistics exercises in the intermediate-level examination require very simple conceptual knowledge and accordingly many students give mostly correct answers⁵⁴. However, our small sample surveys from 2019-2020 suggest that students have difficulty recalling and applying their descriptive statistical conceptual knowledge to application-level problems⁵⁵. In the short term, this phenomenon can be solved by specific in-service teacher training, and in the longer term by updating and revising the practice of university teacher training in statistics education. In the NAT2020 (NCC 2020) and the corresponding output requirements (in force from 2024), the subject was expanded in line with international expectations. On the one hand, new concepts (e.g., boxplot, quartiles) have been introduced, and on the other hand, new elements aimed at the gaining of applicable knowledge, the development of critical thinking and statistical literacy (recognizing and correcting manipulations, e.g., in newspaper articles, advertisements, ecc.; comparing, evaluating, interpreting and reasoning from data sets).

⁵⁴ Cs. Csapodi, *Evaluation of the Hungarian final exams in mathematics in the last 10 years and presenting the changes from 2017*, in J. Korándi, É. Vászárhelyi (edd.), *Arbeitskreis Ungarn: Beiträge zur ersten Tagung 02-03.10. 2015*, Budapest, Haxel Press, 2016, pp. 25-34; Cs. Csapodi, *A matematika érettségi vizsga elemzése 2005-2015*, Doctoral Dissertation, 2017, <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/236563/Csapodi_Csaba_doktori_ertekezes_vegleges.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (last access: 16.09.2023).

⁵⁵ Cs. Csapodi, Zs. Jánvári, *Teaching statistics in Hungarian schools: situation analysis and development opportunities*, 12th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12), Bozen-Bolzano, Italy, 2022, <<https://hal.science/hal-03751832/>> (last access: 16.09.2023).

Per una storia dei manuali scolastici di storia dell'arte nel ventennio fascista (1922-1943)

Susanne Adina Meyer
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
susanneadina.meyer@unimc.it

For a history of school textbooks on the history of art during the fascist period (1923-1943)

ABSTRACT: Giovanni Gentile's reform of high school education in 1923 made art history part of the classical high school curriculum. This educational innovation led to the publication of textbooks in the discipline, which were suitable for school use. This contribution analyses the corpus of the most relevant art history textbooks published between 1923 and 1943 by teachers and university lecturers in the light of the ministerial school curricula, the needs of the publishing market, and disciplinary and didactic methodological debates.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; History of Art; School notebooks; Classical High School; Italy; Fascist period.

Introduzione

Con la riforma della scuola secondaria, attuata dal ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile nel 1923, la storia dell'arte entrò a far parte, come disciplina obbligatoria del piano di studi dei licei classici e, sia pure come materia facoltativa, di quello dei licei femminili di nuova istituzione, superando dunque il regime in vigore precedentemente, che aveva visto tale insegnamento già presente in diversi licei della penisola nella forma di corsi facoltativi, affidati in genere alla buona volontà e alla disponibilità degli insegnanti di storia o di letteratura e normalmente privi di un programma didattico preciso¹.

¹ Sulla riforma scolastica di Gentile si vedano: M. Ostenc, *La scuola italiana durante il*

Negli anni seguenti l'introduzione della storia dell'arte avrebbe richiesto un notevole sforzo da parte del ministero della Pubblica Istruzione e delle singole istituzioni scolastiche per dotare i licei di adeguati strumenti e materiali didattici (diapositive, proiettori, riproduzioni fotografiche, libri) e per disporre di un adeguato numero di manuali della disciplina adatti all'insegnamento scolastico e strutturati sulla base dei programmi in vigore².

Un'analisi dei manuali deve ovviamente tenere conto di una serie di fattori e di condizionamenti esterni. Innanzitutto, va tenuta presente la questione della necessaria corrispondenza tra il libro di testo e il programma ministeriale stabilito per la disciplina. Il ministro Gentile con il R.D. del 14 ottobre 1923 aveva emanato il programma d'esame, redatto da Ugo Ojetti, per il nuovo insegnamento storico-artistico nel II e III anno dei licei classici³. Tale programma prevedeva un ambizioso percorso relativo all'«arte italiana soltanto», come Ojetti aveva scritto a Gentile, dall'epoca paleocristiana sino al XVII secolo con l'aggiunta di un'ultima sintetica parte dedicata all'«arte italiana dall'Ottocento sino ai giorni nostri»⁴. Pertanto, l'elenco di artisti da trattare nei due anni di insegnamento confermava sostanzialmente il canone nazionale postrisorgimentale codificato nelle storie dell'arte generali tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo. Tale percorso di studio – pur con qualche aggiustamento – fu sostanzialmente confermato dai successivi programmi del 1925 (ministro Pietro Fedele), del 1930 (ministro Balbino Giuliano) e del 1933 (ministro Francesco Ercole). In quest'ultimo, tuttavia, le indicazioni sull'arte del Sei e Settecento apparivano più articolate, recependo evidentemente il progresso degli studi su questo periodo dei due decenni precedenti⁵. Modifiche sostanziali, «frutto del lavoro condotto da Giulio Carlo Argan», furono introdotte nel 1936 dal ministro Cesare De Vecchi di Val Cismon con l'inclusione dell'arte antica nel percorso di studi⁶.

Il nuovo programma, predisposto da Argan e introdotto da De Vecchi, oltre a ridurre sensibilmente l'elenco degli artisti da approfondire, stabiliva che

fascismo, Roma-Bari, Laterza, 1981; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994. Sul riordinamento operato da Gentile della scuola media, si veda in particolare: M. Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

² Cfr. E. Franchi, *Dalle cattedre ambulanti all'insegnamento ufficiale: l'ingresso della storia dell'arte nei licei*, in M. Ferretti (ed.), *La storia dell'arte nella scuola italiana. Storia, strumenti prospettive*, «Ricerche di Storia dell'Arte», vol. 28, n. 79, 2003, pp. 5-20; R. Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, Macerata, eum, 2022; S.A. Meyer, *Cenerentola a scuola. Il dibattito sull'insegnamento della storia dell'arte nei licei (1900-1943)*, Macerata, eum, 2023.

³ R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345 – *Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 14 novembre 1923, supplemento al n. 267, p. 2, ora in Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., pp. 174-176; sul coinvolgimento di Ojetti, *ibid.*, pp. 39-40.

⁴ *Ibid.*, p. 40.

⁵ Tutti i programmi sono ora ripubblicati in *ibid.*

⁶ *Ibid.*, p. 81.

lo scopo dell'insegnamento fosse quello di «educare l'alunno a vedere l'opera d'arte nelle sue qualità intrinseche e a intenderne il valore ideale» e prevedeva una nuova distribuzione dei contenuti sui tre anni del liceo: nel I anno avrebbe dovuto essere approfondita l'arte dall'epoca antica fino al Gotico incluso, attenuando la frattura 'periodizzante' imposta dal cristianesimo; l'intero II anno era dedicato all'arte del Quattrocento, con una complicata cesura con il Cinquecento che faceva parte del programma del III anno, il quale giungeva solo fino al Divisionismo⁷. Il programma didattico varato nel 1936 ha imposto una vera e propria ristrutturazione del corso di storia dell'arte, incidendo notevolmente, sotto questo profilo, sull'articolazione e i contenuti dei manuali della disciplina.

Il libro di testo è sempre, comunque, anche un prodotto librario e pertanto obbedisce alle strategie di mercato delle case editrici. Il processo di modernizzazione dell'editoria scolastica promosso da Gentile rese possibile «il definitivo superamento delle logiche e degli assetti ottocenteschi», tanto da rappresentare «uno snodo centrale, un vero e proprio spartiacque rispetto al passato, una svolta destinata a mutare assetti ed equilibri consolidati, tanto sul versante scolastico quanto su quello dell'editoria di settore»⁸.

Va ricordato, inoltre, che i testi scolastici dedicati ai licei classici si rivolgevano ad una popolazione scolastica piuttosto esigua, anche se in continuo aumento, la quale sarebbe passata dai 71.017 studenti dell'a.s. 1923-1924 ai 200.110 dell'a.s. 1939-1940 (contro i circa 4 milioni di alunni delle scuole elementari)⁹. Dunque, anche per la necessità di allargare il possibile pubblico di acquirenti, «il libro per la scuola secondaria» era destinato a costituire «una merce contigua al settore dell'alta cultura»; non a caso, infatti, molti testi di storia dell'arte si rivolgevano contemporaneamente agli studenti e ad un pubblico colto¹⁰. L'editoria artistica di carattere didattico e/o divulgativo, del resto, avrebbe visto un rapido e continuo incremento negli anni tra le due guerre, grazie anche allo sviluppo delle tecniche di documentazione fotografica delle opere d'arte, strumento imprescindibile per la didattica, e per la più facile ed economica restituzione tipografica delle fotografie stesse¹¹. Al contempo anche l'insegnamento

⁷ R.D. 7 maggio 1936, n. 762 – *Programmi d'insegnamento per le scuole medie d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 9 maggio 1936, supplemento al n. 108, pp. 11-12, ora in Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., pp. 225-229.

⁸ 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, 2009, p. 15; cfr. inoltre N. Tranfaglia, A. Vittoria, *Storia degli editori italiani dall'unità alla fine degli anni Sessanta*, Roma-Bari, Laterza, 2000; M. Galfrè, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

⁹ Charnitzky, *Fascismo e scuola*, cit., p. 508.

¹⁰ Galfrè, *Il regime degli editori*, cit., p. 32.

¹¹ Cfr. E. Spalletti, *La documentazione figurativa dell'opera d'arte, l'editoria e la critica moderna (1750-1930)*, in *Storia dell'arte italiana. Parte prima. Materiali e problemi*, II *L'artista*

storico-artistico di livello universitario, a partire dall'istituzione della prima cattedra della disciplina, quella di cui divenne titolare nel 1901 Adolfo Venturi all'Università di Roma, si era rapidamente affermato negli atenei italiani con il conseguente incremento di studiosi e studenti. Tale sorprendente affermazione della disciplina portò anche all'intensificazione delle riflessioni metodologiche e all'allargarsi dei campi di ricerca¹².

Il presente contributo intende fornire una panoramica dei principali manuali di storia dell'arte pubblicati tra il 1923 e il 1943, prendendo le mosse dalla riedizione, all'indomani della riforma Gentile del 1923, di testi già pubblicati nei decenni precedenti per soffermarsi poi sui nuovi manuali dati alle stampe a seguito dell'introduzione dell'insegnamento storico-artistico nel piano di studi liceale¹³.

1. *La riproposizione dei vecchi compendi, atlanti e manuali d'inizio secolo*

In risposta alle nuove prospettive aperte dalla riforma scolastica del 1923, la maggior parte delle case editrici impegnate nel settore si fece promotrice della riedizione e ristampa di un cospicuo numero di testi di carattere storico-artistico che avevano visto la luce per la prima volta all'inizio del '900 e venivano ora riproposti in una veste più o meno rinnovata e adeguata alle nuove esigenze scolastiche.

Alcuni di questi manuali godevano di una consolidata fama ed erano stati ampiamente sperimentati nei corsi di storia dell'arte facoltativi offerti da un certo numero di licei della penisola in epoca giolittiana e negli anni immediatamente successivi alla prima guerra mondiale.

Si trattava di testi in bilico tra la tradizione dei manuali ottocenteschi a carattere divulgativo rivolti alle «persone colte» e i testi propriamente scolastici e con finalità d'insegnamento, che spesso includevano anche la storia dell'arte

e il pubblico, Torino, Einaudi, 1979, pp. 415-484; M. Ferretti, *L'uso delle immagini nei manuali scolastici di storia dell'arte*, in Id., *La storia dell'arte nella scuola italiana*, cit., pp. 39-60; Id., *Archivi fotografici e storia dell'arte*, in M. Bassanello, S. Guerriero, I. Turetta, *Per un archivio fotografico dell'arte italiana. Vittorio Cini, la Fondazione Giorgio Cini e la Fratelli Alinari*, Venezia, Marsilio, 2022, pp. 103-113.

¹² O. Rossi Pinelli, *La disciplina si consolida e si specializza (1912-1945)*, in Ead. (ed.), *La storia delle storie dell'arte*, Torino, Einaudi, 2014, pp. 320-397.

¹³ Il tema dei testi scolastici di storia è stato affrontato nel pionieristico studio di S. Niccolini, *Il manuale: un modello per imparare la storia dell'arte, dall'epoca della riforma Gentile fino agli anni Sessanta*, in Ferretti (ed.), *La storia dell'arte nella scuola italiana*, cit., pp. 21-39 e in alcune ricerche su singoli manuali Claudio Gamba, *Scrittura e destino di un manuale di storia dell'arte per i licei: il carteggio di Argan con Pirro Marconi e l'editore Perrella (1936-38)*, in Id. (ed.), *Giulio Carlo Argan intellettuale e storico dell'arte*, Milano, Electa, 2012, pp. 207-222; Id., *I due manuali di Giulio Carlo Argan (1936-1938 e 1968-1970)*, «Il capitale culturale», n. 24, 2021, pp. 53-67.

antica. Una produzione della quale erano peraltro immediatamente evidenti le poche luci e, soprattutto, le molte ombre che ne limitavano la concreta utilità didattica.

Già nel 1902, in un articolo intitolato *Cultura degli insegnanti; non cattedre e manuali nuovi*, Guido Mazzoni ne aveva sottolineato le gravi lacune: «Strani libri: – egli aveva sentenziato – dove non si sa se vince la presunzione o l'ignoranza; tali a ogni modo che c'è da vergognarsene»¹⁴. In sostanza, secondo Mazzoni, i manuali destinati ad insegnare la disciplina «ne' Licei, e certamente anche negli Istituti tecnici, e nelle Normali» avrebbe dovuto attrarre una «parte importante e bella della coltura nazionale», rivolgendosi non tanto e non solo ai futuri storici dell'arte ma anche, e soprattutto, ai «futuri medici, avvocati, ingegneri, maestri» e ad «ogni altro ordine di persone che dovrebbero mostrarsi colte»¹⁵.

Tra le opere con una lunga storia editoriale alle spalle riadattate con profonde modifiche all'uso scolastico troviamo il *Manuale di storia dell'arte italiana* di Camillo Jacopo Cavallucci, pubblicato per la prima volta tra il 1895 e il 1905. Il manuale di Cavallucci, docente di storia dell'arte all'accademia di Belle Arti di Firenze fino al 1906, era, nella sua edizione originale in tre volumi, del tutto privo di illustrazioni; tra il 1925 e il 1930 fu riproposto dalla casa editrice Le Monnier in una nuova edizione aggiornata con l'esclusione del primo volume dedicato all'arte antica¹⁶.

Il «rinnovamento» del manuale operato in vista della nuova edizione era finalizzato a rendere la stessa «più organica nel suo insieme, più accurata nei particolari, più agile nell'esposizione, onde non dubitiamo – affermava lo storico dell'arte dell'Università di Bologna, Iginò Benvenuto Supino, tra i curatori della nuova edizione del 1925 – che il libro, così com'è, non abbia a riuscire di pratico avviamento ai giovani delle nostre scuole, rispondendo esso alle esigenze dell'insegnamento medio, per il quale il nuovo compilatore ha la necessaria e personale esperienza»¹⁷.

Se a Supino era stata affidata la supervisione della nuova edizione, la vera e propria riscrittura e illustrazione del manuale era stata eseguita dal suo giovane assistente Eugenio Duprè, che aveva tenuto nell'a.s. 1923-1924 l'insegnamento di storia dell'arte al liceo Galvani di Bologna¹⁸.

¹⁴ G. Mazzoni, *Cultura degli Insegnanti; non cattedre e manuali nuovi*, «Giornale d'Italia», 21 agosto 1902, ora in Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., p. 250.

¹⁵ *Ibid.*, p. 251.

¹⁶ C.J. Cavallucci, *Manuale di storia dell'arte*, 4 voll., Firenze, Le Monnier, 1895-1905; C.J. Cavallucci, E. Duprè, *Manuale di storia dell'arte italiana*, 3 voll., Firenze, Le Monnier, 1925-1930. Cfr. C. Frulli, *Gli insegnamenti storico-artistici di Paolo Emiliani Giudici e di Camillo Jacopo Cavallucci all'Accademia di Belle Arti di Firenze*, «Ricerche di storia dell'arte», vol. 128, 2019, pp. 30-38.

¹⁷ Pagina introduttiva firmata da I.B. Supino in Cavallucci, Duprè, *Manuale di storia dell'arte italiana*, cit., Vol. I.

¹⁸ Cfr. S. Boesch, *Duprè Theseider, Eugenio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma,



Pic. 1. Pubblicità di G. Natali, E. Vitelli, *Storia dell'arte ad uso delle scuole e delle persone colte*, V ed. 3 voll., Torino, STEN, 1924, in «Giornale della libreria», 1924, p. 575

Ripubblicato postumo fu anche il fortunatissimo *Disegno Storico dell'Arte italiana* di Giulio Urbini²⁰, risalente al 1902. Lo stringato 'manualetto' che raccoglieva in circa 400 pagine, illustrate da un limitato numero di «fotoincisioni», la storia dell'arte italiana dall'epoca paleocristiana all'epoca romantica era preceduto da un *Trattatelo sulla Tecnica delle Arti figurative*. Una scelta che potrebbe essere stata suggerita a Urbini dalla precedente riedizione, da parte dello stesso autore, de *Le vite de' più eccellenti pittori, scultori ed architetti* di Giorgio Vasari, opera introdotta, com'è noto, proprio da un trattato sulle tecniche artistiche²¹. Urbini, scrittore d'arte e insegnante nelle scuole secondarie di Perugia, sin dalla prima edizione del manuale ne aveva sottolineato lo «scopo didattico», essendo esso pensato esplicitamente «per gli studenti dei Licei, degli

Anche Giulio Natali ed Eugenio Vitelli si affrettarono a pubblicare nel 1927 la VI edizione del loro trattato di *Storia dell'arte ad uso delle Scuole e delle persone colte* (Pic. 1)¹⁹.

Questo testo, frutto della collaborazione tra l'artista Eugenio Vitelli, che aveva curato il notevole apparato iconografico, e lo storico della letteratura Giulio Natali, supportati dai consigli di Giulio Cantalamessa, era stato pubblicato per la prima volta nel 1903 e rivisto e ampliato dagli autori per la seconda edizione apparsa nel 1907. La nuova edizione apparsa a distanza di un ventennio, nel 1927, non introduceva modifiche sostanziali per adattare il manuale ai programmi scolastici, mantenendo intatta la parte dedicata all'arte antica e riservando non poco spazio all'arte straniera, soprattutto nel terzo e ultimo volume, dedicato all'arte dal Barocco fino all'inizio del Novecento.

Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1993, Vol. 42, <https://www.treccani.it/enciclopedia/eugenio-dupre-theseider_%28Dizionario-Biografico%29/> (ultimo accesso: 19.02.2024).

¹⁹ G. Natali, E. Vitelli, *Storia dell'arte ad uso delle scuole e delle persone colte*, I ed., 3 voll., Torino, STEN, 1903; IV ed., 3 voll., 1927.

²⁰ G. Urbini, *Disegno storico dell'arte italiana*, Torino, Paravia, 1902; Id., *Disegno storico dell'arte italiana, preceduto da un trattatelo sulla tecnica delle arti figurative*, V ed., Torino, Paravia, 1924.

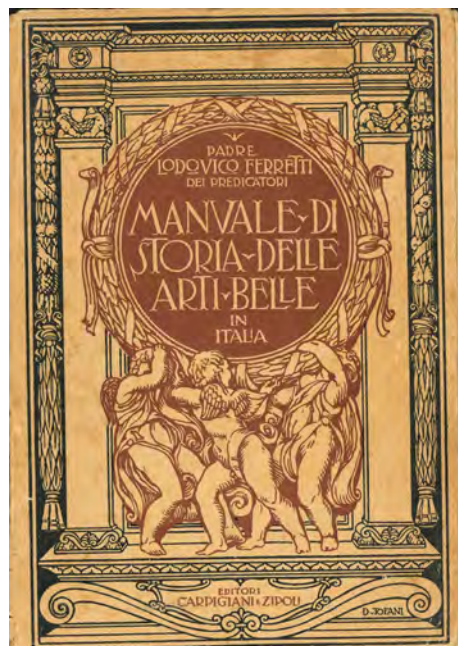
²¹ G. Vasari, *Le vite de' più eccellenti pittori scultori ed architetti*, ridotte e annotate a cura di G. Urbini, Torino, G.B. Paravia, 1898.

Istituti Tecnici e delle Scuola Normali». La quinta edizione, apparsa nel 1924, era curata da Umberto Gnoli, il quale non modificò né il testo né l'apparato illustrativo, i quali rimasero entrambi sostanzialmente invariati rispetto alla prima edizione del 1902.

Anche la coeva *Storia dell'arte* di Giuseppe Lipparini, la cui prima edizione era apparsa sempre nel 1902 con una prestigiosa prefazione di Enrico Panzacchi²², venne ristampata dall'editore Barbèra di Firenze senza modifiche; non furono sostituite, infatti, neppure le incisioni che in parte illustravano ancora il testo, le quali conferivano al volume un aspetto decisamente vetusto. Ad una profonda revisione da parte dell'autore fu sottoposto invece il *Manuale di storia delle belle arti in Italia* del domenicano Lodovico Ferretti, la cui prima edizione del 1908 era stata pensata soprattutto per l'insegnamento nei seminari ecclesiastici (Pic. 2)²³.

Nel 1924 questo manuale fu rielaborato dal padre Ferretti per essere utilizzato anche nei licei; il testo registrò un sostanziale incremento dell'apparato iconografico, il quale si caratterizzava per la prevalenza di opere a soggetto religioso e per la totale assenza di rappresentazioni di corpi nudi: immagini «scelte dall'educatore cristiano in modo da illustrare il soggetto additando il bello, rispettando i sacri diritti della verecondia», commentava lodandolo «La Civiltà Cattolica», nell'ambito di una recensione estremamente favorevole alla nuova edizione del manuale²⁴.

Un vero e proprio scarto metodologico, nei riguardi dell'impostazione tradizionale dei compendi storico-artistici, aveva fatto registrare, sin dalla prima edizione del 1907, il manuale di Luigi Serra, *Storia dell'arte italiana*²⁵, com'era



Pic. 2. P. Lodovico Ferretti, *Manuale di storia delle belle arti in Italia*, III ed., Firenze, Carpigiani e Zipoli, 1924

²² G. Lipparini, *Storia dell'arte*, prefazione di E. Panzacchi, Firenze, Barbera, 1902; XI ed. 1924, con riedizioni fino al 1948.

²³ P. Lodovico Ferretti, *Manuale di storia delle belle arti in Italia*, III ed., Firenze, Carpigiani e Zipoli, 1924; I ed., Firenze, Tipografia Domenicana, 1908; II ed. riveduta, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1913.

²⁴ Recensione a P. Lodovico Ferretti, *Manuale di storia delle belle arti in Italia*, «La Civiltà cattolica», vol. II, 1924, p. 540.

²⁵ L. Serra, *Storia dell'arte italiana*, Milano, Vallardi, 1907; III ed. riveduta ed ampliata, 3 voll.,

stato subito notato da Lionello Venturi in una recensione pubblicata su «L'Arte» in quello stesso anno: «Nell'esposizione – scriveva Venturi – l'A. ha voluto dare qualche cosa in più che non delle linee generali, e cioè delle valutazioni speciali di quelle opere d'arte che gli son sembrate le più caratteristiche di un periodo o di un grande artista: ciò egli ha fatto molto meglio che non i suoi colleghi italiani nel compilare manuali per le scuole»²⁶.

Aggiornato sin dalle prime edizioni sulle più recenti ricerche storico-artistiche, come dimostra, ad esempio, l'articolata trattazione dell'arte barocca, non più letta come espressione di un periodo di mero declino artistico; corredato da un *Saggio di un Lessico tecnico* e da un apparato iconografico di circa 680 fotografie inserite nel testo (alcune molto piccole), il manuale venne riproposto nel 1924 senza sostanziali modifiche. L'opera, ora suddivisa in tre volumi, proponeva un percorso dalla pittura rupestre dell'epoca paleolitica all'arte dell'Ottocento, secolo al quale era dedicato un ampio capitolo che giungeva fino alla pittura di Francesco Paolo Michetti.

Il manuale di Luigi Serra, uno dei primi allievi della Scuola di perfezionamento in storia dell'arte medievale e moderna diretta da Adolfo Venturi all'università di Roma, faceva tesoro della lunga esperienza didattica dell'autore nei licei romani, dove aveva tenuto corsi sperimentali di storia dell'arte dal 1904 al 1909²⁷. Pertanto, si trattava del primo manuale redatto da un autore che univa la formazione disciplinare universitaria con l'esperienza concreta di insegnante di storia dell'arte nelle scuole secondarie.

Nella *Premessa* posta in apertura alla riedizione del 1924, Serra giustificava con la finalità squisitamente didattica del manuale, destinato essenzialmente «a chi inizia[va] gli studi di storia dell'arte», il mantenimento del «pregiudizio» di una rigida periodizzazione in «epoche e periodi chiusi in datazioni precise». Altrettanto dannoso, seppur necessario in un testo scolastico, era secondo l'autore il trattamento distinto dell'architettura, della scultura, della pittura e delle arti minori: una suddivisione indubbiamente 'artificiale', la quale «spesso costringe[va] a vivisezionare l'attività creatrice di un maestro». Anche l'abitudine di

Milano, Vallardi 1921; IV. ed. riveduta ed ampliata, 3 voll., Milano, Vallardi, 1924.

²⁶ L. Venturi recensione, «L'Arte», vol. X, 1907, p. 475; dello stesso tenore anche la recensione di Paolo Giordani pubblicata su «Ausonia. Rivista della Società italiana di archeologia e storia dell'arte», vol. II, 1908, coll. 241-243.

²⁷ «Dall'anno 1904 al 1909 il dottor Serra ha insegnato per incarico ufficiale, avuto dal ministro della Pubblica Istruzione, storia dell'arte nei licei regi di Roma e nel liceo pareggiato Nazareno», *Relazione della Commissione giudicatrice del concorso al posto d'Ispettore presso la R. Soprintendenza per i monumenti di Napoli*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», vol. II, n. 45, 4 novembre 1909, p. 8156; cfr. L. Mochi Onori, *Serra, Luigi*, in *Dizionario Biografico dei Soprintendenti Storici dell'Arte*, Bologna, Bononia University Press, 2007, pp. 580-588; D. Levi, *L'affermazione dello storico dell'arte come figura professionale. Luigi Serra fra tutela e insegnamento*, in C. Prete (ed.), *Luigi Serra (1881-1940). La storia dell'arte e la tutela del patrimonio*, Atti della giornata di studio (Urbino, 24 ottobre 2013), Urbino, Accademia Raffaello, 2016, pp. 13-25; Meyer, *Cenerentola a scuola*, cit., p. 64.

esaminare l'opera d'arte «separando il contenuto dalle forme» andava rivista in favore di una lettura complessiva, capace di fornire «una vera e propria formazione spirituale e culturale, pronta a variar d'atteggiamenti, affrancata da viete formole»²⁸.

2. *Fra tradizione e innovazione: modelli a confronto*

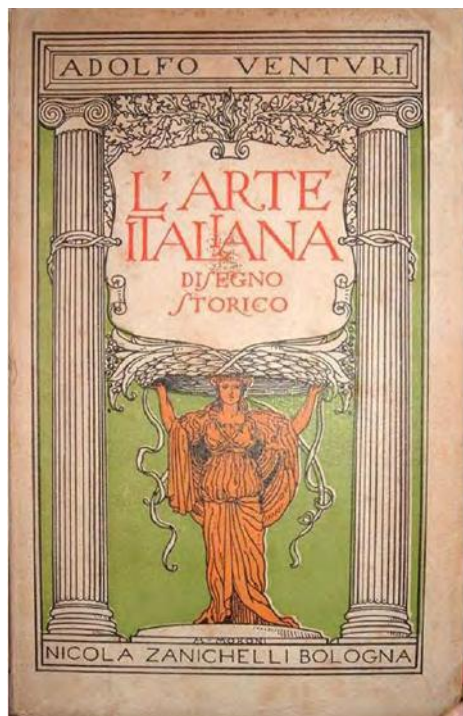
Con questo cospicuo *corpus* di manuali dati alle stampe per la prima volta nei primi due decenni del secolo XX dovevano confrontarsi i nuovi libri di testo pubblicati all'indomani della riforma Gentile, come risposta all'introduzione in pianta stabile della storia dell'arte tra le discipline previste nel piano di studi liceale. Tra questi spiccavano in particolare due opere frutto di progetti culturali e storiografici non solo differenti, ma per certi versi addirittura contrapposti, accomunati, tuttavia, dalla volontà di contrastare il modello di manuale scolastico di storia dell'arte che si era affermato nei primi decenni del Novecento. Si trattava del manuale predisposto da Adolfo Venturi, *L'arte italiana. Disegno storico*, pubblicato nel gennaio del 1924 dalla casa editrice Zanichelli di Bologna, e dell'*Atlante di storia dell'arte italiana* redatto da Luigi Dami e Ugo Ojetti per i tipi della casa editrice d'arte Bestetti e Tumminelli di Roma, apparso alla fine dello stesso anno. Si trattava di due opere paradigmatiche, proposte da autori che a vario titolo erano stati tra i principali promotori del nuovo insegnamento sin dai primi anni del secolo.

Alla comparsa di questi due primi manuali fecero seguito, in rapida successione, la pubblicazione da parte della casa editrice Dante Alighieri di Milano del *Compendio di storia dell'arte italiana* di Goffredo Bendinelli, il cui primo volume porta la data del 1925, e della fortunatissima *Storia dell'arte italiana. A uso dei licei e delle persone colte* di Guido Edoardo Mottini, apparsa nel 1928 per i tipi della casa editrice Mondadori.

Il primo manuale appositamente pensato per l'insegnamento della storia dell'arte nei licei italiani fu, dunque, quello di Adolfo Venturi, *L'Arte italiana. Disegno storico* (Pic. 3)²⁹. Come emerge da una lettera di Venturi indirizzata a Oliviero Franchi, direttore generale della casa editrice Zanichelli, la prima stesura del testo precedette addirittura di qualche mese la riforma Gentile del 1923. Infatti, già nel marzo del 1922, Venturi sollecitava la casa editrice bolognese ad accelerare la stampa del suo manuale, al fine di bruciare la concorrenza e di diffonderlo nella maggior parte dei licei della penisola:

²⁸ L. Serra, *Premessa*, in Id., *Storia dell'arte italiana*, cit., ed. 1924, Vol. I.

²⁹ A. Venturi, *L'arte italiana. Disegno storico*, Bologna, Zanichelli, 1924. Sul manuale di Venturi cfr. G. Agosti, *La nascita della storia dell'arte in Italia. Adolfo Venturi. Dal museo all'università 1880-1940*, Venezia, Marsilio, 1996, pp. 234-236.



Pic. 3. A. Venturi, *L'arte italiana. Disegno storico*, Bologna, Zanichelli, 1924

«il disegno» dell'arte italiana (pittura, scultura e architettura) dalle catacombe a Capri.

Il testo, non del tutto aderente, almeno nella prima edizione, al programma scolastico ministeriale, era suddiviso in sette capitoli: I primordi dell'arte cristiana; L'arte romanica; La scultura e l'architettura italiana (sec. XIII-XIV); La pittura italiana; Architettura, pittura e scultura del secolo XV; Architettura, pittura e scultura nel Cinquecento; Dopo la rinascita. Il manuale escludeva ri-

«Mi perdoni se insisto per la stampa del mio lavoro: «L'Arte italiana – Prospetto storico». Pensi che non vi sono manuali di storia dell'arte italiana, che sieno degni di essere guardati; e che io ho voluto riparare, per la cultura nostra, a una condizione vergognosa di cose, per essere i manuali sforbiciature di giovani letterati ignari dell'abici della storia dell'arte. Riduciamo le illustrazioni, ma esciamo presto, ch  il libro avr  certamente fortuna, grandissima diffusione. Ne sono sicuro. Lo stampi, se crede, una prima volta senza illustrazioni, ma lo stampi³⁰».

In realt , il volume vide la luce solo al principio del 1924, per poi essere ripubblicato in una seconda edizione riveduta e aumentata alla fine dello stesso anno, la quale registrava un sensibile ampliamento del numero delle pagine e delle illustrazioni³¹.

Entrambe le edizioni risultano prive di un testo introduttivo e di ogni tipo di indicazioni bibliografiche e persino di un indice dei nomi e dei luoghi. Nelle circa trecento pagine che compongono il volumetto, l'autore tracciava «il disegno» dell'arte italiana (pittura, scultura e architettura) dalle catacombe a Capri.

³⁰ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 12 marzo 1922, in Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Societ  Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1922. Negli stessi anni, mentre proseguiva la pubblicazione della monumentale *Storia dell'arte italiana* con la casa editrice Hoepli, Venturi pubblicava con Zanichelli anche una monografia su *Leonardo pittore* (1920) e la raccolta *Grandi Artisti Italiani. Celebrazioni e tributi* (1925). Sulla genesi e la preparazione del manuale di storia dell'arte per i licei di Adolfo Venturi dato alle stampe da Zanichelli nel 1924 si veda ora: S.A. Meyer, R. Sani, *La pubblicazione del manuale L'Arte italiana. Disegno storico* (1924) e *il progetto di una collana di monografie storico-artistiche per le scuole italiane nel carteggio tra Adolfo Venturi e la Casa Editrice Zanichelli di Bologna* (1922-1931), «History of Education & Children's Literature», vol. XIX, n. 2, 2024, in press.

³¹ A. Venturi, *L'arte italiana. Disegno storico*, II ed., Bologna, Zanichelli, 1924; questa edizione fu ristampata da Zanichelli nel 1928.

gorosamente ogni accenno alle arti applicate. Molto stringata risultava anche la trattazione dell'arte del Sei e Settecento, mentre quella dell'Ottocento era del tutto assente. Il testo, privo di ogni suddivisione in paragrafi, solo raramente riportava date precise, ed era quasi assente ogni accenno ai contesti storici, privilegiando piuttosto descrizioni efrastiche delle opere e dei monumenti.

In generale il legame tra testo e immagini risultava piuttosto tenue: le immagini, quasi tutte di buona qualità, non furono inserite nel testo ma erano sempre raggruppate su una o più pagine, corredate da essenziali didascalie senza indicazioni della data e della tecnica, mentre il testo, a sua volta, non conteneva rimandi espliciti alle immagini.

Per la seconda edizione del volume, Venturi aveva lasciato sostanzialmente invariato il testo – da notare tuttavia l'inserimento di un lungo brano dedicato a Pietro Cavallini – mentre aveva notevolmente incrementato il numero delle immagini, che da 175 passarono a circa 300, permettendo al lettore/studente, che ora poteva anche vedere le opere citate nel testo, di seguire più da vicino il discorso. La revisione non sembra però denotare un tentativo di rendere il manuale più aderente al programma ministeriale, ma sembra piuttosto una sorta di riparazione a una prima uscita, probabilmente affrettata, per bruciare la concorrenza ed essere presente sul mercato prima degli altri.

Rimane difficile sapere quanto il manuale di Venturi sia stato adottato nei licei italiani. Tuttavia, il fatto che il testo, dopo la seconda edizione, sia stato ristampato solo una volta, nel 1928, fa intuire un successo editoriale limitato. Del resto, le segnalazioni del manuale venturiano apparse su diverse riviste italiane e straniere, restituiscono alcune riserve che riguardavano soprattutto il tono 'elevato' della sua prosa: «scritto in una forma vivace, suggestiva, direi tra tecnica e poetica; sicché a lettori non abituati a un tal linguaggio non riesce facile l'intenderlo», scriveva Giovanni de Cesaris sulla rivista «Vita e Pensiero», diretta dal padre Gemelli³².

Anche la «Civiltà cattolica» esprimeva una severa critica per il linguaggio colmo di «ridondante fioritura poetica», oltre che per la scelta scandalosa di riprodurre la *Venere* di Giorgione in un testo pensato per giovani studenti³³, sollecitazione censoria fatta propria dall'autore e dalla casa editrice, visto che nella seconda edizione del manuale il nudo femminile era del tutto assente. Corrado Pavolini, inoltre, in una breve rassegna dei primi testi pubblicati in seguito alla «introduzione dell'insegnamento della storia dell'arte nelle scuole medie italiane (e chi sa quanti altri seguiranno a breve distanza!)», apparsa sulla rivista «L'Italia che scrive», evidenziava criticamente che «l'elevatezza del det-

³² G. de Cesaris, *L'insegnamento della Storia dell'Arte*, «Vita e Pensiero», n. 9, 1924, pp. 544-551.

³³ Recensione ad A. Venturi, *L'arte italiana. Disegno storico*, «La Civiltà cattolica», vol. II, 1924, p. 540.

tato contrasta alcun poco con l'evidente scopo divulgativo, se non addirittura scolastico, del libro»³⁴.

Critiche, quelle sopra richiamate, alle quali Adolfo Venturi rispose con piglio polemico, come si evince da una lettera all'editore dell'agosto del 1924:

Ella – scriveva lo storico dell'arte modenese – non ascolti i *cretinoscki* che trovano nel libretto il tono troppo alto. Dicono ciò per far propaganda per il Serra, che, discorrendo di Raffaello, nota che il grande ritmico pittore, nella Scuola d'Atene, ha composto la scena «con figure in piedi e con figure sedute». Io sono felice d'aver bandito i libercoli vergognosi che fanno detestare la Storia dell'Arte! E ho goduto della festa che mi hanno fatto i ragazzi dei Licei, ovunque mi hanno incontrato. È stata la più bella ricompensa per me³⁵.

Altre osservazioni critiche riguardavano l'equilibrio del testo: «La Civiltà Cattolica», al riguardo, rilevava il poco spazio dedicato a Leonardo (veniva fatto notare che mancava persino una riproduzione dell'*Ultima Cena*); mentre la segnalazione del manuale venturiano apparsa sulle «Cronache d'arte», pur lodando il «bel libro», che «va a ruba», criticava il poco spazio riservato allo «svolgimento dell'arte del Sei e Settecento (a cui su 370 pagine ne sono dedicate poco più di 14). [...] Anche per un disegno storico, se vuol essere sincero, è troppo poco»³⁶.

Una segnalazione apparsa sulla «Revue Archéologique» sottolineava invece positivamente l'ampio spazio dedicato a Pietro Cavallini: «Hier encore méconnu, est étudié plus longuement que tout autre peintre: c'est le vrai maître de Giotto, le fondateur romain de l'art nouveau. Quelques Florentins, en revanche, sont sacrifiés, par exemple les Lippi et Gozzoli, et Pérugin est expédié en peu de lignes».

Tuttavia, era soprattutto la scelta delle opere riprodotte che colpiva il recensore francese: «Comme on pouvait s'y attendre de la part d'un tel connaisseur de l'art italien, il n'y a de banalité ni dans le texte ni dans le choix des images. [...] Parmi les illustrations, dont beaucoup n'ont pas encore paru dans des manuels, il en est dont le choix surprend d'abord, mais semble, à y regarder de plus près, se justifier»³⁷.

Diversamente dagli altri manuali, il testo di Venturi, grazie anche all'estesa rete di contatti tessuta dallo studioso nei decenni precedenti, ebbe una discreta fortuna internazionale, resa possibile da una traduzione in inglese dell'opera, destinata al pubblico britannico e americano, come si evince dalla già ricorda-

³⁴ C. Pavolini, *Storia e critica d'arte*, «L'Italia che scrive rassegna per coloro che leggono», n. 5, 1924, p. 88.

³⁵ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Parigi 15 agosto 1924, in Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

³⁶ Recensione ad A. Venturi, *L'arte italiana. Disegno storico*, «Cronache d'arte», vol. III, n. 1, gennaio-febbraio 1926, p. 53.

³⁷ [Salomon Reinach], recensione ad Adolfo Venturi, *L'arte italiana. Disegno storico*, «Revue Archéologique», vol. 24, 1926, p. 303.

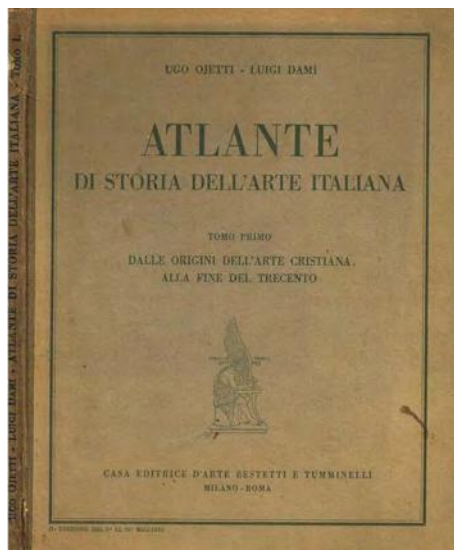
ta lettera di Venturi a Oliviero Franchi dell'agosto 1924:

A Londra vedrò l'editore della traduzione del nostro «Disegno storico», il Macmillan, e gli mostrerò alcune prove dei clichés, fatti dall'Unione Zincografi, veramente bellissimi. Per il Macmillan ne ho ordinati due serie (una per lui, l'altra per la sua succursale di New York)³⁸.

Nel 1930 seguì anche un'edizione in spagnolo con la traduzione dell'architetto e storico dell'arte José F. Rafols³⁹, grazie alla quale l'opera avrebbe avuto un'ampia circolazione anche nei paesi di lingua spagnola dell'America Latina.

Alla fine del 1924, contemporaneamente dunque alla seconda edizione de *L'arte italiana. Disegno storico* di Adolfo Venturi e in tempo per l'inizio del nuovo anno scolastico 1924-1925, veniva pubblicato dalla Casa editrice d'arte Bestetti e Tumminelli di Roma il primo volume dell'*Atlante di storia dell'arte italiana*, firmato da Ugo Ojetti e Luigi Dami (Pic. 4)⁴⁰.

La storia editoriale di questo manuale è piuttosto complessa: all'inizio del 1925 uscì una seconda edizione del primo volume, intitolato *Dalle origini dell'arte Cristiana alla fine del Trecento*, redatto da Luigi Dami, che poi sarebbe stato ristampato con pochissime modifiche nel 1933 – dopo la morte dell'autore avvenuta nel 1926 – in occasione della pubblicazione del secondo volume, quello intitolato *Dal Quattrocento alla fine dell'Ottocento*, redatto da Ugo Ojetti. Nel frattempo, la casa editrice Bestetti e Tumminelli, che pubblicava anche la rivista ogettiana «Dedalo», nel 1931 si era fusa con la casa editrice Treves di Milano, che sarebbe divenuta, dunque, l'editrice titolare delle nuove edizioni dell'*Atlante di storia dell'arte italiana* apparse nel 1933 e nel 1938. Com'è noto, in seguito alle leggi razziali la Treves fu rilevata da Aldo Garzanti



Pic. 4. U. Ojetti, L. Dami, *L'Atlante di storia dell'arte italiana*, Milano, Fratelli Treves Editori, 1924

³⁸ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Parigi, 15 agosto 1924, cit. La traduzione inglese è stata pubblicata con il titolo *A short history of Italian art*, trans. by E. Hutton., [s.l.], Macmillan, 1926.

³⁹ A. Venturi, *Arte italiana*, traduzione de la segunda edición italiana por José F. Rafols, Barcelona, Editorial Labor, I ed., 1930, II ed., 1943.

⁴⁰ U. Ojetti, L. Dami, *L'Atlante di storia dell'arte italiana*, 2 voll., Roma, Casa editrice d'arte Bestetti e Tumminelli, 1924-1933. Cfr. M. Nezzo (ed.), *Ritratto bibliografico di Ugo Ojetti*, «Centro di Ricerche Informatiche per i Beni Culturali», vol. XI, n. 1, 2001, p. 30; G. De Lorenzi, *Ugo Ojetti critico d'arte. Dal "Marzocco" a "Dedalo"*, Firenze, Le Lettere, 2004, pp. 284-286.

la cui casa editrice, al principio degli anni Quaranta, ripropose l'*Atlante di storia dell'arte italiana* con un volume aggiuntivo redatto da Giuseppe Lugli e dedicato alla storia dell'arte antica, come richiesto dai nuovi programmi del 1936⁴¹. In questa nuova versione l'*Atlante di storia dell'arte italiana* sarebbe stato riproposto dalla Garzanti anche nel dopoguerra⁴².

Come si evince dall'introduzione al primo volume, il manuale messo a punto da Ogetti e Dami nel 1924 prevedeva la pubblicazione di 2000 immagini. Il primo volume raccoglieva 740 fotografie di piccole dimensioni «gentilmente fornite dalle ditte: Alinari e Brogi di Firenze, Anderson di Roma, Naya di Venezia, dal Gabinetto Fotografico della P.I, dalle Soprintendenze dell'arte Medioevale di Torino, Firenze, Roma, Napoli, dall'Ufficio d'arte della Basilica di San Marco a Venezia», assemblate in circa 150 tavole. Il secondo volume, pubblicato come si è detto quasi un decennio più tardi da Ogetti, raccoglieva ben 1763 fotografie, con un incremento, dunque, di oltre 500 immagini rispetto al numero originariamente stabilito.

Appoggiandosi ad una lunga tradizione di atlanti storico-artistici⁴³, Dami e Ogetti collocarono in ogni pagina un insieme di opere per illustrare un tema specifico con particolare attenzione alle arti minori. Il primo volume approfondiva analiticamente l'arte dalle Catacombe fino al Trecento e teneva costantemente presente, come c'era da aspettarsi, il programma di storia dell'arte introdotto nel 1923 da Gentile e redatto dallo stesso Ogetti. Esso era suddiviso in quattro capitoli i cui titoli (il periodo cristiano primitivo; il periodo del primo medioevo; il periodo romanico; il periodo «gotico») riprendevano quasi letteralmente il susseguirsi dei punti elencati nel programma ministeriale.

Il secondo volume, molto più ampio, era invece strutturato senza tener troppo conto del nuovo programma di storia dell'arte introdotto nel 1933: mancavano completamente, ad esempio, i riferimenti alle opere dei pittori stranieri (Rubens, Velazquez e Van Dyck) indicati nel programma varato dal ministro Francesco Ercole.

In entrambi i volumi, ogni capitolo era introdotto da una breve nota di carattere storico-culturale, finalizzata a stabilire una connessione tra la storia della singola civiltà e la relativa evoluzione artistica, con una breve descrizione dei caratteri stilistici salienti di ogni epoca.

Nelle tavole, organizzate prevalentemente con criterio geografico, le immagini erano accompagnate da rapide didascalie, il cui intento era quello di agevolare la lettura dell'opera e, talvolta, di offrire l'occasione di stabilire confronti o relazioni tra questa e le altre opere dello stesso periodo. Inoltre, per gli artisti

⁴¹ G. Lugli, *1. L'arte classica*, Milano, Garzanti, 1941.

⁴² L'ultima edizione censita nel catalogo del Servizio Bibliotecario Nazionale (SBN) è del 1958.

⁴³ Cfr. I.R. Vermeulen, *Picturing art history. The rise of the illustrated history of art in the eighteenth century*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2010; W. Cortjaens, K. Heck (edd.), *Stil-Linien diagrammatischer Kunstgeschichte*, Berlin-München, Deutscher Kunstverlag, 2014.

più importanti, veniva proposto un rapido profilo biografico, contenuto in genere in poche righe.

Come scrivevano Ojetti e Dami nella nota introduttiva all'*Atlante di storia dell'arte italiana*, questa prima «compita storia dell'arte italiana, scritta da italiani per gl'italiani», mirava ad illustrare «dalle Catacombe al monumento di Vittorio Emanuele», la «stupenda varietà delle nostre civiltà regionali», senza dimenticare «che al centro d'Italia, nel pensiero e nell'arte, è sempre stata e sempre sarà Roma»⁴⁴. Un'opera che si rivolgeva principalmente agli studenti liceali, tenendo presenti, al riguardo, i dettami del relativo programma d'insegnamento, ma che si proponeva idealmente anche all'attenzione dell'«Uomo medio»:

Questo libro vorrebbe essere chiaro, ordinato ed esatto e, poiché tratta d'opere d'arte, per la via degli occhi vorrebbe arrivare alla tua intelligenza, caro lettore, e giovare alla tua cultura e, insieme, al tuo buon gusto: due doti che raramente adornano la stessa persona⁴⁵.

La forma dell'*Atlante*, caratterizzato da sole immagini, veniva proposta dai due autori come la più adatta alle moderne esigenze culturali di un nuovo e sempre più vasto pubblico, più disposto a *vedere* che a *leggere*. Sotto questo profilo, il testo era chiaramente indicato:

Per l'uomo [...] il quale non ha troppo tempo per studiare ed è pronto ad affidarsi a noi perché noi, dopo aver studiato per lui, gli diciamo soltanto, con la velocità cara a questi elettrici tempi, quello che davvero importa sapere ... il quale vuol leggere, sì, ma soprattutto vuole vedere, perché egli sa che a vedere si capisce prima che a leggere, e si ricorda di più⁴⁶.

Una sostituzione della parola con l'immagine, ritenuta di più rapida e facile comprensione, che si presentava anche come scelta polemica, in riferimento all'importanza del 'vedere', contro un approccio – ed era palese il riferimento al manuale recentemente pubblicato da Adolfo Venturi e caratterizzato da una ben diversa impostazione – ritenuto eccessivamente elitario alla storia artistica del paese:

⁴⁴ Pagina introduttiva al I volume, datata novembre 1924 e firmata da Ugo Ojetti e Luigi Dami, in Ojetti, Dami, *L'Atlante di storia dell'arte italiana*, cit. Ugo Ojetti auspicava per la penisola un rinnovamento in senso 'attivo' dello spirito nazionale ed era positivo nei confronti delle sue possibilità di autodeterminazione; in riferimento alla sua impostazione nazionalista si veda per esempio C. Ceccutti (ed.), *Carteggio D'Annunzio-Ojetti (1894-1937)*, Firenze, Le Monnier, 1979; I. Nardi, *Il primo passo. Note sulla formazione di un giornalista letterato Ugo Ojetti*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1990; L. Cerasi, *Ojetti, Ugo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2013, Vol. 79, <[⁴⁵ Ojetti, Dami, *L'Atlante di storia dell'arte italiana*, cit.](https://www.treccani.it/enciclopedia/ugo-ojetti_(Dizionario-Biografico)/> (ultimo accesso: 10.03.2024).</p>
</div>
<div data-bbox=)

⁴⁶ *Ibid.*

A procedere così quasi soltanto per immagini abbiamo sperato che fosse più agevole convincere i più o meno profani lettori di questa verità: che la storia dell'arte non è un'astrusa dottrina da specialisti, ma il più grato e nitido quadro della nostra mirabile vita e coscienza nei secoli, della gloria italiana sul mondo⁴⁷.

Nel 1925 anche la Società editrice Dante Alighieri di Albrighi & Segati di Milano avviava la pubblicazione di un manuale di storia dell'arte dando alle stampe il secondo volume del *Compendio di storia dell'arte italiana* di Goffredo Bendinelli dedicato all'arte *Dal Quattrocento ai nostri giorni*, il quale comprendeva anche, come veniva precisato nel frontespizio, un capitolo dedicato all'«avviamento allo studio critico», il tutto «secondo i programmi scolastici vigenti»⁴⁸. L'anno successivo vedeva la luce il primo volume del *Compendio di storia dell'arte italiana*, la cui periodizzazione andava *Dalle origini del Cristianesimo al Quattrocento*⁴⁹. Nella prefazione l'autore non mancava di segnalare come l'opera costituisse il frutto di una solida esperienza didattica, essendo tratta «in gran parte dagli appunti di un corso di lezioni dettate nella terza classe liceale del Collegio Militare di Roma»⁵⁰. Entrambi i volumi erano arricchiti da *Tavole sinottiche* in cui erano elencati in ordine cronologico, ma suddivisi per regioni, i principali artisti trattati nel manuale.

Il *Compendio di storia dell'arte italiana* si presentava, dunque, come un manuale prettamente scolastico, il quale si richiamava al programma ministeriale della disciplina sia nella denominazione dei capitoli, sia nella sequenza degli artisti trattati. Del resto, l'autore rivendicava che si trattava di un libro «nato essenzialmente per la scuola e dentro la scuola, ligio alle direttive dei programmi, e principalmente alle esigenze scolastiche d'ogni genere»; e che aspirava a divenire «uno strumento efficace, pratico ed adeguato allo scopo, nel campo scolastico, per insegnanti e allievi»: dunque né «una raccolta di fotografie», né «un patrimonio di preziosa erudizione da utilizzare in circostanze speciali»⁵¹.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ G. Bendinelli, *Compendio di storia dell'arte italiana*, 2 voll., Milano, Società editrice Dante Alighieri di Albrighi & Segati, 1925-1926.

⁴⁹ Goffredo Bendinelli, archeologo, era stato ispettore nella Soprintendenza agli scavi e ai musei archeologici a Roma. Nel 1922 conseguì la libera docenza in archeologia e storia dell'arte, nello stesso anno tenne i corsi presso l'università di Roma. Nel 1925 ottenne l'insegnamento di archeologia e storia dell'arte antica nell'università di Torino. Autore di diversi compendi e testi scolastici tra cui *Dottrina dell'archeologia e della storia dell'arte. Storia, metodo, bibliografia*, Milano, Società editrice Dante Alighieri, 1938. Per Goffredo Bendinelli cfr. C. Vismara, *Bendinelli, Goffredo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, cit., 1988, Vol. 34, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/goffredo-bendinelli_\(Dizionario-Biografico\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/goffredo-bendinelli_(Dizionario-Biografico)/>) (ultimo accesso: 19.02.2024); M. Barbanera, *L'archeologia degli Italiani. Storia, metodi e orientamenti dell'archeologia classica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1998, pp. 134-135; G. Pucci, *Warburg e l'archeologia classica*, in C. Cieri Via, M. Forti (edd.), *Aby Warburg e la cultura italiana. Fra sopravvivenze e prospettive di ricerca*, Milano, Mondadori Università, 2009, pp. 139-147.

⁵⁰ *Avvertenza*, in Bendinelli, *Compendio di storia dell'arte italiana*, cit., 1925, Vol. I.

⁵¹ *Ibid.*

Per quel che concerne i contenuti, il testo di Bendinelli trattava l'arte dall'inizio dell'era cristiana fino al XVIII secolo, con l'aggiunta, almeno nella prima edizione, di una decina di pagine finali, prive di illustrazioni, nelle quali erano elencati i più importanti artisti del XIX secolo. Nella IV edizione «completamente rifatta e ampliata» del manuale, pubblicata dalla stessa casa editrice tra il 1932 e il 1933, le pagine dedicate all'arte dell'Otto e del Novecento sarebbero state notevolmente arricchite, arrivando ora fino al Futurismo, con un accenno perfino al Cubismo. Questa nuova edizione dei primi anni Trenta, inoltre, avrebbe registrato un sensibile incremento del numero delle illustrazioni inserite nel testo, dalle 300 originarie a quasi 500.

Nella stesura del testo, di orientamento classicista e caratterizzato da un misurato nazionalismo, Bendinelli impiegava un linguaggio semplice, non enfatico, dedicando in generale poco spazio alla contestualizzazione storica e, al contempo, mantenendo un certo equilibrio tra «informazioni generiche» e «particolari a proposito di maestri e capiscuola», con speciale attenzione per le «scuole regionali» come sarà previsto nei nuovi programmi del 1933⁵².

Nella prefazione alla IV edizione, ampliata come si è detto soprattutto nella parte concernente l'arte post-rinascimentale, Bendinelli prendeva esplicitamente le distanze sia dal modello del manuale venturiano, sia da quello dell'*Atlante Dami-Ojetti*:

Poiché l'insegnamento della Storia dell'arte sembra destinato a ricevere una missione sempre più importante nelle scuole classiche, così come nelle scuole artistiche, non ci parranno mai troppi gli sforzi rivolti all'affinamento del metodo. Se indispensabile è il corredo grafico in libri dell'indole di questo, di non meno fondamentale importanza si presenta un adeguato commento illustrativo. Raro avviene che un monumento di arte figurata dica di per sé qualche cosa alla mente o al cuore dell'adolescente. Necessario è pertanto, che il monumento figurato trovi nella parola dell'insegnante la sua illustrazione, e quasi la sua interpretazione. Nell'insegnamento della Storia dell'Arte, meno ancora che in qualsiasi altra materia, le circostanze accidentali di tempo e di luogo debbano costituire uno sforzo ingrato della memoria. D'altra parte, una descrizione particolareggiata dell'opera artistica offre, in genere, troppe difficoltà per essere attuabile. L'abbondanza e la ricercatezza dei vocaboli smaglianti si risolvono troppo facilmente, anche qui, in esercitazioni retoriche e in pesanti verborosità mascherate di estetismo⁵³.

La questione cruciale del faticoso equilibrio tra parola e immagine in un testo con funzione didattica e divulgativa venne affrontata anche nel manuale di Guido Eduardo Mottini, *Storia dell'arte italiana ad uso dei licei e delle persone colte*, il primo manuale di storia dell'arte proposto dalla casa editrice Mondadori, pubblicato in due volumi tra il 1928 e il 1929 (Pic. 5)⁵⁴.

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Avvertenza alla quarta edizione*, in G. Bendinelli, *Compendio di storia dell'arte italiana*, IV. ed., III voll., Milano, Società anonima editrice Dante Alighieri (Albrighi, Segati & C.), 1933.

⁵⁴ G.E. Mottini, *Storia dell'arte italiana. A uso dei licei e delle persone colte*, Milano, Mondadori, 1928; Id., *Storia dell'arte italiana. Albo di 573 illustrazioni in 135 tavole*, Milano,



Pic. 5. G.E. Mottini, *Storia dell'arte italiana. Albo*, Milano, Mondadori, 1929

L'opera si presentava come il tentativo di una sintesi tra il modello del «trattato» e quello dell'«atlante», essendo articolata in un volume di solo testo e un albo che illustrava la storia dell'arte italiana dalle catacombe fino al Divisionismo. Nella parte di testo ogni capitolo era corredato da un'antologia di *Letture*, consistente in una selezione di brevi brani di letteratura artistica e di critica storico-artistica, tra cui testi di Ojetti e Venturi ma anche di autori francesi e tedeschi. Inoltre, la ricca appendice era composta da un capitolo incentrato sui *Principali indirizzi critici dal Rinascimento all'epoca attuale*, un altro capitolo intitolato *Come si guarda un quadro* (M. Marangoni, 1927) e un *Dizionario dei termini tecnici*. Nel complesso, dunque, si trattava di un manuale che offriva una ampia gamma di materiali didattici. La struttura e il contenuto del

manuale seguivano da vicino il programma del 1923, anche nella sequenza degli artisti trattati.

L'*Albo*, definito «antologia iconografica» dall'autore nella prefazione, conteneva 583 fotografie in 139 tavole nella prima edizione del 1929, ma già nel 1930 il numero era aumentato a 728 immagini (in 177 tavole), un incremento dovuto alle «frequenti richieste degli Insegnanti che vollero favorire la diffusione dell'opera» e alla necessità di ampliare la parte relativa all'Ottocento⁵⁵. Nella composizione dell'*Albo*, Mottini si era avvalso dell'aiuto di Aldo Gabrielli, «tecnico finissimo dell'arte editoriale», e di clichés di ottima qualità (eseguiti da «La Fotomeccanica» di Pozzi & Confalonieri di Milano), i quali rendevano le riproduzioni qualitativamente di alto livello. I due volumi erano collegati tramite il rimando ai numeri delle illustrazioni inserite nel testo.

L'opera godette di una larga e duratura fortuna, anche dopo la morte prematura dell'autore nel 1935, e venne più volte ripubblicata (dal 1937 con un volume aggiuntivo sull'arte antica firmato da Vincenzo Costantini), arrivando

Mondadori, 1929. Mottini nato in provincia di Aosta nel 1884 e morto nel 1934 (o 1935?), poeta, letterato e autore di letteratura per l'infanzia, aveva pubblicato anche un testo sulla letteratura romantica. Cfr. S. Nicolini, «Occhi limpidi e cuore puro». *La storia dell'arte raccontata ai ragazzi da Guido Edoardo Mottini*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 167-195.

⁵⁵ *Prefazione*, in Mottini, *Storia dell'arte italiana. Albo*, ed. 1930, cit.

a contare ben 18 edizioni entro il 1943. Non a caso, la casa editrice Mondadori ripropose il manuale anche nel dopoguerra fino al 1962. Un successo dovuto non per ultimo al linguaggio semplice, pseudoromantico e un po' approssimativo, come nota E. Borrelli in una breve segnalazione del manuale apparsa sulla rivista «Leonardo»:

Il grande merito di Mottini – notava in proposito Borrelli – è nell'atmosfera di primitivo fiabesco che diffonde in ogni suo scritto. Merito che non sapremmo meglio precisare se non col richiamo ad uno spirito che gli è fratello: quello di Guglielmo Enrico Wackenroder⁵⁶.

3. Manuali di storia dell'arte di nuova generazione

A partire dall'inizio degli anni Trenta vengono proposti sul mercato editoriale nuovi manuali di storia dell'arte volti a soddisfare le esigenze di una disciplina che faticosamente cercava di inserirsi nel contesto scolastico liceale. Si trattava di una nuova generazione di testi, scritti da autori – o gruppi di autori – che in vario modo univano alla formazione storico-artistica universitaria una concreta esperienza didattica nella scuola.

Ne è un esempio Aldo Foratti che nel 1932 pubblicava per l'Editore Carlo Signorelli di Milano il manuale *Arte italiana. Compendio storico, per i licei classici e le persone colte*⁵⁷ in tre snelli volumi di 390 pagine complessive, corredate da 381 fotografie inserite nel testo. In appendice, come richiesto dal programma ministeriale vigente, erano inseriti due brevi e concisi paragrafi, intitolati *Breve cenno riassuntivo sui principali indirizzi critici del secolo XIX* e *Come si guarda un'opera d'arte*; l'ultimo dei quali si concludeva con una citazione tratta dal saggio di Giovanni Gentile *La filosofia dell'arte* da poco pubblicato.

Come evidenziava il frontespizio, l'autore aveva redatto il manuale in quanto «Ordinario ne' RR. Licei e Libero Docente nella R. Università di Bologna»⁵⁸. Foratti, che aveva frequentato corsi di storia dell'arte a Berlino e si era perfezionato a Roma, nella scuola di Adolfo Venturi, oltre a tenere un incarico d'inse-

⁵⁶ E. Borrelli, recensione a G.E. Mottini, *Storia dell'arte italiana dalle origini ai nostri giorni*, «Leonardo», vol. VI, n. 12, 1935, pp. 489-490. Una sprezzante critica del «romanticismo più melenso» di Mottini aveva espresso anche Roberto Longhi nella recensione a Guido Edoardo Mottini, *Da Leonardo a Tiepolo*, Milano, Unitas, 1927, «Vita artistica», vol. II, n. 1, 1927, pp. 62-64, qui p. 63. cfr. Nicolini, «Occhi limpidi e cuore puro», cit.

⁵⁷ A. Foratti, *Arte italiana. Compendio storico per i licei classici e le persone colte*, 3 voll., Milano, Signorelli, 1932.

⁵⁸ Su Foratti, nato nel 1881 a Montagnana cfr. S. Samek Lodovici, *Storici, teorici e critici delle arte figurative (1800-1940)*, Roma, Tosi, 1942, pp. 155-156, lo definisce «Discepolo del Wölfflin e del Frey, provvisto di grande cultura e fine sensibilità, alterna le ricerche attributive colle precisazioni stilistiche». Cfr. anche L. Vignali, *Ricordo di Aldo Foratti*, «Atti e memorie. Accademia Clementina», vol. 11, 1974, pp. 159-161. Foratti risulta anche tra i collaboratori della *Enciclopedia Italiana*.

gnamento presso l'università felsinea era professore di Lettere italiane e latine nel liceo scientifico di Padova e, dal 1931, teneva anche la docenza di storia dell'arte presso il Liceo artistico di Bologna.

Il manuale di Foratti, basato dunque su una lunga esperienza di insegnamento scolastico, si presentava come un testo volutamente sintetico ed essenziale, qualità sottolineate dallo stesso autore nelle pagine introduttive dell'opera:

La lunga consuetudine ne' licei – egli scriveva – mi persuase d'espore in modo sintetico le notizie richieste da' programmi di maturità classica. A questi volli aderire perfettamente, conservando intatto l'ordine de' capitoli de' paragrafi; il lavoro de' maestri e la fatica de' giovani si possono, quindi, unire dal principio alla fine, senza discontinuità di criteri e senza pericolo d'arbitrari ampliamenti o d'inattese riduzioni. I periodi sono presentati con chiarezza di caratteri, ed il valore delle opere è indicato nella frase concisa che commenta le figure, onde è necessario il ricordo anche in un testo ristretto come il nostro: ristretto e pur bastevole a' bisogni didattici⁵⁹.

In una lettera del 29 giugno 1932 inviata al senatore Giovanni Gentile, insieme alla «prima copia rilegata» del manuale, l'autore ribadiva: «L'intenzione d'essere chiaro ed italianissimo nel pensiero e nella parola mi animò sempre e, se il libro troverà consenso, l'editore ed io proveremo di migliorarlo e di farne un non pesante 'Cicerone' della bellezza interamente nostra»⁶⁰. In realtà, l'auspicato 'consenso' del pubblico, atteso dall'autore e dall'editore, fu abbastanza limitato, come testimonia il fatto che il manuale fece registrare una sola ristampa nel 1936.

Una lunga vita editoriale ebbe, invece, il manuale *L'Arte italiana*, dato alle stampe da Paolo d'Ancona, Irene Cattaneo e Fernanda Wittgens, il cui primo volume apparve nel 1930 per essere ripubblicato da Bemporad insieme al secondo e al terzo volume nel 1932 (Pic. 6)⁶¹.

Arrivato già alla quinta edizione nel 1935, nel 1937 fu integrato con una introduzione all'arte classica per rendere il manuale conforme al nuovo programma di storia dell'arte del 1936 e pubblicato con il solo nome di Paolo

⁵⁹ Pagina introduttiva datata Bologna, ottobre 1931, in Foratti, *Arte italiana*, cit., Vol. I.

⁶⁰ Lettera di Aldo Foratti a Giovanni Gentile, Bologna, 29 giugno 1932, conservato nell'Archivio della Fondazione Giovanni Gentile, *Corrispondenza (1882-1945)*, Lettere inviate a Gentile (1882-1945), 6F Foratti, Aldo; consultato online <<https://patrimonio.archivio.senato.it/inventario/scheda/giovanni-gentile/IT-AFS-034-003551/foratti-aldo#lg=1&slide=3>> (ultimo accesso: 19.02.2024).

⁶¹ P. D'Ancona, I. Cattaneo, F. Wittgens, *L'Arte italiana*, 3 voll., Firenze, Bemporad, 1930-1933. Cfr. per d'Ancona: F. Pizzi, *Paolo d'Ancona e l'istituto di storia dell'arte della Statale di Milano (1908-1957)*, «Acme», vol. 63, n. 3, 2010, pp. 243-292 e R. Sacchi, *Paolo D'Ancona, un'edizione della «Vita» del Cellini e la divulgazione*, «Acme», vol. LXV, n. I, 2012, pp. 233-267, <https://www.ledonline.it/acme/allegati/Acme-12-I_09_Sacchi.pdf> (ultimo accesso: 19.02.2024); per Wittgens: S. Cecchini, *Costruir su macerie. Il Cenacolo di Leonardo nella prima metà del Novecento*, Genova, Sagep editori, 2021 (con bibliografia precedente).

d'Ancona⁶². L'anno successivo d'Ancona fu colpito dalle leggi razziali e il testo non poté più essere più adottato⁶³.

Per la stessa discriminazione razziale anche la casa editrice dovette cambiare nome: dal 17 ottobre 1938 divenne Marzocco, mutato nel dopoguerra in 'Casa editrice Marzocco già Bemporad', che ripropose il testo, con i dovuti aggiornamenti e con la firma di Paolo d'Ancona, Fernanda Wittgens e Maria Luisa Gengaro con ulteriori edizioni e ristampe fino al 1985.

Nella sua prima edizione il manuale era suddiviso in tre volumi, a loro volta strutturati in capitoli. Ognuno di questi era composto da una parte di testo e una seconda parte di tavole, stampate su carta lucida, per un totale di più di 1600 immagini. La differente tipologia della carta scelta per il testo e l'apparato illustrativo, il formato grande dei volumi e l'accurata scelta delle riproduzioni garantiva alle immagini un'ottima qualità e leggibilità ma, allo stesso tempo rendeva il manuale non solo poco maneggevole ma anche decisamente costoso, con un prezzo complessivo (nel 1936) di 106 lire, contro, ad esempio, le 20 lire richieste per acquisire il testo di Foratti.

Il manuale diretto da Paolo D'Ancona⁶⁴ si proponeva, come si legge nelle pagine introduttive, come testo innovativo sul piano metodologico, in quanto capace di coniugare una lettura dell'arte italiana aggiornata sui più recenti risultati della ricerca storico-artistica e la concreta esperienza dell'insegnamento nei licei:

L'esperienza dell'insegnamento della Storia dell'Arte nei Licei suggerisce, come primo risultato, la necessità di un testo, creato sui programmi ministeriali, che sia aderente a quella viva coscienza dell'arte, che l'orientamento assunto dagli studi nella scuola italiana matura nei giovani⁶⁵.

⁶² P. d'Ancona, *L'arte italiana*, nuova ed. in conformità dei nuovi programmi ministeriali 7 maggio 1936, 3 voll., Firenze, R. Bemporad, 1937 (Vol. I: *L'arte classica, dall'età paleocristiana al Rinascimento: con Introduzione su L'arte classica*; Vol. II: *Il Rinascimento*; Vol. III: *Dal Barocco all'età contemporanea*). Cfr. L. Cappelli, *Le edizioni Bemporad. Catalogo 1889-1938*, introduzione di G. Turi, Milano, FrancoAngeli, 2008.

⁶³ Cfr. D. Levi, *Leggi razziali e storici dell'arte. Avvio di una ricerca in Italia*, in Ettore Modigliani *soprintendente. Dal primo Novecento alle leggi razziali*, a cura di E. Pellegrini, Milano, Skira, 2021, pp. 17-37.

⁶⁴ Vedi la lettera del 11 gennaio 1930 di Fernanda Wittgens a Mario Salmi: «Lavoro ora con Irene Cattaneo a un testo per le scuole: tutte e due siamo le aiutanti in minore di D'Ancona che compie l'opera»: cito da M. Mignini, *Diventare storiche dell'arte*, Roma, Carocci, 2009, p. 149.

⁶⁵ *Introduzione*, in D'Ancona, Wittgens, Cattaneo, *L'Arte italiana*, cit., Vol. I.



Pic. 6. Pubblicità di P. D'Ancona, I. Cattaneo, F. Wittgens, *L'Arte italiana*, Firenze, Bemporad, 1930, in «Pegaso», vol. III, n. 11, 1931

Il manuale voleva dunque essere «uno strumento di studio» capace di stabilire un nuovo equilibrio tra la «trama storica» e l'«intima e spirituale interpretazione dei caratteri d'ogni secolo, delle singole personalità creatrici del fatto artistico in sé»⁶⁶. Una «modernità di vedute» segnalata anche da una recensione apparsa sulla rivista «Bibliofilia», nella quale si affermava:

Il libro merita ogni lode e merita di essere introdotto come testo nelle scuole medie perché può veramente dare un metodico, chiaro e sintetico orientamento nel campo della storia dell'Arte, quale può venire solo da studiosi come gli AA. che ad una seria preparazione teorica, uniscono sensibilità, buon gusto, esperienza ed amore sincero per la scuola⁶⁷.

Infatti, il gruppo di autori era composto da Paolo D'Ancona «Professore di Storia dell'arte nella R. Università di Milano» e da due sue allieve laureatesi nel 1926, Fernanda Wittgens e Irene Cattaneo, «già insegnanti di storia dell'arte nei RR. Licei», come specificava il frontespizio. Irene Cattaneo aveva insegnato al liceo Beccaria nell'anno scolastico 1928-29, mentre Fernanda Wittgens aveva tenuto il corso di storia dell'arte, nello stesso anno, al liceo Manzoni di Milano⁶⁸.

Pur seguendo grosso modo i temi e i nomi elencati nei programmi ministeriali, sul piano critico e storiografico il manuale si discostava dalla tradizione precedente: emerge chiaramente che gli autori avevano acquisito una strumentazione storico-artistica molto più aggiornata di quella alla quale facevano riferimento gli stessi programmi della disciplina.

Efficace testimonianza di tale rinnovato impegno metodologico degli autori erano le pagine introduttive ad ogni secolo/epoca, le quali risultavano non più incentrate unicamente su una tradizionale contestualizzazione storica e culturale, ma si presentavano come veri e propri inquadramenti critici, sollevando anche la spinosa questione delle categorie periodizzanti. È appena il caso di segnalare, a questo proposito, che Paolo D'Ancona e Fernanda Wittgens, già nel 1927, avevano pubblicato una pionieristica *Antologia della moderna critica d'arte. Letture complementari per l'insegnamento della storia dell'arte nei licei*⁶⁹.

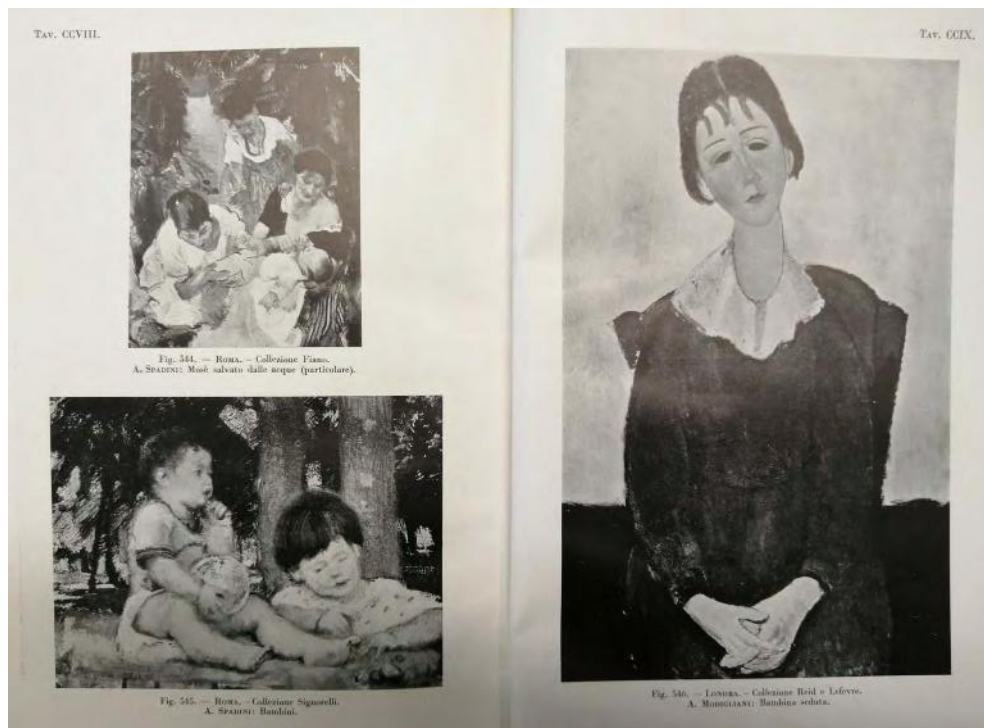
Il terzo volume del manuale, interamente dedicato all'arte dal Seicento al Novecento, sanciva finalmente un trattamento paritetico dell'arte post-rinascimentale, superando definitivamente le censure ottocentesche. In particolare, le circa 140 immagini che componevano il capitolo sull'arte dell'Ottocento in Ita-

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Recensione a P. D'Ancona, I. Cattaneo e F. Wittgens, *L'Arte Italiana, Vol. I (Dalle origini alla fine del Trecento)*, «La Bibliofilia», vol. 33, n. 5-6, 1931, pp. 234-235.

⁶⁸ Mignini, *Diventare storiche dell'arte*, cit., p. 340. Si veda anche E. Carrara, P. Dragoni (edd.), *Le donne storiche dell'arte tra tutela, ricerca e valorizzazione*, Macerata, eum, 2022.

⁶⁹ P. D'Ancona, F. Wittgens, *Antologia della moderna critica d'arte. Letture complementari per l'insegnamento della storia dell'arte nei licei*, Milano, Cogliati, 1927.



Pic. 7. P. D'Ancona, I. Cattaneo, F. Wittgens, *L'Arte italiana*, III voll., Firenze, Bemporad, 1932, tavv. CCVIII-CCIX

lia (architettura, scultura, pittura) delinearono per la prima volta una compiuta forma didattica di questa parte della produzione artistica italiana.

Ma anche la decina di immagini che accompagnavano i brevi *Cenni sul Novecento* prescritti dal programma rappresentavano un'interessante e coraggiosa apertura sul contemporaneo, con riproduzioni di opere di Boccioni, Wildt, Spadini, Modigliani e Sant'Elia (Pic. 7).

Una scelta la cui importanza sarebbe stata notata da Anna Maria Brizio, autrice nel 1939 dell'importante volume *Ottocento Novecento*, la quale, in una rapida recensione del terzo volume del manuale apparsa su «L'Arte», sottolineava favorevolmente in particolar modo «l'ampio sviluppo dato alla trattazione e all'illustrazione fotografica del periodo più vicino a noi: il neoclassicismo, l'ottocento, e, in rapido colpo d'occhio, il novecento»⁷⁰.

⁷⁰ A.M. Brizio recensione di P. D'Ancona, F. Wittgens, I. Cattaneo, *L'Arte italiana*. III. *Dal Barocco all'età contemporanea*, Firenze, Bemporad, 1932, «L'Arte», vol. XXXVI, n. 1, 1933, p. 61. La stessa Brizio recensiva anche i precedenti volumi cfr. *ibid.*, vol. XXXIV, n. 2, 1931, p. 176 (Vol. I) e *ibid.*, vol. XXXV, n. 2, 1932, p. 167 (Vol. II). Una valutazione positiva di questo volume

Al manuale progettato dal gruppo di studiosi e studiose milanesi rispondeva in qualche modo *Arte italiana. Manuale per le scuole e per le persone colte* pubblicato in due volumi, tra il 1934 e il 1935, da Roberto Paribeni, Valerio Mariani e Beatrice Serra⁷¹. Anche in questo caso il gruppo degli autori era composto da studiosi con competenze ed esperienze differenziate: Roberto Paribeni, archeologo, già direttore generale per le Antichità e Belle Arti e accademico d'Italia, dal 1934 era direttore dell'Istituto nazionale di archeologia e storia dell'arte di Roma⁷²; lo storico dell'arte Valerio Mariani, laureatosi e perfezionatosi con Adolfo Venturi, per molti anni insegnante nei licei romani, dal 1927 era divenuto segretario dell'Istituto nazionale di archeologia e storia dell'arte⁷³; ai due si aggiungeva un'altra storica dell'arte Beatrice Serra, anch'essa allieva di Adolfo Venturi.

Suddiviso in soli due volumi per un totale di circa 650 pagine e caratterizzato da 483 illustrazioni, *Arte italiana. Manuale per le scuole e per le persone colte* si presentava come un testo maneggevole, non troppo impegnativo sul piano critico. La particolare tecnica di riproduzione delle fotografie a rotocalco garantiva al manuale, oltre ad un prezzo più contenuto, anche una buona leggibilità dell'immagine, come osservava una positiva recensione pubblicata su «La Civiltà Cattolica»: «Arricchisce il volume un'abbondantissima serie di illustrazioni fuori testo e in rotocalco, da supplire quasi del tutto i costosi atlanti, che sogliono aggiungersi agli altri manuali di storia dell'arte»⁷⁴.

Il testo ebbe numerose edizioni e fu più volte ristampato dalla Società Editrice Internazionale (SEI) dei Salesiani di don Bosco; nel secondo dopoguerra, fu aggiunto un terzo volume dedicato all'*Evo antico*. La collocazione editoriale di carattere confessionale spiega forse anche il fatto che nella scelta delle immagini erano state accuratamente evitate le riproduzioni di opere con nudi femminili.

Nella presentazione dell'opera l'archeologo Roberto Paribeni delineava le finalità del testo nell'insegnare a «saper vedere» e a «poter sentire» un'opera «che delle umane attività è l'arte quella che più si avvicina al segno supremo della grandezza e della potenza di Dio», e al contempo avvicinare lo studente a «quel bene di tutti che per chiaro volere di Dio pare non possa ottenersi senza

si ritrova anche nella recensione di C. Carrà in «L'Ambrosiano», 12 ottobre 1932.

⁷¹ R. Paribeni, V. Mariani, B. Serra, *Arte italiana*, 2 voll., Torino, Società Editrice Internazionale, 1934-1935.

⁷² S. Bruni, *Roberto Paribeni*, in *Dizionario biografico dei soprintendenti archeologi (1904-1974)*, Bologna, Bononia University Press, 2012, pp. 588-598.

⁷³ T. Casini, *Mariani, Valerio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, cit., 2008, Vol. 70, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/valerio-mariani_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/valerio-mariani_(Dizionario-Biografico)/)> (ultimo accesso: 19.02.2024).

⁷⁴ Recensione a R. Paribeni, V. Mariani, B. Serra, *Arte italiana*, «La Civiltà Cattolica», a. 86, vol. IV, 1935, p. 424. La rotocalcografia, tecnica di stampa incavografica rotativa, era l'unico procedimento di riproduzione fotomeccanica a garantire qualità e brillantezza dell'immagine fotografica riprodotta, anche su carta scadente e per questo era usato da riviste e periodici destinati a un vasto pubblico.

una grande partecipazione di questa nostra Italia inesauribile e perpetua donatrice di bello, di giusto, di buono»⁷⁵.

I due volumi seguivano con una struttura lineare il programma, introducendo ogni capitolo con una inquadratura storico-culturale: «Alla soglia di ogni secolo, vengono perciò studiati gli elementi che ne specificano la vita spirituale, culturale e politica, e che hanno avuto la loro propria espressione nell'arte del tempo», commentava «La Civiltà Cattolica». Anche questo manuale si chiudeva con un breve *Cenno sull'Arte Contemporanea*, il quale dedicava uno spazio particolare alla nuova architettura urbanistica di Littoria e Sabaudia.

Con Fernanda Wittgens, Irene Cattaneo e Beatrice Serra anche le storiche dell'arte figurarono ufficialmente, per la prima volta, tra gli autori di libri di testo per l'insegnamento della storia dell'arte. Il primo manuale firmato solo da una storica dell'arte fu, tuttavia, quello di Augusta Ghidiglia Quintavalle, formata alla scuola di Adolfo Venturi e Pietro Toesca all'università di Roma, dal titolo *Storia dell'arte italiana, ad uso dei licei e delle persone colte*, di cui uscirono, tra il 1933 e il 1934, i primi due volumi dedicati all'arte medievale e al Quattrocento⁷⁶. Pubblicato dalla Società Editrice Dante Alighieri, esso sostituiva di fatto nel catalogo dell'editore il testo di Bendinelli. Tuttavia, il fatto che manchi completamente la trattazione dell'arte post-rinascimentale e che l'opera risulti presente in pochissime biblioteche della penisola lascia pensare che il progetto di sostituire il testo di Bendinelli sia stato precocemente abbandonato.

4. *Linee, masse, piani, forme e colori: la generazione di nuovi manuali editi dopo il 1936*

I cambiamenti sostanziali introdotti nell'insegnamento della storia dell'arte con il programma liceale varato nel 1936, portarono alla pubblicazione di una nuova generazione di manuali scolastici, «intimamente diversi tra loro», come notava Mary Pittaluga in un suo contributo alla pubblicazione ministeriale *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola* del 1941, ma accomunati dal «proposito di far comprendere ai giovani il profondo significato spirituale dell'arte, esprimendosi attraverso i valori figurativi; di tenere conto delle conquiste più attuali dell'indagine, sia di indole riflessiva che filologica e di spogliare la trattazione di tutto ciò che non accosti al fatto d'arte con tutta l'immediatezza possibile»⁷⁷.

⁷⁵ R. Paribeni, *Introduzione*, in Paribeni, Mariani, Serra, *Arte italiana*, cit.

⁷⁶ A. Ghidiglia Quintavalle, *Storia dell'arte italiana, ad uso dei licei e delle persone colte*, 2 voll., Milano, Società Editrice Dante Alighieri, 1933-1934. Cfr. L. Fornari Schianchi, *Augusta Ghidiglia Quintavalle*, in *Dizionario biografico dei soprintendenti storici dell'arte*, cit., pp. 278-283.

⁷⁷ M. Pittaluga, *I libri di testo: Storia dell'arte*, in Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Firenze, Vallecchi, 1941, pp. 396-398, ora in Meyer,



Pic. 8. M. Pittaluga, *L'Arte italiana*, II voll., Firenze, Le Monnier, 1939, p. 85

Qualche mese dopo anche Giulio Carlo Argan illustrava la funzione e le caratteristiche del libro di testo storico-artistico idoneo al nuovo approccio alla formazione liceale avviato con la *Carta della Scuola* di Giuseppe Bottai.

Il libro di testo per la Storia dell'Arte – scriveva lo studioso – dovrà essere un'antologia di riproduzioni fotografiche delle più importanti opere d'arte, accompagnate da un commento analitico e critico puntualmente relativo alle opere e da brevi notizie storiche, che valgano a collegare fra loro i vari episodi e a ricostruire l'unità del processo storico d'arte⁷⁸.

Invece di inseguire una impossibile completezza del percorso storico-artistico, il manuale doveva presentare una selezione di «opere storicamente sicure e tali da rappresentare veramente i monumenti più significativi e determinanti dello stile dell'artista», mentre sarebbe stato «opportuno abbondare nei particolari, in modo che l'allievo possa agevolmente rendersi conto della qualità stilistica e dei valori concretamente formali delle opere»⁷⁹.

Indubbiamente, la presenza di dettagli di pitture e sculture che si possono trovare nei manuali dalla metà degli anni Trenta in poi costituisce un segnale evidente della nuova centralità dello studio della forma in quanto elemento fondante del linguaggio artistico (Pic. 8).

Tuttavia, la lettura della forma – avvertiva ancora Argan – sarebbe dovuta rimanere strettamente legata alla comprensione della trama storica dell'arte italiana e delle sue molteplici declinazioni geografiche:

Sarà bene che [...] siano illustrati quei periodi o quegli artisti che [...] rappresentino momenti particolarmente significativi o passaggi obbligati dello svolgimento storico della cultura artistica: e ciò sia per formare il tessuto storico dal quale emergono, con assoluto rilievo, le massime personalità, sia perché il libro possa costituire un valido appoggio a quello studio particolare delle manifestazioni artistiche locali, che è previsto dal programma⁸⁰.

Cenerentola a scuola, cit., p. 465.

⁷⁸ *Convegno degli Editori per la pubblicazione dei Programmi per le scuole dell'Ordine Medio Superiore*, «Giornale della Libreria», vol. LV, n. 10, 1942, pp. 37-47 (cit. alle pp. 42-43). Il testo non è firmato ma l'indice del volume lo attribuisce a Giulio Carlo Argan.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ *Ibid.*



Pic. 9. P. Marconi, G.C. Argan, *Storia dell'arte. Ad uso delle scuole secondo i programmi ministeriali del 7 maggio 1936-XIV*, Vol. III, *L'Arte italiana dal Seicento all'Ottocento*, Testo e Atlante, Napoli-Roma, Perrella, 1938

Il primo manuale redatto sulla base del nuovo programma didattico della disciplina era stato proprio il testo di *Storia dell'arte. Ad uso delle scuole secondo i programmi ministeriali del 7 maggio 1936-XIV* curato da Pirro Marconi e Giulio Carlo Argan, pubblicato dalla casa editrice Francesco Perrella di Napoli⁸¹. Il volume dedicato all'*Età antica e medioevale* vide la luce fin dal settembre 1936 a firma di Pirro Marconi, professore di storia dell'arte antica all'Università di Napoli, il quale si era avvalso, per la parte sull'arte medioevale, della collaborazione di Anna Pellegrini, allieva di Pietro Toesca⁸². Il secondo e il terzo volume, pubblicati nei due anni seguenti, erano stati redatti da Giulio Carlo Argan, che nel 1934-1935 aveva maturato anche una breve esperienza di insegnante di storia dell'arte presso il liceo classico di Modena. Vale la pena di

⁸¹ P. Marconi, G.C. Argan, *Storia dell'arte. Ad uso delle scuole secondo i programmi ministeriali del 7 maggio 1936-XIV*, 3 voll., Napoli-Roma, Perrella, 1936-1938. Per la ricostruzione della storia editoriale e un'analisi approfondita di questo manuale, si veda Gamba, *Scrittura e destino di un manuale di storia dell'arte per i licei*, cit.; Id., *I due manuali di Giulio Carlo Argan*, cit.

⁸² *Ibid.*, p. 60.

notare che, diversamente da quanto indicato nel programma, il quale prevedeva un intero anno dedicato solo all'arte del Quattrocento, il secondo volume su *Il Rinascimento* comprendeva sia l'arte del Quattrocento che quella del Cinquecento. Il terzo volume, *L'arte italiana dal Seicento all'Ottocento*, trattava in meno di cento pagine il periodo che andava dal Barocco fino alle soglie del Futurismo, indicato come termine *ad quem* ma non tematizzato (Pic. 9). Sempre nel 1938 usciva, postuma, la seconda edizione del primo volume di Marconi.

Come il manuale D'Ancona-Wittgens-Cattaneo anche questo testo separava la trattazione storico-critica dalle illustrazioni: ogni volume era infatti composto da due fascicoli *Testo* e *Atlante*, rilegati separatamente, un fatto che certamente facilitava la consultazione simultanea in fase di studio. Ma soprattutto sia il testo che l'apparato iconografico risultavano notevolmente ridotti in quanto – come ribadiva Marconi – il manuale «più che fornire una raccolta di notizie» aveva il compito di «definire i valori d'arte più salienti dei singoli periodi, e ad illustrare le personalità più importanti di artisti, e le opere più rappresentative»⁸³. E Argan ribadiva, con maggiore precisione metodologica:

Perciò si è eliminata dalla trattazione ogni particolaristica esposizione di notizie e di fatti e si è invece data la massima importanza all'analisi figurativa delle singole opere d'arte, che il giovine dovrà seguire tenendo sott'occhio le riproduzioni delle opere stesse, sforzandosi di intenderne l'intimo significato figurativo e di rendersi conto del processo attraverso il quale l'artista è giunto ad esprimere in rapporti di linee, masse, piani, forme e colori il proprio sentimento⁸⁴.

La sintonia di questo e degli altri manuali con l'ideologia fascista si manifestava soprattutto nella adesione all'idea del «primato italiano» nel campo delle arti, inteso come verità spirituale metastorica, la quale richiedeva una lettura 'autarchica' della storia dell'arte italiana: una questione particolarmente spinosa per l'arte antica, come notava Marconi:

Pur dando il valore e l'importanza spettanti, alle forme d'arte non nate in Italia, ma aventi valore universale, come la greca classica, si è inteso di offrire un corso di storia dell'arte particolarmente italiana; per questo si è dato e si darà il maggior rilievo a tutte le intuizioni e le espressioni germogliate nel suolo dell'Italia; soprattutto il lavoro è stato guidato dalla coscienza e dalla certezza della continuità e della profonda verità dell'arte, nell'Italia, dalle epoche più lontane al periodo moderno⁸⁵.

L'insegnamento della storia dell'arte avrebbe dovuto – secondo Argan – «abituarne i giovani [...] ad avvertire il valore dei rapporti storici che, collegando tra loro le varie personalità, costituiscono il tessuto della nostra altissima tradizione artistica»⁸⁶.

⁸³ P. Marconi, *Prefazione*, in Marconi, Argan, *Storia dell'arte*, cit., Vol. I.

⁸⁴ G.C. Argan, *Prefazione*, in *ibid.*, Vol. II.

⁸⁵ Marconi, *Prefazione*, cit.

⁸⁶ Argan, *Prefazione*, cit.

Nel complesso, nel testo di Marconi e Argan e negli altri manuali editi in questo periodo si registrava non solamente una riduzione delle nozioni storiche (nomi e date), ma anche un mutamento degli obbiettivi formativi dell'insegnamento, individuato nella conoscenza della trama del «tessuto storico» dell'arte italiana, evitando tuttavia – anche in virtù di un faticoso equilibrio tra le correnti metodologiche della ‘pura visibilità’ e i dettami dell'idealismo storico crociano – di fare proprie le declinazioni identitarie, o peggio razziali, che lo studio della forma stava assumendo negli anni Trenta in alcuni correnti della storiografia di lingua tedesca.

All'interno di questa cornice metodologica e ideologica vanno inquadrati, pur nelle diverse declinazioni metodologiche che non possono essere approfondite in questa sede, i più significativi manuali pubblicati a partire dal 1936.

In diretta concorrenza con il manuale Marconi-Argan, la casa editrice Le Monnier di Firenze pubblicava, in sostituzione del testo di Cavallucci precedentemente ricordato, il primo volume del manuale di Mary Pittaluga, *L'Arte italiana. Manuale per i licei*, intitolato *Nozioni preliminari sull'arte classica, l'arte italiana dalle origini alla fine del Trecento*, al quale, l'anno seguente, si sarebbero aggiunti il secondo volume sul Quattrocento e il terzo che trattava l'arte dal Cinquecento all'Ottocento⁸⁷. Per la terza edizione del 1941 quest'ultimo volume sarebbe stato aumentato dall'autrice con «note sull'arte contemporanea», un segno della crescente attenzione per l'arte del Novecento maturata sul finire degli anni Trenta. Il manuale della Pittaluga avrebbe avuto una notevole fortuna editoriale, testimoniata dal fatto che sarebbe stato riproposto dalla Le Monnier, pur con diverse modifiche nella struttura e nel contenuto, fino al 1968.

Mary Pittaluga, allieva di Lionello e Adolfo Venturi, aveva fatto parte di quel piccolo ma agguerrito gruppo di giovane studiose di storia dell'arte che nel 1923 avevano deciso di dedicarsi all'insegnamento scolastico⁸⁸. Non a caso, dunque, il manuale si presentava sin dal titolo – *L'Arte italiana. Manuale per i licei* – come un testo specificamente pensato per l'insegnamento scolastico, con una chiara presa di coscienza della distanza tra la finalità divulgativa e la funzione didattica di un manuale.

Questo aspetto fu giustamente indicato come il segno di un passaggio decisivo nello sviluppo della manualistica della disciplina da Raffaele Giolli, il quale in una presentazione dei volumi di Pittaluga sottolineava come essi aves-

⁸⁷ M. Pittaluga, *L'Arte italiana*, 3 voll., Firenze, Le Monnier, 1937-1938. Cfr. E. Carrara, *Mary Pittaluga. Verso una biografia intellettuale*, «Il capitale culturale», suppl. 13, 2022, pp. 103-134; S.A. Meyer, R. Sani, *Mary e le altre. Le allieve di Adolfo Venturi e le origini dell'insegnamento scolastico della Storia dell'Arte nell'Italia fascista (1922-1943)*, *ibid.*, pp. 89-101.

⁸⁸ Cfr. Mignini, *Diventare storiche dell'arte*, cit.; Meyer, Sani, *Mary e le altre*, cit. È in corso di preparazione, da parte di chi scrive e di Roberto Sani, l'edizione critica del carteggio tra Adolfo Venturi e talune delle sue allieve (Mary Pittaluga, Giulia Sinibaldi, Maria Ciartoso Lorenzetti ecc.) che, all'indomani della riforma Gentile del 1923, si dedicarono all'insegnamento della storia dell'arte nei licei, fornendo un significativo contributo al consolidamento della disciplina e all'affermazione del ruolo e della presenza femminile nell'insegnamento storico-artistico.



Pic. 10. G. Orsini, *Storia dell'arte ad uso delle scuole e degli studiosi*, Vol. III, *Da Giulio II al secolo di Mussolini*, Milano-Varese, Ist. Editore Cisalpino, 1940

sero «per sottotitolo ‘manuale per i licei’ invece che, com’è scritto quasi sempre, ‘manuale per le scuole e per le persone colte’», indice del fatto che, ad «una informazione generica e panoramica, di una superficiale vastità», veniva finalmente sostituito «l’esame approfondito di determinati punti, sui quali il giovane potesse dar prova di pensiero invece che di sola memoria»⁸⁹.

Alla rapida sequenza di testi che furono proposti nella seconda metà degli anni Trenta apparteneva anche il manuale di Giovanni Orsini, *Storia dell'arte ad uso delle scuole e degli studiosi* (3 voll., 1937-1939), pubblicato dall’editore Cisalpino, il cui terzo volume portava l’eloquente titolo *Da Giulio II al secolo di Mussolini* (Pic. 10)⁹⁰.

Il testo di Orsini si distingueva, nel panorama dei testi scolastici fin qui esaminati, per la dichiarata adesione al fascismo e per l’esaltazione della figura di Benito Mussolini. L’autore, laureato in

Lettere all’università di Bologna, noto soprattutto come critico musicale e autore di opere teatrali, non aveva una specifica formazione o competenza storico-artistica. Il testo rimaneva, infatti, in bilico tra l’aneddotico e un nozionismo ridotto a puri elenchi di artisti e di opere. Nel contenuto dominava una lettura nazionalistica e autarchica, volta a negare ogni influenza straniera sull’arte italiana: «Nella Storia dell’arte – egli affermava – c’è dunque la testimonianza tre volte millenaria della nostra Civiltà, l’insostituibile crisma del nostro Primato»⁹¹.

Di tutt’altro orientamento era il manuale di Stefano Bottari, pubblicato dalla casa editrice Principato di Messina, il cui primo volume, dedicato all’*L’arte classica e medioevale*, portava la data del 1937, mentre il secondo volume, pubblicato tre anni più tardi, trattava esclusivamente l’arte del Quattrocento. Interrotto probabilmente a causa della guerra, il manuale sarebbe stato riedito nel 1943, all’indomani dell’8 settembre, in due volumi che trattavano l’arte

⁸⁹ R. Giolli, *Un manuale per i licei*, «Domus», n. 128, 1938, p. 58.

⁹⁰ G. Orsini, *Storia dell'arte ad uso delle scuole e degli studiosi*, 3 voll., Milano-Varese, Ist. Editoriale Cisalpino, 1937-1940.

⁹¹ G. Orsini, pagina introduttiva, in *Storia dell'arte*, cit., Vol. I. Cfr. la recensione di L. Servolini pubblicato in «L’Italia che scrive rassegna per coloro che leggono», n. 6, 1941, p. 198.

dall'antichità all'Ottocento, e poi riproposto in diverse edizioni fino agli anni Settanta⁹².

Bottari, allievo di Matteo Marangoni, l'autore del fortunato saggio *Saper vedere* (1933), dopo aver conseguito la libera docenza nel 1935, era divenuto professore incaricato di storia dell'arte all'università di Messina e al contempo insegnava al liceo Maurolico della stessa città. Il manuale era caratterizzato da un dominante impegno metodologico di orientamento purovisibilista e crociano, che programmaticamente riduceva al minimo ogni contestualizzazione storica e culturale delle opere d'arte, mentre toccava complesse questioni critiche come, ad esempio, la disputa sull'attribuzione a Giotto del ciclo delle storie di San Francesco di Assisi. L'opera appariva «dunque qualcosa di più di un semplice manuale» grazie agli «apporti più recenti della critica d'arte, sì che il testo, anche per i problemi più dibattuti, può dirsi aggiornatissimo», mentre la parte illustrativa veniva giudicata in una recensione «discreta appena»⁹³.

Pochi anni dopo anche Mario Salmi, professore di storia dell'arte alla Sapienza di Roma, pubblicava i primi due volumi del suo manuale (rispettivamente nel 1941 e nel 1942), mentre il terzo volume *Dal medio Rinascimento ai tempi moderni* avrebbe visto la luce solo nel 1944⁹⁴. Anche questo testo, progettato con l'aiuto di «tre cari Colleghi fiorentini», Ranuccio Bianchi Bandinelli, Eustachio Paolo Lamanna e Antonio Minto, sarebbe stato riedito dalla casa editrice Sansoni fino alla fine degli anni Cinquanta. In seguito, nel 1968, la stessa casa editrice avrebbe dato alle stampe il nuovo manuale di *Storia dell'arte Italiana* di Giulio Carlo Argan.

Possiamo infine notare che molti dei manuali progettati negli anni Trenta passarono indenni l'esame della Sottocommissione per l'Educazione dell'Allied Military Government incaricata di promuovere la defascistizzazione dei programmi e dei testi scolastici, e furono a più riprese riediti e ristampati negli anni del secondo dopoguerra. Si trattava di una continuità resa possibile dalla sostanziale conferma del programma d'insegnamento della storia dell'arte varato nel maggio del 1936 e destinato a rimanere in vigore ancora a lungo⁹⁵.

⁹² S. Bottari, *Storia dell'arte*, 2 voll., Milano, Principato, 1937-1940. Cfr. S. Nicolini, *Stefano Bottari e l'insegnamento della storia dell'arte nella scuola italiana (con un'appendice di tre lettere di Carlo Ludovico Ragghianti)*, «Predella», n. 33, 2013, pp. 279-296.

⁹³ Recensione a Stefano Bottari, *Storia dell'arte. I. l'arte classica e medioevale*, «Emporium», vol. LXXXVI, n. 516, 1937, p. 677.

⁹⁴ M. Salmi, *L'arte italiana*, 3 voll., Firenze, Sansoni, 1941-1944.

⁹⁵ Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica*, cit., pp. 89-94.

Literature in the first Albanian school

Muhamed Çitaku
Department of Albanian Literature
University of Prishtina "Hasan Prishtina"
Prishtina (Kosovo)
muhamed.citaku@unipr.edu

ABSTRACT: The history of Albanian children's literature spans a long time. Initially, religious texts of medieval literature were used as such literature in Albanian schools, but pure children's literature was born during the period of Albanian Romanticism. At this time, it was originally written to meet the educational needs of the first Albanian school. However, it was literature that was written by the best authors of Albanian Romanticism and, apart from its function in school, it had all the characteristics of good children's literature. This study deals with these two sides of the first Albanian children's literature, with its artistic level and with the educational role it played in the first Albanian school. From the analysis we have done, we have managed to establish that literature in the first Albanian school played a decisive role in the artistic, cultural and moral formation of Albanian students. Initially, this stems from the fact that the authors who compiled books for the subjects in the first Albanian school, were primarily writers and they could not be separated from literature even when they wrote books on other subjects, making the literature found in books of different subjects and its importance is irreplaceable. The results of the paper have been achieved using thematic, genre and contextual analysis.

EET/TEE KEYWORDS: Children's literature; Albanian school; Albanian culture; Education; XIX-XX Centuries.

Introduction

Albania in the 14th century fell under the occupation of the Ottoman Empire and remained part of this empire for the next five centuries, until the beginning of the 20th century, exactly until 1912 when Albania became independent. During the time of the occupation of the Ottoman Empire, the educational system in Albania was part of the educational system of the Ottoman Empire, it was distributed throughout the country, based on Ottoman curricula and literature, and was organized in the Turkish language. Schooling during this time was led by the Ottoman Empire and was part of the cultural and educational program of this Empire. During the 19th century, the Albanian romantics made an effort

to make the educational system in Albania independent from that of the Ottoman Empire, trying to open schools in the Albanian language and framing in those Albanian schools literature with universal knowledge, but also with knowledge about Albanian history, about the Albanian people and state, about the Albanian culture, about the glorious Albanian past, so that the Albanian students also receive an Albanian national preparation which was missing in the schools organized by the Ottoman Empire. After a great effort, the Albanian romantics opened such a school in Korçë in Albania, which was opened on March 7, 1887¹. After the opening of the school, it was necessary to write textbooks in the Albanian language because since there was a lack of education in the Albanian language earlier, there was also a lack of textbooks in the Albanian language. Albanian romantics mobilized and compiled textbooks from various subjects of history, language, geography, biology, ecc. In the first Albanian school, it was envisaged that children would receive the main information in various subjects of knowledge, and to fulfill this need of the Albanian school, Albanian authors wrote textbooks. Literature was an integral part of the curriculum of this school and is found scattered in several books on different subjects, which shows that literature in the first Albanian school was used not only as an artistic value but also as an educational value for different knowledge in a way that Albanian students, through artistic units, are informed about national and world history, about Albanian grammar, about human behavior in society, about geographical, biological, zoological data. Since the books were offered to students of a young age, they were written in clear, precise language, without digressions, so that they are as clear as possible for the students.

In this study we have analyzed children's literature in the books that were used in the first Albanian school, to see how children's literature was presented in the first days of the Albanian school, what role it played in the formation of students in terms of education, social, national, or how literature affected informing students about various historical, geographical, biological knowledge. More specifically, we have analyzed the literary units found in the books of the first Albanian school from two points of view, the artistic one and the thematic one.

1. *Materials and methods*

The books that were written by the Albanian romantics for the first Albanian school were books on different subjects: literature, language, history,

¹ H. Koliqi, *Historia e arsimit dhe e mendimit pedagogjik shqiptar* [The history of education and Albanian pedagogical thought], Prishtinë, Libri shkollor, 2002, p. 173.

biology, geography, zoology, and arithmetic². Among them, there were literary books intended to be used by students during schooling. Such a literary book is *Vjersha për mësonjëtoret e para* [Poetries for the First Schools]³ which has forty poetries. However, most of them are books that, in addition to information from different subjects of knowledge, also include literary units. Also such books are: *E këndimit çunave I* [Reading Book for Children I]⁴ which has fifty-seven units, thirty of which are literary units realized in prose; *E këndimit çunave II* [Reading Book for Children II]⁵ which has thirty-six units, fourteen of which are literary units realized in prose; *Abetare e gjuhësë shqipe* [Albanian language primer]⁶ which has seventy-one units, eleven of which are literary units realized in prose. In these books, literary units are realized in different genres, such as short stories, poetries, poems, novels, fables, and letters, which shows that literature is well presented and students manage to create a clear idea about what literature is. In this study, through the research of these books, is intended to provide evidence for the image with which literature is presented in the first Albanian school, its influence on children's awareness of social, cultural, and artistic problems, for the connection between literature and other knowledge that learn students during schooling, as well as for the changes that this literature has had from the official schooling organized by the Ottoman Empire in other Albanian countries. The method of analysis is thematic, genre, and contextual. Through the thematic analysis, we have analyzed the literary units of the first Albanian school for the main topics that are discussed and their educational effect on the students. Through genre analysis, we have analyzed the genres that are included in these books and with which components they are presented. However, the literary units in these books are addressed to Albanian students of the first Albanian school, which was organized in the Albanian captive state. So we used the contextual analysis to see the relationship that the literary units have with the Albanian environment, with the effort for the national awareness of the students, the awareness of the students with the signs of the Albanian national identity, such as the Albanian language, Albanian culture, Albanian history.

² H. Myzyri, *Shkollat e para kombëtare shqipe* [The first Albanian national schools], Tiranë, 8 nëntori, 1978, p. 58.

³ N. Frashëri, *Vjersha për mësonjëtoret e para* [Poetries for the First Schools], Bukuresht, Drita, 1886.

⁴ Id., *E këndimit çunavet I* [Reading Book for Children I], Bukuresht, Drita, 1886.

⁵ Id., *E këndimit çunavet II* [Reading Book for Children II], Bukuresht, Drita, 1886.

⁶ S. Frashëri, *Abetare e gjuhësë shqipe* [Albanian language primer], Bukuresht, Drita, 1886.

2. *Albanian literature for children in the first Albanian school*

The literary units in these books of the first Albanian school are well articulated artistically and have good didactic content. Even though they were written in a short time, when the demand for writing books was put forward in an urgent form to meet the needs of students of the first Albanian school, the literary units in these books summarize the basic knowledge that students of a young age need for literature, because they were written by the best authors of Albanian Romanticism who previously had good experience in writing literature. Literature in the first Albanian school gave basic knowledge to Albanian students about literature, introducing them to the main literary forms, introducing them to Albanian authors, and to Albanian topics, which were absent in the official education of the Empire Ottoman which was realized in the Albanian countries.

The events of the literary units in these literary books are not long and are carried out in a language understandable for the age of primary school students: most of the literary units use words in the first sense so that the text is clearer for children. These literary units have additional explanations about the problems they discuss and, in most cases, literary units at the end of the event they are narrating give the message in direct form as advice or sentence so that the students understand the essence of what is being narrated: «The whole world loves and praises the good man, while they do not love the bad man»⁷. From this, it is understood that the literary units in these books have been chosen and explained in accordance with the young age of primary school students.

The first Albanian school was created during the captivity of the Albanian country, during the rule of Albania by the Ottoman Empire, therefore the authors of the books had to be careful about the topics they treated in their literary units, about the authors included in them, about the national character that treats books, because the school could be suspended. The romantic Albanian authors who built the books wrote national topics and introduced the students to national authors, but they did this with very sophisticated skills.

Seen from today's perspective and separated from the context when they were written, the value of the literary units of these books is for greed since the selection of their topics was done masterfully by removing the context, given that this literature was written in the great Albanian-Turkish tensions for the independence of the Albanian state. Albanian children's literature prepared for the first Albanian school was written quickly, but since it was created by the great masters of Albanian literature of the Romantic period, it was written skillfully, therefore its value is the value of genuine literature for children. The Albanian romantics in these literary units are seen to have known how to protect the students from the great political, social, and cultural battles that took place

⁷ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 6.

in Albania during that time and to serve them literature with universal topics that can be read with pleasure even today. Even the national topic when encountered in these units, it deals with the universal values that Albanian history and heroes hold inside and is not built to serve the momentary policies with which the Albanian country was preoccupied. Moreover, in the literary units with national topics, there is no hatred towards any race or people, in order to instill the best human beliefs and feelings in the students. Therefore, it can be said that the romantic authors managed to overcome the sociocultural moment when they wrote these literary units, managed to overcome their personal hatred towards the Ottoman conqueror, and built literary units with permanent artistic and educational values, therefore these books contain literature of well thought out. So the literary units in the first Albanian school carry the signs of their time, but they are not drowned in their time, they are units that simultaneously have universal signs that make them current even today, and that's why they are present quite often even in primary school books nowadays because of the universality that those units reflect⁸.

Children's literature in the first schools was created by Albanian authors, but they also include world authors such as Homer and Saadi⁹. Thus, the literary units in these books introduce students to Albanian authors and internationals whom they did not have the opportunity to get to know in the official education organized by the Ottoman Empire in the Albanian country in those years. In these books, students are gradually introduced to different genres of literature, the number of which genres comes growing from one book to another. Thus, from the basic books onwards, students are introduced to authors, genres, and topics of literary units which are located in a system that follows the maturity of the student, his gradual preparation, and in accordance with their maturity, the literary aspects come to Albanian students being growing and crystallizing.

Except for fables and their world with fantastic animals that speak and act like people, the place and topics in the literary units are Albanian, so that students can better communicate with the literary units: in those units, there are Albanian families, animals known for the Albanian environment, trees and vegetables known for the Albanian environment. So the units in these books are adapted for Albanian students, for the Albanian environment, and for Albanian nature and culture.

⁸ Xh. Sylta, *Leximi 5* [Reading Book 5], Prishtinë, Libri Shkollor, 2021, p. 41.

⁹ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 27.

3. *The educational character of literature in the first Albanian school*

The literary units in the books of the first Albanian school have a pronounced educational character. The literary units in these books do not only have an artistic character, but they also give a message to the students, give a lesson, try to educate the children about their life at school, in the family, and in society, to give some information in an artistic form about the different knowledge that the students were learning at that time in school. Literary units try to educate the student in different segments of his life, to clarify many parts of life, the world, and society. Such educational character found in the literary units does not destroy their artistic character, in these literary units, the artistic elements and the educational, moralizing, didactic message come together. In these units, there are good artistic achievements, beautiful descriptions of places and times, attractive characters and events with a lot of emotionality, but these units in the end give an educational message to the students, so that the students, in addition to encountering a rich artistic world, they are also equipped with an idea, a motive, an educational message. During the development of Albanian children's literature, there have been literary periods in which the educational character has been quite strained, either with the premise of the Albanian nation or with the premise of communist ideology¹⁰, therefore the combination of artistry and aesthetics in of artistry and aesthetics in the units of the first Albanian school represents the artistic maturity of the Albanian romantics so that the texts do not strip them of their artistic value even though they were written at a time when the need for national consciousness was very great: in this time of tensions the Albanian romantics equip their literary texts with an educational message, as well as artistic values.

The literary units of the first Albanian school deal with topics and events that are well suited to the students, their age, their wishes, and their interests. These literary units present events with characters close to the age of the elementary school students to whom these units are addressed, and deal with topics that preoccupy young children, such as schooling¹¹, family behavior¹², socialization in society. Often, to be clearer for children, the message in these texts is given at the end of the story in a direct form: «A liar is not trusted even when he tells the truth, so one must always tell the truth»¹³. The message in the form of advice is given by elderly characters: mother, father, and old man¹⁴, that is, by people with life experience so that the message is more convincing for students.

¹⁰ B. Dedja, *Heroizmat e Fatbardh Pikaloshit* [Heroisms of Fatbardh Pikalos], Tiranë, Ndërmarrja Shtetërore e Botimeve, 1954.

¹¹ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 3.

¹² *Ibid.*, p. 5.

¹³ *Ibid.*, p. 7.

¹⁴ *Ibid.*, p. 10.

Short stories, poetries, fables, that all the educational message deliver by confessing a mining that in unusual form gives a certain problem, so as to impress students more, to draw their attention more to capture the essence of the unit's message, e.g. the candle speaks and shows that it gives light to people just like school¹⁵, the truth and tales encountered each other to show the war between good and evil¹⁶, bird talks to the boy¹⁷, winter and summer pride themselves on their beauties for the student to understand the characteristics of these two seasons¹⁸.

The literary books of the first Albanian school follow a topic systemization: Books begin with literary units on the subject of student entry at school¹⁹, they continue with other topics that students preoccupy during the teaching process, as with the topic of the universe²⁰, topic of the planets²¹, of the seas²², of the continents²³. Thus, the literary units in the first Albanian school books have a system that moves through time with the student's life: the beginning of the books deals with the starting students' education, and then the books deal with topics that students go through during a year of teaching process.

Although literary units deal with approximately the same topics related to family, society, nation, and school, each literary unit treats its topic in a special form, with new history, with new characters, so that the same topic has new performances every time so as not to pass any topic in monotony to students. Thus, the topic of socialization is presented with different stories: it is presented with story of students who help people with special needs²⁴; with story of students who care about the poor²⁵; with story of students who assist friends in school assignments²⁶; with story of students who share food with another²⁷; with story of students taking responsibility for organizing society in human activities²⁸. In this way, the social topic is gradually complemented by new details, but at the same time, insistently it is repeated in variants in order to get deep into the students' minds that they need to socialize. This shows that the literary units in these books generally have some basic topics that come out in variants. So like the topic of socialization above, there are some other topics that are repeated in the literary units of the first Albanian school, such as the

¹⁵ Frashëri, *Vjersha për mësonjëtoret e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 3.

¹⁶ *Ibid.*, p. 40.

¹⁷ *Ibid.*, p. 85.

¹⁸ *Ibid.*, p. 87.

¹⁹ *Ibid.*, p. 3.

²⁰ *Ibid.*, p. 13.

²¹ *Ibid.*, p. 57.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*, p. 59.

²⁴ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 18.

²⁵ *Ibid.*, p. 13.

²⁶ *Ibid.*, p. 5.

²⁷ *Ibid.*, p. 9.

²⁸ Frashëri, *E kendimit cunavet II* [Reading Book for Children II], cit., p. 42.

good behavior of children in the family, the topic of care they must show in lessons, the topic of care that they have to show with nature and with animals, so that these same topics to be deeply inculcated in the students' consciousness.

4.1 *Presenting the topics with positivity*

The literary units of the first Albanian school treat topics of a positive nature for life and society, presenting life with full harmony, love, respect, positivity and optimism, giving characters that help and advise each other, and support each other in their daily lives. These units have the intention that through their literary form to motivate students to learn, live healthily in the family and society, and be careful about nature and animals. In this prism, the artistic text was used in the first Albanian school for students' psychological motivation and to enhance their optimization for life.

In the literary units of the first Albanian school, the good and the bad are encountered, but this is usually accomplished by an event where there are misunderstandings between the characters who quickly clarify each other and remove the bad behavior they have made and thus come to an educational message that they must behave well in life, in nature, they must guard the house carefully²⁹, they should learn at school³⁰. Thus, the characters in these artistic units have no hostility among each other, they are not in conflict with each other, they do not hate each other, they do not offend each other, they do not deceive the other, simply any of them has done a damage to the family, in society and aims to fix it. Literary units do not take for characters those characters that are always bad, so most of the mistakes made by the characters in these units are random errors: they accidentally damage the house³¹, they without awareness damage the house park³² and this serves as a lesson, as a message coming out of the lesson. Negative characters in the literary units of the first Albanian school are given only in fables through negative animals, as through the wolf³³, through the fox³⁴, through the donkey³⁵.

Overall, the main topics of the literary units found in the books of the first Albanian school are patriotic topics, social topics, school topics, family topics and topics of flora and fauna.

²⁹ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 5.

³⁰ *Ibid.*, p. 3.

³¹ *Ibid.*, p. 5.

³² *Ibid.*, p. 14.

³³ Frashëri, *Vjersha për mësonjëtoret e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 57.

³⁴ *Ibid.*, p. 42.

³⁵ *Ibid.*, p. 48.

4.2 *National topics*

In the books of the first Albanian school, there are literary units with the Albanian national topics realized in an artistic form that touches on the topic of the Albanian language³⁶, Albanian history of ancient times³⁷, Albanian history of the Middle Ages³⁸, Albanian history of Romanticism³⁹. In several units with such a topic, students learned about different national Albanian heroes⁴⁰, about the national flag, about figures Albanian cultural⁴¹, for important events that have determined the fate of the Albanian nation over the centuries⁴².

The national topics are realized with pure artistic means, combining in these units the national didactic message with artistic means: the goal is by dealing with parts of Albanian history and signs of Albanian identity, to awaken national consciousness in Albanian students, to recognize the national past and create awareness of the care they must show towards the Albanian homeland⁴³.

Even though in these units there are events that represent the invasion of Albania by the Ottoman Empire⁴⁴, violence is not supported in them, the homeland must win its freedom, but not through wars. The Albanian romantics who wrote the literary units of the first Albanian school had harsh attitudes towards the enemy when they wrote literature for adults, there they called for dedication to national mobilization against the invader⁴⁵, while this dedication is nowhere to be found in children's literature⁴⁶: these authors were careful in the literary units they addressed to students of a young age, or they took care not to sow hatred in children towards anyone, not even towards the enemy of the homeland. The national topics are simply an attempt by these authors to create in Albanian students the awareness of the national belonging to which they belong and to teach the students what are the Albanian national characteristics.

4.3 *Family topics*

Several literary units deal with the topic of children in the family, educating students through literary-artistic texts to keep a healthy family, to take care of

³⁶ Frashëri, *E kendimit cunavet II* [Reading Book for Children II], cit., p. 3.

³⁷ *Ibid.*, p. 31.

³⁸ *Ibid.*, p. 44.

³⁹ *Ibid.*, p. 90.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 44.

⁴¹ N. Frashëri, *Istori e Shqipërisë*, Sofje, Shtypshkronja Mbrothësia, 1899, p. 27.

⁴² *Ibid.*, p. 3.

⁴³ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 14.

⁴⁴ Id., *Vjersha për mësonjëtorët e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 90.

⁴⁵ Id., *Istori e Skenderbeut*, Bukuresht, Tipografi e Shqiptarevet, 1898.

⁴⁶ Id., *Vjersha për mësonjëtorët e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 90.

the family, to keep their family together since the family is the source of parents' love for their children whom they raise with many sacrifices just so that the children have a healthy life⁴⁷. Family members in these units have a lot of understanding for each other and have a lot of respect and love: students learned about the love that their parents have for them⁴⁸, the love that their brothers and sisters have for them⁴⁹ and they must return this love to their family members. The family in these units is another school for students, there students learn advice from parents and other members that they should show love to people in general⁵⁰, they should work for society, for nature, and they should love animals. In this way, the family in these units is full of optimism and its members behave with malice towards each other, with anger, with intrigue. The authors simply remove any evil from the family by trying to instill in the students a good opinion about the family.

4.4 *Topics on animals and nature*

Students in literary units also learn a lot about nature, animals, and birds. The literary units found in the books of the first Albanian school, even though they were written two centuries ago when care for Flora and Fauna was not emphasized in the world, they dealt with the topic of care that students should show for flora and fauna⁵¹. Through literary units, students learned two centuries ago in the first Albanian school that they should love animals, and birds⁵², they should cultivate trees, and maintain them⁵³. In order to awaken students' love for animals, the authors in their literary units present the beautiful sides of animals: these units have presented the majesty of the elephant⁵⁴, the beautiful singing of birds⁵⁵, also they have presented the positive influence that animals have on people⁵⁶. In these books there is not one, but many units that talk about the love that should be shown to animals, such as the care that should be

⁴⁷ Id., *E kendimit cunavet II* [Reading Book for Children II], cit., p. 31.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 25.

⁴⁹ Id., *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 3.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 3.

⁵¹ Frashëri, *Abetare e gjuhësë shqipe* [Albanian language primer], cit., p. 59.

⁵² Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 11.

⁵³ *Ibid.*, p. 23.

⁵⁴ Frashëri, *Abetare e gjuhësë shqipe* [Albanian language primer], cit., p. 66.

⁵⁵ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 53.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 31.

shown to birds⁵⁷, to monkeys⁵⁸, to the elephant⁵⁹, to the dog⁶⁰, to the horse⁶¹, showing that there was a general awareness in the books of the first Albanian school that students should be instilled with a love for animals.

The literary units in these books also educate students about the care they should show towards nature. The nature-themed units tell stories with children who took care not to harm nature⁶², not to harm trees⁶³, flowers⁶⁴, kindergartens⁶⁵, in order to educate students in the spirit of caring for nature. Some literary units present beautiful natural places, which present the village, the forest, and nature with pronounced hyperbolizing notes⁶⁶. Care for nature and plants is shown in these units by every person, especially by the elderly: the old man plants trees in nature so that the new generations can enjoy them⁶⁷. On the other hand, care for nature flows in these units also due to the healthy food of man with organic fruits and vegetables which make his life healthier⁶⁸.

4.5 *Topics of school*

A part of the literary units deals with students' need for school, for knowledge⁶⁹, because through schooling, students get to know themselves, society, and the world⁷⁰. Such units raise students' curiosity about school and are used to motivate them to read, to lessons, and to motivate students to show maximum care during the learning process at school.

The other literary units of the book deal with topics that students are preoccupied with during the lesson: in these books there are units on nature, animals, the universe⁷¹, on grammar⁷², but there are literary units that inform students about Albanian history⁷³, Biblical history⁷⁴, American history⁷⁵, Greek his-

⁵⁷ Frashëri, *Abetare e gjuhësë shqipe* [Albanian language primer], cit., p. 59.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 67.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 66.

⁶⁰ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 32.

⁶¹ *Ibid.*, p. 31.

⁶² *Ibid.*, p. 36.

⁶³ *Ibid.*, p. 23.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 25.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 26.

⁶⁶ *Id.*, *Vjersha për mësonjëtoret e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 87.

⁶⁷ *Id.*, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 23.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 22.

⁶⁹ *Id.*, *Vjersha për mësonjëtoret e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 13.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 17.

⁷¹ *Ibid.*, p. 13.

⁷² *Id.*, *E kendimit cunavet II* [Reading Book for Children II], cit., p. 3.

⁷³ Frashëri, *Abetare e gjuhësë shqipe* [Albanian language primer], cit., p. 59.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 71.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 70.

tory⁷⁶, Austrian history⁷⁷, Turkish history⁷⁸, Russian history⁷⁹. Also in these literary units, some stories show the continents that the earth has⁸⁰, the seas that the earth has⁸¹, there are stories about astronomy and the stars⁸², about the planets⁸³, there are stories related to zoology and biology⁸⁴, related to the classification of animals⁸⁵, to the division of man according to color, race⁸⁶. A part of these knowledges is built in poetries⁸⁷, while the rest are built in short stories. Therefore, these literary units are organically connected with the subjects that students learn during their schooling. Thus, students have fun reading these literary units, but they also learn information from different subjects, such as history, biology, and geography. The authors of the literary units in the books of the first Albanian school try to connect literature with other fields of knowledge, organizing a curriculum where the teaching subjects have organic connections between themselves, where the teaching subjects complement each other: the literary units dealing with topics from the field of history, biology, zoology, sociology, help students to understand other subjects through artistically constructed stories. Many of these literary units, given at the same time the importance of the school: the literary unit with the history of the Americas⁸⁸ shows that Christopher Columbus had first won the intellectual war against the indigenous Americans, because next to them he had a better education than them, and then he also won the military war against them. This literary unit talks about the importance of education which makes the difference between people.

In the end, all these literary units that provide information about different learning areas, have their own educational character that is in accordance with the age of the students: the first Albanian school was a primary school and the literary units deal with the topic of basic animals that students encounter every day, as with the dog⁸⁹, the bird⁹⁰, the horse⁹¹, so in these units the students learned basic information, which suited their young age.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 67.

⁷⁷ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 38.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 43.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 44.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 36.

⁸¹ *Ibid.*, p. 49.

⁸² *Ibid.*, p. 17.

⁸³ *Ibid.*, p. 22.

⁸⁴ Frashëri, *Abetare e gjuhësë shqipe* [Albanian language primer], cit., p. 67.

⁸⁵ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 28.

⁸⁶ Id., *Vjersha për mësonjëtorët e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 57.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 57.

⁸⁸ Frashëri, *Abetare e gjuhësë shqipe* [Albanian language primer], cit., p. 70.

⁸⁹ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 32.

⁹⁰ Frashëri, *Abetare e gjuhësë shqipe* [Albanian language primer], cit., p. 59.

⁹¹ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 31.

4.6 *Social topics*

Literary units with a social topic, in addition to the artistic aspect, prepare students for their life in society, and for various activities in society, requiring students to socialize. In these units the student learns that he should help his friends⁹², he should behave well with people⁹³, that he should not bully them⁹⁴, that he should help people with special needs⁹⁵, guiding these units the students in those healthy social actions that simultaneously also include the game segment so that actions in the service of society become easy for young students. From these literary units of the Albanian school, the students learned that in society one should not behave with intrigues like Fox⁹⁶, but the path to be followed is «do good even to the one who does you harm, not only to the one who does you well»⁹⁷, always ending the units with the victory of positive characters trying to regulate social life. In general, these literary units require students to take responsibility for themselves, not big responsibilities, but responsibilities that they can carry out, small responsibilities, but important for society, since responsibilities are a form of social education for students.

In general, units with social topics deal with events that internally have a social conflict between characters who are for and against an activity in society. After the resolution of the conflict, the unit gives the message about the importance of social activities, social assistance, and services in society. Therefore, the literary units found in these books are motivational for good and positive actions in society.

The topic of social betrayal is very prevalent in these units. A large part of units, especially fables, give the topic of betrayal of people allegorically through the betrayal of animals. Thus, in five literary units, the same author treats the subject of betrayal through the fox⁹⁸, while in four other units, he treats it through the wolf⁹⁹. The topic of betrayal is more present than other social issues of man and is related to the period of Romanticism, the period of Albanian captivity, and the literary units tried to make students aware of the care they should have towards the conqueror, towards his actions that from the perspective at first they may seem good, but in essence, they cause damage to the Albanian society.

⁹² *Ibid.*, p. 6.

⁹³ *Ibid.*, p. 8.

⁹⁴ Id., *Vjersha për mësonjëtorët e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 6.

⁹⁵ Id., *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 30.

⁹⁶ Id., *Vjersha për mësonjëtorët e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 76.

⁹⁷ Id., *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 6.

⁹⁸ Frashëri, *Vjersha për mësonjëtorët e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 76.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 81.

5. *The artistic character of literature in the first Albanian school*

The literary units in books of the first Albanian school are realized in different genres. Authors often prefer to realize the same event in two different genres so that students understand the characteristics of each genre¹⁰⁰. Because before there was no tradition in Albania of schoolbooks, in the books of the first Albanian school there was not a large number of literary genres, but those genres that are found in these books are well realized in order to introduce the students to the main genres of literature. So, in these books, there are short stories¹⁰¹, poetries¹⁰², poems¹⁰³, fables¹⁰⁴, and letters¹⁰⁵. Generally speaking, poetry, short story and fable are the main genres in these books. These three genres are not missing in any book, while other genres are encountered less often. In all the books of the first Albanian school, there are eighteen poetries, fifty-one short stories, eighteen fables, twelve proverbs, four poems, and three letters.

The construction of literary units in these genres is done so that the students become familiar with the characteristics of literary genres, and investigate their characteristics, and their differences, such as verse for poetry, and narration for short stories. Also, within these books, there are many fables with animal characters that develop the child's fantasy through their fantastic events, animal conversations, their actions, but at the same time create the idea of students about the particular genre of the fable.

5.1 *The arrangement of literary units*

The literary books of the first Albanian school are foreseen for different generations of students and they have differences between them. Thus, we have two books by Naim Frashëri, *E këndimit çunave I* [Reading Book for Children I]¹⁰⁶ and *E këndimit çunave II* [Reading Book for Children II]¹⁰⁷ and they differ among themselves. The first book addresses the elementary topics of the student's life in school¹⁰⁸, in the family¹⁰⁹, in society¹¹⁰, in nature¹¹¹, such as

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 74.

¹⁰¹ Frashëri, *E këndimit çunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 3.

¹⁰² Id., *Vjersha për mësonjëtoret e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 3.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 57.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 53.

¹⁰⁵ Frashëri, *Abetare e gjuhësë shqipe* [Albanian language primer], cit., p. 75.

¹⁰⁶ Frashëri, *E këndimit çunavet I* [Reading Book for Children I], cit.

¹⁰⁷ Id., *E këndimit çunavet II* [Reading Book for Children II], cit.

¹⁰⁸ Id., *E këndimit çunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 3.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 5.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 9.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 13.

the topic of freedom, which is given here through bird's freedom¹¹², the topic of the family which is given through the need of its members to communicate with each other¹¹³, the topic of food of animals during the winter because it is a difficult time for animals¹¹⁴, the topic of help given to the poor¹¹⁵. Whereas in the second book¹¹⁶ which applies to students of the following years, treats more general topics, raising dilemmas. This book addresses topics with the greatest seriousness, thinking of older students, where the writer speaks by addressing more prepared, so the texts of this book are longer, are deeply meaningful, and are the expansion of the topics found in the first book. Thus the second book thematically touches the most deeply affecting issues of life¹¹⁷, of the existence of man in the universe¹¹⁸, of man in solitude¹¹⁹ and man in his social circle¹²⁰. Thus, the literary books of the first Albanian school walk from concrete things in the first books, in the general units in the books for the following years. So if in the first book there is a need for communication of family members¹²¹, in the second book mother tests children who manage to find the best way of life¹²²; if the first book deals with the topic of the help of the poor¹²³, in the second book, the topic is addressed that the poor must be helped by teaching them a profession so that their poverty can be removed not for a moment, as they were in the first book, but for the whole life¹²⁴; if in the first book there is the topic of need for school¹²⁵, in the second book we have the subject of Albanian language, its rules, its distinction from other languages which is a more sophisticated topic¹²⁶. Thus, topics are treated in the more complex form in the second book, so this book requires a more formed student, and a greater harmonious atmosphere between students and society because this is a social requirement of communication between adults' people. This shows that topics continue each other among the books of the first Albanian school, they follow students over the years as here the issue of helping the poor from one year to another is complemented by new stories, but which are more complex stories, while shown that the authors have taken into account the chronology of student development and have deliberately put the topics into the system in accordance with their

¹¹² *Ibid.*, p. 53.

¹¹³ *Ibid.*, p. 3.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 11.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 19.

¹¹⁶ *Id.*, *E kendimit cunavet II* [Reading Book for Children II], cit.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 3.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 25.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 13.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 6.

¹²¹ *Id.*, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 5.

¹²² *Id.*, *E kendimit cunavet II* [Reading Book for Children II], cit., p. 4.

¹²³ *Id.*, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 19.

¹²⁴ *Id.*, *E kendimit cunavet II* [Reading Book for Children II], cit., p. 13.

¹²⁵ *Id.*, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 3.

¹²⁶ *Id.*, *E kendimit cunavet II* [Reading Book for Children II], cit., p. 3.

age. The artistic level of literary units in the second books is greater, it is now thought that students can more easily absorb human and society problems, but they can also understand many of the artistic articulations of a higher level. Thus, while in the first book there are more short stories, in the second book, in addition to short stories, there are longer prose that resemble novellas, which longer prose are missing in the first book. Such longer prose constructed in the form of novellas in this book are: *The Wretched*¹²⁷, *The Sun, The Earth, The Moon*¹²⁸, *Friendship and Magnanimity of Skënderbeu*¹²⁹. These longer proses are thus served to a more mature student who, having already passed the elementary preparation, in the next years of schooling may be able to follow the complex course of events of the novella and understand its message. So taken as a whole, the artistic and ideological level of the literary units of the books for older students is greater, because it is thought that the students being educated are prepared to better and more easily understand the most complex social and artistic problems.

5.2 *Short story*

The short story is the main genre of the literary units of the first Albanian school. The short stories in these books show a small event, a situation at school, a meeting between friends, a conversation at home, a visit to friends. Usually, in the short stories found in these books, events take place that produce an idea, an educational message for children: in these short stories, students are educated to behave well at home¹³⁰, to behave well with society¹³¹, to perform school duties with dedication¹³². Often, in order to be clearer for students, short stories give a direct message at the end: «The whole world loves and praises the good, they never love the bad»¹³³. The message to be more convincing for the students, at the end of the stories, is given by the elderly, by people with life experience: by the mother, the father, the old man¹³⁴. Short stories compared to the poetries of the first Albanian school have a more didactic character; they generally present national, family and social topics, in a more didactic form than poetry.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 13.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 33.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 47.

¹³⁰ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 5.

¹³¹ *Ibid.*

¹³² *Ibid.*, p. 3.

¹³³ *Ibid.*, p. 6.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 10.

Due to the brevity of the short story, the narration is short, without many complications: in these short stories, digressions are absent, the characters' meditations are absent, and their inner world is absent.

Short stories have little stylistic figures, they usually using words in the first sense. This is done so that the short story is in line with the maturity, ability and possibility of absorption of students who have just started schooling and do not have much preparation to understand more complicated literary units.

Short stories go quickly to the point they are dealing with, since they deal briefly with a puzzle, a problem, an activity, a misunderstanding, which is quickly resolved. The short story has more dialogue and less description. The short stories in the books of the first Albanian school are written more in the spirit of classical prose: these short stories begin with an exposition in which the environment where the event is set is presented, the characters are shown, the relationships between them are shown, the place and time when the event takes place is presented, and only after such an exposition the intrigue of the event begins and develops. Such exposition of short stories is understood from their first sentence: «A father had two sons»¹³⁵; «A father had five sons»¹³⁶; «It was summer; the whole face of the earth was beautified»¹³⁷; «A boy was left poor, because his father had been killed, and his mother had died»¹³⁸. So, the short stories found in books of the first Albanian school do not have a modern structure, they do not begin within *media's res*, and they do not begin with dialogue: usually, the dialogue is found in the middle and at the end of the short story, so it does not begin with dialogue any of the short stories of the first Albanian school.

Short stories have a small number of characters: most short stories have three characters¹³⁹, but there are also short stories with one character¹⁴⁰ and with two characters¹⁴¹. The presentation of the characters is short, they are not presented in full, generally their descriptions are fragmentary, therefore in these short stories either their clothing or their appearance is narrated, but their inner world, their meditations are missing.

It happens that the short stories are detached parts of the novels¹⁴² because the authors intend that by offering the students a small part of the novel to make them eager to find and read the novels mentioned in these books. So these short stories serve as a guide for students to the world's best children's literature books. In other cases, the authors in the short stories give brief information

¹³⁵ Id., *E kendimit cunavet II* [Reading Book for Children II], cit., p. 30.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 25.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 3.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 17.

¹³⁹ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 5.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 3.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 5.

¹⁴² *Ibid.*, p. 27.

about the books of foreign authors¹⁴³, so that such literary units guide the students to good international authors, so that the students know their works, to search for them and read them. Usually, these short stories are found at the end of the books, because it is thought that the students have already made a school preparation and it is time to start researching the literature in the libraries, making these short stories a guide to good literature that they need to use them in library funds.

5.3 Poetry

Among the books of the first Albanian school, there is a complete book of poetry, the book *Vjersha për mësonjëtorët e para* [Poetries for the first schools]¹⁴⁴. The poetries are made in different verses and stanzas, with different metrics and rhymes, so that students get to know poetry, its characteristics, and its construction in different forms so that the concept of poetry to be more complete in students. The work *Poetries for the first schools* has poetries performed in different stanzas, such as in the quatrain¹⁴⁵, in the distich¹⁴⁶, in the six-line stanza¹⁴⁷, in eight-line stanza¹⁴⁸, but there are also poetries performed in monoclinal¹⁴⁹. The poetries in this work are also performed in verses with different syllables, of which the eight-syllable verse is dominant, but there are also poetries with four-syllable verses¹⁵⁰, five-syllable¹⁵¹, of ten syllables¹⁵², thus giving the students information about different verses. Even the rhyme is not the same in all the poetries, in them we find poetries with different rhymes. From such construction of the poetries, it is understood that the poetries in the first school are performed in a classical form, with harmonious verses where the metric, rhythm, diction, musicality and rhyme prevail: in these poetries, the verse and the free stanza are not known.

None of the above-mentioned types of stanzas, syllables, or rhymes are encountered once in this collection, all of them are encountered two or more times, therefore these verses techniques in these poetries are purposefully constructed to introduce the students in different ways of the construction of the verses of the poetry.

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ Frashëri, *Vjersha për mësonjëtorët e para* [Poetries for the First Schools], cit.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 15.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 6.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 26.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 38.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 37.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 81.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 74.

¹⁵² *Ibid.*, p. 18.

In addition to poetry, poems are also performed in verse¹⁵³, and many proverbs¹⁵⁴ and many fables¹⁵⁵ are also performed in verse.

In order for the poetries to be more understandable for the students of the first Albanian school, which was an elementary school, the poetries have a mini-event, they have a conversation, a meeting, a memory, and after that, the message of the poetry is given. In most cases, the message is given in direct form: «Man suffering / He has learned everything»¹⁵⁶.

Linguistically, these poetries are not loaded with much imagery. In general, the poetries are clear and with elementary stylistic figures that is easily understood by students of a young age. There are even often onomatopoeic articulations in these poetries so that the poetries are easily remembered by the students and leave more impressions on them¹⁵⁷.

5.4 Fables

The fable is very present in the books of the first Albanian school, because it was considered one of the forms that strongly influences the students, that carries the message in an attractive form that makes a great impact on the students, more than other genres. The rich fantasy world of fables in these books opens the imagination of students to beautiful imaginary events. Through the rich fantastic world of the fable, through the movement and conversation of the animals, an educational message is conveyed to the students, mainly corresponding to the problems of the young age students to whom the fable is addressed. The fables in the books of the first Albanian school have attractive events for the age of the students because they are related to what they deal with at school, in the family, in society, and in nature, so in these fables the friend should be helped in difficulties¹⁵⁸, one should not brag in front of friends like a donkey¹⁵⁹, one should be shrewd¹⁶⁰. Therefore, in addition to the artistic character, the fable in the books of the first Albanian school also has a significant didactic effect: more than in other genres, good and bad are clearly differentiated in the fable, in them, human vices such as arrogance, pride, hatred, harmful actions are condemned¹⁶¹, while valuing good virtues¹⁶². The education of students for good

¹⁵³ *Ibid.*, p. 57.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 17.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 42.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 36.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 67.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 43.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 48.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 42.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 81.

¹⁶² *Ibid.*, p. 85.

actions and the need to distance them from evil is emphasized more in fables than in other genres. Students can find such a message in an explicit form very well formulated in the fable, even though the message in the fable is given in a universal form, because the fable itself is realized with universal means, such as the actions and conversations of animals.

A part of the fables in the books of the first Albanian school were chosen to fit the time of Romanticism, the captive situation of the Albanian state, and the request of the authors for the cultural, educational, and military revival of the Albanians. Thus, in some fables the topic of freedom as a human need is treated¹⁶³, the topic of the need for man to live united with society¹⁶⁴, the topic of the need for man to rise in education and culture¹⁶⁵, the topic of the need for Albania to become independent like other countries¹⁶⁶.

The characters and topics of the fables refer to Albanian life so that the students can better understand them: the characters of the fables are the animals known for the Albanian environment, such as the wolf¹⁶⁷, the fox¹⁶⁸, raven¹⁶⁹, dog¹⁷⁰. There are some fables that have as characters the elephant¹⁷¹ and the monkey¹⁷², which animals do not live in Albanian countries, but they are known worldwide and do not pose a problem to Albanian students, even through their sensational elements they make the fable more enjoyable for students. Whereas other animals and plants that are not found in Albania are not found in these fables: the animals and plants that are foreign to Albanian students are not characters, because those fables could hardly be understood by the students.

The fables in these books are from different sources: there are authorial fables¹⁷³, there are fables from Albanian folklore¹⁷⁴, and there are fables from world authors¹⁷⁵.

The situations of the fables in these books are simple, even simpler than in the world fables because they are intended for students who learn their first knowledge. Regarding the form of realization, there are fables in verse¹⁷⁶ and fables in prose¹⁷⁷. The most frequent characters of fables in these books are the

¹⁶³ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 53.

¹⁶⁴ Frashëri, *Vjersha për mësonjëtoret e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 71.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 6.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 90.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 53.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 76.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 42.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 74.

¹⁷¹ Frashëri, *Abetare e gjuhësë shqipe* [Albanian language primer], cit., p. 66.

¹⁷² *Ibid.*, p. 67.

¹⁷³ Frashëri, *Vjersha për mësonjëtoret e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 85.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 50.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 42.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 38.

¹⁷⁷ Frashëri, *E kendimit cunavet I* [Reading Book for Children I], cit., p. 34.

raven¹⁷⁸, the fox¹⁷⁹, the jackal¹⁸⁰, the turtle¹⁸¹, the donkey¹⁸², wolf¹⁸³, lamb¹⁸⁴, dove¹⁸⁵, eagle¹⁸⁶, dog¹⁸⁷, stork¹⁸⁸, and ant¹⁸⁹.

Conclusion

Pure Albanian children's literature was born during Albanian Romanticism. This literature was written to meet the learning needs of Albanian primary school students. However, since it was written by the greatest literary masters of Albanian Romanticism, this literature managed to overcome such a pragmatic function and was built on a coveted artistic level. The students in the first Albanian school were introduced to a literature well realized artistically, they were introduced to the main genres of literature, with its human topics, with events that have interesting intrigues, as well as with their pleasant characters. In general, the literary units of this literature are structurally uniform, without digressions, with easy artistic constructions and with some stylistic figures that are easy for students to break down. So the authors were careful when they built the literary units in order for the students to understand them more easily, and to be able to break down their message so that the educational character of the units has the desired effect. But this is not always the case, the literary units intended for older students differ in these books as they are more complicated in terms of structure, event, and characters, they are more complicated in terms of artistic and ideational levels, as it is thought that students, they have already advanced and do not need elementary artistic elaborations.

Although children's literature for the first Albanian school was written in the period of Albanian Romanticism, which was the period of mobilization of the entire Albanian people to fight for the freedom of the homeland, the literary units dealt with more universal topics: the Albanian romantics in these units surpassed themselves and dealt with more universal topics as they aimed to instill universal human values in Albanian students.

¹⁷⁸ Id., *Vjersha për mësonjëtoret e para* [Poetries for the First Schools], cit., p. 42.

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 43.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 41.

¹⁸² *Ibid.*, p. 48.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 57.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 53.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 68.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 70.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 74.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 76.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 79.

Literary units in the books of the first Albanian school deal with happy topics, life in these units is presented with a markedly positive note, so the literary units are students' motivation for good actions. Thematically, the literary books of the first Albanian school have positive topics, topics of love, respect, help that must be given to each other, the love that must be shown to animals, to friends, to the homeland, to the poor, which topics are concretized in short artistic events of short stories, poetries, fables. Under this prism, the literary units, in addition to their artistic effect, also had a didactic effect, trying to educate students on how to behave well in the family, at school, and how to socialize in society. Some of the units are even related to the students' lives, dealing with topics that students learn at school, such as topics of history, biology, zoology, and morality, in order for students to learn the information of this knowledge more easily through artistic units.

Literature in the first Albanian school represents the first stage of Albanian literature for children and as such is of interest to the history of Albanian literature for children, but it is also important for the history of education in Albania, as it had a fundamental role in the education of children in the first Albanian school.

Una scuola per leggere la vita: il mondo del lavoro nella collana *Biblioteca di lavoro* e nei giornali di classe di Mario Lodi

Silvia Pacelli
Department of Education
University of Roma Tre
Rome (Italy)
silvia.pacelli@uniroma3.it

A school for reading life: the world of work in the dossier series Biblioteca di Lavoro and in Mario Lodi class journals

ABSTRACT: The contribution aims to relate the representation of work emerging in the dossier series *Biblioteca di Lavoro*, directed by Mario Lodi, and in Lodi's class journals to the social, pedagogical and political ideas of Lodi and other teachers' afferent to *Movimento di Cooperazione Educativa* in Italy in the Seventies. In the dossiers and the journals considered, the teachers start from the child's experience of work, mostly lived within the family, to stimulate a debate on the social problems and dynamics. The various representations of work, in Lodi's idea, contributes to develop a critical attitude in the students and an awareness of their role in a democratic society.

EET/TEE KEYWORDS: *Biblioteca di lavoro*; Mario Lodi; Movimento di Cooperazione Educativa; Work; XX Century.

1. *Verso una scuola democratica*

Nel 1977 viene pubblicato il volume *Cominciare dal bambino*¹, nel quale Mario Lodi, accogliendo le molte richieste pervenutegli di approfondire le problematiche educative sollevate nel suo diario *Il paese sbagliato*², raccoglie articoli e contributi presentati dal 1970 sul tema dell'educazione. L'opera, caposaldo dell'attività pedagogica di Lodi, racchiude preziose riflessioni sul rapporto

¹ M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, Torino, Einaudi, 1977.

² Id., *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1970.

tra bambini, scuola e società e condensa al suo interno il dibattito e il clima educativo, sociale e politico condiviso con gli educatori afferenti al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)³ nel grande decennio di rinnovamento degli anni Settanta in Italia⁴.

I concetti e i temi presentati in *Cominciare dal bambino* forniscono una cornice interpretativa e un fondamento teorico alla variegata produzione editoriale di cui Lodi si è occupato, dai diari scolastici editi⁵ ai giornalini delle classi in cui ha insegnato, fino alla collana editoriale *Biblioteca di Lavoro* (1971-1979) della quale egli ha coordinato la pubblicazione. Sfogliando le pagine di queste numerose fonti, si è testimoni, in un'epoca di profonda transizione sociale, di un'idea rinnovata di scuola che guidò i movimenti sociali che portarono a molte delle riforme dal basso poi attuate in campo educativo⁶: una scuola veramente fondata sui principi democratici⁷, nella quale – come recita il titolo del volume di Lodi – l'azione educativa parte dal bambino e dai suoi interessi, posti al centro del processo formativo per scardinare i meccanismi autoritari vigenti nella scuola tradizionale, di cui Alberto Alberti scrive nel 1969⁸.

La visione di scuola di Lodi, in quanto strumento per modificare la società, lo rende un intellettuale democratico, nel senso gramsciano del termine, in un

³ Per un approfondimento delle origini del MCE in Italia e delle metodologie e pratiche applicate, si veda: A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1952-1958)*, Milano, Emme Edizioni, 1980; E. Catarsi (ed.), *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999; B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori riuniti, 1961; C. Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.

⁴ Alla fine degli anni Sessanta, la scuola vive una lenta erosione per le tumultuose trasformazioni sociali prodotte dal boom economico che conducono a nuove sfide per l'istruzione. Va ricordato, inoltre, che in quegli anni si producono i primi effetti dell'introduzione della scuola media unica. Per una disamina del contesto storico in transizione dal punto di vista socio-economico, in generale, si rimanda a P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino, Einaudi, 1989. Per un approfondimento della relazione tra i fattori sociali e l'evoluzione del sistema scolastico, si vedano: G. Crainz, *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003; L. Bellina, A. Casellato (edd.), *Quando la scuola si accende. Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta*, «Venetica», n. 2, 2012; M. Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017 e, della stessa autrice, *Il '68 e il rinnovamento dell'insegnamento nella scuola media superiore*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Edizioni Studium, 2022, pp. 510-523.

⁵ Oltre al già citato *Il paese sbagliato*, ci si riferisce al volume M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho: pagine di diario*, Torino, Einaudi, 1963.

⁶ Cfr. M.L. Tornesello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pistoia, Petite Plaisance, 2006.

⁷ Molti sono i contributi sul tema, tra questi si segnalano: A. Masala, *Mario Lodi maestro della Costituzione*, Trieste, Asterios, 2022; M. Baldacci, *Un intellettuale democratico: Mario Lodi*, in L. Cantatore, J. Meda, F. Tonucci (edd.), *Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore*, Roma, Carocci, 2024, pp. 47-60 e l'intervista a Mario Lodi di Juri Meda realizzata dall'Università degli Studi Macerata in occasione del 60° anniversario della Costituzione della Repubblica Italiana, <www.youtube.com/watch?v=sATUeBf4bdg> (ultimo accesso: 08.02.2023).

⁸ A. Alberti, *L'autoritarismo nella scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1969.

rapporto pedagogico attivo, reciproco e dinamico-progressivo con il proprio ambiente sociale, così da promuovere un progresso morale e culturale di tutti⁹.

Centrale nel pensiero degli educatori del MCE è, quindi, il concetto di democrazia stesso, inteso come:

potere del popolo, potere al popolo, liberazione dalla condizione di asservimento che la società classista riserva a tanta parte della sua popolazione. Di questa democrazia, di questa liberazione, la scuola è il terreno primo di prova e di fruizione nella misura in cui essa consente non solo e non soltanto di sollevare il gravame dell'ignoranza strumentale, ma anche e soprattutto di demistificare i contenuti inautentici; i messaggi distorti in cui il ragazzo si trova a vivere¹⁰.

Pertanto, a partire da questi concetti, nella visione di Lodi l'educatore non può esimersi dall'agire contemporaneamente su due piani: quello didattico-pedagogico e quello civile, sociale e politico. La sua opinione in proposito è chiara e risoluta, come scrive in *Cominciare dal bambino*:

alibi non ce ne possono essere, per gli educatori. Nessuno come gli educatori ha il dovere di pretendere da se stesso e dagli altri la ricerca continua della verità. Se un insegnante è in buona fede non può tacere e mettere a tacere i giovani che si aprono alla vita in un mondo pieno di delitti compiuti da chi tace o falsifica la verità per difendere privilegi e potere. Deve andare in crisi e rigenerare se stesso nell'instaurazione di nuovi rapporti con i ragazzi, le famiglie, le società. Se non ci va è perché ha scelto di restare dalla parte dei secondini, dei persecutori, dei lustrascarpe, a far tutto perché la ventata impetuosa delle idee nuove e "pericolose" (che un giorno saranno orgoglio dell'umanità) non entri nella roccaforte medievale della sua scuola¹¹.

Se la nuova scuola deve basarsi sui principi democratici, sulla liberazione degli individui e sulla ricerca della verità, ne consegue che il processo educativo debba favorire la cooperazione tra studenti, lo sviluppo delle capacità di lettura critica del mondo circostante e promuovere tecniche che permettano al bambino di coltivare pensieri propri e farli circolare attraverso la «difficile arte della discussione collettiva»¹². Inoltre, la scuola deve necessariamente presentare la realtà della vita in tutti i suoi aspetti, senza censurare i problemi politici o sociali, ma rendendoli, anzi, parte integrante della didattica scolastica per la formazione di un uomo libero e «sociale»¹³: un'educazione problematica fondata

⁹ M. Baldacci, *Mario Lodi, intellettuale democratico*, «Derechos Humanos y Educación», vol. 7, 2023, p. 29.

¹⁰ A. Alberti, *Presentazione*, in Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., pp. 8-9.

¹¹ Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 89.

¹² Id., *Guida al mestiere di maestro*, Roma, Editori Riuniti, 1982, p. 115. Il riferimento è alle tecniche educative quali il testo libero, la ricerca sul campo, la corrispondenza, il giornale scolastico, l'organizzazione in cooperative e la biblioteca di lavoro, della quale si tratterà più avanti nel contributo.

¹³ Nel già citato *Cominciare dal bambino*, Lodi scrive: «Molti educatori, entrando nella scuola per iniziare l'insegnamento in quel periodo, erano impegnati politicamente per creare una società

sulla relazione dialogico-dialettica tra educatore ed educando, del tutto opposta a una «concezione bancaria» dell'educazione¹⁴.

Tutti gli strumenti utilizzati dalla scuola tradizionale e autoritaria mirano a formare, invece, «un individuo che si sottomette facilmente, senza capacità critica, prima nella scuola all'insegnante e più tardi al padrone della fabbrica o al dirigente, a qualsiasi 'capo' avesse trovato sopra di lui»¹⁵.

Numerosi sono i parallelismi nei testi di Lodi tra l'esperienza lavorativa degli operai e la vita scolastica dei bambini: questi ultimi, infatti, fanno esperienza della lotta di classe sulla propria pelle, sin da giovanissimi, nel rapporto di sottomissione che esiste fra loro e il maestro, rapporto che ritroveranno successivamente nella società. La scuola sarebbe, in sostanza, una «copia della fabbrica, dove gli operai eseguono i lavori comandati dal padrone, e alla fine della settimana hanno il 'sabato inglese' per ricaricarsi delle energie necessarie per affrontare un'altra settimana di sfruttamento»¹⁶; il bambino studia per il voto come suo padre lavora per la busta paga, entrambi sono strumenti passivi chiamati dalla società a fare un lavoro che non li motiva e che li abitua, anzi, a ubbidire e tacere. In una lettera che Mario Lodi indirizza alla scrittrice Lucia Tumiatei Barbieri, autrice del volume *Una scuola da bruciare*¹⁷, egli riporta alla mente l'esperienza di un suo ex-alunno, Giancarlo, il quale per aver aiutato un

nuova, fondata sulla collaborazione e sulla solidarietà degli uomini [...] Una società socialista per la quale occorre un tipo nuovo di uomo, non arrivista, non individualista, non egoista: l'uomo sociale» (p. 45).

¹⁴ La metafora è ripresa dal pedagogista Paulo Freire, che, in *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA Edizioni, 2004 – così come Lodi – sostiene l'impossibilità di separare l'insegnamento dei contenuti dalla forma etica degli educandi e la necessità di un'educazione allo scopo dell'emancipazione degli individui e della trasformazione della società.

¹⁵ *Ibid.* Nel pensiero di Lodi e dei maestri del MCE, «mettere il bambino al centro della scuola e quindi l'uomo al centro della società significa accettare l'idea della distruzione di un sistema che si regge sullo sfruttamento dell'uomo da parte dell'uomo, di cui la scuola è di fatto strumento politico», M. Lodi, *Insieme. Giornale di una quinta elementare*, Torino, Einaudi, 1974. Anche in *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., Lodi ribadisce: «Se la scuola non deve soltanto istruire ma anche e soprattutto educare, formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri, questa scuola fondata sull'autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non assolve al suo compito perché è staccata dalla vita» (p. 9). Il maestro di Piadena ritorna più volte su tale concetto, centrale nel pensiero pedagogico e nell'azione del Movimento di Cooperazione Educativa, ed evidenzia la presenza in Italia di due tipi di scuola, mossi da due concezioni diverse dell'educazione: la prima è una scuola «trasmissiva» la quale muove dal presupposto che il bambino *non sa* e debba partire da un livello zero di non-conoscenza (in questa scuola il maestro si pone come unico garante della verità e depositario del sapere); nella nuova scuola, invece, si parte da un'idea di bambino che *sa* e che, a scuola, porta dietro le sue conoscenze, dalle quali occorre partire (Cfr. Lodi, *Guida al mestiere di maestro*, cit., pp. 84-90).

¹⁶ Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 98.

¹⁷ L. Tumiatei Barbieri, *Una scuola da bruciare*, Padova, Marsilio, 1973. La lettera di Lodi (pp. 7-10) apre il volume che raccoglie testimonianze degli alunni che denunciano le pratiche educative attuate nel mondo della scuola.

compagno nello svolgimento di un compito era stato punito con un quattro e per l'umiliazione e l'amarezza aveva scelto di abbandonare la scuola. Lodi riflette:

Non ci è più voluto tornare. Si è cercato un lavoro in fabbrica e lavora otto ore in un ambiente malsano. A chi gli chiede come va risponde che la fabbrica è meglio della scuola. Lì, come operaio, nella lotta sindacale, ha trovato sbocco il suo senso di giustizia e di solidarietà che a scuola non poteva esprimersi. È triste, ma se la fabbrica è meglio della scuola, possiamo tranquillamente dire che questa è “una scuola da bruciare”. Per farne un'altra¹⁸.

Scuola e società sono indissolubilmente legate e ciò inizia a emergere chiaramente dibattito culturale della fine degli anni Sessanta¹⁹. Le idee del filosofo e sociologo tedesco Herbert Marcuse trovano ampia diffusione con il volume *Eros e civiltà*²⁰, uno dei più letti dai movimenti studenteschi europei nel periodo delle contestazioni. L'opera sostiene la necessità per l'uomo di liberarsi dalla pena delle catene del lavoro capitalistico per godere di un «lavoro liberato» dove fatica e piacere si possano incontrare; la formazione dell'uomo liberato presuppone per Marcuse un nuovo e differente modello scolastico. Sempre in questi anni, la scuola viene fortemente messa in discussione anche dal filosofo francese Louis Althusser: essa viene descritta come un'agenzia che legittima la disuguaglianza sociale e l'ordine capitalistico esistente e come uno degli apparati ideologici di Stato subalterni alle logiche economiche e produttive²¹. Verso la fine degli anni Sessanta, quindi, si impone un nuovo paradigma culturale che tende a rifiutare l'organizzazione della società capitalistica e sottopone a una revisione l'ottimismo con cui si era guardato allo sviluppo socio-economico e alla scuola stessa in precedenza²².

In un tale contesto storico e culturale, per gli educatori del MCE, in particolare, il legame tra società ed educazione appare duplice: da un lato, attraverso

¹⁸ M. Lodi, *Una lettera*, in Tumiatei Barbieri, cit., p. 10. L'episodio di Giancarlo viene anche raccontato nel fascicolo 29 dello Schedario A, a complemento della *Biblioteca di Lavoro*, accompagnato dai disegni dei bambini.

¹⁹ Grazie anche al successo del testo della Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967 e dello sceneggiato televisivo *Diario di un maestro* di V. De Seta, andato in onda nel 1973, si assiste a un'inedita permeabilità tra scuola e società. Come evidenzia Galfrè nel suo testo *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, cit., «i problemi scolastici diventano il trampolino di lancio per un attacco anticapitalistico e antisistema a tutto tondo» (p. 231). La scuola diviene un luogo di conflitto di rivendicazioni politiche e scolastiche anche alla luce delle idee di Michel Foucault e di Louis Althusser che individuano in essa un apparato ideologico dello Stato.

²⁰ H. Marcuse, *Eros e civiltà*, Torino, Einaudi, 1964.

²¹ Cfr. L. Althusser, *Sull'ideologia*, Bari, Dedalo, 1976. Per un'analisi più dettagliata delle posizioni dell'autore si rimanda a G. Clemente, *Sapere, ideologia, riproduzione. L'apparato scolastico in Louis Althusser e nella scuola althusseriana*, Milano-Udine, Mimesis, 2021.

²² Cfr. G. Zago, *Il lavoro nella pedagogia e nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra*, in M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (edd.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2023, p. 63.

il metodo della ricerca, applicato all'ambiente in cui lo studente vive, si giunge ineluttabilmente a occuparsi della società, a scoprire la disuguaglianza, il privilegio, e a prendere coscienza degli scontri e delle contraddizioni della realtà; dall'altro lato, attraverso un rinnovamento della scuola si può iniziare a rimuovere tali condizioni e a modificare la società stessa affinché la comprensione diventi poi un intervento per la trasformazione della realtà. Come scrive Lodi,

tanti uomini insieme possono diventare una forza invincibile capace di cambiare il piccolo mondo dove vivono e l'intera società. Per liberare questa forza bisogna cominciare dal bambino, che è sotto a tutti, "proprietà" di tutti e senza difese. Il resto verrà da sé perché se siamo capaci di liberare il bambino, spezziamo dentro di noi anche le altre catene²³.

Date tali premesse, non è difficile immaginare quanto il mondo del lavoro fosse argomento di ricerche, dibattiti e confronto nella quotidianità scolastica di Lodi e dei maestri del MCE, né, di conseguenza, il gran numero di rappresentazioni di mestieri e professioni e la centralità del tema del lavoro e delle rivendicazioni dei lavoratori nella collana di fascicoli *Biblioteca di Lavoro*, pubblicata tra il 1971 e il 1979 in collaborazione con il Gruppo sperimentale di educatori che avevano adottato nelle proprie classi le metodologie e le pratiche del MCE. È proprio a partire dalle idee pedagogiche e sociali raccolte da Lodi nel '77, alla luce anche del contesto storico e politico, che si desidera proporre una rilettura della collana soffermandosi, in particolare, sulla rappresentazione del mondo del lavoro che emerge nei suoi fascicoli.

2. Una collana per leggere la vita²⁴

Le idee pedagogiche di Lodi e dei maestri del MCE, sin qui brevemente delineate, e la loro visione del ruolo dell'educazione all'interno di una società democratica, portarono necessariamente a rifiutare il libro di testo unico²⁵. È

²³ Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 204.

²⁴ La denominazione del paragrafo fa riferimento al titolo dell'opuscolo con il quale viene lanciata la serie di fascicoli *Biblioteca di Lavoro* nel 1971.

²⁵ Cfr. G. Cavallini, G. Padovani, G. Pecorini (edd.), *Contro i libri malfatti. Dal rifiuto del libro di testo alla creazione delle biblioteche di lavoro*, Milano, Emme Edizioni, 1976. Quello del libro di testo unico a scuola era un tema molto dibattuto all'epoca, tanto da interessare anche intellettuali quali Umberto Eco, che scrisse l'introduzione al volume di M. Bonazzi (ed.), *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, Rimini, Gueraldi, 1972. Tra i motivi del rifiuto del libro di testo, Lodi, ne *Il paese sbagliato*, sostiene che questi rimandino a un'idea di bambino ideale, distante dalla realtà e dalle dinamiche che lo circondano: «un individuo che per fortuna non si realizza mai perfettamente, figlio di una casalinga soddisfatta e di un padre piccolo borghese, più raramente operaio o contadino, comunque felici del loro lavoro [...] convinto che più si lavora più si è benedetti; che padroni e operai si amano e che gli operai vanno in paradiso perché hanno le mani callose; che si deve sempre obbedire ai superiori (padre, madre, maestro,

Lodi stesso a chiarire tale aspetto in uno dei «Notiziari», documenti semestrale che accompagnano la collana *Biblioteca di Lavoro* con l'intento proprio di comunicare scopi e finalità dietro il progetto. Egli scrive:

È ovvio. Se la scuola deve essere al servizio degli alunni in ogni classe ci vogliono tanti libri e materiali diversi. Ecco perché quando in Italia si cominciò a parlare di una “pedagogia popolare”, cioè di un modo di far scuola a servizio delle grandi masse popolari, subito chi ne parlava (per esempio, il maestro Bruno Ciari) propose di sostituire i vecchi libri di testo con le “biblioteche di lavoro”. Al centro della nuova scuola democratica non c'è più il maestro con il “suo” programma (che è poi il programma dei signor ministro), ma l'allievo con i suoi interessi e i suoi problemi, e la comunità di eguali che deve diventare la scuola. Non è più l'unico il maestro a parlare, ma sono anzitutto i bambini e gli allievi a raccontare i fatti della loro esperienza e del mondo in cui viviamo. Dai fatti emergono i problemi legati alla storia del nostro tempo, e attraverso questa, alla storia dell'umanità, alla natura al mondo. Questi legami vanno scoperti e analizzati per mezzo di una ricerca fatta insieme e da interpretare con lo studio delle testimonianze e dei dati raccolti²⁶.

La *Biblioteca di Lavoro*, ispirata alla *Bibliothèque de Travail*, creata nel 1932 dal pedagogista francese Célestin Freinet, nasce, pertanto, con l'intento di sostituire il libro di testo unico con una moltitudine di proposte che servissero, da un lato, a stimolare i docenti a mutare il proprio approccio didattico, rendendolo più attivo e maggiormente legato agli interessi del bambino e all'ambiente nel quale egli vive, e dall'altro come strumento di consultazione da parte dei ragazzi stessi nel corso delle ricerche. Si tratta di un progetto innovativo per i contenuti presentati – l'uomo e i suoi problemi sono al centro della collana –, per i principi metodologici cui si ispira e per la forma operativa per maestri e bambini²⁷. Così, tra il 1971 e il 1979 il libraio e stampatore fiorentino Luciano Manzuoli editò i 130 fascicoli che costituiscono la collana *Biblioteca di Lavoro*, una delle iniziative editoriali di alternativa ai libri di testo promosse nel nostro Paese di maggiore spessore, però, ancora oggi poco studiata dalla storiografia educativa²⁸.

Uno sguardo all'elenco dei titoli pubblicati permette già di comprendere la varietà di argomenti trattati nella collana e la centralità assegnata ai problemi del contesto sociale. Infatti, lo scopo di fondo rimane quello di stimolare la discussione, la scoperta, la cooperazione tra studenti e la presa di coscienza delle dinamiche sociali per capire il proprio tempo e cominciare a sentirsi pro-

direttore, sindaco, prefetto, presidente della repubblica, papa, padreterno)» e, continua, «crede che l'Italia si un paese prospero e civile; non sa che esistono lo sfruttamento, l'oppressione, il razzismo e l'imperialismo; parla e agisce come un cretino e da grande sarà un perfetto servitore dei padroni» (p. 452).

²⁶ M. Lodi, *Notiziario semestrale*, «Biblioteca di Lavoro», vol. IV, 1975, p. 4.

²⁷ Cfr. M. Lodi, *La biblioteca di lavoro*, «Riforma della scuola», vol. 11, 1971, p. 23. Per un approfondimento sulla collana si rimanda a M.R. Di Santo, *Mario Lodi e la “Biblioteca di Lavoro”*. Una proposta didattica alternativa ancora attuale, Reggio Emilia, Edizioni Junior, 2022.

²⁸ Cfr. la prefazione di Juri Meda in *ibid.*, p. 9.

tagonisti della storia, mentre, nella scuola tradizionale essi «non imparano a conoscere la società presente, cioè cosa sia una fabbrica, un'azienda agricola, un sindacato, un tribunale, un partito. Non studiano del passato quelle cose che servono per capire il presente»²⁹.

I fascicoli della collana sono suddivisi in tre categorie principali: le *Lecture*, brevi storie che offrono spunti di riflessione anche su problematiche sociali e ambientali; le *Guide*, esempi di percorsi didattici realizzati dagli educatori del MCE; i *Documenti*, vere e proprie fonti e testimonianze per la ricerca a scuola. È in queste ultime due sezioni che si ritrovano le più interessanti e significative rappresentazioni del mondo del lavoro, delle quali si propone un esame.

2.1 Documenti e testimonianze

I fascicoli dei *Documenti* mirano principalmente a restituire testimonianze ed esperienze del passato nelle quali, però, contrariamente alle rappresentazioni omologanti e semplicistiche trasmesse nei libri di testo scolastici³⁰, i mestieri tradizionali vengono ritratti anche nelle loro difficoltà e ampio spazio viene restituito alle contestazioni dei lavoratori che hanno portato alla conquista di importanti diritti. Il fascicolo *Nonno Agostino*³¹, ad esempio, mostra in copertina la fotografia di un bambino che, con un microfono teso, intervista un anziano; sotto l'immagine si legge la domanda posta: «Tu sei stato un bambino?». Da tale quesito, prende avvio il racconto autobiografico dell'anziano che ripercorre un periodo storico di transizione tra il lavoro manuale dei contadini e l'arrivo di nuove macchine agricole, inizialmente contestate, ma anche di lotte per ottenere il riconoscimento dei giorni di malattia o per la pensione e la creazione di una società di mutuo soccorso dei contadini. Quello di Nonno Agostino è un racconto del passato che, però, porta i giovani lettori a riflettere sulla realtà attuale. L'intervistato fornisce stimoli che permettono di aprire discussioni collettive e di rivalutare con sguardo critico il mondo presente, come quando egli sostiene: «Nella mia vita ho visto cambiare tante cose: quand'ero bambino al mio paese c'erano due o tre biciclette, le avevano i signori. Ora quasi tutti hanno la macchina e in auto l'uomo è già andato sulla luna. Però la distanza fra il ricco e il povero è rimasta»³². Allo stesso modo, il fascicolo *Vecchi a Cervara* mira a valorizzare l'esperienza e le abilità degli anziani, che nella «società del

²⁹ Gruppo di insegnanti torinesi, *Il tempo pieno*, «Biblioteca di Lavoro», vol. I, n. 18, 1973, p. 2.

³⁰ Cfr. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 78 e seguenti. Il contributo, raccolto nel volume, era stato originariamente pubblicato su «Il Calendario del Popolo», n. 327, nel 1972 con il titolo di *Perché no ai libri di testo*.

³¹ A. Dellabassa, *Nonno Agostino*, «Biblioteca di Lavoro», vol. I, n. 13, 1971.

³² *Ibid.*, p. 16.

benessere» rischiano di andare perdute, ponendo in relazione «chi ha vissuto tanto e chi desidera conoscere per vivere meglio»³³. Le testimonianze raccolte, perciò, non vogliono essere dei semplici racconti del passato, bensì aspirano a rinnovare i contenuti scolastici proponendo una visione attiva della storia come risultato di lotte individuali e collettive per una società nuova.

Dalle contestazioni contadine³⁴ e delle donne della filanda³⁵, si giunge a ricostruire la storia delle condizioni di lavoro dei minatori nei primi decenni del Novecento e le loro proteste in *Dalla miniera al parco naturale*³⁶, o quelle degli operai all'interno delle fabbriche nell'Italia della Rivoluzione Industriale³⁷ con documenti e foto d'epoca che mostrano le pesanti condizioni di lavoro che erano costretti a subire. Il tono, in linea con le posizioni politiche e civili di Lodi e del MCE, è critico e mira a rilegare gli eventi in una prospettiva di sfruttamento del lavoratore³⁸: «Le iniziative [industriali] han trovato a loro disposizione in Italia uno strumento meraviglioso: l'operaio. Si trattava agli inizi di uno strumento poco perfezionato, molto primitivo, bisogna dire, ma singolarmente docile e a buon mercato»³⁹. Al termine del fascicolo *Sviluppo e sfruttamento. L'Italia nella Rivoluzione Industriale*, l'indicazione che viene data ai lettori è quella di continuare con la ricerca: rintracciare notizie sul periodo trattato sul libro di testo o su altri libri di storia, controllare quanti ne parlano, in quali termini e interrogarsi sulle ragioni di quanto emerge dall'indagine; intervistare, se possibile, persone che hanno iniziato a lavorare nei primi decenni del Novecento e operare un confronto con l'attualità.

Accanto ai documenti citati, vi sono, però, anche fascicoli che trattano tematiche contemporanee legate al mondo del lavoro, come il numero *Muori operaio*⁴⁰, sulle morti bianche arricchito da statistiche, ritagli di giornale e testimonianze, e due documenti che, in particolar modo, pongono l'attenzione sulla saldatura tra movimento operaio e mondo della scuola. In *Consiglio di fabbrica dalla parte dei bambini*⁴¹, viene riportata l'esperienza del Consiglio di fabbrica

³³ F. Tonucci, *Vecchi a Cervara*, «Biblioteca di Lavoro», vol. VI, n. 70-71, 1977, p. 6.

³⁴ Oltre ai numeri già citati, si fa riferimento anche al fascicolo S. Pinsi, *Processo ai contadini Mantovani*, vol. II, n. 22-23, 1974.

³⁵ Gruppo Padano Biblioteca Popolare di Piadena, *Le donne della filanda*, «Biblioteca di Lavoro», vol. VII, n. 90-91, 1978.

³⁶ C. Foschi Pini, *Dalla miniera al parco naturale*, «Biblioteca di Lavoro», vol. VI, n. 65-66, 1977.

³⁷ F. Colombo, *Sviluppo e sfruttamento. L'Italia nella Rivoluzione Industriale*, «Biblioteca di Lavoro», vol. IV, n. 35-36, 1975.

³⁸ Alcuni studiosi, tra i quali L. Renzi in *Senza parole: il contributo britannico alla teoria del sottosviluppo*, «Lingua e contesto», vol. 1, 1975, pp. 189-206, criticano la collana, la quale, a loro avviso, invece di porsi come strumento di «controinformazione» e di riflessione critica, presenta domande chiuse per esercitare una pressione morale verso una visione determinata dei fenomeni, senza proporre una pluralità di punti di vista.

³⁹ *Ibid.*, p. 6.

⁴⁰ A. Gianola, *Muori operaio*, «Biblioteca di Lavoro», vol. II, n. 21, 1974.

⁴¹ T. Bonavita, C. De Simone, L. Mancini, *Consiglio di fabbrica dalla parte dei bambini*, vol.

dell'Alfa Sud in merito alla decisione di destinare la strenna natalizia all'acquisto di libri e giochi educativi per i figli dei dipendenti. Il diario di tale sperimentazione mostra la progettualità politica del Consiglio che, nel voler cambiare le sorti del territorio, inizia a porsi problemi educativi cogliendo la centralità di questi nello sviluppo futuro della società. Particolarmente interessante è anche il fascicolo *L'indagine operaia*⁴², il quale racconta il tentativo, fallito, di Lodi di portare i propri alunni a visitare una fabbrica. «Sesto San Giovanni, 11 febbraio 1971. Sono davanti alla fonderia della Breda, vorrei visitarla ma mi dicono che non si può entrare»⁴³, così recita la frase d'apertura del fascicolo. Più avanti, Lodi chiarisce le motivazioni della sua richiesta: «Sono un maestro elementare e vorrei portare i miei ragazzi a visitare la fonderia perché sui libri di scuola la fabbrica non è descritta e soprattutto perché fra pochi anni la fabbrica attenderà la maggior parte di essi ed è giusto che la conoscano»⁴⁴. La “nuova” scuola non può ignorare il mondo del lavoro che accoglierà, di lì a pochi anni, gli studenti, ma la direzione proibisce a qualsiasi estraneo di entrare. Amareggiato, Lodi riflette: «giro intorno ai muri come al fossato di un castello che non abbassa il ponte levatoio. Proibito. Là dentro ci vivono gli uomini. Ci passano la vita. E nessuno, come nelle carceri e negli istituti di segregazione, può entrare, vedere, scattare foto, sapere la verità»⁴⁵. Sull'inaccessibilità delle fabbriche, Lodi tornerà a ragionare nell'intervento su scuola e caserma⁴⁶ in occasione di una circolare diffusa dal Provveditorato degli Studi di Cremona che invita i giovani di ogni ordine e grado a visitare la caserma della città. Egli non può fare a meno, pertanto, di chiedersi:

Perché, invece di invitare i ragazzi delle scuole a usare il pulmino del Patronato per visitare, per esempio in occasione del 1° maggio, gli operai delle fabbriche, fermarsi con loro a mangiare alla mensa aziendale, vedere il loro lavoro, studiare come funzionano i loro sindacati, partecipare alle loro assemblee per capire i motivi dei loro scioperi, e possedere quindi dati sulla condizione e sulla storia della classe operaia ormai matura per diventare protagonista della trasformazione della società capitalista, si manda la circolare per fraternizzare con i soldati della caserma? È la scelta politica di una scuola strumento del potere⁴⁷.

La compresenza nei documenti della collana *Biblioteca di Lavoro* di problematiche del passato e del presente mira proprio ad accrescere nei ragazzi le

VI, n. 73, 1977.

⁴² Testo collettivo, *L'indagine operaia*, «Biblioteca di Lavoro», vol. I, n. 21, 1972.

⁴³ *Ibid.*, p. 1.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 2.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 6. Il fascicolo si conclude con statistiche e racconti estratti dal Quaderno n. 1 de «Il lavoratore Metallurgico» del 1971 dal titolo *La salute non si paga/La nocività si elimina*, nato da un'esperienza dei lavoratori della Breda Fucine di Sesto San Giovanni, a cura del Consiglio di Fabbrica.

⁴⁶ Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 130-137. Il contributo originariamente è stato pubblicato su «Paese Sera» del 7 novembre 1973 con il titolo *Scuola e caserma*.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 136-137.

capacità di riflessione critica, a ricostruire più dimensioni della vita quotidiana per sviluppare il senso del cambiamento, a relativizzare la condizione attuale e comprendere che tante acquisizioni nel nostro stile di vita sono solamente recenti e che, quindi, questo è sempre modificabile⁴⁸. Tornando ancora al volume *Cominciare dal bambino*, Lodi sostiene più volte che la scuola tradizionale – nei contenuti presentati così come nelle modalità di relazione univoca con l'insegnante promosse – sia strettamente legata a una concezione politica della realtà che rifiuta il cambiamento sociale e l'idea che l'ambiente sia modificabile in base all'azione collettiva⁴⁹:

questo è ritenuto pericoloso da chi considera la scuola strumento di conservazione del potere. È lo stesso atteggiamento che assumono i regimi conservatori che censurano le informazioni per dare a tutti l'impressione che si vive in una situazione immutabile, nella quale è inutile agire per cambiarla⁵⁰.

Al contrario, continua Lodi più avanti, «l'esame che ci fa la vita è ben diverso, la nostra promozione di uomini viene dal modo con cui sappiamo 'vedere' dentro ai problemi e sentirci partecipi di essi, protagonisti della storia che gli uomini scrivono ogni giorno»⁵¹. Sfogliando i fascicoli della *Biblioteca di Lavoro* non si può che notare l'ampia applicazione che di tali idee veniva realizzata in classe.

2.2 *La ricerca d'ambiente nelle guide della collana*

I fascicoli appartenenti alla categoria delle *Guide*, come già accennato, riportano esperienze educative già realizzate e riproducibili; le tecniche e le metodologie utilizzate sono quelle sostenute dai maestri del MCE e da Lodi stesso: tecniche di rottura⁵² e di liberazione incentrate sui testi liberi, le conversazioni

⁴⁸ Cfr. S. Pacelli, *Mestieri e professioni antiche e nuove nella collana "Biblioteca di Lavoro" di Mario Lodi*, in Fabbri, Malavasi, Rosa, Vannini (edd.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, cit., pp. 196-198.

⁴⁹ «Il lavoro nella poetica lodiana è il sintomo di una società profondamente immobile e ingiusta, che tende a riprodurre dinamiche asimmetriche, autoritarie e prevaricatorie, sostenute da una visione ancora profondamente elitaria dell'istruzione e della cultura», L. Cantatore, «Un solo grande giardino per tutti». *Appunti sulla militanza poetica di Mario Lodi*, in L. Cantatore, J. Meda, F. Tonucci (edd.), *Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore*, Roma, Carocci, 2024, p. 67.

⁵⁰ Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 123.

⁵¹ *Ibid.*, p. 125.

⁵² Nel *Notiziario semestrale*, «Biblioteca di Lavoro», n. 1, 1973, p. 2, Lodi sostiene: «occorre rompere con i vecchi schemi: [deve] saltare il rapporto di soggezione nei confronti dell'insegnante, la lezione come trasmissione del sapere e il voto come motivazione allo studio, al loro posto è necessario introdurre altre tecniche educative: il testo libero come dato esistenziale d'avvio, la ricerca sul campo, la corrispondenza, il giornale scolastico, la cooperativa, la biblioteca di lavoro. Un complesso organico di tecniche di rottura». Si veda anche C.I. Salviati (ed.), *Mario Lodi maestro*, Firenze, Giunti Scuola, 2011.

collettive, la ricerca d'ambiente; in questo modo «scuola e vita coincidono perché le esperienze dei ragazzi riflettono sempre aspetti della realtà ambientale del mondo esterno»⁵³. Nella scuola nuova, scrive Lodi, «lo studio si fa sfogliando le pagine del grande e sempre nuovo libro della vita degli uomini e delle loro lotte, mettendo in relazione gli avvenimenti del presente, il bambino esercita essenzialmente la riflessione e il ragionamento, oltre che la memoria»⁵⁴.

Attraverso la ricerca d'ambiente a scuola si assiste ad un progressivo allargamento dell'orizzonte culturale da parte degli studenti che, da loro stessi e dai loro interessi, giungono a riflettere sulla propria famiglia, sul lavoro dei genitori, sul paese dove vivono, sull'organizzazione civile, sulle leggi e, perfino, sui fatti del mondo⁵⁵. Un esame dei numeri della collana mostra, appunto, l'intento di fondare l'opera educativa sugli interessi del bambino e sui problemi legati alla sua esperienza: tra questi, centrale è quello del mondo del lavoro, aspetto del quale i giovani fanno esperienza primariamente e precocemente attraverso il vissuto dei genitori in famiglia. Tre sono i fascicoli che si soffermano con particolare attenzione sulle questioni lavorative e che meritano di essere analizzati più nel dettaglio.

Il numero *Chi siamo*⁵⁶ raccoglie l'esperienza di Elisa, insegnante giunta a metà anno scolastico al Vho di Piadena. Per iniziare a conoscere gli alunni della classe, la maestra chiede loro di raccontarsi e tra i tanti temi emersi vi è anche quello del lavoro dei genitori e di come queste condizioni i rapporti familiari. Paola scrive: «Io sto più con la mamma perché il papà va a lavorare e alla sera va a letto o all'osteria. Invece la mamma, quando torna dal lavoro, sta in casa con noi. E io ho più confidenza con lei»⁵⁷. Paola, come molti altri bambini, è rammaricata del poco tempo che può passare insieme ai genitori. I bambini fanno proprie le emozioni vissute in famiglia e le riportano a scuola; un alunno scrive: «io sono triste perché quando il papà è ammalato, il padrone, nel cortile, gli grida dietro tante parole brutte, e lui, da stare a letto, gliel dice anche lui, ma piano perché ha paura che non lo faccia lavorare più»⁵⁸. Nel fascicolo troviamo anche una statistica sui 14 padri dei bambini della classe che illustra come vengono da loro utilizzate le 24 ore della giornata. Oltre alle ore per dormire, la netta maggioranza del tempo è coperta dal lavoro, mentre solo una piccola percentuale di tempo residuo viene trascorso in famiglia. Dalla tabella e dai racconti raccolti emerge come i papà siano, in molti casi, quasi assenti dalla vita dei bambini. A partire dai dati, gli alunni discutono sulle dinamiche del

⁵³ M. Lodi, *La biblioteca di lavoro*, in E. Barassi, S. Magistretti, G. Sansone (edd.), *Il leggere inutile: indagine sui testi di lettura adottati nella scuola elementare*, Milano, Emme, 1971, p. 130.

⁵⁴ Lodi, *La biblioteca di lavoro*, «Riforma della Scuola», vol. 11, 1971, p. 22.

⁵⁵ Per una trattazione sulla ricerca d'ambiente e sul valore sociale della ricerca a scuola, si rimanda a Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., pp. 109 ss.

⁵⁶ L. Lupano, *Chi siamo*, «Biblioteca di Lavoro», vol. I, n. 13-15, 1973.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 36.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 38.

mondo del lavoro e nel fascicolo viene registrata una significativa conversazione che si riporta di seguito.

Barbara: Sono più le ore del lavoro.

Rita: E di meno le ore della lettura.

Elisabetta: Questa tabella dice che i nostri papà lavorano tanto e leggono poco.

Primarosa: Anche in famiglia ci stanno poco, 25 ore su 336.

Paola: Se volessero, potrebbero passare in famiglia le ore che passano all'osteria. Oppure andare fuori con la loro famiglia.

Rita: Forse i bambini a casa fanno arrabbiare e allora loro, che hanno lavorato tutto il giorno, vanno fuori a rilassarsi. La giornata di un uomo dovrebbe essere così: lavorare non più di 5 ore, e stare insieme alla famiglia almeno 5 ore, per passeggiare, per parlare, discutere.

Antonella C.: Bisognerebbe non lavorare troppo, ma solo per mantenersi, il resto passarlo bene con la famiglia, gli amici e a leggere per istruirsi.

Rita: Mio nonno, dopo aver lavorato tutta la vita, prenderà poca pensione. Per i poveri, la vita è fatta tutta di lavoro, mentre dovrebbe essere diversa: viaggiare, istruirsi e giocare. Io dico che se uno lavora sempre, è come se buttasse via la sua vita. E anche la salute. Lavoro sì, ma non troppo. Altrimenti è vita sprecata⁵⁹.

Il tema del lavoro è, quindi, percepito come importante dai bambini stessi che acquisiscono coscienza di come queste condizioni tutti gli altri aspetti della vita personale, incluse le relazioni sociali.

Anche il fascicolo *La famiglia*⁶⁰ ritorna sul rapporto tra i genitori e il mondo del lavoro e chiede ai bambini di intervistare la madre e il padre in proposito. Dai dati e dalle informazioni raccolte, gli alunni scoprono che molti dei loro genitori aiutavano i loro nonni nei campi, che quasi nessuno è riuscito a frequentare la scuola oltre la quinta classe e che molti hanno smesso di studiare ancora prima e sono andati a lavorare per il bisogno di guadagnare. Dalla ricerca dei bambini emerge, inoltre, un sostanziale cambiamento nelle tipologie di impiego: se una volta contadini e operai si equivalevano, oggi la maggior parte degli uomini lavora come operaio; anche il lavoro femminile è molto cambiato, prima le donne erano quasi esclusivamente contadine, mentre oggi anche loro sono impiegate in mestieri definiti «non contadini». Il fascicolo invita i lettori a farsi ispirare dall'esperienza riportata e a continuare la ricerca nel loro ambiente completando la tabella riportata nell'ultima pagina⁶¹.

Particolarmente interessante appare, infine, il fascicolo *Monterosso. Indagine sulla condizione operaia*⁶², nel quale una classe quinta, a partire dallo studio della rivoluzione industriale sul proprio sussidiario, conduce una ricerca della

⁵⁹ *Ibid.*, p. 39.

⁶⁰ B. Mion, L. Tosi, *La famiglia*, «Biblioteca di Lavoro», vol. I, n. 15, 1971.

⁶¹ *Ibid.*, p. 16.

⁶² C. Vitali, *Monterosso. Indagine sulla condizione operaia*, «Biblioteca di Lavoro», vol. IV, n. 41-42, 1975.

durata di quasi cinque mesi sulla condizione operaia negli anni Settanta. I ragazzi sostengono:

Questo problema ci ha molto interessato, perché molti dei nostri papà fanno l'operaio e vanno allo stabilimento. Qualcuno ha osservato che ora non è più brutto come un tempo lavorare in fabbrica. Però, ci siamo detti, se gli operai fanno sciopero tante volte vuol dire che qualcosa di brutto c'è anche adesso. Abbiamo così deciso di fare una ricerca "vera" sugli operai di oggi, ma non una delle così dette "ricerche" su una vicenda o un personaggio storico attraverso letture o copiatore da libri ed enciclopedie create a questo scopo. Abbiamo scelto di indagare una realtà ben prossima, partendo dal nostro quartiere, Monterosso, che è un quartiere popolare alla periferia di Bergamo: questa volta il "testo" sarebbero stati i nostri papà operai⁶³.

In questo breve estratto, si ritrova quanto sin qui riferito rispetto alle tecniche utilizzate in classe e al coinvolgimento attivo degli alunni a partire dalle situazioni loro più vicine per scoprire legami tra eventi apparentemente occasionali della vita del bambino e i temi di fondo della società⁶⁴. Gli alunni, infatti, conducono delle interviste ai genitori dalle quali emerge che 24 papà su 27 hanno iniziato a lavorare da ragazzi, prima di quanto la legge attuale consenta, e che per tale motivo sono stati svantaggiati rispetto ai coetanei più benestanti perché non hanno potuto scegliere liberamente quale attività svolgere né hanno potuto seguire i propri talenti e le conseguenze di tale svantaggio hanno inciso sulla loro vita e quella delle loro famiglie. Nelle riflessioni finali, i bambini stabiliscono: «abbiamo capito che è il lavoro dell'uomo che determina la storia»⁶⁵; il fascicolo si conclude con l'affermazione, stampata interamente in maiuscolo, che sembra riassumere l'idea in merito dell'intera collana *Biblioteca di Lavoro*: «la storia non è fatta solo di guerre e di re, ma anche di donne che andavano in filanda, di uomini che gridano i loro diritti; nessun libro di storia racconta queste cose di vita vera»⁶⁶.

3. *Il lavoro nei giornali di classe*

I giornali di classe prodotti con costanza dagli studenti sotto la guida di Mario Lodi restituiscono una cronaca reale della vita dei bambini a scuola, a casa e nell'ambiente nel quale sono inseriti e confermano l'importanza che le dinamiche sociali e lavorative rivestivano all'interno della quotidianità scolastica e dei dialoghi tra gli alunni.

⁶³ *Ibid.*, p. 2.

⁶⁴ Cfr. Lodi, *Insieme*, cit., p. LXII.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 17.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 18.

La realizzazione di un giornale di classe è una scelta precisa a sostegno del rinnovamento di prospettiva nell'educazione con le stesse finalità che guidano la pubblicazione della *Biblioteca di Lavoro*, come spiega Lodi:

un giornale realizzato da un gruppo di ragazzi che documentano in continuità la vita di base, cioè il vissuto quotidiano e personale nel suo farsi, la riflessione sul vissuto stesso e sull'evoluzione dei singoli e del gruppo, ritengo che abbia un significato politico: valorizza infatti l'uso produttivo del pensiero autonomo, considera il bambino capace di cultura, si contrappone quindi a un tipo di scuola che dal bambino non parte e a lui non arriva, perché è fondata sul nozionismo, sulla trasmissione di contenuti prefissati. Domani, nella vita sociale, è probabile che questo atteggiamento resti come senso della storia intesa come destino voluto da tanti uomini che si sono messi insieme per realizzarlo [...] È la scuola che porta dentro la vita per capirla e trasformarla⁶⁷.

La scrittura condivisa, al centro dell'operato educativo di Lodi, così come tutte le attività proposte a scuola, deve essere aderente alla vita e alle sue questioni cruciali, ai problemi sociali e agli orizzonti politici, in una «militanza poetica»⁶⁸ che il maestro porta avanti anche in tutti i suoi libri.

Fra le esperienze scolastiche pubblicate, quelle raccolte ne *Il mondo*⁶⁹ sono considerate le più ricche e complete⁷⁰. I volumi, infatti, assemblano i giornalini stampati quotidianamente dalle classi dell'ultimo ciclo scolastico seguito da Lodi. Si tratta di documenti senza commenti del maestro o integrazioni, pagine scritte dai bambini che testimoniano il loro vissuto nel corso degli anni. Quello che colpisce, immergendosi nella lettura delle conversazioni registrate, non sono solamente i contenuti e la centralità delle problematiche sociali e del mondo del lavoro così come emergono nelle riflessioni dei bambini, ma il modo in cui essi si esprimono, «con forza, con passione, con rabbia, con rancore, a seconda dei casi, ma sempre come cosa importante per chi l'ha vissuta e che deve essere importante per chi la legge»⁷¹. I bambini, infatti, analizzano seriamente i loro

⁶⁷ M. Lodi, *Il mondo 1: relazioni di lavoro del maestro ai genitori, i libri dei bambini*, Firenze, Manzuoli, 1977, p. 7. Nel 1982, in *Guida al mestiere di maestro*, cit., Lodi ribadisce: «Fare il giornale a scuola non è un di più rispetto al programma, magari da realizzare nei momenti vuoti. È qualcosa di molto importante: la rappresentazione della vita dei bambini [...] Esprimersi, documentarsi, comunicare, organizzare collegialmente il lavoro, sono attività che rispondono a esigenze dei ragazzi e sono anche obiettivi di una società democratica» (pp. 140-141).

⁶⁸ Cfr. Cantatore, «Un solo grande giardino per tutti». *Appunti sulla militanza poetica di Mario Lodi*, cit., p. 64. Si tratta per alcuni aspetti della stessa prospettiva sociale che si rintraccia nella ricerca letteraria-educativa-politica portata avanti negli stessi anni da Gianni Rodari, come sottolinea L. Acone in *Gianni Rodari e la grammatica pedagogica del lavoro*, in Fabbri, Malavasi, Rosa, Vannini (edd.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, cit., pp. 909-913.

⁶⁹ *Il mondo* è stato edito dal 1977 al 1979 da Luciano Manzuoli, lo stesso editore della collana *Biblioteca di Lavoro*, man mano che i giornalini venivano prodotti. L'edizione in volume manteneva l'impaginazione originale dei giornalini stessi; così è stato riproposto anche da Laterza nel 1979.

⁷⁰ Cfr. F. Tonucci, *Guida al giornalino di classe: viaggio intorno a 'Il mondo' di Mario Lodi e i suoi ragazzi*, Roma-Bari, Laterza, 1980, p. 13.

⁷¹ *Ibid.*, p. 108.

problemi, più o meno banali, cercano di trovarne la ragione e di comprenderli a fondo.

In più giornali ritorna il tema del confronto tra lavoro degli adulti e gioco dei bambini. Stimolati dalla domanda del maestro «Come mai a tutti i bambini piace giocare?», gli alunni riflettono

Luisa. Per il bambino il gioco è un divertimento.

Carolina. Anche un lavoro.

Luisa. Ma nel lavoro si fa fatica e si suda, nel gioco no.

Umberto. Si suda anche a giocare, però è bello.

Giambattista. Io quando gioco sudo e mi viene caldo però gioco lo stesso perché mi piace.

Marzia. Io dico che per i bambini è un lavoro che gli piace moltissimo e non vogliono più smettere.

Luisa. Però il lavoro non è divertente, il gioco sì.

Stefania. A lavorare gli uomini fanno fatica e poi si possono far male.

Angela R. Anche nel gioco ci si può far male.

Stefania. Ma in fabbrica, con le macchine, c'è più pericolo.

Loredana. Gli uomini a lavorare si stancano, noi bambini invece non ci stanchiamo.

Marzia. Il nostro lavoro è più bello di quello dei grandi⁷².

In un percorso di riflessione condivisa, che si arricchisce degli stimoli ricevuti dai compagni per andare sempre più a fondo sul tema, i bambini giungono comunemente alla conclusione che solo se il lavoro viene scelto può essere fatto con piacere, che «i bambini lo fanno di spontanea volontà, i grandi ci devono andare quasi per forza»⁷³ e tutti i giorni devono svolgere lo stesso identico lavoro. Sono gli stessi elementi nodali di libertà, scelta e varietà che rendono il lavoro scolastico un piacere per gli alunni o un faticoso dovere cui adempiere⁷⁴.

Nella classe seconda, a partire dal racconto di un'alunna su un'avventura nei campi, i bambini giungono a riflettere sulla proprietà privata e a condurre una ricerca su quanti dei loro genitori siano proprietari della propria casa, dei campi, delle automobili⁷⁵. In quarta, gli alunni intervistano il papà artigiano di una compagna; anche lui non ha potuto scegliere che lavoro fare, ma si è trovato costretto a continuare il mestiere del padre. Le sue giornate sono scandite da molte ore di lavoro per poi andare subito a letto, non ha ferie o giorni di malattia pagati, «se l'artigiano non lavora, non prende niente. Se riposo, non guadagno»⁷⁶. In quinta, leggendo le notizie del giornale emerge il tema degli

⁷² M. Lodi, *Il mondo*, Roma-Bari, Laterza, 1979, p. 204. Quanto emerge dai dialoghi dei bambini coincide con la visione del maestro di Piadena del gioco come qualcosa di impegnativo ma gratuito, un mezzo per esplorare il mondo e imparare, «per il bambino il gioco è lavoro. Un lavoro serio, legato alla sua personalità in sviluppo, non un lavoro come quello degli adulti, che si fa per guadagnare da vivere o per affermarsi nella società», *Guida al mestiere di maestro*, cit., p. 55.

⁷³ Lodi, *Il mondo*, cit., p. 151.

⁷⁴ In *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., Lodi scrive: «[La mia è] scuola attiva, scuola di duro lavoro liberamente scelto, piacevole sacrificio» (p. 248).

⁷⁵ Id., *Il mondo*, cit., pp. 209-213.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 72.

scioperi e della cassa integrazione e i bambini tornano a discutere dei lavori dei loro genitori, dei familiari e di quanto questi condizionino le loro vite⁷⁷. Espandendo sempre di più gli orizzonti di ricerca, i bambini giungono ad approfondire le leggi della Costituzione che tutelano il lavoro e si ritrovano a operare confronti tra la teoria e le pratiche di cui sono testimoni nella loro esperienza.

Maternità, abbandono scolastico, invalidità, pensione, organizzazione sindacale: sono solamente alcuni dei molti temi che emergono dalle conversazioni degli alunni continuativamente nel corso dell'intero ciclo di scuola a partire dalla loro vita e sempre arricchiti di esempi concreti della loro esperienza. I giornali dimostrano, ancora una volta, quanto scuola e società siano congiunte e quanto nella didattica scolastica non si possa non tener conto dei grandi temi vicini al bambino.

In una scuola che parte dal bambino, l'incidente, l'episodio, l'osservazione, portati dal bambino, si incontrano con il programma dell'insegnante e diventano essi stessi programma. Questo non è un "andar dietro" ai bambini, ma è saper scegliere il passo giusto per camminare con loro⁷⁸.

Una scuola democratica non può che partire dalla realtà del bambino, dai suoi interessi e dai problemi che li riguardano, e, come mostrano i fascicoli esaminati e i giornali di classe, dal porsi in ascolto e dal dare valore alla peculiare esperienza di ciascuno⁷⁹. Pertanto, sebbene la visione politica e ideale presente nell'esperienza e nel pensiero di Lodi e dei maestri del MCE fosse strettamente legata al momento e al contesto storico dell'Italia degli anni Settanta, la proposta pedagogica e didattica che emerge continua a essere un importante stimolo di riflessione per la scuola attuale.

⁷⁷ *Ibid.*, pp. 154-155.

⁷⁸ Tonucci, *Guida al giornalino di classe*, cit., p. 164.

⁷⁹ In un'intervista Lodi ricorda le sue prime lezioni e il momento nel quale capì che i bambini avevano qualcosa da raccontare e che andava lasciata loro occasione di esprimersi liberamente. Come sottolinea J. Meda, nel contributo *Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968)*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità a oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, «in quel momento nacque il Mario Lodi maestro: non nella frequenza delle lezioni impartitegli all'istituto magistrale, non nell'abilitazione all'insegnamento, non nel difficile impatto con le sue prime classi negli anni successivi. Egli nacque dalla contraddizione profonda percepita tra il modello magistrale trasmissivo inculcatogli nel corso della sua formazione e le esigenze espressive avanzate da Attilio e dagli altri bambini che gli stavano di fronte. Paradossalmente, egli divenne maestro nel momento in cui abbandonò le proprie certezze ed accettò di metterle in discussione ascoltando i propri alunni» (p. 95).

The enlightening activity of the Educational Association (EO) during its operation (1910-1930)

Stella Chantzi
Department of Early childhood
education
University of Western Macedonia
Ptolemaida (Greece)
aff01016@uowm.gr

ABSTRACT: This announcement refers to the Enlightening activity of the EO during its operation. EO is an Athenian union with philological literary deviations and a liberal urban character. The organization of speeches and lectures is a key means of spreading the ideas of Demoticism and EO propaganda. They begin to be held from 1912 to 1929. Educational, literary, scientific, ecc. topics were chosen at the weekly meetings in the group and outside the group. Also, since the start of the operation of EO to his split in 1927, tutorial courses were organized with the aim of clarifying issues of educational, scientific and social content, followed by a discussion with the listeners.

EET/TEE KEYWORDS: Educational association (EO); Tutoring courses; Speeches; Lectures; XX Century.

Introduction

The first speeches in the Group took place in 1911 onwards. In 1913 no speeches were made, owing to the abnormal political season, the conscription, and the reluctance of many members. Then the Group had published some children's books, scientific books and some speeches. From 1917 to November 1920, the EO stagnates, underperforms, or in other words was replaced by the (Educational Committee) EC, which undertaked to carry out many of its original goals. The three pioneers were employed within the EC, in the Ministry of Education. During the first phase of the counter-reform, in Grece, EO was at a difficult juncture and Glinos, in consultation with Vamvetsos, undertaked its reorganization through speeches, publications and the continuation of Friday or Saturday evenings. In 1921, in an attempt to renew the action of

the EO, his appeal was printed, which was mailed and sent in 8000 copies. The processing of the mission of the appeal, the DEO in 1000 copies, the printed announcement of the Higher Women's School in 3000 copies, the book of Gabriel in 3000 copies and the article of Triantafyllidis entitled: Before they burn, in 45000 copies, had transformed the space of EO in an office for sending forms that were mainly made by Glinos with the participation of a few other people, such as Koryllou, who had taken over the club's treasury in the meantime. During this time, Glinos confessed that «we were continuing the fight», had recognized the positive impact of the release of Gabriel's book and was commented that «we have won the issue in the consciousness of society»¹. In 1923, the resolution of members was signed which renews the belief of the EO, in the need to reform the educational system, the second reform attempt of 1923-1925 had followed and the discussions about its perspective had begun. After the resignation of Delmouzos and Glinos from the management of their institutions, Delmouzos on January 28, 1926, began his speeches at the Dionysia theater on the topic of Demoticism and Education. The following year after the conclusion of the assembly of March 24, 1927, the division of the Group took place and a resignation form was circulated and was signed by those who side with Delmouzos.

Methodology

The proposal applies the interpretive historical method of analysis of primary and secondary archival material, from various historical archives: ASKSA in Athens, Municipal Library of Amfissa, electronic material from the archive of Glinou, Triantafyllidis ecc. This is the method of interpreting historical texts (archives of the EO) with the aim of their fullest and deepest understanding possible, because it subjects the historical texts and their creator to an internal examination through their historicity².

1. Enlightening activity of the EO

In an account of the Group's activities for 1915, Triantafyllidis singled out the EO's activities in lectures, scientific lessons, gatherings with close contact between members, and discussions within the gatherings for their spiritual

¹ 15th letter from Glinos to Delmouzos on August 17, 1921, F. 14, Delmouzos Archive.

² P. Pigiaki, *Preparation, Planning and Evaluation of Teaching, Teaching Methodology*, Athens, Grigori Publications, 2004, p. 141.

cultivation³. This categorization generally applies to the remaining years of its operation. Meetings were held as usual except during holidays and public holidays.

1.2 *Speeches-Lectures: Content & Timeline*

The organization of speeches and lectures was a key means of spreading the ideas of demoticism and EO propaganda. They began to take place from 1912 to 1929. After the EO was reconstituted in 1945, some speeches and Monday meetings were organized again until 1947. It seems that at first they followed the format of a lecture. From the magazine of EO (DEO) and from minutes of speeches that were in the archive of Glinos we get information about the Group's lectures. There was also a lot of evidence that referred to the content of the speeches that were held, regular or extraordinary. There were speeches of a scientific or propaganda nature. For the needs of advertising the speeches, special personal invitations were printed which were intended for members and guests of the speeches for a specific speech. The speaker, the topic, the date and exact time and the place, which was most often the EO room, were listed⁴. The speakers were touching on various linguistic or scientific issues and were responsible for the ideas they had expressed. Their identification with the EO was necessary only to the extent that they had recognized the need for an internal reform of our spiritual regimes in the direction of Demoticism⁵. Speeches with pedagogical-psychological, scientific, social-historical content were addressed to the audience of EO members, or to a more specialized audience such as the Teaching Federation, the Secondary Education Federation, the Student Fellowship (FS) ecc. The listeners were students, scientists, educators, and workers, politicians, academics, people with intellectual concerns. From 1928 onwards the lectures were divided into scientific ones, open to members and non-members, and were apparently part of the tutorial courses organized by the EO in 1928 and 1929.

In November 1911, Ramas gave a lecture entitled *If we had free education*. In 1912, lectures were held by Kazantzakis, Boutoura, Chrysafis, Delmouzos. Delmouzos dealt with school life and the principle of love and freedom as the basis of education. He referred to the Higher Girls' School of Volos, the arrangement of the material, the balance of physical and historical-philological

³ Document, M. Triantafyllidis, *The work of the Group*, Archive of Triantafyllidis, 1916, p. 2.

⁴ Document, A. Delmouzos, *Personal invitation to speeches*, F. 12, Archive of Delmouzos, 1913-14.

⁵ It is mentioned in one footnote: *Boutouras spoke to a cleaning woman with several elements of elementary education*, «DEO», vol. 2, n. B, 1912, p. 155.

courses, and the real meaning of national education, emphasizing the importance of our demoticist tradition.

On January 12, 1912, Chrysafis, in his lecture, emphasized the diversity of the way to satisfy the physical and mental needs of the child and referred to his rights. Kazantzakis made a speech on February 25, 1912 at the EO, where she had presented the basics of raising Greek children: religiosity (faith, consolation in sorrows), love for the country, noble feelings⁶. On April 1, 1912, the lecture was given to the EO on the subject: Impressions from the schools of the municipality of Athens by K.K.K. In 1913 the lectures began with the lecture of G. Kazantzakis at the beginning of December 1913. Every Monday and Wednesday there were meetings, and every Thursday the teaching of Delmouzos to the teachers⁷. The effort of EO became more intensive during 1913 and a series of speeches were organized⁸. In 1913-14 Delmouzos taught a series of courses on the history of Greek philology. At the same time, the meetings of the members continued, once or twice a week with the aim of closer communication between them and the clarification of certain issues. A few popular studies of language and literacy were published, and Goethe's translation of Iphigenia was freely distributed. From 1913 it was decided to publish in the journal only studies in the demotic⁹.

In 1913, speakers in speeches were: Kazantzakis, What our children are reading, Delmouzos with the title: Three years teacher, Chrysafis and Vlastos. In 1913 the increase in the number of listeners at the EO led to the decision to hold the talks elsewhere due to space constraints. The need for a larger hall created problems for the EO, due to the non-allocation of rooms for the EO as in the early years there was a strong prejudice against the EO from the intellectual circles of the ruling class of Athens¹⁰.

For 1914, it was announced that the members' meetings would continue in a place other than the EO, four times a week, for reasons of limited space¹¹. This year, Palamas gave two speeches to the EO, the first on January 8, 1914 on the subject of O Ar. Valaoritis¹². For the next few years, the situation was problematic. According to Vournas, the activity of the EO in the organization of speeches-lectures had a rapid pace mainly from 1920 onwards, where meetings with speeches were again organized. The meetings were accompanied by the expression of opinions, questions and thoughts of the listeners. With an audience of hundreds of young spiritual people, writers, teachers, there are lectures,

⁶ Document «LZ244/f 4», *Summaries of speeches by G. Kazantzakis and others to the group*, Archive of Glinos.

⁷ Document «1868», I. Dragoumis, Gennadios Library, Digital archive of I. Dragoumis, ASKSA.

⁸ *Various*, «DEO», vol. 3, 1913, p. 333.

⁹ *The work of the group*, «DEO», vol. 5, 1915, p. 6.

¹⁰ *Various*, «DEO», vol. 3, 1913, p. 333.

¹¹ *Miscellaneous*, «DEO», vol. 3, 1913, p. 333.

¹² K. Palamas, *Aristotle Valaoritis*, «DEO», vol. 4, 1914, p. 1.

discussions on sociological-pedagogical issues and more about the Group's program. Key speakers were the three pioneers of EO, Sotiriou, Theodoridis, Giannis and Rosa Imbriotis, M. Kountouras, K. Dimaras and others¹³. In 1921-22 meetings-speeches were also held on Saturday. At the same time, the philology tutorial was established, where the main speaker was Miliadis with philological analyzes and it had a great response¹⁴. The group's philological Thursdays had included various more specialized topics for discussion. Some are listed below.

<i>Thursday Philological Meetings</i>		
<i>Topics</i> ¹⁵	<i>Speakers</i>	<i>Date</i>
The poet Hermonas Royal Matesi Hasis The Soots P. Paparigopoulos Varnalis, Roidis, Rabagas, Kambysi Giannopoulos-Dragoumis Butter	Agras Miliadis Chouliadakis Augeris Michalopoulos	December 9 January 15 th

In 1920-1921 lectures were organized on Friday and Saturday with Glinos as the main speaker. On March 5, 1921, N. Hatzidakis, a partner of the Group, in his speech at the invitation of Glinos, referred to the educators who had moved to Germany and to the educational reform in neighboring Turkey. On Friday, March 12, 1921, Glinos' speech was about the ministry's report on language and the formulation of a specific plan of proposals for the implementation of its findings.

On the following Friday, March 19, 1921, Cleanthus made a presentation on the schools of the previously subjugated Greece and especially on education in Macedonia¹⁶.

On May 21, 1923, Glinos gave a speech for the Monday evening on the subject of universities and university education – science, life, work, the university organ of creative life, with reference to the concept of university

¹³ T. Vournas, *Dimitris Glinos*, Athens, Afos Tolides Publications, 1975 p. 42 and S. Someritis, *The great turning point testimonies memories 1924-1974 (Part A)*, Athens, Olkos, 1975, pp. 189-196.

¹⁴ G. Gatos, *The great passion of educational municipalism. 41 letters of Glinos to Delmouzos*, Athens, Greek letters, 2003, pp. 110-132, 12th, 19th letter.

¹⁵ Document «XG392-2», D. Glinos, *Chronicle of Saturday, Friday and Thursday sermons, 1920-21*, Archive of Glinos.

¹⁶ Document «XG 392», D. Glinos, *Chronicle of the Friday speeches (1921-1920)*, Archive of Glinos.

education: science, society and science, science and life, science and work, national intellectualism, Greek university: its history and criticism, the synthesis of modern Greek life (creative historicism-modernism, futurism), the university organ of healthy culture, creative life, the two paths of rebirth of the university: the revolutionary and the organic¹⁷. In January 1926, Glinos gave three speeches to the Student Fellowship, on the subject of the implementation of the EO program. Glinos made a broad historical review of the role of the scientist and the spread of demoticism and the phase of educational demoticism, the reform efforts in Germany and the influence of the German right and left¹⁸.

In 1927 after the dissolution of the EO, Glinos gave the following speeches on behalf of the EO: 4 speeches to the EO on 29 March 1927, a speech to the Society of Social Sciences on 29 March 1927, a speech to the Federation of Public Teachers on: agricultural culture and agricultural education¹⁹. On the same day, Glinos gave a speech to the social science society about Spinoza and another speech to the public teachers' federation²⁰. On April 1, 1927, in his presentation in Piraeus, Glinos had referred to the right of the people to claim their education, he had presented statistics on the high rate of illiteracy of men and women in Greece and data on school dropout with the final conclusion «that 15% of children acquires the basic knowledge of school, so folk school is non-existent». He mentioned three main problems of education, the organizational one, the organization of education in six years of compulsory schooling and the issue of teacher training²¹.

On April 17, 1927, Glinos delivered his lecture, in the municipal theater of Piraeus, on the subject of the folk school. He defined the concept of the popular school, referred to the popular classes of other countries, to education as a right of the people²². He spoke about the concept of education in civilized countries such as France, Switzerland, Scandinavia, and raised the question of whether there was popular education in Greece, giving a negative answer. He made use of statistics which speak of illiteracy among men and women, the need for compulsory schooling of pupils, the effects of illiteracy in all aspects of the life of the citizens, the condition of the slum-like school buildings, the responsibility of teachers and of each. He presented three problems: the organizational one, the question of the decentralization of education, and the establishment of a six-year course, and the question of teacher training. He ended with the exhortation

¹⁷ Document «H 45», D. Glinos, *Universities and university education (May 1923)*. *Speech chart at the EO*, Archive of Glinos.

¹⁸ Document «XD408/1», D. Glinos, *Plan for an announcement to the Student Fellowship, 1925/26*, Archive of Glinos.

¹⁹ Document «I/55/d», D. Glinos, *Speeches of Glinos in 1927*, Archive of Glinos.

²⁰ Document «I/55a», D. Glinos, *Speech diagram for the folk school*, Archive of Glinos.

²¹ Document «I/56», D. Glinos, *Lecture of Glinos transcribed on 17/4/1927*, Archive of Glinos.

²² Document «I/56», D. Glinos, *Speech diagram for the folk school*, and *Lecture of Glinos shorthand*, Archive of Glinos.

to assert the rights of the people and with the exhortation to the teacher: to help the people to conquer their rights.

On April 17, 1927, Glinos gave a speech at the reception of the representatives of the teaching federation on the topic: Educational reform and the teacher, and on May 4, 1927, a speech in Piraeus on the People's School²³. On May 7, 1927, in the Karapanou palace, he delivered a speech to the secondary education federation on the subject: the organization of education²⁴. On May 7, 1927, the subject of his lecture was educational reform and the teacher. Glinos made a brief review of the educational reform, its linguistic period, the educational one with EO and Delmouzos and its social period. He presented its evolution, adaptation and extension in their time. He also addressed the teacher and reform, and explores the relationship of educational theory to policy²⁵.

In his lectures at FS on May 10, 1928, Glinos focused on the need for ideological orientation of young people, so that Greek scientists could become creators of the new Greek culture by creating a socialist progressive current against the conservative one and develop social action. He clearly stated that education is primarily a social problem, which needs the application of the theory of historical materialism, as the bourgeoisie failed to resolve it, due to its compromise with the conservative forces of the past. He urged FS to become a vanguard union²⁶.

On July 20, 1928, thanks to the teaching federation, he gave a speech on the subject of the organization of education and on July 21 on the subject of the administration of education²⁷.

In 1929, in addition to the scheduled speeches of Glinos, three speeches were organized in the Club hall under the responsibility and initiative of the Student Association (FS) in the Kotopoulis theater, on the subject of the problem of illiteracy developed by Glinos and Degiannis, general secretary of the teaching Federation²⁸. The speech of Glinos, at the request of the FS, was repeated once more to a very large audience and a special resolution accepted by the FS was approved²⁹. In the resolution, the bankruptcy of the historical orthography, the *katarevousa*, the pseudo-classical ideal and the educational system was mentioned as the cause of illiteracy and the government and the parliament were asked to take measures with basic demands: the establishment of a demotic language, the simplification of the Greek orthography, the seven-year popular

²³ Document «I/55/d», D. Glinos, *Speeches of Glinos in 1927*, Archive of Glinos.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Document «55b», D. Glinos, *Glinos Lecture to the Student Fellowship on May 7, 1927*, Archive of Glinos.

²⁶ Document «ADG I58», D. Glinos, *Glinos Lecture to the Student Society*, May 1928, Archive of Glinos.

²⁷ Document «I55/a», D. Glinos, Archive of Glinos.

²⁸ *Comments*, «Neos Dromos», January vol.1, 1929, p. 5. Their speech was published in three sequels in the pages of «Neos Dromos», the 4th, 5th and 6th.

²⁹ *Student association*, «Neos Dromos», vol. 7, February 1, 1929, p. 7.

education, compulsory vocational education, the establishment of systematic education for illiterates, five-year high schools, popular reading rooms, writing books in elementary school and free scientific books for students³⁰.

On February 2, 1929, the EO took the initiative and convened the FS, the Society of Socialist Studies and the Scientific Discussion Group and their members to the Kotopoulis theater, where relevant speeches were made with the main theme of expressing their protest against the government's proposal of the idiom to the parliament that aimed at the change of the democratic state, the abolition of freedom of speech, asking the parliament to vote against it. A relevant resolution was drawn up and delivered by the presidium of their Boards of Directors to the competent bodies³¹. For this purpose, an invitation was released with the cooperation of the EO, the Student Union and the Society for Socialist Studies³².

On February 18, 1929, a meeting was held after the speeches of S. Someritis on the development of democracy, in which D. Rakopoulos, M. Oikonomou, Glinos and G. Miliadis expressed their opinions³³. Glinos gave a lecture to the Student Society on March 12, 1929 on the subject: the social morphology of our educational problem. He tried to connect the educational problem with the theory of historical materialism, he made a historical review of Greek education. On April 19, 1929, Glinos' speech was given on the subject of urban society and urban culture in relation to the educational morphology of the time, from 1780 to that time in Greece and Europe. In the first lecture, Glinos tried to approach the educational problem as a social problem by applying the theory of historical materialism. He referred to the inherent inability of Greek education to achieve its purpose, the period of bourgeois civilization and the revolutionary period of the proletariat. He raised the language issue and the reasons. In the second lecture, he referred to the role of the bourgeoisie in Europe, to its effect on Greek education³⁴.

On March 28, 1929, Glinos delivered a speech on the Action Program of the EO. In it, Glinos, under the pressure of passing the anti-communism bill, reviewed the history of the split of the EO, the socialist movement in Greece, and dealt with the definition of the concept of politics. Then Glinos explained the objectives of the Action Program of the EO: enlightening the teachers and the people and studying the educational problems in Greece. Finally, he concluded by reflecting on the Group's action, after the passing of the bill on

³⁰ *The life and activity of the educational group*, «Neos Dromos», vol. 7, February 1, 1929, p. 8.

³¹ *Resolution of protest*, «Neos Dromos», vol. 8, February 15, 1929, p. 1.

³² ITH «121(2)», *Invitation EO-Presumption*, Archive of Glinos.

³³ *The life and activity of the educational group*, «Neos Dromos», vol. 8, February 15, 1929, p. 8.

³⁴ Document «ADG159», D. Glinos, *Glinos' lectures to the Student Society in March-April 1929*, Archive of Glinos.

communism, posing the questions: will its goals be limited? The members, the Social Democratic Group? why not; no educational members?³⁵

From the distribution of the speeches it can be seen that their number was greater after the split of EO, where Glinos was the almost exclusive speaker. Regarding their content, one can distinguish a shift of the subjects from literary and pedagogic subjects to subjects related to educational reform, the administration of education, the education of the people, the more general political consideration.

Distribution of EO speeches-lectures (approximate numerical value)							
1913 (3)	1914 (2)	1921 (13)	1923 (1)	1926 (3)	1927 (6)	1928 (2)	1929 (12)

2. Organization of Tutorial courses

Since the start of operation of the New EO, Glinos had announced for his members the realization of tutorials with the aim of clarifying issues of educational, scientific and social content. Attendance was provided for non-members with an entrance fee of 5 drachmas for each speech³⁶. They consist of suggestions by the EO partners and a discussion with the listeners after each discussion. It seems that they aroused a lively interest in listeners other than the members of the EO³⁷. The planning of the EO also included the publication of the Seminar's lectures in a special booklet³⁸. The tutorials were scheduled to take place in the political and social science society hall every Thursday from November 22 onwards. The relevant announcement of the Training Center for its members was signed by G. Dumas. The speakers and their topics were Hr. Chomenidis, Biology and Social Sciences, beginning on Thursday, November 22, 1928, S. Someritis, the evolution of democracy, from Thursday, January 10, 1929, G. Georgakopoulos, what we know about matter and energy from Thursday, February 7, 1929 and D Glinos, the philosophy of Lenin, beginning March 7, 1929³⁹.

At the first meeting of the tutorials on Thursday, November 23, 1928, where the members of the EO were present, Glinos, first analyzed their purpose and

³⁵ Document «I/61», D. Glinos, *Speech on the action program of the EO on March 28, 1929*, Archive of Glinos and Document ITH 102, *Manuscript of EO's memorandum on school programs*, Archive of Glinos.

³⁶ *The life and activity of the educational group*, «Neos Dromos», vol. 1, November 1, 1928, p. 8. And Someritis, *The great turning point testimonies memories 1924-1974 (Part A)*, cit., p. 232.

³⁷ *Ibid.*, p. 232.

³⁸ *The life and activity of the educational group*, «Neos Dromos», vol. 5, January 1, 1929, p. 7.

³⁹ *The life and activity of the educational group*, «Neos Dromos», vol. 1 November 1928, p. 8.

methodology, followed by the first speech of X. Homenidis on the subject of the theories of biology for the evolution of life. The speech was attended by more than 70 listeners, who are not members of the EO⁴⁰. Chomenides' speech continued on November 29 and December 13, and the (recapitulation) debate took place on December 20⁴¹. On December 20, during the discussion of the topic of Chomenides' speech, Stavropoulos, Prokopiou, Someritis and Glinos took part, raising their objections to the speaker's views. The next Workshop was scheduled for January 10 with four lectures on the development of democracy and sub-topics: The philosophical beginning and the sociological explanation of the Liberal Democracy, The political principles of the Liberal Democracy, The new powers, Thoughts and conclusions. The speeches were made on January 10, 17, 24 and 31, 1929⁴². On February 18, 1929, a discussion took place within the framework of the tutorial, on the speeches of S. Someritis on the evolution of democracy. S. Rakopoulos, M. Oikonomou, D. Glinos and G. Miliadis participate and Someritis gave the relevant explanations⁴³.

<i>Tutorial courses</i>			
<i>Name of speaker</i>	<i>lecture date</i>	<i>Place</i>	<i>Topic</i>
<i>Boutouras</i>	February 4, 1912	EO	<u>On positive and negative action</u>
<i>Delmouzos</i>	January 12, 1912	EO	<u>Higher Municipal Girls' School of Volos</u>
<i>Chrysafis</i>	January 25, 1912	EO	<u>About the physiology and needs of the child</u>
<i>Kazantzakis</i>	February 12, 1912	EO	<u>Basics of raising Greek children</u>
<i>Kazantzakis</i>	1913	EO	
<i>Palamas</i>	"	EO	<u>What are our children reading (DEO, pp. 216-230)</u>
<i>Delmouzos</i>	"	EO	
<i>Chrysafis</i>	"	EO	
<i>Shoot</i>	"		<u>Ar. Valaoritis</u>
<i>Glinos</i>	"		<u>Three years teacher</u>
<i>Triantafyllidis</i>	"		
<i>Delta, P.</i>		EO	<u>Our education & its language</u>

⁴⁰ *The life and activity of the educational group*, «Neos Dromos», vol. 4, December 1, 1928, p. 7.

⁴¹ *Spelling*, «Neos Dromos», vol. 1, November 1, 1928, p. 8.

⁴² *The life and activity of the educational group*, «Neos Dromos», vol. 5, January 1, 1929, p. 7.

⁴³ *The life and activity of the educational group*, «Neos Dromos», vol. 8, February 15, 1929, p. 8.

Glinos	1923	EO	<u>Our reading books</u>
Glinos	“		
Glinos	“		
Glinos	“		
Glinos	March 29, 1927	EO	Agricultural culture and agricultural education
Glinos	March 29, 1927	Society of Social Sciences	Educational reform and the teacher The people's right to education
Glinos	May 2, 1927	Federation of public teachers	The Folk school
Glinos	May 7, 1927	Karapanos Palace	Educational reform and the teacher The organization of education, The administration of education
Glinos	April 1, 1927		
Glinos,	April 20, 1927	Piraeus	
Glinos	May 10, 1928	Municipal People's Theater of Piraeus	The ideological orientation of young people The social morphology of our educational problems
Glinos	March 12, 1929	ME Federation	
Glinos	April 19, 1929	FS	
		FS	
		FS	

3. *Announcement of the competition for writing a reading book for the 1st grade of the primary school*

EO in the context of its reforming presence in 1912, announced a competition for the writing of an alphabet suitable for Greek children. The committee set the deadline for sending the manuscripts until December 31, 1913. Seven candidates had participated in the competition with seven alphabets with specific sayings as a distinguishing mark and the Elective Committee (EC) (Delta, Delmouzos, Triantafyllidis, Glinos) decided to leave the deadline open as and on April 30, 1914, as also published in magazine «Noumas»⁴⁴. He received two more alphabets until the new deadline. After examining the alphabets, he had decided that he does not single out any for award, although he noted the progress in several areas and the drawing of useful conclusions for the future. It stated «that it is reserved for the distinction of the alphabet that will be the light and joy of children made by teachers with enlightened minds, in a second

⁴⁴ *Review*, «DEO», vol. 3, 1913, p. 332. For the publication in «Noumas», see *Notice of Competition for the alphabet*, «Noumas», vol. 476, April 21, 1912, p. 241.

competition of the Group»⁴⁵. The initiative to announce a competition for the writing of textbooks by private individuals was a progressive initiative in the context of the EO's propaganda activity towards parents, as initially it was envisaged that the writing of the textbooks of the EO's Model School would be based on practice⁴⁶. However, it was not the first reading competition in Greece, as in 1906 Noumas had already organized a similar competition with the aim of writing a human and reading book.

The committee seated the following rules for the contestants: reference to the reading material of the 1st grade of primary school, with fairy tales, short stories-poems for children, teaching it alongside reading and writing, freedom to choose a method, other than the literacy method, content with meaning for children, written in the spoken language that respects the Panhellenic pronunciation of words and not the dialectic. A prize of 1000 drahms (Greek coin of the time) was given to whoever is distinguished for their book, artistic printing of the book at the expense of the EO and 50% of the profits remain with the author when the book was sold. Finally, the intention to announce the writing of other textbooks in the future was formulated⁴⁷. The books participating in the EO competition were nine and had as their distinguishing feature the following statements:

1. Work as much as you want and God gives you as much as he wants.
2. Joy does not count hours, sadness counts them.
3. A lamb that God sees, the wolf does not eat.
4. A person who has patience, desires things, considers them.
5. The letters need a home (2 parts).
6. Let our new generation be happier (2 parts).
7. Hollow teeth hurt, but when they come out we keep quiet.
8. The child is wise, before he is hungry he cooks (2 parts).
9. (The proverb is not known due to the loss of the particular manuscript of the book).

In fact, the committee expressed its apologies and asked the author to resend his manuscript to the next competition. This showed the EO's plan to re-announce a book writing competition in the near future, which ultimately did not take place.

In the presumption about the crisis for the alphabets that had been sent, Glinos wrote that the first attempts to write new books have been made in 1895 in Polis, by I. Proios with his reading book the childhood friend, in Odessa, in

⁴⁵ Document D12, *The competition for the alphabet*, Archive of Glinos (*The committee thanks those who worked...; The conclusions are beneficial to produce a liberating alphabet for our children in the future*), The competition had announced in «DEO», vol. 2, 1912, p. 93.

⁴⁶ Document «LA/223/e 2», D. Glinos, *Letter from Dragoumis to Glinos on May 18, 1911*, Archive of Glinos.

⁴⁷ *Review*, «DEO», vol. 3, 1913, p. 332.

Macedonia ecc. He commented on the progressive outlook of urbanism as it cares not only for the recognition of living language but also for substance and method before the establishment of EO. Glinos emphasized the relationship between the language and the educational issue and the contribution of EO to the difficult task of educational renaissance, despite the negative historical-political circumstances (due to the Balkan wars). He acknowledged that «the idea of striking the defects of our present life where they first sprouted in our souls, namely at school, is not an innovation of the Group». He focused on the need for the group effort of those who recognized the reality and grieve and the contribution of the competition to the specific challenge and need⁴⁸. He himself justified the obsession with writing the alphabet, because it was the first book that the child takes into his hands, the first approach to national wisdom, which became a sample and a mirror of the ideology of the teachers of the genus and of any progress or stagnation educational⁴⁹.

⁴⁸ Document «D12», D. Glinos, *The alphabet crisis*, Archive of Glinos.

⁴⁹ Document «D17(5)», D. Glinos, *The alphabet crisis*, Archive of Glinos.

«Ottobre ci ha traditi»¹: l'occupazione delle scuole romane durante il secondo dopoguerra

Alessandro Montesi
Department of Education
University of Roma Tre
Rome (Italy)
alessandro.montesi@uniroma3.it

«October betrayed us»: the occupation of Roman schools during the Second World War

ABSTRACT: This work aims to analyse the educational and social consequences of the Second World War, through the history of the occupation of Roman schools by the people displaced and bombed. This significant event interrupted, between the Forties and Fifties, the regular teaching for thousands of students and was resolved only through the construction of schools and social housing. It is a multifaceted theme that intertwines the history of education with social and economic aspects, the work, therefore, required a wide range of sources, necessary to reconstruct the complex period and the difficult post-war situation.

EET/TEE KEYWORDS: Post-war period; School policy; Evacuees; School building; XX Century.

Introduzione

Alla fine del secondo conflitto mondiale, l'intera penisola italiana si trovò a dover affrontare il gravissimo problema dei sinistrati e degli sfollati di guerra, ossia di tutti coloro che avevano perso la propria abitazione a seguito dei bombardamenti o che, trovandosi sotto la minaccia di questi, erano dovuti fuggire dai propri luoghi di origine. Si trattò di un vero e proprio esodo che, in anni estremamente convulsi e drammatici come quelli a cavallo tra la caduta del fascismo e l'avvento della Repubblica, segnò indelebilmente e per lungo tempo

¹ La citazione è tratta da un articolo di G. Manacorda, *Roma sotto inchiesta*, «Cosmopolita», n. 20, 16 dicembre 1944, p. 8.

la storia del paese. Se ne trovano tracce non solo nella saggistica di settore, ma anche nella cultura popolare: non è un caso, infatti, che opere teatrali e cinematografiche come *Filumena Marturano*², *Totò cerca casa*³ e letterarie come *Ragazzi di vita*⁴, prendano le fila del loro racconto proprio dall'espedito del problema abitativo; un argomento che, evidentemente, toccò nel profondo la sensibilità collettiva, tanto da entrare tra le righe della cultura popolare.

Al fine di contribuire in chiave storico-educativa agli studi su questo importante e complesso periodo, il presente articolo tenterà di ricostruire le vicende legate all'occupazione delle scuole romane, che dal 1943 al 1953 rappresentò per l'amministrazione cittadina e statale un gravissimo problema. Riferimenti al tema sono presenti in numerosi saggi e articoli⁵. Si ricordano, a tal proposito, diversi studi relativi alla nascita e allo sviluppo delle borgate, ma anche lavori di stampo storico-pedagogico sulla situazione scolastica nell'Italia liberata⁶. Tuttavia, in questi testi il racconto dell'occupazione scolastica si limita ad un breve accenno, non puntando a ricostruire l'intera vicenda, che non riguardò solo gli sfollati e i sinistrati che erano stati immessi nelle scuole, ma anche gli enti e gli uffici che in queste avevano trovato la loro nuova sede. Si tratta, dunque, di un argomento piuttosto complesso, che, rappresentando perfettamente le contraddizioni di un paese in bilico fra la speranza della ricostruzione e la povertà più nera, intreccia le questioni educative con quelle sociali, politiche e economiche. Allo scopo di offrire una visione il più possibilmente ampia dell'argomento, è stata esaminata una vasta gamma di fonti, come i fondi archivistici del Ministero dell'Interno e della Presidenza del Consiglio dei Ministri, conservati dall'Archivio Centrale dello Stato, presso i quali arrivavano le lamentele del Provveditorato agli Studi di Roma e le segnalazioni dei pubblici ufficiali, i verbali, i resoconti e le raccolte di discorsi parlamentari. Sono stati, inoltre, consultati gli

² E. De Filippo, *Filumena Marturano*, 1946, in E. De Filippo, *Cantata dei giorni dispari*, Torino, Einaudi, 1975, Vol. I.

³ *Totò cerca casa* (1949) di M. Monicelli, Steno.

⁴ P.P. Pasolini, *Ragazzi di vita*, Milano, Garzanti, 1955.

⁵ Per una storia dello sfollamento di massa si vedano ad esempio gli studi di Elena Cortesi, come *Sfollati per ordine tedesco*, «Storia e problemi contemporanei», n. 56, 2011; Ead., *La Rsi di fronte a sfollati, profughi ed evacuati*, «E-Review», n. 6, 2018, pp. 206-229; Ead., *Sfollati, profughi, evacuati. L'Italia nella Seconda guerra mondiale*, Pisa, Pacini, 2022; M. Sanfilippo, *I campi in Italia nel secondo dopoguerra*, «Meridiana», n. 86, 2016, pp. 41-56. Sull'occupazione delle scuole, invece, si trovano riferimenti in alcuni testi riguardanti il periodo dell'occupazione nazi-fascista, come A. Osti Guerrazzi, *La repubblica necessaria. Il fascismo repubblicano a Roma 1943-44*, Milano, FrancoAngeli, 2004; A. Gioia, *Donne senza qualità: immagini femminili nell'archivio storico dell'Istituto Luce*, Milano, FrancoAngeli, 2010; A. Riccardi, *L'inverno più lungo 1943-44: Pio XII, gli ebrei e i nazisti a Roma*, Roma-Bari, Laterza, 2012; A. Troisio, *Roma sotto il terrore nazista*, Roma, Castelvechi, 2014; G. Ranzato, *La liberazione di Roma: alleati e Resistenza (8 settembre 1943-4 giugno 1944)*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

⁶ Si ricorda, a tal proposito, M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, cap. 4; F. Dal Passo, A. Laurenti, *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Aprilia (RM), Novalogos, 2017.

archivi storici online di importanti quotidiani e le collezioni o i singoli numeri di alcuni periodici di settore. Infine, poiché la storia delle occupazioni è innanzitutto una storia “popolare”, si è deciso di arricchire il lavoro con l’uso delle fonti orali. La reperibilità di queste, tuttavia, si è rivelata piuttosto difficile, essendo l’argomento cronologicamente molto lontano e molto personale. Nonostante ciò, è stato possibile raccogliere l’importante testimonianza di Silvio Parrello, oggi ottantenne, che dal 1948 al 1951 alloggiò con la famiglia presso la scuola “Giorgio Franceschi”, al nome della quale è inoltre legato un drammatico avvenimento che si cercherà di ricostruire nel corso della trattazione.

1. *Roma sotto le bombe*

In un articolo uscito su «Cosmopolita», il 16 dicembre del 1944 per la rubrica *Roma sotto inchiesta*, Gastone Manacorda, ragionando su cosa volesse dire nella retorica e nell’immaginario italiano del tempo il mese di ottobre, associava a questo due avvenimenti, la vendemmia e il primo giorno di scuola. In particolar modo il secondo, nella memoria dell’autore e di generazioni di bambini, aveva da sempre rappresentato una certezza sul calendario, come il Natale o la Befana. Questo almeno fino al 1944: «Intanto, ottobre ci ha traditi: la vendemmia ci sarà stata, come al solito [...] ma le scuole non si sono riaperte. Perché?»⁷.

Per rispondere alla domanda è necessario tornare addirittura al 1942. In un’Italia stremata dalla guerra e minacciata dai primi bombardamenti alleati, che cominciavano a devastare le città del triangolo industriale, esplose il fenomeno dello «sfollamento di massa»⁸. Nel tentativo di far fronte ad una situazione già in atto, il governo fascista creò dei piani per trasferire la popolazione civile inabile alle armi in altre località del paese, alloggiandola presso strutture ricettive e predisponendo di far fronte alle spese di mantenimento⁹. Il peggiorare delle condizioni di vita e la paura del conflitto, però, resero inattuabili i piani; anche senza la minima approvazione delle autorità, infatti, la popolazione cominciò a fuggire dai luoghi d’origine, motivo per cui queste cominciarono a distinguere fra sfollati involontari, costretti dalle distruzioni belliche a lasciare le proprie case, alle quali andavano riservati, secondo le direttive del ministro dell’Interno dell’R.S.I., Buffarini Guidi, gli alloggi in alberghi¹⁰ e pensioni e

⁷ Manacorda, *Roma sotto inchiesta*, cit., p. 8.

⁸ Cortesi, *Sfollati, profughi, evacuati. L’Italia nella Seconda guerra mondiale*, cit., p. 49.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Rispetto a questi ultimi, dati interessanti sono riportati da M. Teodori, *Alberghi in guerra. Le requisizioni di strutture ricettive a Roma durante la Seconda Guerra Mondiale*, in P. Avallone, D. Strangio (edd.), *Turismi e turisti. Politica, innovazione, economia in Italia in età contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 69-90.

quelli che erano stati spinti a fuggire dalla “semplice” paura dei bombardamenti¹¹. Fra le città che accolsero il maggior numero di persone ci fu sicuramente Roma, nella quale si riversarono migliaia e migliaia di sfollati, attirati dalla falsa promessa di una «città aperta»¹² ed estranea ai bombardamenti. Questo, come è noto, non fu purtroppo vero e dal 19 luglio 1943¹³ anche la popolazione romana che aveva perso le proprie abitazioni a causa delle incursioni aeree (nel linguaggio burocratico, «sinistrata») andò ad accrescere il numero di senza tetto e la conseguente emergenza abitativa della città.

Per avere un’idea complessiva della situazione è possibile far riferimento alla documentazione della Segreteria Particolare del Duce¹⁴. Con lo spostamento delle ostilità sul territorio italiano, infatti, erano giunti a Roma moltissimi profughi di guerra, in misura tale da non rendere immediatamente distinguibile la loro posizione rispetto a quella degli sfollati e dei sinistrati, e neanche il loro effettivo numero¹⁵. A seguito dell’aggravarsi delle restrizioni alimentari, che avevano portato l’opinione pubblica a considerare questa gente come la principale causa della carenza di approvvigionamenti, l’Ente Nazionale per l’Assistenza ai Profughi inviò nel maggio del 1944 una relazione a Mussolini, nella quale si leggeva che «i profughi dalle terre invase non dovrebbero superare le 150.000 unità, e gli sfollati ed i sinistrati del retro fronte le 300.000»¹⁶.

Una cifra, dunque, ben lontana dai numeri catastrofici ipotizzati da organi di stampa come il «Il Piccolo»¹⁷ (secondo il quale dopo gli arrivi la popolazione di Roma sarebbe diventata di 2.700.000 abitanti)¹⁸, ma che comunque dà la misura di una situazione drammatica.

¹¹ Cortesi, *Sfollati, profughi, evacuati. L’Italia nella Seconda guerra mondiale*, cit., p. 52.

¹² «Nel 1940, con lo scoppio del conflitto, si verifica nella capitale un fenomeno opposto a quello delle altre città italiane. Mentre altrove chi può sfolla verso la campagna, qui si guarda a Roma come a una città privilegiata, alla ‘città aperta’, nella quale i disagi e i sinistri della guerra potrebbero essere evitati. Cresce rapidamente il flusso migratorio, che raggiunge nel 1942 la punta più elevata: 75.357 unità» (G. Berlinguer, P. Della Seta, *Borgate di Roma*, Roma, Editori Riuniti, 1976, pp. 37-38).

¹³ Si fa, ovviamente, riferimento al bombardamento di San Lorenzo. Per una storia dei bombardamenti alleati su Roma si veda U. Gentiloni Silveri, M. Carli, *Bombardare Roma. Gli Alleati e la «Città aperta» (1940-1944)*, Bologna, il Mulino, 2007.

¹⁴ Si tratta di documentazione riportata anche da Ranzato, *La liberazione di Roma: alleati e Resistenza (8 settembre 1943 - 4 giugno 1944)*, cit., cap. 4.

¹⁵ «Nessuna delle autorità romane colle quali i miei incaricati hanno parlato [...] aveva una visione esatta circa il numero e la composizione della massa degli indigenti di Roma da assistere; infatti nella comune denominazione di profugo, essi comprendevano i profughi dalle terre invase, i sinistrati e gli sfollati dalle città e dalle Province situate nel retro fronte», *Appunto per il Duce*, maggio 1944, Archivio Centrale dello Stato (d’ora in poi ACS), Ministero dell’Interno (d’ora in poi MI), Repubblica Sociale Italiana (d’ora in poi RSI), Segreteria Particolare del Duce, b. 18.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Basti pensare che, secondo i dati del censimento di otto anni prima, nel 1936 la popolazione di Roma si attestava su 1.179.037 persone, che diventavano 1.155.722 considerando i soli residenti, in L. Maroi, *Aumento e composizione della popolazione di Roma: secondo i risultati del censimento del 21 aprile 1936 XIV*, «Capitolium», n. 11-12, 1937, pp. 618-627.

Per cercare di far fronte alla situazione, le autorità crearono centri di raccolta negli stabili più adatti ad ospitare un gran numero di persone. Furono a questo scopo allestite ex fabbriche (come gli stabilimenti Breda a Cesano), caserme e, per l'appunto, scuole, come Razza, Cairoli e Di Donato¹⁹.

Una soluzione che, purtroppo, a causa delle disastrose condizioni del dopoguerra²⁰, non si rivelò temporanea, e che, anzi, si protrasse per molti anni a venire. Riporta, a tal proposito, Sanfilippo,

I campi del secondo dopoguerra italiano non nascono dal nulla. Sono luoghi d'internamento fascisti riciclati per far fronte alle nuove esigenze, oppure edifici pubblici (carceri, caserme e scuole) e privati (cinema o strutture per la produzione del cinema, come Cinecittà) già sfruttati per chi è stato obbligato dalla guerra a sfollare. La ritirata tedesca e la resa italiana nel 1943 provocano infatti un notevole esodo interno e obbligano le autorità italiane ed alleate a occuparsi degli sfollati, sfruttando anche le strutture di prima accoglienza organizzate dal regime fascista per chi era dovuto fuggire dalla Libia e dall'Africa orientale dopo l'inizio del conflitto²¹.

2. *L'occupazione delle scuole*

Il ministro Pietro Nenni, socialista, parlando, giorni or sono, a un comizio politico a Modena, ebbe a dire: «tutto quello che il fascismo ha speso per la guerra, noi lo spenderemo per le scuole». Se saranno rose...²².

Alla fine della guerra, fra le tante necessità di un paese in gran parte da ricostruire, quella della riapertura delle scuole si pose come una delle più urgenti. Dopo il fascismo, infatti si sentiva da più parti il bisogno di riformare, il più rapidamente possibile, la scuola su basi nuove e democratiche²³, intervenendo

¹⁹ Osti Guerrazzi, *La repubblica necessaria. Il fascismo repubblicano a Roma 1943-44*, cit., p. 110; per quanto riguarda il trasferimento presso i locali della Breda questo è riportato anche da Cortesi, *Sfollati, profughi, evacuati. L'Italia nella Seconda guerra mondiale*, cit., p. 188; un riferimento interessante al tema è anche quello che Armando Troisio fa a don Morosini e all'aiuto prestato da questi ai ragazzi sfollati della scuola "Pistelli" del quartiere Prati, Troisio, *Roma sotto il terrore nazista*, cit., p. 198.

²⁰ Sull'argomento si veda F. Stizzo, *In viaggio nell'Italia del secondo dopoguerra: tra disillusioni e storie di solidarietà*, «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2016, pp. 215-225.

²¹ Sanfilippo, *I campi in Italia nel secondo dopoguerra*, cit., p. 41.

²² *Guerra e scuola*, «I diritti della scuola», n. 11, 15 marzo 1946, p. XLII.

²³ Con scuola democratica non s'intende, tuttavia, una scuola che educi alla democrazia. Rispetto a questo, infatti, gli orientamenti e i sentimenti di molti partiti non erano concordi. Come riporta Roberto Sani, «Sugli orientamenti dei principali esponenti della nascente democrazia italiana pesava, indubbiamente, il ricordo dell'uso politico della scuola fatto dal fascismo; così come pesava la consapevolezza della grave mistificazione perpetrata dal regime mussoliniano dell'ideale di 'scuola formativa del cittadino', già presente nella legge Casati e riproposto con forza dalla riforma Gentile del 1923», R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in R. Sani, M. Corsi (edd.), *Educazione alla democrazia tra passato e presente*,

sulla defascistizzazione degli insegnanti, dei programmi e dei libri²⁴. Se a livello morale ciò era visto come un'esigenza da tutti i partiti dell'arco costituzionale, sotto l'aspetto pratico il desiderio si scontrava con la disastrosa situazione dell'immediato dopoguerra. Secondo i dati riportati dal ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella, che rispondeva a un'interrogazione parlamentare nel 1948, durante il conflitto erano state distrutte 4.180 aule di scuola elementare, 2.374 delle scuole medie e classiche e 1.427 delle scuole tecniche; inoltre, quelle danneggiate ammontavano a 13.513 solo per le elementari²⁵. Oltre alle distruzioni e ai danneggiamenti, che resero molto complicata la riapertura delle scuole e costrinsero insegnanti e alunni a svolgere la didattica in condizioni davvero estreme²⁶, continuava l'occupazione delle aule scolastiche, una pratica che, fin dall'inizio, non riguardò solo sfollati e sinistrati, ma anche gli uffici dell'esercito italiano e di quelli alleati, enti vari e addirittura ministeri. Secondo quanto riportato nella già citata inchiesta di Manacorda²⁷, nel dicembre del 1944 non sarebbero state riaperte 88 scuole romane «perché occupate da sfollati o sinistrati o da truppe alleate o dalle forze armate italiane, o da 'enti vari'»; fra questi ultimi, per assurdo, figuravano anche il Comune di Roma «che non riesce a liberare gli edifici scolastici, neanche quelli occupati dai suoi stessi uffici», la pubblica sicurezza «che dovrebbe essere l'organo che fa sgombrare gli ospiti o gli intrusi recalcitranti» e partiti politici «di vari colori», che erano fra i principali sostenitori della riapertura delle scuole.

Due anni dopo, la situazione era solo parzialmente migliorata: secondo Talamo e Bonetta²⁸, nel marzo del 1945 risultavano occupati 76 edifici scolastici: 41 dagli sfollati (indicati come «senz'atetto»), 16 da forze armate alleate, 8 da forze armate italiane e 11 da enti vari. Nel 1946, una rivista di settore molto vicina agli ambienti magistrali, come «I diritti della scuola», riflettendo sull'aspettativa, coltivata fin dal principio della liberazione, che la rinascita del paese partisse dall'istruzione e dalla salvaguardia delle nuove generazioni («se il fuoco invade la casa, per prima cosa si cerca di mettere al sicuro le riserve per il domani»²⁹), scriveva:

Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 46-47.

²⁴ Sulla complessa questione della defascistizzazione in ambito scolastico, si rinvia a T. Dell'Era, *Tra educazione nazionale e pubblica istruzione: le politiche ministeriali dell'istruzione pubblica dal 1943 al 1948*, «Ventunesimo Secolo», vol. 2, n. 4, 2003, pp. 145-178; Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, cit.; Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, cit., cap. 4.

²⁵ G. Ignesti (ed.), *Discorsi parlamentari, 1946-1973/Guido Gonella*, Roma, Camera dei Deputati, 2005, pp. 118-119.

²⁶ Numerosissime sono le segnalazioni di lezioni svoltesi in condizioni proibitive; si veda ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 76, fasc. 13128, s. fasc. 2.

²⁷ Manacorda, *Roma sotto inchiesta*, cit., p. 8.

²⁸ G. Talamo, G. Bonetta, *Roma nel Novecento: da Giolitti alla Repubblica*, Bologna, Cappelli, 1986, p. 346.

²⁹ A. Tona, *Per un piano di ricostruzione della scuola*, «I diritti della scuola», n. 11, 15 marzo 1946, pp. 117-119.

ma guardiamoci attorno: centinaia di scuole ancora chiuse o dove le scolaresche si disputano le aule per un'ora o due al giorno; edifici scolastici dalle mura tuttora sventrate o invasi da torme di intrusi che non vogliono lasciarle; maestri sbattuti da un luogo all'altro, inquieti e disorientati; servizi assistenziali che non si riesce a riattivare...³⁰.

Le conseguenze di tale situazione, ovviamente, non facevano altro che ricadere sull'utenza scolastica; in molte zone della città le lezioni giornalieri si svolgevano addirittura su tre turni³¹ e massimo per due-tre ore al giorno, in altre i bambini erano del tutto impossibilitati, data la lontananza della scuola più vicina, a svolgere la lezione. È quanto emerge da una lettera che, il 30 luglio 1947, il Provveditorato agli Studi di Roma indirizza a diversi ministeri³². A due mesi dalla riapertura delle scuole, quelle occupate risultavano essere 31³³ e, secondo il documento, oltre 32.000 alunni non avrebbero avuto possibilità di frequentarle:

È vero che alcuni di essi, figli di famiglie abbienti, si potranno iscrivere negli Istituti privati; ma moltissimi altri, i più poveri, per cui la scuola è necessità viva ed urgente specialmente nei quartieri popolari in cui i genitori mancano dalle case per molte ore del giorno, perché costretti al lavoro rimarranno abbandonati sulla strada, esposti a tutti i pericoli e ad ogni forma di corruzione³⁴.

Per risolvere il problema, il Provveditorato invitava le autorità ad allontanare dalle scuole quelli che definiva «i falsi sfollati» e «gli abusivi occupanti», accusandoli di aver trasformato la scuola in una sede per i traffici illegali o comunque – si legga fra le righe – di dubbia moralità, poiché «hanno fatto [...] delle aule scolastiche, il centro della borsa nera o il covo di meno confessabili attività», e a sollecitare l'E.C.A. (Ente Comunale Assistenza) per la costruzione delle case al Tufello e al Valco di San Paolo che avrebbero dovuto ospitare gli sfollati delle scuole.

Il problema, dunque, lungi dall'essere relegato alla sola questione educativa, univa questa alle tematiche abitative e, in generale, sociali. Tanto maggiore era la povertà delle classi coinvolte, impossibilitate, date le difficili condizioni economiche, ad offrire un'istruzione privata ai propri figli, quanto maggiore – secondo il Provveditorato – sarebbe stato il rischio che queste fossero andate ad incrementare l'esercito del sottoproletariato urbano delle borgate³⁵ che,

³⁰ *Ibid.*, p. 117.

³¹ *Fonogramma per il Ministero della Difesa del 30.04.1947*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1. Secondo il fonogramma le aule occupate sarebbero state 700.

³² *Lettera del Provveditorato agli Studi di Roma al Gabinetto del Ministero dell'Interno del 30.07.1947*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1.

³³ *Elenco degli edifici scolastici occupati al 15 luglio 1947*, in allegato al documento, *ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ La saggistica sulle borgate romane, davvero cospicua, offre diversi punti di osservazione sulla questione. Per una ricostruzione storica che indaghi l'urbanistica capitolina e la formazione di questi quartieri, si rimanda di certo a Berlinguer, Della Seta, *Borgate di Roma*, cit.; I. Insolera,

purtroppo, avrebbe contraddistinto Roma, per molti anni a venire. Escludendo, infatti, una prima fase, dove il problema delle occupazioni toccò massicciamente anche il centro di Roma, in seguito le segnalazioni riguardarono soprattutto i quartieri periferici o popolari, come, ad esempio, quella che nel giugno del 1949 pervenne al Ministero dell'Interno da parte degli insegnanti della scuola elementare "Niccolò Tommaseo", sita in via Ostiense 139 e oggi sede dell'Università degli Studi Roma Tre:

La "Niccolò Tommaseo", questa bella scuola un tempo modello di pulizia, di comodità e numericamente una delle più popolate della Capitale, è condannata da anni a funzionare in locali assolutamente insufficienti, privi di ogni sussidio didattico, scarsamente arredati, e, quel che è peggio, in condizioni igieniche disastrose che minacciano di... regalare contagi e fanno vivere in ansia insegnanti e famiglie³⁶.

Si parlava, infatti, della rottura delle condutture dei servizi igienici di quasi tutto l'edificio, nel quale erano ospitate 43 classi e 90 famiglie di sfollati. Ciò aveva portato tutti coloro che frequentavano la scuola ad usufruire dei bagni del pianterreno, gli unici rimasti funzionanti, dove erano presenti alcune classi e il refettorio del Patronato, così da trasformarli «in una vera cloaca, che appesta e rende irrespirabile l'aria fin dentro le aule d'insegnamento»³⁷.

La gravità della situazione portò anche ad accesi dibattiti parlamentari: l'8 luglio del 1948, durante un'interrogazione posta dal senatore Giovanni Conti ai ministri dell'Interno, della Pubblica Istruzione e al presidente del Consiglio dei Ministri, riguardo a «come intendano provvedere, per la parte loro spettante, alla soluzione del problema, posto [...] dagli insegnanti, dello sgombero di ben quattordici edifici scolastici di Roma ancora occupati totalmente o parzialmente da sfollati»³⁸, il sottosegretario di Stato per l'Interno, Achille Marazza (in vece degli interrogati), ripercorreva ciò che era stato fatto fino a quel momento, elencando principalmente le case dell'E.C.A. in costruzione al Tufello, purtroppo non sufficienti (anche perché una parte dei 340 appartamenti sarebbe stata destinata agli sfollati di palazzo Braschi³⁹), e il possibile trasferimento

Roma Moderna. Da Napoleone I al XXI secolo, Torino, Einaudi, 1976; A. Cederna, *Mussolini urbanista. Lo sventramento di Roma negli anni del consenso*, Roma-Bari, Laterza, 1979; V. Vidotto, *Roma Contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2006; E. Camarda, *Pietralata. Da campagna a isola di periferia*, Milano, FrancoAngeli, 2007; S. Ficacci, *Tor Pignattara. Fascismo e resistenza di un quartiere romano*, Milano, FrancoAngeli, 2007; U. Viccaro, *Storia di Borgata Gordiani. Dal fascismo agli anni del boom*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

³⁶ Lettera degli insegnanti della scuola elementare "N. Tommaseo" del 22.06.1949, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 76, fasc. 13128, s. fasc. 2.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Atti parlamentari, Senato della Repubblica, XIX seduta, *Discussioni 8 luglio 1948*, pp. 799-800, <<https://www.senato.it/static/bgt/listaresaula/1/1948/index.html?static=true>> (ultimo accesso: 04.11.2023).

³⁹ Lo sfollamento di palazzo Braschi, infatti, era considerato prioritario dalle autorità. Prima sede del Ministero dell'Interno, alla fine della guerra venne occupato da centinaia di famiglie. Per una ricostruzione della vicenda, si rimanda ai documenti conservati presso l'Archivio Centrale dello

degli occupanti in edifici come l'Istituto San Michele o nella borgata Caroni. Dall'intervento del sottosegretario, inoltre, apprendiamo che gli edifici occupati nel luglio del 1948 erano appunto 14 e 4000 gli occupanti. Ad essi, tuttavia, si aggiungevano altri edifici scolastici «occupati abusivamente e per lo sgombero dei quali è previsto un vasto programma di azione». Riguardo all'intervento di Marazza, Giovanni Conti si dichiarò totalmente insoddisfatto, giudicando le risposte evasive e le soluzioni prospettate a dir poco insufficienti. Il senatore repubblicano rimarcava anche la poca considerazione e importanza che da sempre veniva assegnata alla scuola, considerando il fatto che «quando si deve provvedere ad una qualsiasi necessità di carattere pubblico (si devono fare le elezioni? si devono fare riunioni di persone per i motivi più svariati?) non si trova altra sede che la scuola». Inoltre, poneva una questione interessante, che non solo non va sottovalutata, ma che offre anche la possibilità di fare diverse considerazioni.

Nel prossimo ottobre le scuole devono essere liberate. Ci sono a Roma una quantità di edifici che possono ospitare gli sfollati a cominciare dalle caserme. Esse furono per l'esercito imperiale. Oggi sono sufficientissime, non solo per alloggiare gli sfollati delle scuole ma per accogliere tanti altri servizi. È una questione che bisogna risolvere: la resistenza dello Stato maggiore, degli ufficiali e di tutta quella gente che pretende di continuare a vivere come per il passato deve essere vinta. Bisogna rettificare il sistema, onorevole Sottosegretario di Stato⁴⁰.

Con l'accusa di «vivere come per il passato», probabilmente, il senatore lasciava ad intendere che, secondo il suo parere, i vertici delle forze armate non erano ancora entrati a pieno nei meccanismi democratici, restando invece ancorati ad una situazione di privilegio data da una dittatura e – considerando la provenienza repubblicana di Conti – anche da una monarchia fortemente militarista. Ciò rientra appieno nella polemica riguardante la permanenza dei fascisti nell'amministrazione dello Stato, a seguito della mancata epurazione, ampiamente dibattuta in sede accademica grazie, soprattutto, ai saggi di Claudio Pavone sulla cosiddetta «continuità dello Stato»⁴¹ e ai lavori sulla storia dell'amministrazione pubblica di Guido Melis⁴².

Stato: ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 220, fasc. 22721 (atti passati al fasc. 22142); ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 72, fasc. 13738; ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 65, fasc. 3517.

⁴⁰ Atti parlamentari, Senato della Repubblica, XIX seduta, *Discussioni 8 luglio 1948*, pp. 799-800, <<https://www.senato.it/static/bgt/listaresaula/1/1948/index.html?static=true>> (ultimo accesso: 04.11.2023).

⁴¹ In particolare, C. Pavone, *La continuità dello Stato. Istituzioni e uomini*, in E. Piscitelli *et alii* (edd.), *Italia 1945-1948. Le origini della Repubblica*, Torino, Giappichelli, 1974, pp. 137-289; C. Pavone, *Ancora sulla "continuità dello Stato"*, in R. Paci (ed.), *Scritti storici in memoria di Enzo Piscitelli*, Padova, Antenore, 1982, pp. 537-568; C. Pavone, *Alle origini della Repubblica. Scritti su fascismo, antifascismo e continuità dello Stato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995.

⁴² G. Melis, *Storia dell'amministrazione italiana*, Bologna, il Mulino, 2020; Id., *Note sull'epurazione dei ministeri, 1944-1946*, «Ventunesimo Secolo», vol. 2, n. 4, 2003, pp. 17-52.

Col passare del tempo, in aggiunta ai discorsi relativi allo spostamento degli occupanti nelle caserme, nei forti e nelle altre strutture presenti in città, il dibattito pubblico cominciò ad interrogarsi anche sulla necessità di investimenti per l'edilizia scolastica, considerando, inoltre, che dal 1947 il numero degli alunni romani era tornato a crescere ai livelli prebellici, arrivando a 95 mila unità⁴³, e che le distruzioni portate dal conflitto erano ben lontane dall'essere superate. Nello stesso 1947, fra le righe di un articolo dal titolo *Scuole senza tetto*, la rivista «I diritti della scuola», partendo dalla situazione degli sfollati, lamentava che l'edilizia scolastica fosse ferma dalla guerra in Etiopia (1935-'36) e che fosse assurdo pensare che i comuni, disastriati dal secondo conflitto mondiale, potessero riprendere la loro attività edilizia.

Nessuno pensa alla possibilità di organizzare un sistema diverso, organico, permanente, per la nuova edilizia scolastica? [...] Il deficit di aule, che si aggirava sulle 40.000 prima della guerra, sarà oggi superiore alle 50.000 [...] e ogni anno questa cifra cresce di alcune migliaia di unità. Scuola senza aule significa scuola inefficiente; e mentre si prodigano miliardi per mantenere in piedi industrie passive, o per aiutare i disoccupati, non si pensa al modo di dar lavoro alle industrie e maestranze edilizie che potrebbero almeno risolvere questo tragico problema della casa della Scuola⁴⁴.

La polemica, non era di certo priva di fondamento, considerando che, già nel 1945, il Ministero dell'Interno, con una circolare dal titolo *Riparazione e ricostruzione degli edifici scolastici e del relativo materiale didattico*, faceva riferimento al fatto che «ai sensi dell'art. 27 della legge 26 ottobre 1940, n. 1543, sul risarcimento dei danni di guerra, il Ministero dei Lavori Pubblici, attraverso i suoi organi decentrati, provvede alla ricostituzione, a carico dello Stato, dei beni degli enti locali distrutti o danneggiati da eventi bellici»⁴⁵. Nonostante l'interesse suscitato dal tema dell'edilizia scolastica, sia sul piano istituzionale che architettonico, i grandi investimenti nel settore sarebbero arrivati solo diversi anni dopo⁴⁶.

Ciò comportò che, ancora per un lungo periodo, la situazione delle occupazioni, con i conseguenti disagi per la didattica, rimanesse praticamente invariata. In occasione dell'assemblea generale del 25 maggio 1950, ad esempio, il segretario del Sindacato Magistrale Romano, Ignazio Giorgi, redasse una dettagliata relazione sulla situazione scolastica della capitale⁴⁷, secondo la quale la popolazione soggetta all'obbligo scolastico era quasi raddoppiata rispetto

⁴³ Talamo, Bonetta, *Roma nel Novecento: da Giolitti alla Repubblica*, cit., p. 346.

⁴⁴ *Scuole senza tetto*, «Diritti della scuola», n. 5-6, 15-30 dicembre 1947, pp. 82-83.

⁴⁵ *Bollettino Ufficiale: legislazione e disposizioni ufficiali. Indice per l'anno 1946*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1946, p. 100.

⁴⁶ È del 9 agosto 1954 la legge n. 645, concernente le provvidenze straordinarie a favore dell'edilizia scolastica, G.U. n. 187 del 17 agosto 1954, Serie Generale, p. 2686.

⁴⁷ *Relazione letta dal Segretario del Sindacato Magistrale Romano in occasione dell'assemblea generale del 25.05.1950 in allegato a circolare del Sindacato del 03.06.1950*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b.307, fasc. 5305/1.

a dieci anni prima, aggirandosi intorno ai 200.000 alunni, che arrivavano a 230.000, considerando i bambini delle scuole materne. A fronte di questo numero, però, le aule a disposizione, invece che essere incrementate, erano addirittura diminuite «per il complesso fenomeno dell'occupazione». Di conseguenza – continuava il documento – alcune delle zone più popolose di Roma erano da considerarsi teoricamente prive di scuole, poiché «gli edifici scolastici sono in [...] irrilevante proporzione rispetto alle esigenze della popolazione» e, inoltre, vi erano ancora scuole dove la didattica si svolgeva su tre turni, con enorme fatica sia per gli insegnati che per gli alunni, e molti disagi per i genitori. Riguardo a questo aspetto la relazione offre un'immagine apparentemente comica, ma sicuramente rivelatrice delle problematiche e dei ruoli familiari nella società del dopoguerra:

Pensate infatti ad una madre che abbia due o tre figli in età scolastica – e non sono poche – [...] La giornata di questa madre è tutta assorbita dall'accompagnare i figli a scuola. Non c'è più in quella famiglia un orario: chi deve pranzare alle 11, che (sic.) all'una, il marito deve tornare verso le due...!⁴⁸

Continuando il suo resoconto, il segretario portava alcuni esempi diretti, come la scuola “Goffredo Mameli” in via dei Genovesi e la già citata “Federico di Donato” in piazza Vittorio Emanuele II: la prima occupata dagli uffici dello stesso Ministero della Pubblica Istruzione – per la precisione dal Ruolo Speciale Transitorio delle Scuole Medie – che aveva occupato i vani migliori, relegando alcune classi, compresa una differenziale, in corridoi e sgabuzzini. La seconda, invece, ospitava 119 famiglie, per un numero complessivo di 447 persone. Un quadro drammatico, dunque; soprattutto se, alle “semplici” questioni di spazio, si aggiungevano i problemi legati ad una convivenza forzata, durante la quale, alla normale vita scolastica degli istituti, si accompagnavano le vicende quotidiane dei vicini occupanti, costretti a vivere in uno stato di grande miseria e abbruttimento:

liti, morti e nascite improvvise, incidenti di vario genere dovuti alla coabitazione e all'uso comune di cortili, gabinetti, impianti idrici: cose queste che possono essere giustificate fuori dell'ambito della scuola, ma non qui ove spesso la lezione, tutto altro che educativa fatta a base di parolacce, che giunge attraverso la finestra del sottostante per improvvisa lite di donne che stendono i panni al sole o giunge attraverso le pareti dell'aula scolastica⁴⁹.

Un'immagine che, seppure può risultare esagerata, non sembra essere distante dalla realtà; basti pensare a quanto emerse a seguito dell'*Inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla* del 1951-'52, secondo la quale⁵⁰,

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ P. Braghin (ed.), *Inchiesta sulla miseria in Italia (1951-1952)*, Torino, Einaudi, 1978, p. 58.

a fronte di una popolazione che a Roma era arrivata a 1.695.477 persone, 93.054 risiedevano in abitazioni improprie («baracche, grotte, cantine, ecc.»), mentre 9.701 avevano trovato rifugio in «alloggiamenti collettivi di emergenza», dei quali facevano parte anche le scuole.

Il segretario, inoltre, informava le autorità della pubblicazione di un numero unico da parte del Sindacato Magistrale «per illustrare le deficienze degli edifici scolastici e gli impossibili erari che da esse derivavano», con lo scopo di aiutare le istituzioni⁵¹. Il giornale, effettivamente, fu pubblicato a pochi giorni di distanza, nel giugno 1950⁵².

Si tratta di un foglio curioso, dove viene affrontata la questione delle occupazioni sotto diversi aspetti. Oltre ad essere riportati i casi più assurdi e surreali (ad esempio, quello della “Umberto I”, dove, senza il parere del Provveditorato e contro le norme di legge, erano state affittate aule e scantinati ad una società sportiva e la sera si esibiva un complesso musicale), erano presenti diversi articoli, come l’esortazione al sindaco Rebecchini, affinché si occupasse finalmente delle scuole, mettendo il problema al primo posto fra i tanti che affliggevano il Comune⁵³, o l’interessante (e molto attuale) riflessione del segretario Ignazio Giorgi⁵⁴: questi, ragionando sulle dirette conseguenze delle occupazioni, le trovava nello spopolamento della scuola statale che, facendosi carico del problema – a lei non spettante – degli sfollati, alimentava «con le sue deficienze materiali la scuola privata», nell’insufficiente educazione ed istruzione delle famiglie meno abbienti «che non possono pagarsi una scuola privata» e nella disoccupazione dei maestri «che potrebbero trovare con la istituzione di doposcuola e di altre opere integrative possibilità d’impiego». Anche per questo, il giornale invitava gli insegnanti e gli altri organi scolastici a riunirsi per l’11 giugno in piazza del Campidoglio.

3. *La fine delle occupazioni*

Anche se lentamente, tuttavia, il problema delle occupazioni cominciò a rientrare. Nel luglio 1950, il prefetto di Roma scriveva al Ministero dell’Interno per fare il punto sullo stato degli edifici scolastici⁵⁵. Secondo la relazione,

⁵¹ *Relazione letta dal Segretario del Sindacato Magistrale Romano in occasione dell’assemblea generale del 25.05.1950 in allegato a circolare del Sindacato del 03.06.1950*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b.307, fasc. 5305/1.

⁵² «Scuola Romana: numero unico del Sindacato Magistrale Romano», numero unico, giugno, 1950.

⁵³ *PROVI, signor Sindaco!*, *ibid.*, p. 3.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 2.

⁵⁵ *Lettera della Prefettura di Roma al Ministero dell’Interno del 07.07.1950*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b.307, fasc. 5305/1.

filastrocca

dei piccolissimi della « G. Mameli »

I

An..ngghi..ngo..
 Alla scuola me ne andrò!
 Ma la scuola — cosa strana —
 Più cummino e più è lontana;
 Finalmente, ecco, vien fuori
 Con i RUOLI TRANSITORI...
 Con austeri funzionari,
 Impiegati e arnesi vari...
 Ed allora cosa fo?
 Alla scuola non ci andrò!

II

An..ngghi..ngghi..
 Perché i RUOLI stanno qui? ..
 Non potevano girare
 Un po' al largo ed occupare
 Quei salon Ministeriali
 E piantarvi gli scaffali
 Che ci stanno a defraudare
 Delle classi per studiare?
 Ed allor niente « A B C... »
 Finché i RUOLI stanno qui!

III

An..ngghi..nghe..
 Io vorrei saper qual'è
 La ragion di quei malanni
 Che, oramai da ben due anni,
 Ci hanno reso da... padroni,

Umilissimi garzoni!...
 Quest'è proprio un gran mistero
 Che sa Iddio e... il Ministero!
 E la scuola, ecco perché,
 Per noi bimbi più non è!

IV

An..ghi..ngu..
 Ogni giorno, sempre più,
 Ci abbandona la speranza
 Di trovare... buona creanza
 Tra quei placidi impiegati
 Che si sono accomodati
 Nelle classi pien di sole,
 Mentre noi, come bestiole,
 Siam fuiti tanto in giù...
 Che non ne possiamo più!

V

An..ngghi..nga..
 Qualche giorno si vedrà
 Che quel povero MAMELI
 Piomberà dai sette cieli,
 Pien di sdegno a liberare
 Questa Scuola Elementare;
 Ed allora, finalmente,
 Tutta questa brava gente
 Fuor dai piedi se ne andrò...
 Se il Signor ci aiuterà...

S. E.

S.E., *Filastrocca dei piccolissimi della G. Mameli*, «Scuola Romana: numero unico del Sindacato Magistrale Romano», numero unico, giugno, 1950, p. 3

dei 92 edifici che durante il periodo erano stati «sottratti all'insegnamento», 54 erano stati sgomberati e «restituiti al loro scopo specifico»; inoltre, erano stati condotti a termine i lavori di riparazione di altri 175 istituti. Le scuole in quel momento ancora adibite «ad accantonamenti di sfollati e sinistrati» ammontavano a 33, ospitanti 972 famiglie per un totale di circa 4860 persone. Secondo la prefettura, per sgomberare totalmente gli edifici sarebbe stato necessario predisporre all'incirca di 1000 alloggi. Rispetto a questo, il Comune aveva già predisposto l'acquisto di 98 appartamenti dalla ditta Lamaro (secondo il documento, già assegnabili da agosto) e la costruzione di 168 alloggi, di cui una parte già pronta dal mese di settembre. Inoltre, erano in corso di completamento le famose case presso la borgata Tufello (tre palazzine per 120 appartamenti), che avrebbero portato alla liberazione delle scuole "Guido Ales-si", "Luigi Pianciani" e "Dante Alighieri". Il Comune aveva poi in programma la costruzione di nuovi edifici scolastici e la sopraelevazione di quelli esistenti, attraverso un investimento di 2 miliardi e 500 milioni di lire, la maggior parte dei quali provenienti da un mutuo di 5 miliardi concesso dallo Stato grazie alla legge del 23 febbraio 1950 n. 112⁵⁶. Il documento, infine, prevedeva la definitiva liberazione degli edifici scolastici già alla metà del 1951. La previsione, in effetti, non era troppo lontana dalla realtà. Nonostante le difficoltà, infatti, di lì a poco il problema scolastico cominciò a rientrare e ad essere risolto; vennero cedute le già citate caserme da parte del Ministero della Difesa e, inoltre, iniziò lo spostamento dei senza tetto negli alloggi popolari che erano già stati ultimati, come le prime case dell'Ente Assistenza Roma (E.A.R.) al Tufello e quelle del Comune a Tormarancia e al Tuscolano, grazie alle quali vennero trasferite le 69 famiglie occupanti la scuola "Dante Alighieri"⁵⁷. La graduale liberazione delle scuole, sempre testimoniata dalle circolari dell'E.A.R. e dalle comunicazioni della Prefettura, continuò fino al settembre del 1953⁵⁸, quando, alle ore 18:00 del 2 settembre, il sindaco annunciò alla giunta comunale che le scuole della capitale erano state totalmente liberate.

[...] il Sindaco ha detto:

Allo scopo di restituire le scuole alle loro funzioni di istituto e dare alloggio agli sfollati e sinistrati che le occupavano, l'Amministrazione comunale si è impegnata in una lunga e

⁵⁶ G.U. n. 80 del 5 aprile 1950, Serie Generale, p. 1026.

⁵⁷ *Circolare dell'E.A.R. del 26.02.1951*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1. Si tenga in oltre presente che, nei primi anni cinquanta, cominciarono anche ad essere consegnati i primi edifici costruiti grazie al Pano INA-Casa. Sull'argomento, P. Di Biagi (ed.), *La grande ricostruzione. Il Piano Ina-Casa e l'Italia degli anni '50*, Roma, Donzelli, 2001; riguardo all'edilizia popolare lungo la Tuscolana, si veda A. Sotgia, *INA Casa Tuscolano. Biografia di un quartiere romano*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

⁵⁸ Le ultime 400 famiglie assistite dall'E.A.R. vengono trasferite nell'agosto dello stesso anno in altrettanti alloggi messi a disposizione dal Comune e dall'Istituto Case Popolari, *Comunicazione dell'E.A.R. alla Prefettura di Roma del 15.09.1953*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1.

dura fatica che si è conclusa in questi giorni con lo sgombero delle ultime cinque scuole [...] e con trasferimento dei nuclei familiari ivi ancora alloggiati negli edifici del quartiere di Villa Gordiani sulla via Prenestina. [...] La restituzione degli edifici scolastici alle loro funzioni di istituto si conclude oggi con il trasferimento di 305 famiglie al quartiere di Villa Gordiani e di 250 famiglie in altri edifici siti di fronte alla delegazione del Quarticciolo sulla via Prenestina⁵⁹.

4. *Il crollo della "Giorgio Franceschi"*

Donna Olimpia: una borgata popolare, di quelle che oggi sono all'ordine del giorno della miseria. Grandi casoni popolari, dove vivono migliaia di famiglie. Ragazzini scalzi, stracciati, sudici, petulanti giocano per le strade: non vanno a scuola, sebbene a Donna Olimpia esistano due complessi scolastici. Uno funzionava fino all'anno scorso. Me lo mostrano: un gruppetto di padiglioni, una specie di scuola all'aperto [...] Adesso ci sono truppe polacche, e anche se si recuperassero i locali, la scuola non potrebbe funzionare perché mancano i banchi: non si sa bene che fine abbiano fatto, ma pare che per sgombrare i padiglioni siano stati messi all'aperto e che la gente sia andata lì a far legna da ardere. [...] L'altro edificio scolastico di Donna Olimpia fu costruito qualche anno fa, ma cambiò destinazione appena ultimato: passò all'Aeronautica che lo occupa tuttora⁶⁰.

Concludendo questa panoramica generale sull'occupazione delle scuole romane, si vuole porre l'attenzione su un evento accaduto il 17 marzo 1951, che, per la sua importanza e per il fortissimo impatto che ebbe sull'opinione pubblica, contribuì a portare sotto i riflettori il problema delle scuole occupate e che, inoltre, rappresenta un valido esempio per comprendere come tale argomento non si esaurisca nella sola questione educativa, ma rappresenti, invece, un complesso intreccio di problemi sociali e politici: il crollo della scuola "Giorgio Franceschi" in via Donna Olimpia, 45⁶¹. L'edificio, ancora oggi esistente, era stato costruito nel 1939⁶² nel popolare quartiere di Monteverde, ed era stato dopo pochissimi anni occupato, prima da uffici dell'Aeronautica e, in seguito, anche dagli sfollati. Qualche anno dopo arrivò nel complesso anche la famiglia di Silvio Parrello, sinistrata a seguito del bombardamento di San Lorenzo.

quando ce fu il bombardamento, il 19 luglio del '43, San Lorenzo, le bombe arrivarono anche a Pigneto e zone intorno e la palazzina dove noi abitavamo rimase lesionata. Poi col tempo divenne pericolante e allora ci mandarono qui alla "Giorgio Franceschi", nel 1948, che era pieno di sfollati, sfrattati, bombardati, c'era tutto e di tutto là, capito? [...]

⁵⁹ *Le scuole sgomberate da sfollati e sinistrati*, «Il Messaggero» (Mattino) del 03.09.1953 in allegato a relazione del Ministero dell'Interno, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1.

⁶⁰ Manacorda, *Roma sotto inchiesta*, cit., p. 8.

⁶¹ Il crollo di questa scuola viene anche citato da Pasolini in *Ragazzi di vita*, cit., cap. I.

⁶² N. Quarenghi, *Un salotto popolare a Roma: Monteverde (1909-1945)*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 76.

pensa che mio padre fece il trasloco, dar Pigneto, con un carrettino a mano, a piedi, con quelle poche cose che noi ciavevamo⁶³.

Il signor Parrello, oggi pittore e memoria vivente del luogo, crebbe nel quartiere e fu uno di quei «ragazzi di vita» che ispirò Pasolini per la scrittura del libro omonimo, dove per altro compare come «il Pecetto»⁶⁴. La sua testimonianza, quindi, oltre ad essere utile alla ricostruzione dell'evento, offre uno spaccato unico per comprendere la dimensione dell'infanzia nel contesto del dopoguerra e dell'occupazione delle scuole. Il quadro che ne emerge non è diverso da quello raccontato nei documenti esaminati finora:

il dopoguerra è stato infernale, 'a fame se tagliava cor cortello, capito? Noi c'avevano diciamo messi provvisori nella palestra. E c'erano tutti lettini e cose, e spesso noi, specialmente regazzini, se sbagliavamo ad annà a letto, annavamo a letto de 'n altro, hai capito? Li stavamo tutti appiccicati, capito? (ride) Chiaramente poi i sorci lì erano de casa, erano come i gatti. E poi ci mandarono su in terrazza, dove appunto quella foto (il signor Parrello mostra una foto che lo ritrae da bambino). Li abitavamo su in terrazza, capito?⁶⁵

Una situazione precaria e incerta, simile a quella di molte scuole e borgate romane, che inevitabilmente portò al disastro. Secondo le ricostruzioni della stampa⁶⁶, l'edificio – a forma di 'C' – ospitava nell'ala di sinistra e al centro i sinistrati, mentre quella di destra era adibita a scuola. Alle 10 e 20 del mattino del 17 marzo 1951, il quinto piano del padiglione di sinistra cedeva, trascinandosi nel crollo i piani sottostanti e il muro maestro⁶⁷. «Sentimmo un botto, buuum!», racconta Parello, che in quel momento stava facendo lezione presso la scuola “24 Maggio”, «poi la maestra ce fermò lì dentro. All'ora de uscita non ce fecero uscì. Ce fecero uscì verso sera e ce mandarono su 'e suore»⁶⁸.

A sera, il bilancio era di 4 morti e 13 feriti⁶⁹ (questi ultimi sarebbero andati sensibilmente aumentando). Fra le vittime, oltre a un bambino e due operai, c'era anche Giovanni Argenti, giovane direttore dell'accantonamento profughi dell'E.C.A. Si tratta di un dettaglio non da poco, dal momento che, fin da subito, la stampa rese noto che sei fonogrammi erano stati inviati negli ultimi giorni dall'Argenti al suo stesso ente per denunciare la possibilità di un crollo immi-

⁶³ Intervista a Silvio Parrello (13.01.1943), Roma, 20.05.2022.

⁶⁴ «Erano più d'una cinquantina e invasero il piccolo spazio d'erba sporca intorno al trampolino. Per primo partì il Monnezza, biondo come la paglia e pieno di cigolini rossi. Fece un carpio con le sette bellezze: gli andarono dietro, Remo, lo Spudorato, il Pecetto, il Ciccione, Pallante, ma pure i più piccoletti che non si smagravano per niente», P.P. Pasolini, *Ragazzi di vita*, Milano, Garzanti, 2005, p. 22.

⁶⁵ Intervista a Silvio Parrello (13.01.1943), Roma, 20.05.2022.

⁶⁶ Si vedano in proposito gli articoli del 17 e del 18.03.1951 di «Paese Sera» e «Nuovo Giornale d'Italia», ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ Intervista a Silvio Parrello (13.01.1943), Roma, 20.05.2022.

⁶⁹ *Bollettini ANSA del 17.03.1951*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc.5305/1.

nente dell'edificio⁷⁰, così come, negli ultimi due anni, numerosi reclami erano stati sporti dagli stessi sfollati agli uffici competenti, che avevano constatato e segnalato le pessime condizioni dell'edificio, senza che nessun lavoro fosse stato avviato dalle autorità⁷¹. La notizia, negli stessi anni in cui, come si è visto, molte erano le discussioni relative all'edilizia scolastica, portò fin da subito a numerose proteste da parte delle opposizioni che videro nel crollo l'ennesimo disastro causato dal sindaco Rebecchini e, per "estensione", dalle politiche democristiane⁷². Dalle colonne de «l'Unità», tuonava Pietro Ingrao:

Che cosa è la sciagura di Roma se non una terribile, pietosa testimonianza, pur'essa, della olimpica indifferenza con cui si provvede, anzi non si provvede a garantire le più elementari condizioni di sicurezza dei cittadini? Abbiamo visto con i nostri occhi lo spettacolo penoso che offriva la scuola crollata a via Donna Olimpia: le condizioni avvilenti in cui erano ammassate centinaia di sinistrati; i segni delle intemperie e della indigenza più estrema stampati sui muri: le incrinature dell'edificio visibili a occhio nudo⁷³.

Altri punti che fin da subito destarono grandi polemiche furono la questione dei rimborsi e la sistemazione da dare alle famiglie colpite dal crollo. Su quest'ultimo punto, infatti, solo a sera l'E.C.A. riuscì ad inviare due autocarri per trasportare le famiglie presso l'Istituto San Michele⁷⁴, l'antico carcere papalino fra Trastevere e Porta Portese, che versava in pessime condizioni. Tre famiglie accettarono il trasferimento, mentre la maggior parte optò per altre soluzioni: dalla documentazione emerge, infatti, che una parte occupò alcune aule di «Scuole elementari Donna Olimpia»⁷⁵ (con conseguente sospensione delle lezioni) e la pericolante palestra della scuola "Costanzo Ciano"⁷⁶, mentre un'altra riuscì ad occupare, fin dalla sera, uno degli stabili in costruzione dell'Istituto Case Popolari, nei pressi della stessa "Giorgio Franceschi"; «circa 400

⁷⁰ «Il palazzo è pericolante» aveva ripetutamente avvertito il direttore del raggruppamento profughi, «Nuovo Giornale d'Italia», 18.03.1951, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1.

⁷¹ *Un edificio di 4 piani è crollato in via di Donna Olimpia*, «Paese Sera», 17.03.1951, ACS, MI, Gabinetto, b. 307, fasc. 5305/1.

⁷² È ciò che emerge, con toni tutt'altro che amichevoli nei confronti delle opposizioni, da un'approfondita relazione del Comando Generale dell'Arma dei Carabinieri alla Presidenza del Consiglio dei Ministri, nella quale è presente anche una trascrizione di un volantino per mobilitare la popolazione contro l'amministrazione Rebecchini, priva di qualsiasi legame con la popolazione, e che «si occupa soltanto di abbellire il centro di Roma in omaggio ai pellegrini, ai turisti e ai ricchi», *Relazione Comando Generale dell'Arma dei Carabinieri del 28.03.1951*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1.

⁷³ Pietro Ingrao, *Spaventoso crollo di una scuola rifugio di famiglie lasciate senza casa*, «l'Unità», 18.03.1951, <<https://archivio.unita.news/>> (ultimo accesso: 03.11.2023).

⁷⁴ *Fonogramma della Questura di Roma al Ministero dell'Interno del 18.03.1951*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1.

⁷⁵ Il nome della scuola non viene specificato, *Fonogramma del Provveditore agli Studi di Roma al Ministero dell'Interno del 20.03.1951*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen. b. 307, fasc. 5305/1.

⁷⁶ *Fonogramma della Questura di Roma al Ministero dell'Interno del 22.03.1951*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1.

stanze prive assolutamente di luce» con «scale di accesso impraticabili», il che – secondo la questura – rese impossibile l'immediato sgombero⁷⁷. Fra queste famiglie c'era anche quella di Silvio Parrello:

La sera i capifamiglia si riunirono e decisero di invadere il palazzo sempre delle case popolari di fronte, che stava in fase finale, era quasi finito da costruire. Poi piano piano iniziarono ad assegnare le case, una parte di famiglie furono mandate al Don Bosco (Tuscolano), una parte al Tormarancio (sic.) e noi e altre famiglie rimanemmo qui e io infatti sto ancora qui⁷⁸.

Rispetto all'assegnazione delle case, la quale, come annunciato dallo stesso Rebecchini⁷⁹, effettivamente avvenne, c'è un fatto interessante. L'11 maggio, il ministro dell'Interno Scelba rispose, durante una seduta parlamentare, a un'interrogazione posta non da un deputato del Fronte Democratico Popolare, bensì da Giorgio Almirante, per sapere se fosse a conoscenza che agli sfollati della "Giorgio Franceschi" che avessero avuto la possibilità di versare tre mesi di deposito e uno anticipato, sarebbe stato assegnato un alloggio popolare, mentre coloro che non avessero avuto questa possibilità sarebbero stati mandati all'Istituto San Michele, «notoriamente il peggiore degli istituti simili esistenti in Roma e dove i nuclei familiari vengono distrutti vivendo separati gli uomini dalle donne» e se intendesse ovviare a «tale sperequazione e tale trattamento particolarmente doloroso per chi ha nuovamente perso tutti o parte dei beni rimasti»⁸⁰.

Il fatto che la vicenda fosse arrivata fino in Parlamento e che, per i suoi toni particolarmente tragici, avesse destato anche l'interesse (o l'opportunità) di un deputato dell'M.S.I. come Almirante, dà senz'altro la misura della sua portata.

A queste domande, Scelba rispose che l'onere del Ministero era quello di occuparsi dell'assistenza alloggiativa solo nei confronti dei profughi, mentre il compito di «sistemare» gli sfollati e i sinistrati spettava al comune di Roma, i cui centri di raccolta erano pieni. Nonostante ciò, continuava il ministro, l'amministrazione capitolina aveva disposto che agli sfollati di Donna Olimpia fossero assegnati alloggi di proprietà comunale, precedentemente destinati ai rifugiati nella scuola "Luigi Pianciani"; in ogni caso, concludeva Scelba, il Comune non poteva rinunciare al canone d'affitto.

⁷⁷ *Fonogramma della Questura di Roma al Ministero dell'Interno del 18.03.1951*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1.

⁷⁸ Intervista a Silvio Parrello (13.01.1943), Roma, 20.05.2022.

⁷⁹ «quest'oggi alle ore 13,30 Sindaco ha ricevuto commissione capi famiglia, rappresentanti sinistrati di Via Donna Olimpia [...] Sindaco ha assicurato che Comune, entro qualche giorno assegnerà case proprietà comunale a quasi tutte famiglie sinistrate», *Fonogramma della Questura di Roma al Ministero dell'Interno del 19.03.1951*, ACS, MI, Gabinetto, Arch. gen., b. 307, fasc. 5305/1.

⁸⁰ Atti parlamentari, Camera dei Deputati, *Discussioni – Seduta pomeridiana dell'11 maggio 1951*, p. 28032, <<https://legislatureprecedenti.camera.it/>> (ultimo accesso: 04.11.2023).

Riguardo al San Michele, invece, l'accantonamento dell'E.C.A. era, secondo il ministro, «sito nei locali concessi in uso al pian terreno dell'edificio, opportunamente attrezzati e sistemati»⁸¹.

Conclusioni

Come ogni epoca di transizione, il secondo dopoguerra rappresenta per lo storico un argomento di straordinario interesse, nel quale, come si è visto, si intersecano numerose questioni, non ultima quella educativa. L'occupazione delle scuole, in questo senso, rappresenta un evento eccezionale, ma perfetto per capire come ognuna di queste tematiche fosse strettamente legata alle altre, offrendo così grandi possibilità e prospettive alla ricerca storico-educativa. Come si è visto, la rinascita della scuola su nuove basi democratiche si era posta come una delle necessità principali dopo la Liberazione; ma questa si andò a scontrare con altre situazioni. Nel caso specifico, ad esempio, il problema scolastico andò ad inserirsi nel piano più ampio della questione abitativa⁸² causata dalla guerra, che colpì tutta la penisola, ma che vide nella città eterna la sua massima manifestazione. Capitale, snodo di servizi e centro non solo amministrativo, ma anche geografico del paese, Roma rappresentò il luogo ideale per chi intendeva scappare prima dalla guerra e, poi, dalla povertà. Basti pensare al formarsi progressivo e incontrollato delle abitazioni abusive (le baracche): un fenomeno gravissimo che accompagnò Roma fin dalla formazione, sotto il fascismo, delle borgate, acuendosi in modo spaventoso durante il dopoguerra e che venne in buona parte risolto solo alla fine degli anni settanta sotto l'amministrazione prima di Argan e poi di Petroselli. Ciò lega indubbiamente la questione degli sfollati delle scuole alle problematiche sociali e alla gravissima situazione economica manifestatasi alla fine del conflitto. C'è poi una componente politica che non va sottovalutata: sullo sfondo dello smantellamento dello stato totalitario, con i processi di epurazione spesso disillusi, che non esclusero il mondo scolastico, la rinascita democratica passò anche per le esperienze collettive ed associazionistiche, che per lungo tempo erano state impedito. Mentre nel nord Italia prendevano vita gli esperimenti di governo diretto dei Comitati di Liberazione Nazionale⁸³, infatti, a Roma, la neonata Unione Donne d'Italia⁸⁴ (U.D.I.)

⁸¹ *Ibid.*

⁸² Sull'argomento, oltre ai testi già citati, si veda D. Adorni, D. Tabor (edd.), *Inchieste sulla casa in Italia: la condizione abitativa nelle città italiane nel secondo dopoguerra*, Roma, Viella, 2019.

⁸³ P. Scoppola, *La repubblica dei partiti. Evoluzione e crisi di un sistema politico 1945-1996*, Bologna, il Mulino, 1997, cap. 1.

⁸⁴ S. Casmirri, *L'Unione Donne Italiane (1944-1948)*, Roma, F.I.A.P., 1978; M. Rodano, *Memorie di una che c'era: una storia dell'U.D.I.*, Milano, Il Saggiatore, 2010.

organizzava delegazioni composte da madri e figli per esporre in Campidoglio la questione delle occupazioni scolastiche. Nello stesso periodo, e sempre per far fronte al problema abitativo, si formarono nella città anche le consulte popolari⁸⁵. Lo studio di questi movimenti e del rapporto che ebbero nelle vicende scolastiche del dopoguerra rappresenterebbe un valido contributo alla storia dell'educazione e dell'Italia repubblicana.

⁸⁵ A. Tozzetti, *La casa e non solo*, Roma, Editori Riuniti, 1989; F. Sirleto, *Le lotte per il diritto alla casa a Roma*, Roma, Associazione culturale Aldo Tozzetti, 1998.

Practice, idea and criticism of a Great Books program. John Erskine and the General Honors at Columbia College (1920-1928)

Àngel Pascual Martín
Department of Education
University of Barcelona (Spain)
apascual@ub.edu

ABSTRACT: Given the recent introduction of Great Books seminars in Europe, stemming from North American collegial tradition, we aim to examine the program that led to their inception: the General Honors at Columbia, a course designed to restore the comprehensive nature of undergraduate education by exposing students to the most significant works in the world of letters. After providing a brief historical context, we delve into its organization, method and implementation, drawing from the memoirs of its architect, John Erskine, and his closest collaborators. Thereafter, we explore the theoretical foundations upon which Erskine, under the influence of George E. Woodberry, built the conception of literature and teaching underlying these seminars. Lastly, in order to assess critically the General Honors, we trace its projection on subsequent programs, analyzing some of their variations – such as adaptation to popular education or integration with instruction of the arts of language – as efforts to achieve two ideals essential to its educational philosophy: the democratization of culture and the growth of intellectual powers.

EET/TEE KEYWORDS: Great Books; John Erskine; General education; Literature; Columbia; XX Century.

Introduction

Contemporary efforts aimed at trying to reestablish the educational purpose of the university resorting to humanities and to renewed studies in liberal arts have led over the last decade to a nascent revival in Europe of the so-called Great Books seminars¹. Although the genesis of the corresponding formative

¹ European participation in the ACTC (Association for Core Texts and Courses), an heir

ideal dates back to the second half of the 19th century in England, its curricular implementation in higher learning institutions can be traced to the United States after World War I². Emerging in 1920 at Columbia University, the General Honors course (GH) stands as the foundational milestone for such programs focused on reading and discussing great works of literature and thought. This honor is not due to its originality or its degree of achievement, but rather the impact it had throughout the twentieth century on the rise of other courses of the same kind and, above all, on many undergraduate plans of general educational approach. Under its influence, new programs were developed from the 1930s onward at institutions such as Chicago, Virginia, St. John's and Harvard, as well as in Latin America, reaching up to the University of Puerto Rico and several others in Peru, Costa Rica and Mexico³. Such is the legacy of GH,

society of the Great Books' tradition, began in 2012. Since then, European academics have joined its Board of Directors, four conferences have been held in the old continent, and collaboration with universities, particularly from the United Kingdom, the Netherlands, and Spain, has been strengthened for the development of these types of programs (ACTC, *ACTC History*, <<http://www.coretexts.org/organization/history>>, last access: 29.08.2023). As an illustration of the European theoretical reception of this educational tradition, see: J.M. Torralba, *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*, Madrid, Encuentro, 2022; E. Brooks, E. Cohen de Lara, Á. Sánchez-Ostiz, J.M. Torralba, *Literature and Character Education in Universities: Theory, Method, and Text Analysis*, New York, Routledge, 2022; E. Cohen de Lara, H. Drop (edd.), *Back to the Core: Rethinking Core Texts in Liberal Arts & Sciences Education in Europe*, Willmington, Vernon Press, 2017.

² Regarding the origins of the tradition of Great Books and its curricular development, see: K.E. Chaddock, A.J. Cooke, *Endurance Testing: Histories of Liberal Education in U.S. Higher Education*, in M.B. Paulsen (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, New York, Springer International Publishing, 2015, pp. 187-244; T. Lacy, *The Dream of a Democratic Culture: Mortimer J. Adler and the Great Books Idea*, New York, Palgrave Macmillan, 2013; T. Lacy, *Dreams of a Democratic Culture: Revising the Origins of the Great Books Idea, 1869-1921*, «The Journal of the Gilded Age and Progressive Era», vol. 7, n. 4, 2008, pp. 397-441; K.E. Chaddock-Reynolds, *A Canon of Democratic Intent: Reinterpreting the Roots of the Great Books Movement*, «History of Higher Education Annual», vol. 22, 2002, pp. 5-32; W.B. Carnochan, *Where Did Great Books Come from Anyway?*, «The Book Collector», vol. 48, n. 3, 1999, pp. 352-371.

³ Regarding the history of the general education movement in the United States and the importance of the Columbia reforms for its dissemination: Ch.J. Lucas, *American Higher Education: A History*, 2nd Edition, New York, Palgrave MacMillan, 2016, p. 222; R.L. Geiger, *The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War II*, Princeton, Princeton University Press, 2015, p. 464; A.H. Stevens, *The Philosophy of General Education and its Contradictions: The Influence of Hutchins*, «The Journal of General Education», vol. 50, n. 3, 2001, pp. 167-168; F. Rudolph, *The American College and University: A History*, 2nd edition, Athens, University of Georgia Press, 1990, p. 455; G. Graff, *Professing Literature: An Institutional History*, Chicago, University of Chicago Press, 1987, p. 134; D. Bell, *The Reforming of General Education. The Columbia Experience in Its National Setting*, New York, Columbia University Press, 1966, p. 15. Regarding the spread of the general education programs in Latin America mainly under the influence of Columbia and Chicago, see: J. Rodríguez Beruff, *Jaime Benítez y la internacionalización de la Universidad de Puerto Rico: las redes intelectuales de la Reforma Universitaria*, San Juan de Puerto Rico, Luscinia, 2023, pp. 313-482.

which still today stands as a landmark for the advocates of these types of seminars and core curriculum programs⁴.

The idea and plan of the GH rose hand in hand with a series of broader university curriculum reforms commencing in the United States in late 1910s, and culminating in an entire movement for general education⁵. After years under the influence of the German model, academically ruled by advanced specialization, technical training, and a positive and experimental approach to knowledge, the great North American universities not only had seen pushed aside its general educational purpose – historically linked to undergraduate education and the collegiate institution –, but had also attended to a drastic dismantling of a large portion of its curricular resources – traditionally rooted in humanities, mainly the classics, and liberal arts. After some time, serious deficiencies began to be noticed among graduates, not only in their ability to understand the political and social reality of their time and participate with knowledge in the course of events, but also in their capacity to understand each other, establish intellectually meaningful relationships, and weave a certain collective imagination. Concerned about such poor outcomes of undergraduate education, academic authorities started to see it necessary to reintroduce some sort of common instruction that could counteract the aforementioned trends, ensuring that all students, as citizens, had a basic understanding of the fundamental lines of thought, the most significant episodes in human history, and its major cultural creations⁶.

In this context, in 1919, Columbia College permanently replaced one course in history and one in philosophy with a new program known as Introduction to Contemporary Civilization. The new syllabus inherited the approach of previous initiatives commissioned to the university with the aim of training military

⁴ Serve as an example: Torralba, *Una educación liberal*, cit., p. 44; R. Montas, *Rescuing Socrates: How the Great Books Changed My Life and Why They Matter for a New Generation*, Princeton, Princeton University Press, 2021, pp. 23-26; J.S. Lee, *Invention. The Art of Liberal Arts*, Santa Fe, Respondeo Books, 2020, pp. 281, 284, 287; Id., *On educating the whole person, or learning to be a knower*, «Documentos Core Curriculum», vol. 11, 2019, <<http://hdl.handle.net/10171/56525>> (last access: 29.08.2023); Cohen de Lara, Drop (edd.), *Back to the Core*, cit., p. 84.

⁵ For a comprehensive introduction to the general education movement, see: D.N. Levine, *Powers of the Mind. The Reinvention of Liberal Learning in America*, Chicago, The University of Chicago Press, 2006, pp. 24-35; G.E. Miller, *The meaning of general education: the emergence of a curriculum paradigm*, New York, Teachers College Press, 1988; Graff, *Professing Literature*, cit., pp. 82-93; E.J. McGrath, *The General Education Movement*, «The Journal of General Education», vol. 1, n. 1, 1946, pp. 3-8.

⁶ Lucas, *American Higher Education*, cit., p. 222; Stevens, *The Philosophy of General Education and its Contradictions*, cit., pp. 166-167; T.P. Cross, *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*, New York, Columbia University, 1995; Rudolph, *The American College and University*, cit., pp. 455-456; J. Buchler, *Reconstruction on the Liberal Arts*, in *A History of Columbia College on Morningside*, New York, Columbia University Press, 1954, pp. 48-53.

personnel following the United States' involvement in World War I. Directed towards students' understanding and judgment about the most pressing issues and realities of the contemporary world, the new interdisciplinary and mandatory course was supposed to provide students with the elements of the human and social sciences, as well as a comprehensive and up-to-date outline of Western culture⁷. In parallel to the process that brought the faculty to introduce Contemporary Civilization in the undergraduate curriculum in the realm of human and social sciences, especially contemporary history and thought, a second program also general and cross-disciplinary in nature was being conceived. In this case, it fell within the humanities, more specifically, in the field of literature, and was known as General Honors.

1. *Organization and practice of a Great Books seminar*

In response to a specific concern about the literary ignorance of Columbia College students and in order to provide them with relevant topics to discuss and arguments to engage with, in 1916 John Erskine (1879-1951), a professor of English literature, specialist in the Elizabethan era, and admired poet and essayist, suggested a reading program aimed at introducing undergraduates to some of the greatest works ever written in various fields of knowledge, and to the issues they addressed. Despite being approved in 1917, the United States' intervention in the war forced the postponement of its implementation. In 1919, once the conflict had finished and Erskine was back home – after having directed the American Expeditionary Forces University in Beaune – the experimental program got permission to be carried out⁸. Thus, on the first Wednesday of the academic year 1920-1921, at 7:30 PM, at Hamilton Hall – where most of the core curriculum classes of Columbia College still take place – Erskine, along with Maynard Weaver, gathered twenty-four students to discuss and converse about Homer's Iliad, marking the starting point in GH⁹.

⁷ Stevens, *The Philosophy of General Education and its Contradictions*, cit., pp. 167-168; Miller, *The meaning of general education*, cit., pp. 35-41; Bell, *The Reforming of General Education*, cit., pp. 13-15; Buchler, *Reconstruction on the Liberal Arts*, cit., pp. 99-112.

⁸ J. Erskine, *My life as a teacher*, Philadelphia-New York, Lippincott, 1948, pp. 165-168; K.E. Chaddock, *The Multi-Talented John Erskine. Shaping Mass Culture Through Great Books and Good Music*, New York, Palgrave Macmillan, 2012, pp. 86-93; Lacy, *The Dream of a Democratic Culture*, cit., p. 432; A. Beam, *A Great Idea at the Time: The Rise, Fall, and Curious Afterlife of the Great Books*, New York, Public Affairs, 2008, pp. 15-16; Cross, *An Oasis of Order*, cit.; L. Trilling, *The Van Amringe and Keppel Eras*, in *A History of Columbia College on Morningside*, New York, Columbia University Press, 1954, p. 44.

⁹ Erskine's testimony leads to place the beginning of GH in 1920: J. Erskine, *General Honors at Columbia*, «The New Republic», vol. 32, n. 412, 1922, p. 13; Buchler, *Reconstruction on the Liberal Arts*, cit., p. 56; Chaddock, *The Multi-Talented John Erskine*, cit., p. 93; W.B. Carnochan,

The GH program spanned two academic years, third and fourth year of college, reaching up about sixty weeks. Weekly, a reading was assigned and the homework was followed by a session for commentary and discussion, scheduled to last for two hours¹⁰. The reading list, organized in chronological order, consisted of fifty-two authors, from Homer to William James, and included over one hundred works, in some cases more than one work per author. These readings always consisted of complete works, not fragments, and were studied in their translation into English, not in their original language. The catalog, which was shaped through a long process of discussion among the faculty followed by a weekly review during the first year¹¹, was for first time established as follows:

Homer	Marcus Aurelius	Hobbes	Hegel
Herodotus	Saint Augustine	Milton	Lyell
Thucydides	<i>Song of Roland</i>	Molière	Balzac
Aeschylus	<i>Song of the Nibelungs</i>	Locke	Malthus
Sophocles	Saint Thomas Aquinas	Montesquieu	Bentham
Euripides	Dante	Voltaire	John Stuart Mill
Aristophanes	Galileo	Rousseau	Darwin
Plato	Hugo Grotius	Gibbon	Pasteur
Aristotle	Montaigne	Adam Smith	Karl Marx
Lucretius	Shakespeare	Kant	Tolstoi
Virgil	Cervantes	Goethe	Dostoevski
Horace	Francis Bacon	<i>The Federalist</i>	Nietzsche
Plutarch	Descartes	Victor Hugo	William James ¹²

The Battleground of the Curriculum. Liberal Education and American Experience, Stanford, Stanford University Press, 1993, p. 79. However, other testimonies date its implementation one year later: M.J. Adler, *Philosopher at Large. An Intellectual Autobiography*, New York, Macmillan, 1977, pp. 30-56, Lacy, *The Dream of a Democratic Culture*, cit., p. 397; L. Levine, *The Opening of the American Mind: Canons, Culture and History*, Boston, Beacon Press, 1996, p. 51.

¹⁰ Erskine, *General Honors at Columbia*, cit., p. 13; Erskine, *My life as a teacher*, cit., pp. 166-168; M. Van Doren, *The Autobiography of Mark Van Doren*, New York, Brace & Co, 1939, pp. 131-132; Buchler, *Reconstruction on the Liberal Arts*, cit., p. 57; Chaddock, *The Multi-Talented John Erskine*, cit., pp. 89-92.

¹¹ Erskine, *General Honors at Columbia*, cit., p. 13; J. Erskine, *The Memory of Certain Persons*, Philadelphia-New York, Lippincott, 1947, p. 343; Chaddock, *The Multi-Talented John Erskine*, cit., p. 94.

¹² Columbia University, *Outlines of readings in important books*, New York, Columbia University Press, 1924; Adler, *Philosopher at Large*, cit., pp. 60-61. Scott Buchanan claims, erroneously according to us, that, at the beginning, the Great Books program at Columbia adopted Sir John Lubbock's list of the Best Hundred Books published in 1886 in the Pall Mall Gazette. (S.M. Buchanan, *Poetry and Mathematics*, Philadelphia, J.B. Lippincott, 1966). On the other hand, the catalog listed here was later extended to seventy-six authors (J. Barlett Brebner, Honors Faculty of Columbia College, *Classics of the Western World*, Chicago, American Library Association, 1927; Adler, *Philosopher at Large*, cit., p. 62).

The same listing was introduced to the students before the course began. This allowed students to complete the majority of readings during their vacations and review them as the sessions approached, enabling them to examine, and later think about and discuss the texts in greater detail¹³. Later on, and despite Erskine's desire for students to engage directly with the works with minimal mediation, they were provided with a supplementary guide to the reading plan. This guide included a list of recommended editions recommended, a brief secondary bibliography, as well as series of questions for each book, the purpose of which was to guide reading focusing attention on topics that could be later examined and debated¹⁴.

The course was conducted in sections of approximately twenty-five to thirty students – fifteen according to some accounts. Gathered in seminar-style classrooms, they sat around a long table with the discussion leaders at one of the ends¹⁵. Usually, there were two of them, not only to provide better group supervision and facilitate conversation, but, above all, to avoid monologues and encourage controversy and debate from different perspectives and domains. The seminar was not designed for delivering lectures, but rather for exchange and shared inquiry among the students. Thus, the instructors were expected to contribute to this atmosphere with an amateur spirit, by guiding and fostering discussion and challenging understanding in a Socratic style, that is to say, through questions, observations, confrontations, and so on. For this reason, the instructors were not selected based on specific academic or research profile or on expertise in a particular literature or field of study, but based on desire and conviction about the pedagogical potential of reading, inquiry, and discussion of books, as well as possession of a personal philosophy or spiritual life, regardless of its nature¹⁶. Indeed, the required competence to lead these courses would correspond to that of any educated person with a spirit of inquiry and a desire for self-improvement¹⁷.

In addition to participating in the seminars, students' learning was assessed at the end of each trimester. Initially, gathered in the library and allowed to use the books they deemed appropriate, the pupils had four hours to write an essay on one of the topics covered during the course. Later on, oral examinations lasting approximately thirty minutes were also used for evaluation¹⁸.

¹³ Erskine, *General Honors at Columbia*, cit., p. 13.

¹⁴ Columbia University, *Outlines of readings in important books*, cit.; Barlett Brebner, Honors Faculty of Columbia, *Classics of the Western World*, cit.

¹⁵ Erskine, *General Honors at Columbia*, cit., p. 13; Id., *My life as a teacher*, cit., pp. 169-170; Adler, *Philosopher at Large*, cit., pp. 30, 55-56, 59-60; Buchler, *Reconstruction on the Liberal Arts*, cit., p. 57.

¹⁶ Erskine, *My life as a teacher*, cit., pp. 171-172; Buchler, *Reconstruction on the Liberal Arts*, cit., p. 54.

¹⁷ Adler, *Philosopher at Large*, cit., p. 56.

¹⁸ Erskine, *General Honors at Columbia*, cit., p. 13; Adler, *Philosopher at Large*, cit., pp. 66, 71.

From the very beginning, the GH faced opposition from a significant portion of the faculty. The primary argument against it was that masterpieces of literature required more attention and a more careful and precise examination than what could be achieved by reading them in just one week or discussing for only two hours. According to some professors, a program of that kind, which also rejected specialized introductions, would only contribute to a superficial understanding of the thought of the authors and the content of the works, or even worse, it might entirely hinder the possibility of reading them intelligently. Others also added that true comprehension of the books couldn't be expected unless they were studied in their original language¹⁹.

2. *Literary education and great books in John Erskine and George E. Woodberry*

2.1 *Teaching to appreciate literature*

Erskine presented the Great Books seminars as the practical realization of a theory on how to convey the appreciation or enjoyment of literature²⁰. He reconstructed and continued this theory based on the example of George E. Woodberry (1855-1930); partly emulating the teaching approach of his mentor at Columbia, and partly reinterpreting one of his major works, *The appreciation of Literature* (1907). Trained at Harvard under the influence of Charles Eliot Norton, Henry Adams, and James Russell Lowell, Woodberry became a prolific critic and a founding figure of comparative literature and a legend at Columbia due to his approach to teaching English letters. With a broad and culturalist inspiration, he would illustrate the more human aspect of the man of letters, in contrast to the specialized philologist²¹.

¹⁹ J. Erskine, *The Enjoyment of Reading Classics*, in J. Barlett Brebner, Honors Faculty of Columbia College (edd.), *Classics of the Western World*, New York, American Library Association, 1927, pp. 7-10; Erskine, *The Memory of Certain Persons*, cit., pp. 166-167; Erskine, *My life as a teacher*, cit., p. 342; Trilling, *The Van Amringe and Keppel Eras*, cit., p. 44; Buchler, *Reconstruction on the Liberal Arts*, cit., p. 113; Adler, *Philosopher at Large*, cit., p. 59.

²⁰ J. Erskine, *On Reading Great Books*, in *The Delight of Great Books*, London, Nash & Grayson, 1928, pp. 20, 23-24.

²¹ Erskine, *The Memory of Certain Persons*, cit., pp. 90, 108; Erskine, *My life as a teacher*, cit., p. 20; Id., *Address by Mr. John Erskine*, in *Addresses at the University convocation in Honor of George Edward Woodberry*, New York, Columbia University, 1948, p. 28; Trilling, *The Van Amringe and Keppel Eras*, cit., p. 28; G.F. Milanese, *John Erskine, i 'Great Books' e i classici antichi*, in S. Rocca, *Dove va il latino. Latina Didaxis XXVII. Atti del Convegno*, Genova, COEDIT, 2012, p. 30; Lacy, *The Dream of a Democratic Culture*, cit., p. 425; Chaddock, *The Multi-Talented John Erskine*, cit., p. 27; Graff, *Professing Literature*, cit., pp. 82, 84, 93.

As Erskine recalled later, for Woodberry, «literature was life itself»²². He saw in literature the expression of life and, apart from direct experience and observation, the primary resource we as individuals have to understand it. Poets, playwrights, and novelists concentrate, reorganize, and recreate human experiences, making them more evident to reason and more appealing to emotions and sympathies. By conveying these experiences and providing a sense for them, they facilitate the mental growth that keeps us alive and leads us to truly become human²³.

For Woodberry and Erskine, literature – which had human truth and the shaping of the being as its ultimate theme and purpose, and possessed much greater illustrative power than science – stood at the forefront of humanities²⁴. However, the actual teaching of letters would ruin its extraordinary educational power. According to Woodberry and Erskine, the way of teaching letters, and especially the usual manner of teaching classical letters – the last curricular stronghold of a liberal education – would distort the artistic essence of literature and dissuade people, especially the youth, from finding in it answers to their interests and vital concerns. In the vast majority of high schools and colleges, the insistence on literary history and grammar ended up diminishing the expressive power of literature and consequently distorted its formative capacity²⁵.

As Woodberry advocated in his classes, to restore the appreciation for literature, one had to liberate its teaching from the academic spirit, soulless and barren erudition, and the obsession with norms, correctness, and formalism. Instead, he tried to highlight, appreciate, and confront the power that books had to appeal to, shake, illuminate, and make understandable one's own and others' life experiences²⁶. For him, appreciation of literature could only emerge from the recognition, curiosity, and interest in the life of the soul and in human nature that arises spontaneously from the encounter of the individual with the work, through the reader's personal experience²⁷.

In this respect, differences between Erskine and Woodberry arise regarding the assisting role of specialized knowledge in literary understanding. On the

²² Erskine, *The Memory of Certain Persons*, cit., p. 91.

²³ G.E. Woodberry, *The appreciation of literature*, 2nd ed., New York, Harcourt, Brace & Co, 1921, pp. 3, 8, 116, 129-131; Erskine, *On Reading Great Books*, cit., p. 26.

²⁴ Woodberry, *The appreciation of literature*, cit., pp. 4, 123; Erskine, *On Reading Great Books*, cit., pp. 25-26.

²⁵ Woodberry, *The appreciation of literature*, cit., p. 130; J. Erskine, *Prohibition and Christianity and Other Paradoxes of the American Spirit*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1927, pp. 263-264; Id., *On Reading Great Books*, cit., p. 11; Id., *My life as a teacher*, cit., p. 24.

²⁶ Id., *On Reading Great Books*, cit., p. 28; Id., *Address by Mr. John Erskine*, cit., pp. 29-30; Woodberry, *The appreciation of literature*, cit., pp. 122, 130.

²⁷ *Ibid.*, pp. 3-4, 5-6, 12-13; Erskine, *On Reading Great Books*, cit., p. 11; Id., *Prohibition and Christianity*, cit., p. 266; today, the connection between the appreciation of literature and the development of inner life continues to be advocated by representatives of Great Books seminars (Montas, *Rescuing Socrates*, cit.; Z. Hitz, *Lost in Thought. The Hidden Pleasures of an Intellectual Life*, Princeton, Princeton University Press, 2020).

one hand, Erskine believed that everything we need to know about an author, namely, his mode of expression, or the context of his writing, could be found directly within the work itself. Thus, he claimed that the only assistance required to understand a literary piece was the reader's own experience of life as it accumulates, develops, and grows over time²⁸. On the other hand, Woodberry considered to be necessary the study or conscious preparation of the reader regarding an author's life and psychology, the social, political, or cultural context of production, or the language in which a work is written. In his view, the transmission of specialized knowledge, though secondary, enhanced the expressive capacity of the works and functioned as a supplement to the imagination and sympathy necessary to appreciate and understand them. However, he believed that this should be employed only provisionally and when the reader's own experiences were insufficient to empathize with those of the text²⁹.

Besides this small discrepancy, Erskine, in one of his most distinctive contributions, adds and underscores to Woodberry's theory the social nature of the process of literary appreciation. According to the former, the reception of a work, beyond the individual and inner processes of reading and reflection, occurs amidst the contrast of opinions and views, in discussion with others who have also read it or have simply heard about it. As a result of it, he advocated for the teaching of literature to replicate this process, adopting what he called a «natural social approach to literature». As Erskine claimed, while individual life becomes enriched through reading by reshaping the experience and understanding of it, social life also grows to the extent that the individuals participating in it share literary references and exchange opinions about them, laying the foundations for mutual understanding and communication and setting the basis of an intellectual life in common³⁰.

2.2 *The great books*

According to Mortimer Adler, «classics», not «great books» – an expression originally attributed to the English positivist Frederic Harrison³¹ – would have

²⁸ Erskine, *The Enjoyment of Reading Classics*, cit., pp. 7, 9; Id., *On Reading Great Books*, cit., pp. 15, 28.

²⁹ Woodberry, *The appreciation of literature*, cit., pp. 13-14, 17-18, 122-123, 128.

³⁰ Erskine, *The Enjoyment of Reading Classics*, cit., p. 8; Id., *The Memory of Certain Persons*, cit., p. 91; Id., *My life as a teacher*, cit., p. 343. This idea serves as the foundation for the methodology now known as «shared inquiry», which is linked with the Great Books seminars (Great Books Foundation, *Shared Inquiry Handbook*, Chicago, The Great Books Foundation, 2014).

³¹ À. Pascual, *La raíz positivista de los programas de Grandes Libros. Frederic Harrison y la recepción victoriana de la Bibliothèque de Auguste Comte*, «Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa», vol. 1, 2023 (in press); Lacy, *The Dream of a Democratic Culture*, cit., p. 408; Carnochan, *Where Did Great Books Come from Anyway?*, cit.

been the usual way at Columbia to refer to the works included in the GH program. Adler even attributes to himself the credit for having established the term «great books», with which he intended to avoid any connotation of «old» or «ancient» evoked by the term «classics», towards the end of 1920s, when he presented the innovative course to Robert M. Hutchins for its implementation at the University of Chicago³². However, George E. Woodberry had already been using the term since 1902, employing it recurrently in *The Appreciation of Literature* (1907), and so did John Erskine, from at least 1908 onwards – both of them employing the phrase very similarly to Adler, and most probably for the same reasons³³.

The use of the expression «great books» by Erskine and Woodberry, and later on by Adler and all other advocates of the movement, reflected two ideas that refer respectively to a couple of celebrated lines of John Ruskin and Matthew Arnold. On one hand, Ruskin's distinction in *Sesame and Lilies* between «the books of the hour and the books of all time» supported the definition of great books as literary works that, no matter how old, have been read and continue to be read, proving their significance over time for multitudes of people, even across different traditions and philosophies³⁴. On the other hand, Arnold's definition of culture served to recognize the aforementioned works as examples of the best that has been thought and said in the world, and consequently, as what we should rely on to gain a liberal education³⁵.

According to Woodberry and Erskine, the continued and widespread influence and attraction of certain books on the public could be explained for two reasons. Firstly, due to the extraordinary ability of some works to capture and portray, regardless of idiosyncrasies, the invariable and constant aspects of common human nature; in other words, the power to illustrate and communicate ideal truths by recreating what stands out in terms of emotion, action, or thought within the singularity of life itself³⁶. And secondly, due to certain works' greater willingness to engage in creative collaboration with the concerns and needs of the reading public, which allowed readers to establish connections

³² Adler, *Philosopher at Large*, cit., pp. 30, 55.

³³ Serve as an example: G.E. Woodberry, *Introduction in One Hundred Books Famous in English Literature*, New York, The Grolier Club of the City of New York, 1902, pp. XVII, XLIII; Erskine, *General Honors at Columbia*, cit.; Id., *On Reading Great Books*, cit.; Id., *My life as a teacher*, cit. Cf. Milanese, *John Erskine, i 'Great Books' e i classici antichi*, cit., p. 27, who claims that «Erskine non usò mai l'espressione 'Great Books'».

³⁴ J. Ruskin, *Sesame and Lilies. Two lectures delivered at Manchester in 1864*, New York, Wiley and Son, 1865, p. 13; Woodberry, *The appreciation of literature*, cit., pp. 21, 119; Erskine, *My life as a teacher*, cit., pp. 168-169.

³⁵ M. Arnold, *Culture and Anarchy. An Essay in Political and Social Criticism*, London, Smith Elder & Co, 1869, pp. VIII-IX; G.E. Woodberry, *The Torch*, New York, McLure, Phillips & Co, 1905, p. 12; Erskine, *Prohibition and Christianity*, cit., p. 252.

³⁶ Woodberry, *The appreciation of literature*, cit., pp. 6-7, 130; Erskine, *On Reading Great Books*, cit., p. 24.

more easily between what they read and what they experience. That is, with these works, readers not only enriched their own spiritual life and understanding of the world and humanity, but also imbued the teachings of the literary pieces they engaged with, thus adding new layers of meaning and significance³⁷. In opposition to what scholarship suggested about the use of classics, as Woodberry and Erskine saw it, both features opened the access to great books even to the most ordinary readers and also helped the texts to become significant at any moment and context³⁸. At least according to Erskine, against the idea that classical philology had on certain works, the great books had been written to reach the ordinary people; accordingly, he claimed, we should treat them like any other work that appeared in present times and captured our attention deserving study and discussion. Thus, the designation of great books was, for him, only suitable to those works which, as evidence of their universality, had achieved popular reach³⁹.

Based on the witness of some of the greats of literature and politics regarding how these works had shaped their own education, Woodberry recommended putting these books as early as possible in the hands of the youngest men and women. To him, great books, as the most refined expression of literature, provided an introduction to life. They helped the reader to get acquainted with the existing ideas and the most vivid interests of humanity, exhibited the principles that ruled intellectual life and the aesthetic standards of taste, contributed to the gaining of historical knowledge, possessed an inexhaustible wealth for understanding and, as a result of that, awakened, encouraged, and served as a touchstone for the development of one's own capacities⁴⁰.

Guided by this very same purpose, the GH Great Books' program did not claim to set the hundred best books of all time, but rather aimed to make available the books that could best contribute at that time to the education of young people at Columbia. Erskine certainly assumed that any such list would not be able to avoid a certain degree of subjectivity, and that the place of certain titles could reasonably be taken by others without altering the collection's capacity to provide a comprehensive view of culture⁴¹. In the same vein, Woodberry,

³⁷ Woodberry, *The appreciation of literature*, cit., p. 20; Erskine, *On Reading Great Books*, cit., pp. 24-29.

³⁸ *Ibid.*, p. 16; Id., *The Enjoyment of Reading Classics*, cit., p. 7; Id., *My life as a teacher*, cit., p. 173.

³⁹ Id., *The Enjoyment of Reading Classics*, cit., p. 8; Id., *My life as a teacher*, cit., p. 166; Id., *The Memory of Certain Persons*, cit., p. 343.

⁴⁰ Woodberry, *The appreciation of literature*, cit., pp. 118-119; Erskine, *The Enjoyment of Reading Classics*, cit., p. 10.

⁴¹ Id., *The Enjoyment of Reading Classics*, cit., p. 8; Id., *My life as a teacher*, cit., p. 170; Columbia University, *Outlines of readings in important books*, cit., p. V. Erskine's argument will be later used by Hutchins when presenting the collection *Great Books of the Western World* (R.M. Hutchins, *The Great Conversation. The Substance of a Liberal Education*, Chicago, Encyclopaedia Britannica, 1952, pp. XVI-XVII).

while considering it critical for individuals to become familiar with the greatest works ever written, also argued that there should be no imposition or obligation to read them. He believed that awakening a taste for literature had a higher priority over what was supposed to be read. Accordingly, if the needs, interests, and comprehension skills of the reader initially pointed towards lesser books, Woodberry thought that it should be respected⁴².

Although the openness and adaptability Woodberry and Erskine showed regarding the reading paths for aesthetic reception and human education, it cannot be dismissed that their veneration for great books also hid a certain obsession with race and its progress, with a need to preserve a certain identity, and with a desire to civilize people through the dissemination of a presumed higher culture. This becomes clear in Woodberry's writings, who openly sympathized with racist and supremacist beliefs proper of the early 20th century nativist movement. We can certainly read in him that English literature, as the ultimate expression of the «spirit of the race», was superior to all others; but also that the «white race» had a humanizing mission by the spread of European culture as concentrating the best ever said, thought, done and been in world history⁴³. In Erskine, we do not find statements of this kind. However, the particular representativeness of the reading catalog proposed for the Great Books seminars, dominated by «dead, white, European male» authors, may show that he still shared some of the same prejudices. This is reflected not only in the character of the books listed, but also in the political and social events key to the emergence of general education trends at Columbia seem to bring to a similar conclusion. The large waves of migration from east and south of Europe, and the perception created of a threat to identity and a decline in traditional values, certainly guided these programs to provide not only with instrumental skills but also with the cultural and moral heritage of the West, especially to those newly arrived students⁴⁴. Further, World War I not only demanded of Columbia, as of many other universities, to be at the service of the nation in instructing and indoctrinating the personnel forming the Student Army Training Corps (SATC), but also awoke a certain hope that culture – Western culture, of course –, could be the only way for humanity to escape the civilizing crisis. These actually were the reasons why the immediate predecessors of Introduction to Contemporary Civilization and GH – the War Issues and the Peace Issues course (1917-1918) – were launched at Columbia College⁴⁵.

⁴² Woodberry, *The appreciation of literature*, cit., pp. 121-122.

⁴³ Id., *Introduction*, cit., pp. XIII-XV; Woodberry, *The Torch*, cit., p. 12; Carnochan, *The Battleground of the Curriculum*, cit., pp. 83-94.

⁴⁴ Levine, *The Opening of the American Mind*, cit., pp. 57-59; Cross, *An Oasis of Order*, cit.; Bell, *The Reforming of General Education*, cit., pp. 13, 20-21; P.D. Royster, *Silence in the Western Canon*, in *Decolonizing Arts-Based Methodologies. Researching the African Diaspora*, Leiden-Boston, Brill, 2020, p. 7.

⁴⁵ Levine, *The Opening of the American Mind*, cit., pp. 56-57; Miller, *The meaning of general*

It would not be until the emergence of the cultural and racial conflicts of the sixties, especially critical, among other constructs, of the Western cultural canon, that strong objections were raised against the idea of Great Books as a prerogative of the West, identity and colonial in spirit. As time went by, even though collections like *Great Books of the Western World* by Encyclopaedia Britannica – continuing the tradition initiated by John Erskine – were revised and corrected in the 1990s with a renewed sensitivity, many still found in it an evident Eurocentric, racist, and patriarchal bias⁴⁶.

3. *Beyond the General Honors*

3.1 *The democratization of culture*

As its name suggests, the GH was part of one of the courses required to graduate with honors in Columbia. Unlike Introduction to Contemporary Civilization, the first major general education initiative, the GH never had a place in the recently established common curriculum requirements⁴⁷. Following the same pattern, between 1920 and 1937, within the entire North American collegial scene, all programs akin to GH were reserved for a highly skilled and carefully selected minority⁴⁸. In 1934, after years of suspension of the GH, when the reading and discussion seminars were reinstated at Columbia through the Colloquium on Important Books, the same fashion endured⁴⁹. Outside Columbia, the courses not only followed that pattern but also retained the declarative designation of their honorary and selective nature. That was the case of General Honors 110 – Readings in the Classics of Western European Literature, an analogous module initiated in 1930 in Chicago and led by Mortimer Adler and Robert M. Hutchins⁵⁰, but also with another General Honors, less attended

education, cit., p. 35; Bell, *The Reforming of General Education*, cit., pp. 14-15.

⁴⁶ Royster, *Silence in the Western Canon*, cit.; Lacy, *The Dream of a Democratic Culture*, cit., pp. 134, 204; Beam, *A Great Idea at the Time*, cit., pp. 125 ff., 157 ff.; D.J. Flynn, *Blue collar intellectuals: when the enlightened and the everyman elevated America*, Wilmington, Isi Books, 2011, p. 64.

⁴⁷ Erskine, *General Honors at Columbia*, cit., 13; Trilling, *The Van Amringe and Keppel Eras*, cit., p. 44; Buchler, *Reconstruction on the Liberal Arts*, cit., p. 57.

⁴⁸ W.N. Haarlow, *Great Books, Honors programs, and Hidden Origins: the Virginia Plan and the University of Virginia in the Liberal Arts Movement*, New York, Routledge Falmer, 2003, p. 27; cf. Geiger, *The History of American Higher Education*, cit., p. 467.

⁴⁹ Cross, *An Oasis of Order*, cit.; Buchler, *Reconstruction on the Liberal Arts*, cit., pp. 72, 74, 122-123. However, some argue that the *Colloquium* reduces the exclusivity of the Great Books seminars (Montas, *Rescuing Socrates*, cit., p. 25; Chaddock, *The Multi-Talented John Erskine*, cit., p. 167).

⁵⁰ A. Pascual, *Estudio Introductorio. Una Educación General en la Universidad*, in R. Hutchins, *La educación superior en América*, Pamplona, EUNSA, 2021, pp. 11-57; J.W. Boyer,

but much more ambitious (with up to two years entirely dedicated to reading great books), the one at the University of Virginia, designed by Scott Buchanan, Stringfellow Barr, and Robert Gooch⁵¹.

Starting in the 1920s and coinciding with the birth of the Great Books seminars, there was a boom in honors programs in the United States. To a large extent, these programs responded to an increasing massification of higher education, as well as the spread of a certain conception of university life, becoming less and less focused on study. Taking the tutorial system of Oxford and Cambridge as their model, the new honors programs aimed to recognize and promote talent and intellectual work, specially focusing on the liberal arts, as well as on a return to a more intimate and personalized teaching⁵². This could suggest that that would be the spirit of the Great Books programs too. However, even though some of the previously mentioned programs certainly received influences from this trend⁵³, neither the ultimate reasons for incorporating them into curricular pathways of excellence nor the philosophy of their promoters aligned completely with this phenomenon.

In reality, honors programs were the only curricular space in which faculty and academic authorities, who were resistant to radical and far-reaching reforms (especially in the context of World War I and the Great Depression) and skeptical (if not hostile) to the nature of the proposal, were allowed to grant to Great Books seminars⁵⁴. Contrary to the exclusivity in which such programs ended though, Erskine, as well as Adler, Hutchins, Buchanan, or Barr, would rather attempt to an operation of democratization of culture, that is, of equitable distribution of cultural goods, with a view to an intellectually solid performance of citizenship. The promoters of the Great Books seminars, while sympathetic to a genteel and elitist notion of culture inherited from the great Victorian figures of the 19th century, were also influenced by the concern and desire typical of the reformist spirit of the time, both Victorian and Progressive, for the necessary education of the working classes and the citizenry in general⁵⁵.

The University of Chicago: A History, Chicago, The University of Chicago Press, 2015, p. 241; Beam, *A Great Idea at the Time*, cit., p. 44; Graff, *Professing Literature*, cit., p. 164.

⁵¹ Geiger, *The History of American Higher Education*, cit., p. 464; W. Haarlow, *Great Books, Honors programs, and Hidden Origins: the Virginia Plan and the University of Virginia in the Liberal Arts Movement*, New York, Routledge Falmer, 2003.

⁵² Geiger, *The History of American Higher Education*, cit., pp. 458-467; Rudolph, *The American College and University*, cit., pp. 456-458.

⁵³ Adler, *Philosopher at Large*, cit., pp. 131, 143-144; Haarlow, *Great Books, Honors programs, and Hidden Origins*, cit., pp. 44-67.

⁵⁴ Erskine, *The Memory of Certain Persons*, cit., p. 342; Adler, *Philosopher at Large*, cit., pp. 174-176; Haarlow, *Great Books, Honors programs, and Hidden Origins*, cit., p. 39.

⁵⁵ Erskine, *Prohibition and Christianity*, cit., pp. 235-242; Lacy, *The Dream of a Democratic Culture*, cit.; Chaddock, *The Multi-Talented John Erskine*, cit.; Chaddock-Reynolds, *A Canon of Democratic Intent*, cit.

Until 1937, the Great Books seminars did not manage to settle in undergraduate curriculums beyond honors programs. At Columbia, in response to a feeling that the existing mandatory common courses were not enough to provide a general education for all, and aware of the existing formative gap in the humanities, two additional requirements were added to those established in 1919. One of them, the Humanities A, also known as Literature Humanities, adopted the form and the original idea of the Great Books seminar; and the same happened few years later with the older Introduction to Contemporary Civilization. Coming to the present day, both have become basic essentials in Columbia's core curriculum⁵⁶.

In the same year that Columbia opened the Great Books seminars to the entire student body, the New Plan at St. John's College, created under the influence of the emerging movements and programs in Chicago and Virginia, established a four-year, fully mandatory curriculum, dedicated almost entirely to the reading and discussion of the great works of the Western tradition⁵⁷. Even though the reach of these programs in the North American college landscape still remained relatively limited, the shift operated by the latter had a significant impact on a series of reforms that would indeed leave their mark on a vast majority of institutions across the nation. The most significant reforms were the new college plans of 1942 and 1946 taking place at the University of Chicago's College, and the general education program approved in 1945 at Harvard and documented in the so-called Redbook. Although none of these developed actual Great Books programs, they did incorporate many classics of Western literature into the *syllabi* of generous core curriculums⁵⁸.

However, for obvious reasons, the democratizing aspirations of Great Books' advocates, if they were to be fully realized, did so not within the university context but rather in popular adult education. The real test to the practical challenges concerning the democratization of intellectual life, and the final proof of the effectiveness of Great Books for the education of the entire citizenry, initially passed through the School of Philosophy of an educational institution associated with the labor movement in New York City, the People's Institute. From 1926 to 1928, funding from the Carnegie Corporation of New York, together with the push of Mortimer Adler, and the collaboration of several Columbia faculty members, supported the Institute's School of Philosophy to held up to six seminars in the style of Great Books programs with immigrant and

⁵⁶ Van Doren, *The Autobiography of Mark Van Doren*, cit., pp. 210-211; Buchler, *Reconstruction on the Liberal Arts*, cit., pp. 72-75; Cross, *An Oasis of Order*, cit.; Bell, *The Reforming of General Education*, cit., p. 21.

⁵⁷ St. John's College in Annapolis, *Catalogue for 1937-1938. Announcements for 1938-1939. Official Statement of the St. John's Program*, Annapolis, St. John's College, 1938.

⁵⁸ Pascual, *Estudio Introductorio*, cit., pp. 22-37; Bell, *The Reforming of General Education*, cit., p. 26.

working-class students all around the city boroughs⁵⁹. Although experimental as it was, the experience run at the People's Institute preceded other similar enterprises such as the Great Books Foundation (1947), established after years of collaboration between the University of Chicago and the city's public library⁶⁰, or the American Heritage Project, launched by the Ford Foundation in collaboration with the American Library Association⁶¹. All of this has led some scholars to consider the People's Institute program to be, instead of the GH, the one that most influenced the Great Books idea during the 20th century⁶². The spirit of this experimental program even reaches the former President of the University of Chicago, Robert M. Hutchins – who also promoted the other aforementioned initiatives – in promoting and editing of the famous collection *Great Books of the Western World* (1952). This was some time before the commercial interests of Encyclopaedia Britannica undermined any aspirations Hutchins had for the collection to provide a liberal education for all American citizens, and turned it into a successful consumer product of the mass publishing industry⁶³. This latter episode entices scholars to suspiciously regard the campaign to generalize culture within the framework of the Great Books movement. According to some of them, that campaign could be seen as taking part in an operation initiated by the elites, which, far from promoting a genuine cultivation of the intellectual powers of the citizens, would actually seek, through the provision of a rather prefabricated culture, a sort of lightweight Americanization of the population that would help dissipate political and social tensions, especially those related to race and class issues, without any need to distribute power and wealth⁶⁴.

⁵⁹ Adler, *Philosopher at Large*, cit., pp. 87-88; Buchanan, *Poetry and Mathematics*, cit., pp. 11-21; Lacy, *The Dream of a Democratic Culture*, cit., pp. 23-24.

⁶⁰ Beam, *A Great Idea at the Time*, cit., p. 65; Lacy, *The Dream of a Democratic Culture*, cit., pp. 34-36.

⁶¹ B.A. Alvarez, *The American Heritage Project: A Legacy of Public Libraries and Community Discussions*. «Libraries: Culture, History, and Society», vol. 5, n. 1, 2021, pp. 76-101. J. Preer, *The American Heritage Project: Librarians and the Democratic Tradition in the Early Cold War*, «Libraries & Culture», vol. 28, n. 2, 1993, pp. 165-188.

⁶² T. Lacy, *Fostering Unity Amidst Diversity: The People's Institute and Great Books Idea, 1897-1930*, «The Historical Society's 2008 Conference. Migration, Diaspora, Ethnicity, & Nationalism in History», Johns Hopkins University, Baltimore, June 5-7, pp. 1-2, <<https://www.bu.edu/historic/conference08/Lacy.pdf>> (lat access: 23.09.2023).

⁶³ Hutchins, *The Great Conversation*, cit., pp. 52-65; Lacy, *The Dream of a Democratic Culture*, cit., pp. 63-79; Beam, *A Great Idea at the Time*, cit., p. 97.

⁶⁴ J.W. Schneider, *Remaking the Renaissance Man: General Education and the Golden Age of the American University*, «American Quarterly», vol. 73, n. 1, 2021, p. 56; J.S. Rubin, *The Making of the Middlebrow Culture*, Chapel Hill & London, The University of North Carolina Press, 1992.

3.2 *The arts of language and the growth of intellectual powers*

When Erskine started to teach literature, he found out that college students, in addition to being unfamiliar with the masterpieces of literature, barely mastered the elements of language necessary for an effective comprehension and self-expression of thought. Despite having completed elementary and secondary education, very few of them were linguistically proficient, and many were unable to correctly spell. Initially, Erskine focused on teaching the normative foundations of language, including grammar, punctuation, argumentation, and compositional structure in texts. However, twenty years later, he viewed his past efforts in teaching the laws of language and their proper use rather than being of assistance to comprehension and expression, as an obstacle to appreciating literature, delving into the experiences contained in books, and nurturing a creative imagination. Accordingly, in his English literature classes as well as in the Great Books seminars, he abandoned the teaching of the arts of language in favor of sparking interest in life through literature, and promoting extensive reading among students⁶⁵.

In spite of that, his approach was not strictly followed by some of his disciples, whose slight changes in the content and method of Great Books programs might have seemed an effort to correct the master, a correction not very well taken in his turn by Erskine⁶⁶. In the 1930s, some of the programs carried out at the University of Chicago and, especially, those developed at the University of Virginia and St. John's College – all stemming from the Committee on Liberal Arts of the prominent Midwestern university – combined reading and discussion seminars with systematic instruction and practice in the arts of language, that is, with modernized teaching of the medieval *trivium*⁶⁷.

The first program to follow this format was a preparatory course of the Chicago Law School designed by Mortimer J. Adler, and functioning from 1934 to 1937. Its goal, in addition to providing an initial exposure to the humanistic tradition, was to equip aspiring students with the essential tools for reading and writing, as well as listening and speaking, which would intellectually assist them not only in their academic career, but also in professional practice and civic engagement. The so-called Trivium Course – the teaching experience of which Adler used to write the best-seller *How to Read a Book* (1940) – was organized around two axes. On one hand, it laid out the theoretical foundations of grammar, rhetoric, and logic, often complemented by analytical exercises. On the other, through detailed reading and discussion of a classic work – usually only two or three per academic year – the rules of writing, reading, and ora-

⁶⁵ Erskine, *My life as a teacher*, cit., pp. 21-26.

⁶⁶ Id., *The Memory of Certain Persons*, cit., p. 343.

⁶⁷ Haarlow, *Great Books, Honors programs, and Hidden Origins*, cit., p. 39; Adler, *Philosopher at Large*, cit., pp. 174-176.

tory previously studied in the theory, were meticulously put into practice. Thus, reading took on a new dimension, not only in terms of a higher understanding of the work, that is, of its subject matter and the author's thoughts, but also in terms of a practical use of language tools as instruments for comprehension and thinking.

Following the same structure, in 1935 at the University of Virginia, under the guidance of Scott Buchanan and Stringfellow Barr, a new honors program for undergraduates was launched. With a separate program for junior and senior colleges, instruction in the first two years was based solely on reading, analysis, interpretation, critique, imitation, and discussion of great books. Not only seminars, but also lectures, tutorials, and even laboratory work – just in natural sciences –, were the different methods of teaching and learning the content of the great works forming the program. But what particularly set the Virginia Plan apart from previous programs was to reserve specific focus and attention on certain works such as Plato's *Cratylus*, Aristotle's *Organon*, or Horace's *Ars Poetica*; works the object of which was none other than language itself, its structure and combination, the different forms of poetic expression, the formal syllogistics, and the modes of presenting scientific knowledge⁶⁸.

Lastly, the New Program at St. John's College extended Virginia's junior college structure to a full four-year program, becoming, for some, a nationwide benchmark of what a liberal education should be⁶⁹. St. John's maintained the specific focus on the most significant contributions of thought to grammar, rhetoric, and logic, but also introduced further methodological innovations that intensified the mastery of these arts of language. Although books were still read and discussed in their English translations, as it used to be in GH, at the same time, students were intensively introduced to the knowledge of the original languages, and the study of grammar rules was addressed through analysis, translation, and imitation of passages from the works read and discussed. The goal of these exercises was not specialized philological mastery in Greek, Latin, or French, nor critical erudition about the style of an author or a specific work. Instead, the aim was to contribute to a universal understanding of grammar and its rules, based on the great examples of the expression of thought, in order to enhance the general ability of the students to read any type of text. At the end of the day, this one once was the authentic purpose of teaching classical languages for all⁷⁰.

With their respective peculiarities, all of these programs recognized that engaging with great books, as significant examples of expression and thought, fostered the development of aesthetic criteria and reasoning, enabling students

⁶⁸ Haarlow, *Great Books, Honors programs, and Hidden Origins*, cit., pp. 73-79, 84-93.

⁶⁹ Adler, *Philosopher at Large*, cit., p. 208.

⁷⁰ St. John's College, *Catalogue for 1937-1938*, cit., pp. 25-33; J. Klein, *On liberal education*, in R.B. Williamson, E. Zuckerman, *Jacob Klein: Lectures and Essays*, Collegeville (MN), St. John's College Press, 1965, p. 265.

to make intelligent judgments and act thoughtfully on any of everyday matters. However, contrary to Erskine's approach, some of his disciples also assumed that such development did not occur naturally and spontaneously, but required sustained effort and the acquisition of a certain mastery in reading, without which it became nearly impossible not only to understand some texts but also to think rigorously about some issues. Erskine seemed to take for granted that, at a certain age and after some years of schooling, students would already know how to read effectively any type of text, or that the mere accumulation of readings – the more, the better – and the natural exchange of opinions around them, regardless of one's practice and skill, would simply enhance their overall ability to comprehend reality and form a righteous opinion about it. In opposition, what some of his most prominent disciples demonstrated was that, in order to truly learn from books – especially books that had been the result of employing extraordinary linguistic and intellectual skills –, it was indispensable to possess (or be on the way to possess) a certain mastery of the same linguistic skills with which they expressed thoughts and ideas⁷¹. Therefore, for a curriculum designed to foster the intellectual development of students, such as the Great Books program attempted, it was not enough to make the intellectual legacy of humankind available and to engage with it in reading and discussion with equals. According to Jacob Klein, the celebrated German Jewish philosopher who taught at St. John's, such program must also nourish the acquisition of those arts that aided in the understanding of this heritage, that ensured its certainty, and that revealed the limits of human knowledge expressed through words⁷².

Erskine likely had a point in thinking that formal logic courses or traditional language lessons historically fostered a certain disinterest in literature, and even failed to educate ordinary citizens in the habit of applying the rules of language to speaking, listening, reading, and writing. But such failure would not demonstrate in any case the non-existence of alternative methods to get to know and use these rules correctly, in the same correctness with which the great masters of literature and thought did; neither would it demonstrate the impossibility to teach them without burying the vitality and life significance of their creations and ideas. Even less so, such failure could justify giving up their teaching, for the consequences it could have on the ability of the students – or say citizens – to read and, in general, to communicate, or, what is more important, on their ability to understand and reason⁷³.

⁷¹ M.J. Adler, *How to read a book. The art of getting a liberal education*, New York, Simon & Schuster, 1940, pp. 9-34; R.M. Hutchins, *The Higher Learning in America*, New Haven, Yale University Press, 1936, pp. 136-137.

⁷² Klein, *On liberal education*, cit., pp. 264-265.

⁷³ Hutchins, *The Higher Learning in America*, cit., p. 136; Adler, *Philosopher at Large*, cit., p. 156.

In conclusion, despite Erskine's emphasis on his sole intention to teach how to read, and despite the fact that some of his disciples confessed to having found in GH a genuine school of reading⁷⁴, Erskine's rejection of any kind of instruction in the arts of language raise serious doubts about the course's effectiveness in that respect. But what is more important, despite Erskine's insistence on the need to cultivate intelligence above other virtues⁷⁵, and despite the GH's aiming at intellectual preparation for citizenship, serious doubts arise about its real assistance in the development of the students' intellectual powers, that is, serious doubts about its success in teaching future citizens how to think.

⁷⁴ Chaddock, *The Multi-Talented John Erskine*, cit., pp. 95-96.

⁷⁵ J. Erskine, *The moral obligation to be intelligent*, New York, Duffield & Co, 1915, pp. 24, 27, 28, 30, 31.

Alle origini di *Un anno a Pietralata*: Albino Bernardini collaboratore di «Riforma della scuola»

Andrea Marrone
Department of Pedagogy, Psychology
and Philosophy
University of Cagliari (Italy)
andrea.marrone@unica.it

At the origins of Un anno a Pietralata: Albino Bernardini collaborator of «Riforma della scuola»

ABSTRACT: Albino Bernardini was an elementary school teacher and writer who worked to change the Italian school in an inclusive and democratic way. In 1968 he published his first book, *Un anno a Pietralata* [A Year in Pietralata], which became famous thanks to the director Vittorio De Seta, who inspired him to create the television series *Diario di un maestro* [Diary of an Elementary School Teacher]. In the various studies dedicated to Bernardini, the phase that preceded the publication of the first book remained largely in the background. It was an important formative period, in which Bernardini's participation in the editorial staff of the pedagogical journal «Riforma della scuola» [School Reform] was decisive for his subsequent work. This article aims to deepen this collaboration, examining the many articles published, their contents, influences and links with books published later.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Pedagogical journal; Marxism; Italy; XX Century.

Introduzione

Albino Bernardini è stato uno dei più attivi ed «esemplari»¹ protagonisti di quel movimento pedagogico che, tra gli anni Cinquanta e Settanta del secolo scorso, si è impegnato per rinnovare lo spirito e le metodologie della scuola italiana. Attraverso la pubblicazione di numerosi articoli, saggi e memorie, lo

¹ M.A. Manacorda, *Presentazione*, in G. Guzzo, *Da Lula a Pietralata: le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare. Con un inedito di Albino Bernardini*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007, p. 7.

scrittore sardo ha documentato le contraddizioni e le ingiustizie del sistema formativo, di cui ha documentato il diffuso tradizionalismo didattico e il radicato classismo, promuovendo al contempo una scuola alternativa, caratterizzata da nuovi ideali ed attività. Non a caso, Tullio De Mauro ha parlato di Bernardini come di un insegnante «in prima fila nella schiera di maestri e maestre cui dobbiamo gran parte del cammino progrediente delle nostre scuole, specie delle scuole dell'infanzia ed elementari»². Più in particolare, l'insegnante sardo riuscì a mostrare che una «scuola nuova, sollecitante, profondamente democratica» era possibile anche tra la «gentaglia», nei contesti più difficili³.

Il 1968 fu un anno determinante nella vita e nell'itinerario culturale di Albino Bernardini⁴. Mentre anche in Italia esplodeva la protesta del movimento studentesco, il maestro sardo, già cinquantunenne e con alle spalle più di vent'anni di esperienza nella scuola elementare, pubblicò il suo primo libro: *Un anno a Pietralata*. Uscì nella collana *Educatori antichi e moderni* della casa editrice La Nuova Italia. Scritto in forma autobiografica, il volume ripercorreva l'esperienza dell'autore in un istituto della periferia romana nell'anno scolastico 1960/1961. Il libro ebbe una significativa diffusione, ma il vero successo arrivò cinque anni dopo la pubblicazione, quando tra il febbraio e il marzo del 1973 la RAI trasmise le quattro puntate di *Diario di un maestro*. La serie ispirata al libro di Bernardini e realizzata dal regista Vittorio De Seta ottenne un significativo successo di critica e di pubblico, raggiungendo più di dodici milioni di spettatori⁵. Il semplice riferimento ad *Un anno a Pietralata* nella sequenza

² T. De Mauro, *Prefazione*, in A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Nuoro, Ilisso, 2004, p. 10.

³ *Ibid.*, p. 12.

⁴ Sulla vita e l'opera di Albino Bernardini si vedano Guzzo, *Da Lula a Pietralata: le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare. Con un inedito di Albino Bernardini*, cit.; *I maestri. Albino Bernardini: Un anno a Pietralata*, Sandro Onofri: *Registro di classe*, a cura di P. Canepa, D. Marin, Milano, Mondadori, 2008; *Albino Bernardini: i novant'anni di un maestro. Convegno di studi. Lula, 9-10 novembre 2007*, Bitti, Comune di Lula, 2010; S. Toffetti (ed.), *Il maestro impaziente*, Milano, Feltrinelli, 2012; E. Zizioli, *Introduzione*, in A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Roma, Edizioni conoscenza, 2019, pp. 7-34; Ead., *Bernardini e le pedagogie popolari*, in C. Covato, C. Meta, M. Ridolfi (edd.), *Educazione e politica nell'Italia repubblicana*, Roma, Roma TrE-Press, 2023, pp. 173-186. Nuovi dettagli sulla vita e l'opera dell'autore si attendono dal Fondo Albino Bernardini, da poco acquisito e ora in fase di riordino e catalogazione presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università di Roma Tre. Cfr. E. Detti, *I fondi Albino Bernardini e Marcello Argilli*, «Il Pepeverde», vol. XX, n. 77, luglio-settembre 2018, pp. 38-41; F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi di Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, p. 137.

⁵ Sull'opera di De Seta e sullo sceneggiato ispirato al libro di Bernardini si vedano: V. De Seta, *Film per la TV: diario di un maestro. Appunti per del servizio stampa n. 52*, Roma, RAI-Radiotelevisione italiana, 1972; G.P. Cresci (ed.), *Diario di un maestro in TV. Una esperienza per chi insegna oggi*, Torino, EDA, 1973; A. Rais (ed.), *Il cinema di Vittorio De Seta*, Catania, Maimone, 1995; Toffetti (ed.), *Il maestro impaziente*, cit.; *Il Morandini 2015: dizionario dei film e delle serie televisive*, a cura di Laura, Luisa e Morando Morandini, Bologna, Zanichelli, 2014, p. 414. D. Felini, *Una proposta pedagogica sullo schermo. La scuola in due produzioni televisive*

introduttiva delle puntate portò un'enorme pubblicità a Bernardini⁶, il quale, in poche settimane, divenne una vera e propria icona nazionale. Le vendite del suo primo volume si moltiplicarono e la vita del maestro sardo cambiò radicalmente: pur continuando ad insegnare, intensificò la sua carriera di scrittore e negli anni successivi diede alla stampa vari libri che godettero, anche sull'onda dello sceneggiato di De Seta, di un notevole successo.

Nei vari studi dedicati alla vita, alle battaglie e al contributo pedagogico del maestro sardo, la fase precedente alla pubblicazione di *Un anno a Pietralata* è rimasta perlopiù in secondo piano. Si tratta di una lunga stagione preparatoria, durante la quale Bernardini strutturò la sua visione educativa e mise a punto una serie di pratiche didattiche poi riproposte nei suoi volumi. A questa formazione concorse la diretta esperienza nella scuola, ma anche una serie di significative influenze. Oltre ai contatti con il Movimento di Cooperazione Educativa, da cui poi prese in parte le distanze⁷, il suo itinerario pedagogico e umano fu profondamente segnato dalla partecipazione alla redazione della «Riforma della scuola». Iniziata poco dopo il suo arrivo a Roma, nel 1960, proseguì sino agli inizi degli anni Ottanta. Lo stesso Bernardini evidenziò che senza il legame con alcuni dei protagonisti della rivista non sarebbe mai diventato uno scrittore⁸.

Il presente articolo si prefigge di approfondire la collaborazione di Albino Bernardini alla «Riforma della scuola», prendendo in esame i numerosi articoli pubblicati dal maestro sardo sulla rivista pedagogica romana, i loro contenuti, le influenze e i legami con le opere successive.

di Vittorio De Seta (1970-1979), «Orientamenti Pedagogici», n. 2, 2015, pp. 273-291; P. Nappi, L'avventura del reale: il cinema di Vittorio De Seta, con un ricordo di Raffaele La Capria, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2015; F. Fiumara, A Light in the Classroom: Vittorio De Seta's Diario di un maestro and the Bringing of Experiential Education into Italian Living Rooms, «MLN», n. 134, 2019, pp. 303-317; A. Debè, Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo Diario di un maestro, in P. Alfieri (ed.), Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana, Roma, Armando Editore, 2019, pp. 77-98; A. Debè, Vittorio De Seta e le sue immagini di scuola: una rappresentazione mediatica della didattica italiana degli anni Settanta, in La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive, Lecce, Pensa MultiMedia, 2021, pp. 762-769.

⁶ «Il linguaggio filmico caricò di *pathos* quell'esperienza, promuovendo atteggiamenti di rispecchiamento e contribuendo a rendere Bernardini un'icona. Molti insegnanti videro, infatti, in lui un esempio da seguire che merita ancora oggi di essere riscoperto» (Zizioli, *Introduzione*, cit., p. 7).

⁷ Oltre alle riserve sulla linea apartitica dell'associazione, il maestro sardo espresse una valutazione poco lusinghiera su Luciano Biancatelli e sulla sua conduzione dell'MCE. Cfr. A. Bernardini, *Un secolo di memorie*, Patti, Kimerik, 2011, pp. 170-171.

⁸ Ricordando il suo arrivo nella Capitale, Bernardini scrisse: «presi contatti con la rivista Riforma della scuola con la quale collaborai per tanti anni. Li incontrai parecchi amici, quale Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine, Ada Marchesini Gobetti, M.A. Manacorda e Gianni Rodari. Tutte persone che mi incoraggiarono a scrivere i libri che ho scritto per i grandi e per i bambini. Senza di loro non so se sarei diventato uno scrittore» (*ibid.*, p. 117).

1. *Dalla politica alla scuola*

Albino Bernardini nacque il 18 ottobre del 1917 a Siniscola, in provincia di Nuoro. Frequentò le scuole elementari nel suo paese, dove per due anni fu allievo di Carmelo Cottone⁹, una figura particolarmente significativa per l'itinerario culturale e magistrale dello scrittore sardo¹⁰. Proseguì gli studi a Chiavari, dove si iscrisse alla scuola di avviamento professionale. Tornato nell'Isola, frequentò l'Istituto magistrale di Nuoro, che dovette poi abbandonare per sostenere economicamente la famiglia. Riuscì comunque a conseguire l'abilitazione come privatista nel 1940. Pochi mesi dopo, fu chiamato alle armi ed impegnato nel fronte francese, poi in Albania, Grecia e Jugoslavia (parlò di questa esperienza nel volume autobiografico *Disavventure di un soldato* uscito nel 1988). Partito al fronte imbottito della retorica nazionalista del regime, tornò profondamente cambiato, con una forte repulsione nei confronti del fascismo. Nel 1944 decise di iscriversi al Partito Comunista Italiano, divenendo poi segretario della sezione di Siniscola. Studiò i testi gramsciani, Anton Semenovyc Makarenko, il suo «vero amore pedagogico»¹¹, e, più avanti, i primi volumi di Mario Alighiero Manacorda, che gli «fece capire ancor di più il legame esistente tra teoria e pratica»¹². Nel 1949 frequentò per sei mesi la scuola di partito a Bologna e, tornato in Sardegna, fu molto attivo nel nuorese, anche organizzando una serie di «scioperi al contrario», vale a dire l'occupazione di terre private incolte. Per queste iniziative fu anche incarcerato per alcuni mesi.

A causa di una certa ostilità di alcuni «compagni locali», che, secondo le sue memorie, sabotarono poi la sua candidatura alle elezioni del 1953, fu «licenziato» dal partito, da cui si allontanò come militante, senza abbandonarne però l'ispirazione ideologica. Ripensando a quella «esclusione» dal PCI locale, Bernardini ricordò come fosse stata in realtà propizia (ne parlò come una «liberazione»¹³), perché da quel momento decise di dedicarsi totalmente alla scuola elementare in cui aveva iniziato a lavorare conclusa la guerra. Nella seconda metà degli anni Quaranta e poi negli anni Cinquanta insegnò in vari centri della

⁹ Su Carmelo Cottone si veda: C. Mattesini, *Cottone Carmelo*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. I, pp. 404-405.

¹⁰ Intorno al rapporto con Cottone si veda: Bernardini, *Un secolo di memorie*, cit., pp. 28-29; Guzzo, *Da Lula a Pietralata: le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare. Con un inedito di Albino Bernardini*, cit., pp. 183, 186. Nei suoi scritti, Bernardini valorizzò soprattutto il volume di Cottone intitolato *La scuola del fanciullo*, pubblicato dall'editore Signorelli nel 1950. Si vedano, per esempio, i riferimenti nei seguenti articoli: A. Bernardini, *La drammatizzazione*, «Didattica di Riforma» (d'ora in avanti DdR), vol. XII, n. 1-2, 1966, p. III; Id., *Il lavoro*, «DdR», vol. XII, n. 3, 1966, p. III; Id., *La lettura*, «DdR», vol. XII, n. 5, 1966, p. III.

¹¹ Id., *Viaggio nella scuola sovietica*, Trapani, Celebes Editore, 1977, p. 7.

¹² Id., *Un secolo di memorie*, cit., p. 116.

¹³ Guzzo, *Da Lula a Pietralata: le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare. Con un inedito di Albino Bernardini*, cit., p. 186.

Sardegna: Siniscola, Bortigali, Lula e poi Bitti. Si tratta perlopiù di paesi della Barbagia, regione segnata allora da un'economia agropastorale e da severe norme sociali ed educative (non ultima la disciplina e il profondo rispetto per gli insegnanti).

Con l'obiettivo di far proseguire gli studi secondari al primogenito, nel 1960 si trasferì con l'intera famiglia a Roma. Come primo incarico, Bernardini fu destinato alla scuola elementare di Pietralata, quartiere allora periferico della Capitale. Da subito cercò di inserirsi nel vivace ambiente pedagogico della città. Oltre a prendere contatti con la sezione locale dell'MCE, fece visita alla sede della rivista «Riforma della scuola», iniziando una proficua collaborazione di cui si parlerà in seguito. Come già accennato, dopo anni di esperienze didattiche e intensa attività pubblicistica, Bernardini pubblicò nel 1968 *Un anno a Pietralata*. Il libro fu introdotto e poi presentato da Gianni Rodari, conosciuto proprio attraverso la redazione della rivista romana e con cui nacque poi una profonda amicizia¹⁴. Pochi mesi dopo l'uscita del libro, Alberto Alberti gli dedicò una recensione sulle pagine della rivista pedagogica romana, parlandone come «una valida testimonianza di quanto di buono si può fare a scuola, anche in una scuola caserma, in una borgata maledetta, dove i più ci stanno come per una condanna»¹⁵.

L'idea di scrivere questo primo volume gli fu suggerita da Dina Bertoni Jovine, allora condirettrice della «Riforma della scuola». Come ricordato dallo stesso Bernardini, la pedagoga gli riferì della richiesta pervenuta dalla Nuova Italia di nuovi titoli per la collana *Educatori Antichi e Moderni*, invitandolo a proporre un suo manoscritto. Il maestro aveva già pronta una bozza dedicata al suo primo anno scolastico a Pietralata, che lui stesso raccontò di aver fatto circolare tra «colleghi, maestri e genitori», in «modo che potessero avere, non dico uno schema da seguire, ma un indirizzo a cui rivolgersi qualora si fossero trovati in difficoltà di fronte a particolari situazioni. E così fu infatti all'inizio, quando queste pagine cominciarono a circolare»¹⁶. La proposta della Bertoni Jovine non lo trovò dunque impreparato: Bernardini accettò e inviò poco tempo dopo la bozza del libro alla casa editrice.

Colpito dal successo ottenuto dal libro, poi tradotto anche in portoghese¹⁷, già nel 1969 pubblicò *Le bacchette di Lula*, uscito ancora con La Nuova Italia. Qui riprese lo stile e la forma narrativa del primo volume, ma in questo taccuino scolastico ripercorse la sua esperienza nel piccolo paese della Barbagia, dove aveva insegnato nell'anno scolastico 1950/1951. Anche in questo caso, l'autore

¹⁴ Si veda: Bernardini, *Un secolo di memorie*, cit., pp. 172-173.

¹⁵ Cfr. A. Alberti, *L'altra scuola*, «Riforma della scuola» (d'ora in avanti Rds), vol. XIV, n. 5, 1968, pp. 36-38.

¹⁶ A. Bernardini, *Il maestro di Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, p. V. Sulla genesi del libro si veda anche Zizioli, *Bernardini e le pedagogie popolari*, cit., p. 174.

¹⁷ A. Bernardini, *Diário de um professor: um ano em Pietralata*, Lisboa, Editorial Notícias, 1977.

documentò non solo le difficoltà economiche e culturali dell'ambiente in cui operò, ma anche il suo tentativo di promuovere un nuovo modello educativo. Come evidenziato da Lucio Lombardo Radice che ne curò una recensione, il libro di Bernardini testimoniava «che la azione del maestro, anche del maestro singolo in una situazione sfavorevole da tutti i punti di vista, può essere efficace, può modificare le cose»¹⁸.

Un terzo volume fu pubblicato nel 1973 con il titolo *La scuola nemica*, uscito con Editori Riuniti. In questo caso non si tratta di una memoria individuale, ma di un'inchiesta nella quale l'autore riportò i contenuti di varie interviste fatte a decine di bambini e ragazzi del nuorese con a tema la loro esperienza nella scuola dell'obbligo.

Un ultimo taccuino, meno noto degli altri, uscì nel 1975. Intitolato *La supplente*, fu dedicato al racconto del suo lavoro in una classe di Bagni di Tivoli nei tre anni precedenti. Dopo una lunga assenza, Bernardini riprese l'insegnamento in una terza elementare che, per quasi tutto l'anno, era stata affidata ad una giovane insegnante. Il maestro sardo descrisse le sue difficoltà a decostruire il sistema direttivo, classista e opprimente imposto da chi lo aveva sostituito, il cui metodo sembrava aver trovato il consenso dei genitori e degli stessi alunni. Con i mesi Bernardini riuscì a ribaltare il clima e le logiche del gruppo, riuscendo soprattutto a recuperare alcuni degli alunni più difficili. Come *Un anno a Pietralata*, il libro ha tuttavia un finale amaro: il passaggio alle scuole medie fu traumatico per i suoi ex alunni, in quanto i professori continuavano a prediligere una didattica nozionistica e una disciplina militaresca¹⁹.

Pur non occupandosi direttamente della sua esperienza scolastica, negli anni successivi Bernardini diede alle stampe vari saggi e libri su argomenti educativi. Nel 1975 pubblicò, con i pedagogisti Alberto Granese e Tonino Mameli dell'Università di Cagliari, un manuale intitolato *Diventare maestri*, uscito con la Nuova Italia e rivolto ai futuri insegnanti²⁰. Nel 1977, dopo un soggiorno di due settimane in Russia, pubblicò *Viaggio nella scuola sovietica*. Continuò inoltre a collaborare a numerosi periodici come «Paese Sera», «Il giornale dei genitori», «Scuola e città», «Il Pioniere», «L'Educatore», ma anche i quotidiani isolani come «La Nuova Sardegna» e «L'Unione Sarda».

Dagli anni Ottanta si dedicò alla letteratura per l'infanzia, dando alle stampe vari volumi, tra cui *Bobbi va a scuola* (1981), *Uno strano compagno di scuola* (1985), *Disavventure di un povero soldato* (1985), *Le avventure di Grodde* (1989), *Tante storie sarde* (1993), *Storie di gente comune* (1993), *Un viaggio lungo trent'anni* (1996), *Nonno perché non ci sgridi mai?* (2003), *Tre ragazzi e*

¹⁸ L. Lombardo Radice, *Albino Bernardini. Le bacchette di Lula*, La Nuova Italia, Firenze, 1969, pp. 182, L. 1000, «Rds», vol. XV, n. 12, 1969, p. 39.

¹⁹ A. Bernardini, *La supplente*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, pp. 136-140.

²⁰ Bernardini si occupò della sezione dedicata alla didattica, proponendo una serie di riflessioni e attività legate alle varie discipline. Affrontò anche questioni più generali come la conduzione del tirocinio, l'impostazione del lavoro in classe, l'organizzazione dei gruppi e l'uso del dibattito.

un cane... e altri racconti (2010)²¹. La sua carriera è stata suggellata dall'attribuzione della Laurea *honoris causa* conferita dall'ateneo cagliaritano nel 2005. Bernardini è morto, quasi centenario, nel 2015.

2. La «Riforma della scuola» nella pedagogia italiana del secondo Novecento

Prima di approfondire il rapporto tra Bernardini e la «Riforma della scuola»²², occorre soffermarsi sulla genesi e la storia della rivista che rappresentò il più importante organo della corrente pedagogica marxista italiana del secondo Novecento²³.

La sua fondazione è strettamente legata alle vicende del Partito Comunista Italiano tra la fine della guerra e l'inizio degli anni Cinquanta. Dopo la fine della dittatura fascista, il partito guidato da Palmiro Togliatti puntò primariamente sulla formazione dei quadri e sul potenziamento delle scuole di partito, mentre sembrò meno preoccupato, almeno rispetto alla corrente cattolica e quella laica terza-forzista, dell'elaborazione di una propria visione educativa e scolastica capace di rappresentare una solida base per le lotte politiche. Prevaleva la convinzione che una vera riforma del sistema formativo in senso comunista potesse essere attuata solo dopo la conquista del potere. Nel giro di pochi anni, l'ordine delle priorità iniziò a cambiare: l'esclusione dalla compagine di governo nel

²¹ Sul contributo di Bernardini in questo campo si vedano: Guzzo, *Da Lula a Pietralata: le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare*, cit., pp. 169-176; P. Boero, *Bernardini scrittore per l'infanzia* e S. Barsotti, *Albino Bernardini maestro e scrittore nel cambiamento della scuola italiana del secondo dopoguerra*, in *Albino Bernardini: i novant'anni di un maestro. Convegno di studi. Lula, 9-10 novembre 2007*, cit., pp. 21-24, 35-44.

²² Sulla storia della rivista si vedano: P. Cardoni, «Riforma della scuola»: appunti per un difficile bilancio, in A. Semeraro (ed.), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Alighiero Manacorda*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, pp. 226-262; G. Castagno, «Era un altro mondo». La rivista «Riforma della scuola» e gli itinerari pedagogico-politici del marxismo italiano fra teoria e prassi, Tesi di Dottorato, Dipartimento di Scienze della Formazione (Tutor: Lorenzo Cantatore e Francesca Borruso), Università degli Studi Roma Tre, 2022; M. Lichtner, *Riforma della scuola. Il ruolo di una rivista*, in L. Berlinguer (ed.), *Il PCI e la scuola. Riflessioni e testimonianze di alcuni protagonisti*, Roma, Anicia, 2021, pp. 75-110; C. Meta, *Questioni educative, cultura di massa e formazione. L'influenza di Gramsci nel secondo dopoguerra nelle colonne di «Riforma della scuola»*, in Covato, Meta, Ridolfi (edd.), *Educazione e politica nell'Italia repubblicana*, cit., pp. 83-94.

²³ Sulla pedagogia marxista italiana del secondo Novecento si vedano: M.A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, in G. Tassinari (ed.), *La pedagogia italiana del secondo dopoguerra. Studi in onore di Lamberto Borghi*, Firenze, Le Monnier, 1987; C. Covato, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area marxista*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 355-371; C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022.

1947, le elezioni politiche dell'anno successivo e, soprattutto, quelle del 1953, confermarono che la via democratica alla conquista della maggioranza sarebbe stata lunga: occorreva dunque un capillare lavoro di propaganda, specie tra le giovani generazioni, per erodere il consenso democristiano. La pubblicazione e la circolazione delle opere di Antonio Gramsci dopo il 1947, inoltre, consolidarono la convinzione che la conquista dell'egemonia in campo scolastico e culturale rappresentasse un passaggio decisivo per il processo rivoluzionario. Non a caso, su riviste come «Rinascita» e «L'Unità» si moltiplicarono gli interventi dedicati alla visione educativa del filosofo sardo. Nello stesso tempo, alcuni intellettuali come Antonio Banfi iniziarono ad evidenziare con maggiore insistenza, dentro e fuori la vita di partito²⁴, l'urgenza di un diretto impegno comunista in campo scolastico, indicato come un campo promettente, viste anche le difficoltà manifestate dai primi governi centristi. Frattanto, nel 1951 fu nominato alla guida della Commissione cultura del PCI Carlo Salinari, uno studioso ben consapevole della necessità di riorganizzare l'attività culturale e politica nelle scuole.

Nella storia dell'impegno politico scolastico del PCI, il 1955 fu un anno di «svolta»²⁵. Tra il 9 e il 14 gennaio si tenne la quarta Conferenza d'organizzazione del Partito, che diede ampio spazio alla questione educativa. Nello stesso anno, Mario Alicata venne nominato alla direzione della Commissione cultura, ponendo tra i punti programmatici della sua attività «quello di 'elaborare un programma democratico dei comunisti per la scuola'»²⁶. Si tratta di posizioni condivise con Alessandro Natta, chiamato, sempre nel 1955, alla guida dell'Istituto Gramsci. Tra le sue prime iniziative, volle organizzare nel maggio successivo un convegno dedicato alla scuola. Introdotto da due relazioni dello stesso Natta e di Mario Casagrande, l'incontro ebbe vasta eco, rappresentando un momento di rifondazione delle prospettive politico-scolastiche del PCI. Tra le varie proposte emerse, lo stesso Togliatti evidenziò la necessità che il partito si dotasse di una rivista per insegnanti, con caratteri simili, non certo sul piano ideologico, a «Scuola Italiana Moderna»²⁷. In sostituzione di «Educazione Democratica», nata solo due anni prima, fu così deciso di fondare «Riforma della scuola», rivista di periodicità mensile, che venne indicata, già nel Comitato centrale del partito del novembre del 1955, come lo spazio di elaborazione pedagogica e politico-scolastica del partito²⁸.

La rivista fu inizialmente guidata da Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine e Mario Spinella, a cui presto si aggiunsero altri importanti collaboratori

²⁴ F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 405-416.

²⁵ *Ibid.*, p. 472.

²⁶ *Ibid.*, p. 474.

²⁷ *Ibid.*, p. 484.

²⁸ *Ibid.*, p. 494; C. Meta, *Un quarantennio di studi su marxismo e educazione*, in Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, cit., p. 197.

come Mario Alighiero Manacorda e Francesco Zappa. La rivista proponeva un corposo numero di articoli e rubriche: il *format* presentava di norma un editoriale su argomenti di attualità politica o scolastica, cui seguivano una serie di approfondimenti dedicati a questioni pedagogiche e al mondo dell'istruzione. Diversi numeri riportarono gli atti di alcuni convegni organizzati dalla rivista, dall'Istituto Gramsci o dal Partito, mentre diversi fascicoli furono incentrati su figure o questioni particolari (basti citare i numeri su Galileo Galilei, sulla scuola nell'Unione Sovietica o sulla Scuola dell'infanzia). Sebbene «Riforma della scuola» non fu una delle riviste più diffuse dell'orbita comunista, ebbe una notevole circolazione, raggiungendo la tiratura di quasi duemila copie²⁹.

Sul piano del dibattito politico-scolastico e pedagogico, la rivista fu assieme una «emanazione» del PCI³⁰, ma anche uno spazio autonomo capace di determinarne la linea politica³¹. Ostile ai governi centristi e di centro-sinistra, la rivista si mostrò più conciliativa negli anni del compromesso storico, restando comunque un periodico di opposizione. Portò avanti alcune significative battaglie: la richiesta di nuovi programmi scolastici per i vari ordini, l'istituzione della scuola media unica e della scuola dell'infanzia statale, la riforma della scuola secondaria, il sostegno ad alcune istanze portate avanti dal movimento studentesco. La rivista partecipò poi in prima linea ai vari dibattiti che in quegli anni segnarono lo scenario pedagogico. Tra gli argomenti più significativi vi fu il rapporto tra metodi e contenuti, la gestione sociale e comunitaria della scuola, la polemica contro le didattiche spontaneistiche e la presunta neutralità politica dell'istituzione, il dibattito con gli attivisti laici sul carattere educativo e rivoluzionario della scuola³², la questione della laicità, l'educazione extrascolastica, il confronto con l'ipotesi della descolarizzazione, ma anche una serie di approfondimenti di natura storico educativa e storico pedagogica. Non vi fu questione che animò il vivace dibattito italiano del secondo Novecento di cui la «Riforma della scuola» non si occupò attivamente. La rivista fu anche il luogo di approfondimento del contributo dei principali ispiratori della corrente marxista, tra tutti Antonio Gramsci, ma anche Anton Semënovič Makarenko, Bogdan Suchodolski e Célestin Freinet. Per via delle remore del PCI, su cui a lungo pesò la dipendenza dall'Unione Sovietica, la rivista iniziò ad occuparsi di Lev Semënovič Vygotskij solo dalla fine degli anni Settanta³³.

²⁹ Castagno, «Era un altro mondo». *La rivista «Riforma della scuola» e gli itinerari pedagogico-politici del marxismo italiano fra teoria e prassi*, cit., p. 49.

³⁰ Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, cit., p. 498.

³¹ Cfr. Castagno, «Era un altro mondo». *La rivista «Riforma della scuola» e gli itinerari pedagogico-politici del marxismo italiano fra teoria e prassi*, cit., p. 56.

³² Sul tema si veda: Covato, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area marxista*, cit., pp. 367-371.

³³ Sulla significativa assenza dello psicologo sovietico dagli interessi della rivista si veda Castagno, «Era un altro mondo». *La rivista «Riforma della scuola» e gli itinerari pedagogico-politici del marxismo italiano fra teoria e prassi*, cit., pp. 84-90.

Oltre alla politica scolastica e agli studi pedagogici, la rivista ebbe uno spiccato interesse per le pratiche didattiche, di cui si occupò ampiamente con l'obiettivo di coniugare ricerca teorica e prassi nei vari ordini di scuola. Come evidenziato da Carmela Covato, «accanto al dibattito pedagogico, politico e culturale che anima le pagine del periodico, non si può non sottolineare la rilevanza di una sezione dedicata alla 'Didattica' e alla 'Pratica educativa' rivolta alle sperimentazioni educative e scolastiche e alle innovazioni più significative in questo campo»³⁴. La dimensione didattica fu approfondita soprattutto nell'inserito per insegnanti allegato alla rivista sin dal 1955 ed intitolato «Supplemento didattico». Due anni dopo cambiò nome in «La didattica di Riforma», poi «Didattica di Riforma» dal 1965, ed infine ridotto, nel 1970, al più breve «La Didattica». Dal 1973 il titolo divenne «Pratica educativa», che rimase inalterato sino alla chiusura della rivista.

Negli anni Settanta e Ottanta, «Riforma della scuola» conobbe una importante affermazione, confermandosi come una voce originale e significativa del dibattito pedagogico e scolastico italiano. Dopo la morte di Lucio Lombardo Radice nel 1982, la rivista fu condiretta da Tullio De Mauro, Carlo Bernardini e Alberto Oliverio. Tra il 1984 e il 1989 il periodico fu guidato dal solo De Mauro, per poi passare nelle mani di Franco Frabboni. Nel più ampio processo di frettolosa dismissione dell'arsenale culturale del PCI, ormai in crisi e in dissoluzione, nel dicembre del 1992 la «Riforma della scuola» fu costretta a chiudere i battenti, senza preavviso e commiato.

3. *L'altra scuola di Bernardini*

La collaborazione di Bernardini alla «Riforma della scuola» iniziò poco dopo il suo arrivo a Roma, nell'autunno del 1960. Il maestro seguiva già il periodico ed era in contatto epistolare con Bruno Ciari, che da tempo collaborava alla rivista³⁵. Non stupisce, dunque, che, arrivato nella Capitale, il maestro sardo facesse presto visita alla redazione, dove conobbe personalmente i principali protagonisti del periodico: Dina Bertoni Jovine, Mario Alighiero Manacorda, Lucio Lombardo Radice e Ada Marchesini Gobetti³⁶. In una memoria, Bernardini raccontò come sin da subito «tutti mi invitarono a scrivere ed io lo feci

³⁴ Covato, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area marxista*, cit., p. 361.

³⁵ A. Bernardin, F. Tonucci, *Diario di un maestro*, «Rds», vol. XIX, n. 6-7, 1973, p. 43.

³⁶ Anche per la redazione, il maestro sardo non era uno sconosciuto. Raccontando la sua prima visita, scrisse: «Quando per la prima volta andai alla sede di Riforma della Scuola a Roma trovai Dina Bertoni Jovine e Lucio Lombardo Radice. Mi presentai e loro di rimando mi dissero: 'Non c'è bisogno di dirci chi sei, ti conosciamo. Tu forse non te lo ricordi, ma ci siamo visti al congresso del partito e la tua faccia non si può dimenticare'» (Bernardini, *Un secolo di memorie*, cit., p. 172).

volentieri»³⁷. In particolare, la Bertoni Jovine gli consigliò di iniziare dalla sua esperienza nella scuola romana, documentandone i drammi ma anche le azioni intraprese³⁸. Non a caso, già nel febbraio del 1961 (e dunque a pochi mesi dall'inizio del suo poi celebre lavoro a Pietralata), Albino Bernardini pubblicò il suo primo articolo su «Riforma», intitolato *La miseria della scuola*³⁹. Nella parte introduttiva accennò alla sua precedente attività magistrale in Sardegna, nella quale aveva già affrontato situazioni sociali difficili. Nonostante le sue rosee aspettative sulle scuole della Capitale, però, il quadro della periferia romana gli parve ben peggiore: se la povertà materiale era la stessa degli alunni sardi⁴⁰, i bambini di Pietralata mostravano nei «gesti e nel linguaggio» una totale mancanza di rispetto per gli adulti e per la scuola⁴¹. Non a caso parlò poi del suo arrivo a Pietralata come di un vero e proprio «choc»⁴².

In prima battuta, pensò di coinvolgere subito le famiglie, organizzando un'assemblea nei locali della scuola per parlare dei problemi della classe e del suo progetto educativo⁴³. Durante quel primo incontro, del tutto inusuale allora, raccontò che da ogni parola dei genitori «traspariva la sfiducia nei confronti della scuola che non funzionava». Il maestro riuscì però a far capire che le cose potevano andare in direzione diversa: la scuola non era necessariamente un'antagonista. In classe coinvolse tutti gli alunni nelle attività, lasciò ampio spazio alle discussioni, divise la classe in gruppi di lavoro con precise responsabilità, impostò una didattica attiva, coinvolgente e laboratoriale. Gradualmente il clima iniziò a cambiare. Con un certo ottimismo concluse così il suo primo racconto del suo lavoro: «Sono già trascorsi due mesi e mezzo da quell'inizio

³⁷ Guzzo, *Da Lula a Pietralata: le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare. Con un inedito di Albino Bernardini*, cit., p. 186.

³⁸ Bernardini ricordò che dopo aver raccontato alla pedagogista della situazione e dei problemi dei suoi alunni, la studiosa gli chiese: «Senti Albino, perché non le scrivi queste cose che mi dici? L'episodio che hai raccontato è bellissimo. Scrivilo, te lo pubblico. Vedrai che viene bene. Abbiamo tanto bisogno di articoli che parlino di scuola viva, di esperienze come questa'. Si trattava del capitolo che nel libro è dedicato a Enzo. Lo scrissi di getto, in una serata» A. Bernardini, *Perché scrissi Un anno a Pietralata*, in Toffetti (ed.), *Il maestro impaziente*, cit., p. 46.

³⁹ Id., *La miseria della scuola*, «Rds», vol. VII, n. 2, 1961, pp. 24-25.

⁴⁰ «Quando poi fui in classe di fronte ad una quindicina di bambini di terza che mi guardavano e ridevano parlotando in romano, cominciai ad osservarli tra una chiacchera e l'altra: mi accorsi che solo uno aveva un paio di scarpe nuove, e sotto il grembiule col colletto bianco si nascondevano cenciosi abiti» (*ibid.*, p. 25).

⁴¹ Ripercorrendo i primi giorni di scuola, raccontò: «Dopo averli fatti parlare, intervenni per organizzare il lavoro e lo studio. Ci fu da parte di un gruppo una tale reazione che mi fece riflettere seriamente. Era la prima volta che sentivo un bambino minacciarmi, e investirmi con parole di questo tipo: 'a disgraziato; a froscio; a fijo de na mignotta ecc.'. Io credo che di fronte a certi casi nessuno pensa di attendere per trovare la migliore forma o mezzi pedagogici. Intervenni nel modo più energico, senza perdere la calma, mettendo contro il gruppo ribelle gli altri alunni meno protervi» (*ibid.*, p. 25).

⁴² Id., *Perché scrissi Un anno a Pietralata*, cit., p. 44.

⁴³ Il tema dell'alleanza educativa tra insegnanti e genitori tornò a più riprese nei suoi taccuini. Cfr. Id., *Un anno a Pietralata*, cit., pp. 30-31, 56-62; Id., *La supplente*, cit., pp. 19-23.

burrascoso e le cose, anche se faticosamente e lentamente stanno cambiando. Uno dei capi della 'ghenga' l'altro giorno mi disse: 'maestro, vogliamo diventare amici?'. Già quasi più nessuno bestemmia o impreca quando do un voto cattivo o li invito a togliere la carta da terra, né si bisticciano tra loro dando origine a baruffe furibonde, come nei primi giorni; perché proprio da questi motivi sono sorti i primi contrasti. Con ciò non voglio dire che tutto è fatto, sarei un ingenuo a pensarlo anche perché tre ore e mezzo di scuola sono appena un settimo della giornata, ma è pur vero che a Pietralata, come in ogni parte del mondo, le cose, col tempo e con un po' di buona volontà possono cambiare».

Occorre sottolineare come sin da quei primi mesi, la collaborazione alla «Riforma della scuola» non fu per Bernardini solo lo spazio per documentare ed analizzare la propria esperienza scolastica. Più in profondità, il legame con i protagonisti della redazione rappresentò un aiuto fondamentale per affrontare la nuova realtà scolastica. In una memoria successiva, Bernardini evidenziò che proprio il rapporto con Dina Bertoni Jovine e Lucio Lombardo Radice fu decisivo per capire come muoversi e organizzare il lavoro in classe⁴⁴.

Il primo articolo sulla scuola di Pietralata non rimase un contributo isolato: negli anni successivi intensificò la sua collaborazione con la rivista romana, pubblicando nei successivi quindici anni più di cento contributi, perlopiù sul supplemento didattico, di cui fu uno dei principali protagonisti. Sulla «Riforma della scuola» Bernardini pubblicò diversi contributi sulla situazione della scuola italiana, documentò alcune esperienze didattiche significative proposte nelle sue classi, si occupò del significato formativo delle colonie estive e curò diverse recensioni.

Il suo secondo contributo alla rivista fu intitolato *Direzione burocratica e direzione didattica*⁴⁵, ed uscì nel numero del gennaio del 1962. Dopo qualche accenno ad alcune esperienze personali, lamentò come il direttore avesse troppo spesso una formazione lontana dalla realtà della scuola, di cui spesso non sapeva «nulla o quasi»⁴⁶. Succube della «smania della carta», aveva smarrito

⁴⁴ Ricordando le difficoltà affrontate durante quei primi mesi nella scuola di Pietralata, osservò: «I vecchi schemi e le formule che avevo imparato sui libri dei santoni della pedagogia, che allora s'ispiravano ai programmi del '55, infarciti di concetti 'liberaloidi e liberatori', non mi dicevano proprio nulla. [...] Un valido aiuto mi venne, da un lato, dallo studio delle opere di Makarenko (soprattutto Poema pedagogico), dall'altro, da Lucio Lombardo Radice e da Dina Bertoni Jovine, che ebbi la fortuna di conoscere non appena fui a Roma. Da anni si battevano scrivendo articoli su «Riforma della scuola» contro i programmi Ermini che costituivano un passo indietro sul piano dell'insegnamento e della formazione dei bambini» (Bernardini, *Perché scrissi Un anno a Pietralata*, cit., pp. 44-45). In un articolo dedicato a Bruno Ciari si legge: «Della Dina, della cui fine seppi quanto chiedevo per telefono delle sue condizioni di salute, appresi come va strutturato e organizzato il lavoro scolastico (spesso mi raccontava come faceva scuola lei, soprattutto quando le accennavo alle difficoltà che incontravo a Pietralata) che deve sempre avere una sua precisa collocazione sistematica» (A. Bernardini, *Ricordo di Bruno Ciari*, «Rds», vol. XXI, n. 8-9, 1975, p. 38).

⁴⁵ Id., *Direzione burocratica e direzione didattica*, «Rds», vol. VIII, n. 2, 1962, p. 22.

⁴⁶ Nei suoi taccuini tratteggiò in modo perlopiù negativo la figura del direttore. Si veda per

la propria originale funzione, che, stando a Bernardini, doveva essere in primo luogo quella di «consigliare, di vedere insieme e assieme discutere il metodo e i principi seguiti nell'insegnamento, che sono quelli che possono rendere una classe veramente efficiente». Parlò in questo senso di un «diaframma artificialmente istituito» tra la direzione e i docenti. Il discorso di Bernardini era più ampio: auspicò infatti un nuovo modo di vivere e gestire la scuola, capace di promuovere un «contatto collettivo» tra la direzione e gli insegnanti, anche per combattere il diffuso «individualismo» e «conformismo»⁴⁷.

Un altro articolo molto significativo sulla condizione della scuola elementare uscì nel gennaio del 1965 e fu dedicato ai programmi Ermini, in occasione del decimo anniversario della loro emanazione⁴⁸. Il titolo ben sintetizzava la posizione di Bernardini: *Equivoci allora, arretrati oggi*. Sebbene lo scrittore sostenesse che i programmi avevano avuto l'innovativa «funzione di portare un soffio di vita nelle aule da tempo cristallizzate attorno alla classica lezione», era convinto che «questo muover le acque e questo apparente aspetto positivo, non controbilanciarono certamente gli altri aspetti, che consacrarono, da una parte la tendenza sempre più aperta e chiara di fare della scuola innanzitutto una fucina confessionale ('L'insegnamento religioso sia considerato come fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa'), e dall'altro il tentativo di sviare, di prolungare nel tempo la realizzazione di quella riforma che poi sarà imposta dalla sempre più incalzante azione delle forze politiche più avanzate». Più in generale, era convinto che andasse riformata tutta la scuola di base. Non si poteva infatti limitare l'impostazione attivistica alle elementari, lasciando le medie in balia di un retrivo nozionismo selettivo. L'«abisso» che separava i due gradi andava superato, per giungere a una nuova struttura e a programmi «unitari». Sul piano didattico, occorreva poi tenere conto dei nuovi mezzi educativi e del profondo cambiamento della società. Nello specifico, era convinto che non avesse più senso che i maestri elementari insegnassero tutte le materie dalla prima alla quinta, ma ipotizzò di «lasciare le scienze e magari anche la storia allo specialista che però dovrebbe impostare il suo insegnamento non su un libro più ampio e magari più ricco di nozioni, ma sull'esperienza, la pratica, la conoscenza diretta». Concluse auspicando «un rinnovamento sostanziale

esempio: Id., *Un anno a Pietralata*, cit., pp. 104-108.

⁴⁷ «Sono gli insegnanti innanzitutto che devono dare un deciso contributo perché la situazione cambi, buttando in mare il conformismo, sostenendo le proprie opinioni, difendendo il proprio lavoro, riconoscendo i propri errori, quando questi vi sono ma difendendo i propri diritti. In questo modo si dà il più prezioso contributo perché l'imposizione da una parte e il conformismo dall'altro siano eliminati; e quindi subentri la collaborazione senza la quale la scuola non è diversa da un qualsiasi ufficio burocratico. E questo non solo perché diventi un centro di vita e di lavoro sereno, al servizio di tutti, così come la stragrande maggioranza di noi desidera che sia, ma anche perché la figura del maestro abbia quel giusto posto nella scuola e nella società, che teoricamente tutti le riconoscono, ma di fatto nessuno accetta» (Id., *Direzione burocratica e direzione didattica*, cit., p. 22).

⁴⁸ Id., *Equivoci allora, arretrati oggi*, «Rds», vol. XI, n. 1, 1965, pp. 19-21.

di tutti gli ordinamenti, che costituiscono l'ossatura organizzativa della scuola, e degli indirizzi pedagogico-didattici che devono essere sanciti nei programmi. Solo una scuola che tenga conto degli ideali e delle esigenze della società in cui viviamo potrà diventare polo d'attrazione per nuove energie e non rifugio per chi cerca in essa il quieto vivere con il minimo impegno».

Oltre agli articoli sulla più generale situazione della scuola elementare, sulle pagine di «Riforma» Bernardini descrisse anche due particolari esperienze didattiche portate avanti nelle sue classi. Un primo contributo fu pubblicato nell'aprile del 1964, all'interno di un fascicolo interamente dedicato alla figura di Galileo Galilei in occasione dei quattrocento anni dalla nascita. In un suo breve intervento⁴⁹, elogiò la figura dello scienziato, il quale rappresentava il modello di una «visione realistica della vita», capace di mostrare agli alunni che «non vi può essere progresso, se non si abbatte prima la barriera dell'ignoranza e della superstizione di qualsiasi tipo». Descrisse poi l'attività portata avanti nella sua classe, una quinta dell'istituto di Bagni di Tivoli, iniziata con un dialogo e proseguita con l'organizzazione di varie iniziative come un quadro murale, un'inchiesta sulle «lotte sostenute e le ingiustizie subite», una monografia su Galileo e la «costruzione del pendolo e del cannocchiale». In un secondo contributo descrisse una gita scolastica organizzata con la sua classe al Museo storico della Liberazione e alle Fosse Ardeatine⁵⁰. Era convinto che la gita andasse preparata attraverso una serie di ricerche (ne parlò anche nei suoi taccuini), e poi doveva sempre essere seguita da un dibattito in classe sui suoi esiti e scoperte. In linea generale, sottolineò il valore di queste esperienze, specie nella didattica della storia.

In alcuni articoli emerse anche il suo interesse per le colonie estive, frutto non solo dell'ispirazione makarenkiana, ma anche di alcune dirette esperienze in questo campo⁵¹. Sul tema recensì prima gli atti di un seminario promosso dalla Cooperativa Assistenza Ricreazione Infanzia di Bologna⁵², dei quali, oltre a riprenderne sommariamente i contenuti, evidenziò l'idea che tali esperienze dovessero superare la prospettiva «profilattica-terapeutica» per diventare un vero e proprio percorso educativo alternativo alla scuola tradizionale. Sullo stesso argomento, pubblicò un breve articolo intitolato *Vita di una colonia estiva*⁵³, in cui descrisse l'attività della Colonia marina Pinarella, organizzata dalla medesima Cooperativa. In particolare, prese in esame un album compilato dai bambini durante questa attività: «una raccolta di disegni, poesie, fotografie e

⁴⁹ Id., *Il pendolo e il cannocchiale*, «Rds», vol. X, n. 4, 1964, p. 26.

⁵⁰ Id., *Con gli alunni in via Tasso*, «Rds», vol. XI, n. 8-9, 1965, pp. 49-50.

⁵¹ Guzzo, *Da Lula a Pietralata: le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare. Con un inedito di Albino Bernardini*, cit., p. 186.

⁵² A. Bernardini, *La colonia di vacanza. Atti del Seminario di studio promosso dalla Cooperativa Assistenza Ricreazione Infanzia*. Azzoguidi, Società Editrice Editoriale, Bologna, 1962, pagg. 86, «Rds», vol. VIII, n. 11, 1962, p. 37.

⁵³ Id., *Vita di una colonia estiva*, «Rds», vol. IX, n. 10, 1963, p. 20.

collages, su tre argomenti specifici e relativi all'ambiente in cui 550 bambini hanno soggiornato».

Durante gli anni Sessanta, Bernardini pubblicò diverse recensioni sulla «Riforma della scuola». Nel 1963 apparve un breve commento all'autobiografia di Juri Gagarin⁵⁴, la cui lettura sperimentò anche nelle sue classi. «Avevo all'inizio delle perplessità – confessò –, ma appena ho cominciato a leggere mi sono subito accorto che i piccoli seguivano con grande interesse. Tutte le mattine, per circa un mese, prima dell'inizio delle altre attività, dovevo leggere, erano loro che me lo chiedevano». Secondo Bernardini, l'astronauta sovietico rappresentava un «eroe nuovo, quello vero, in carne ed ossa. Uno come loro, con i suoi difetti e i suoi pregi; con la ferma e decisa volontà di volere e quindi di riuscire». In questo senso, consigliò il volume ai maestri «perché da esso si ha lo spunto per discutere dei problemi più attuali e scottanti del nostro tempo, oltre che degli argomenti storici e geografici che continuamente affiorano». In un altro contributo, suggerì di leggere in classe i *Racconti di bambini d'Algeria* e le *Memorie dei bambini di Teresin. Raccolta di disegni e poesie*, volumi recensiti nel maggio del 1964⁵⁵. Si tratta di due libri che, pur legati a contesti e periodi storici diversi, avevano un tema comune: la violenza del razzismo e della guerra, in questo caso descritte attraverso racconti, poesie e disegni dei bambini. «Sono documenti – scrisse – che ogni ragazzo dovrebbe conoscere per meglio comprendere cosa siano stati e sono il nazismo e il colonialismo». Un altro volume consigliato agli insegnanti fu *Cinquant'anni di vita difficile*, scritto da Antonio Durante, maestro molisano che si oppose al fascismo⁵⁶.

Nel marzo del 1964 pubblicò una breve recensione de *Il libro della natura, dai quaderni di S. Gersolè*, ormai già un classico della didattica attivistica⁵⁷. Del volume curato da Maria Maltoni valorizzò il lavoro didattico preparatorio, sebbene lamentò l'assenza di quello che chiamò «il legame con il passato». Nell'ottobre del 1965 scrisse un breve commento su *Maestro e scuola nella società moderna*, volume collettaneo nel quale furono pubblicati gli atti di una conferenza dello SNASE, a cui parteciparono importanti pedagogisti come Volpicelli, Visalberghi, Cives e la Bertoni Jovine. Nel marzo del 1966 uscì una interessante recensione di Bernardini al libro di Riccardo Dal Piaz, intitolato *Le attività espressive nella scuola materna ed elementare*⁵⁸. Si tratta di un autore per molti versi lontano dagli orizzonti pedagogici del maestro sardo, di cui però

⁵⁴ d., *Juri Gagarin, La via del Cosmo*, Editori Riuniti, 1961, pagg. 214, L. 400, «Rds», vol. IX, n. 5, 1963, p. 37.

⁵⁵ Id., *Racconti di bambini d'Algeria*, Einaudi, pagg. 152, L. 2500, *Memorie dei bambini di Teresin. Raccolta di disegni e poesie*. Mostra, «Rds», vol. X, n. 5, 1964, pp. 40-41.

⁵⁶ Id., *Antonio Durante, Cinquant'anni di vita difficile*, Ed. Gugnali, L. 1.200, «Rds», vol. XI, n. 2, 1965, p. 40.

⁵⁷ Id., *Il libro della natura, dai Quaderni di S. Gersolè, a cura di Maria Maltoni con la collaborazione di Gigliola Venturi*, «Rds», vol. X, n. 3, 1964, pp. 38-39.

⁵⁸ Id., *Riccardo Dal Piaz, Le attività espressive nella scuola materna ed elementare*, *La Scuola*, Brescia, pagg. 339, L. 3.500, «Rds», vol. XII, n. 3, 1966, pp. 42-43.

Bernardini seppe apprezzare l'ampia cultura didattica e l'efficacia dei metodi. Nello specifico, scrisse che il libro costituiva un «contributo serio ed efficace al concetto di attività espressive», «riallacciandosi alle correnti più avanzate della pedagogia moderna». «Si tratta – aggiunse – di uno studio attento e scrupoloso, frutto di una larga ricerca sia nel campo teorico culturale che in quello pratico scolastico». Nonostante questo vivo apprezzamento, Bernardini evidenziò due limiti. Il primo riguardava l'assenza di una critica ai programmi del 1955 (va ricordato che Dal Piaz collaborò attivamente alla loro stesura). Secondo il maestro sardo, l'autore non avrebbe avvertito «quel generico ed indeterminato» che costituiva non solo la «caratteristica fondamentale» dei programmi Ermini, ma anche uno dei loro principali punti deboli. Stando a Bernardin, poi, Dal Piaz non aveva «saputo uscire da una concezione 'naturalistica' della personalità infantile, nella cui libera espansione, tuttavia, il maestro attua un intervento di tipo 'provvidenziale'»⁵⁹.

4. Una «direzione» all'attivismo

Come accennato, la gran parte dei contributi di Bernardini per «Riforma della scuola» furono pubblicati nel supplemento didattico. Nei suoi interventi, fece riferimento ad una serie di autori e testi che rappresentarono le sue principali fonti anche nelle opere successive. In particolare, sono presenti espliciti richiami ad alcuni capiscuola dell'attivismo come Maria Montessori, Ovide Decroly e Georg Kerschensteiner. Non mancano i riferimenti alla lezione di Giuseppe Lombardo Radice e ad alcuni autori che a lui si ispirarono come Carmelo Cottone e il già citato Riccardo Dal Piaz. Richiamò a più riprese la pedagogia di Francesco De Bartolomeis, quella di Célestin Freinet ed una serie di volumi nati da esperienze attivistiche, soprattutto legate all'MCE, come quelli di Giuseppe Tamagnini e Bruno Ciari. Sul piano didattico, si trovano altri rimandi ad autori come Maria Luisa Bigiaretti, Marina Dina, Goffredo Fofi e Giuseppe Gaddi.

Se l'attivismo rappresentò il principale sfondo teorico che influenzò le varie proposte didattiche di Bernardini, una delle principali insistenze pedagogiche del maestro sardo, sovente e in più forme ribadite nei suoi articoli, fu quella di correggere i possibili rischi dell'*educazione nuova*. In linea con la posizione prevalente nella «Riforma della scuola», specie nella visione di Lucio Lombardo Radice, il maestro sardo paventò il rischio che la libertà e l'autonomia dell'alunno fossero «idoltrate»⁶⁰, fraintendendo lo stesso significato dell'edu-

⁵⁹ *Ibid.*, p. 43.

⁶⁰ Parlò del rischio di «una concezione naturalistica di libertà, che spesso scade nel determinismo». Cfr. *Id.*, *Il giornale di classe. Limiti cronachistici e necessità di approfondimento*, «DdR», vol. XII, n. 11, 1966, p. II.

cazione. Riprese la nota critica gramsciana alle teorie dello «sgomitamento», ribadendo che la scuola non fosse il tempio della spontaneità, ma il luogo di una solida formazione e di una effettiva liberazione, cioè della presa di coscienza critica delle ingiustizie sociali e dei sistemi economici che ne erano le cause. Il rispetto per gli interessi degli alunni, dunque, andava incanalato in una precisa «direzione» ideale e culturale, che rappresentava la condizione per introdurre gli alunni ai problemi della realtà circostante⁶¹. L'azione del maestro era così insostituibile e decisiva. Ne parlò come di un «equilibrato intervento di guida», capace di proporre, gestire e correggere la vita della classe, seguendo una precisa prospettiva, che non temette di definire «latamente politica»⁶².

Sull'argomento, appare di grande interesse un articolo pubblicato da Bernardini nel numero di agosto-settembre del 1964 ed intitolato *È necessario un indirizzo moderno*. Qui prese posizione riguardo ad un tema che, a suo giudizio, «investe tutto il campo dell'insegnamento», vale a dire se alla base di ogni attività ci dovesse essere o meno «un chiaro e preciso contenuto che stabilisca un indirizzo». Bernardini sostenne che tale direzione fosse indispensabile perché la sua assenza ridurrebbe «nel suo insieme il problema educativo ad una conoscenza acritica dell'ambiente e di conseguenza all'adattamento passivo che infine genererebbe il conformismo, il peggiore di tutti i mali». «Una classe – proseguì – che lavora per il semplice gusto di fare, di muoversi, di agire in nome della spontaneità che alcuni ritengono intoccabile, è condannata all'insuccesso, se la si guarda beninteso dal punto di vista della sua formazione». Nella conclusione, parlò delle condizioni indispensabili per il buon andamento di una classe: «1) Scrupolosa preparazione dell'ambiente su precise basi organizzative 2) Piano di attività ben determinato che consenta un armonico sviluppo delle attitudini del bambino, 3) Impostazione contenutistica che dia all'insegnamento nel suo insieme una chiara prospettiva».

⁶¹ Non a caso, Mario Alighiero Manacorda ha affermato che Bernardini «si trovò a essere preso in questa apparente alternativa: istintivamente motivato dalla sua esperienza personale a rompere con l'autoritarismo e la routine della scuola tradizionale ricorrendo ai metodi sollecitanti dell'attivismo puerocentrico, ma nello stesso tempo schierato idealmente e operativamente con la parte che, pur senza respingere la metodologia dell'attivismo, metteva l'accento sull'esigenza degli apprendimenti severi» (Manacorda, *Presentazione*, cit., p. 9).

⁶² Sullo stesso argomento, nel già citato *Diventare maestri* del 1975, osservò: «il maestro deve avere una visione 'politica' (nel senso lato del termine) dei problemi. È in questa ottica che la collocazione della tecnica acquista un suo vero significato. Saper adoperare alla perfezione gli strumenti (tipografia, limografo, schede, magnetofono, ecc.) o conoscere tutto della caduta dei corpi, per fare un esempio, non vuol ancora dire essere bravi maestri. Queste capacità invece, inserite in un preciso contesto che punta su una prospettiva educativa, e sulla conquista di determinati valori, hanno una loro determinante funzione sia nel campo dell'insegnamento che dell'apprendimento. Vorremmo cioè dire, per essere ancora più chiari, che la funzione del maestro non è tanto quella di spiegare quanto quella di collegare i fatti del vivere umano, e quindi della classe e dell'ambiente e di renderli comprensibili e interpretabili per mezzo di varie tecniche» (A. Bernardini, A. Granese, T. Mameli, *Diventare maestri*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, p. 141).

La necessità di una puntuale organizzazione delle attività doveva riguardare tutto il tempo scuola. A riguardo, appare emblematico un altro intervento uscito nell'aprile del 1966 e dedicato alle attività ludiche⁶³. Qui Bernardini affermò che i giochi andavano «in genere preparati, studiati dall'insegnante», senza «nulla cedere all'improvvisazione che genera confusione e disordine». Dovevano poi essere inquadrati «nella sfera organizzativa della classe, sia che essa poggi su gruppi, su squadre, comunità od altre forme». Concludendo osservò: «È dal clima che si crea, che dipende la buona riuscita e quindi il possibile profitto. Non si tratta di scuola facile e allegra, come potrebbe sembrare; infatti questi giochi non servono per spiegare, ma per acquistare ed integrare attraverso l'esercizio della libera ricerca»⁶⁴.

Riguardo ai “rischi” dell'attivismo, appare molto significativa anche la recensione di Bernardini alla *Didattica operativa* di Giuseppe Tamagnini⁶⁵. Nel presentare il volume di uno dei principali esponenti dell'MCE, Bernardini parlò dell'opera come «un deciso e buon passo in avanti», «giacché alle iniziali posizioni ‘tecnicistiche’ di un tempo, si aggiungono anche se in termini generici, i principi contenutistici a cui s'ispirano. Questo fatto, non v'è dubbio, costituisce un serio ed organico contributo, comunque esso lo si veda, allo sviluppo ed arricchimento di una didattica moderna che prende le mosse dalle concezioni più avanzate della pedagogia contemporanea». Dopo aver valorizzato le varie proposte didattiche presentate nel volume, Bernardini sostenne però che «la parte dei principi, invece, non convince troppo, ce lo consentano Tamagnini e gli amici, perché lascia, almeno in chi intende il processo scolastico di base in funzione di una ben chiara formazione educativa, un senso di indefinito e impreciso». Per questa ragione osservò che senza «una ben precisa presa di posizione per quel che riguarda lo sbocco, il fine a cui deve portare questo indirizzo educativo, il libro manca di organicità d'impostazione». La questione «su cui il libro non insiste – ribadì – del resto mi pare non fosse nelle intenzioni del suo autore, ma che ritorna imperiosa proprio per tutto l'insieme del vivere nella società odierna, è quella della sorte del futuro uomo che vogliamo educare». «La paura – aggiunse – di dover cadere in imposizioni esterne, e di conseguenza nel dogmatismo che frenerebbe lo slancio dell'apprendimento, porta per certi aspetti della ricerca ad espedienti che in fondo appesantiscono anziché liberare le capacità creative del bambino, costretto come ad un eccessivo sforzo anche nelle fasi più semplici». Bernardini parlò dunque di «un'eccessiva attenzione agli aspetti tecnici» con il rischio di «uno slittamento verso un empirismo che rappresenta oggi il più serio pericolo». «Non si può sfuggire – concluse – a quello che rappresenta il nucleo di un'educazione democratica che deve imper-

⁶³ A. Bernardini, *Il gioco*, «DdR», vol. XII, n. 4, 1966, pp. I-II.

⁶⁴ *Ibid.*, p. II.

⁶⁵ Id., «*Didattica Operativa* di Giuseppe Tamagnini. Edizioni Movimento di Cooperazione Educativa, pp. 435, L. 2000, «Rds», vol. XI, n. 10, 1965, pp. 35-36.

niarsi sull'autoeducazione, ma alla luce di quei valori ideali e sociali che sono il frutto di lunghe e difficili lotte dell'umanità e che le varie esigenze e precauzioni di carattere didattico e psicologico non possono fare dimenticare. Si tratta dunque, come ben si comprende, di un fatto non marginale, ma di un aspetto che investe la sostanza del lavoro pedagogico e la sua validità; la poca chiarezza su questo terreno frena il respiro educativo del libro e la sua collocazione precisa nel contesto della battaglia ideale contemporanea»⁶⁶. L'articolo fu così netto e, per certi versi duro, che Gianni Rodari, come accennato amico di Bernardini, intervenne in difesa di Tamagnini sulle stesse pagine della «Riforma della scuola», cercando di smussare le ragioni del contrasto⁶⁷.

5. *La didattica dell'italiano: lettura, scrittura, corrispondenze e giornali di classe*

Il tentativo di proporre un attivismo secondo l'ordine marxista non rimase solo un progetto teorico, ma cercò di essere declinato da Bernardini nelle numerose riflessioni e proposte didattiche di cui si occupò nelle pagine del supplemento didattico. Il maestro sardo iniziò a scrivere per «La didattica di Riforma» dal numero di agosto-settembre del 1962, quando per la prima volta il suo nome apparve nell'elenco dei collaboratori. Da quel fascicolo, Bernardini curò con Fausto Malatesta la sezione dell'«Antologia» nella quale erano proposte una serie di brani, poesie e filastrocche, di norma attorno ad un argomento comune. Nei mesi in cui se ne occupò Bernardini, l'Antologia si dedicò a questioni come la «Resistenza», «La libertà», «Il lavoro», «La natura e la famiglia», il «Ritorno a scuola» e la «Vita attuale». La scelta dei curatori ricadeva spesso su brani o poesie di grandi classici della letteratura nazionale ed internazionale, con molta attenzione per autori vicini all'orientamento della rivista, tra tutti Antonio Gramsci, ma anche classici della storia della pedagogia con visioni diverse come Giuseppe Lombardo Radice e Rosa Agazzi⁶⁸. Furono particolarmente valorizzate anche le filastrocche di Gianni Rodari. L'Antologia presentava una breve sottosezione intitolata «per i più piccoli», con brani più semplici, indovinelli e alcune poesie e filastrocche inventate da alunni. Dal numero di aprile 1963 Bernardini smise di occuparsi dell'Antologia, che passò prima nelle mani del solo Malatesta, e poi di Floriana Signori.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 36.

⁶⁷ G. Rodari, *Postilla a una recensione a Didattica operativa di Giuseppe Tamagnini*, «Rds», vol. XII, n. 4, 1966, pp. 38-39. Sull'argomento si veda: Castagno, «Era un altro mondo». *La rivista «Riforma della scuola» e gli itinerari pedagogico-politici del marxismo italiano fra teoria e prassi*, cit., pp. 390-400.

⁶⁸ *Antologia*, a cura di A. Bernardini e F. Malatesta, «DdR», vol. VIII, n. 8-9, 1962, p. XV; *Antologia*, a cura di A. Bernardini, «DdR», vol. IX, n. 3, 1963, p. XVI.

Dalla fine del 1963, la collaborazione di Bernardini al supplemento proseguì con una serie di articoli dedicati ad attività didattiche legate in gran parte all'ambito linguistico ed artistico.

Un primo gruppo di contributi fu incentrato sull'attività della lettura⁶⁹. Stando al maestro sardo, il suo apprendimento non poteva essere lasciato alla spontaneità dell'alunno, ma necessitava di una precisa preparazione e organizzazione. Nel primo approccio alla lettura, il maestro aveva un ruolo fondamentale: oltre a scegliere i brani più adatti alla classe, doveva leggere i testi scelti, «sottolineando con la voce e con l'espressione i vari punti», per mostrare agli alunni un esempio di lettura espressiva e non meccanica. Tra gli altri aspetti, suggerì di registrare i bambini per far riascoltar loro la propria voce, ma anche organizzare delle vere e proprie gare a gruppi, usando quella che chiamò «la spinta iniziale della competizione». Sul tema tornò a più riprese, specificando altri aspetti metodologici e offrendo vari consigli. Nel numero di «Riforma della scuola» del maggio 1965, interamente dedicato ai «Problemi del tempo libero», approfondì ulteriormente l'importanza della lettura del maestro⁷⁰, contestando il suo disuso nelle scuole⁷¹. Tra i vari libri, consigliò vivamente la lettura della *Storia del Gallo Sebastiano* di Ada Gobetti, molto apprezzato dagli alunni e ricco di importanti messaggi educativi. Auspicò che tra la prima e la quinta il maestro proponesse in classe «dieci/quindici libri», suggerendo la lettura integrale di vari classici⁷². Evidenziò poi la necessità di un «legame spirituale» tra la classe e l'autore, da coltivare approfondendone la vita, il pensiero e le sue opere. «Se poi – aggiunse – si avrà la possibilità di far incontrare lo scrittore con gli alunni, dopo aver letto il suo libro, meglio ancora». In un contributo pubblicato nel maggio del 1966⁷³ si concentrò sul metodo per introdurre alla lettura, contestando quello fonico, giudicato ormai superato e tipico di una didattica «ritardatrice», mentre sostenne i pregi di quello globale⁷⁴.

⁶⁹ A. Bernardini, *La lettura*, «DdR», vol. X, n. 1, 1964, pp. X-XI.

⁷⁰ Id., *La lettura del maestro*, «Rds», vol. XI, n. 5-6, 1965, pp. 57-58.

⁷¹ «La lettura di un libro da parte di un maestro, da quando si incominciò a praticare l'attivismo, è andata un po' in disuso nelle nostre scuole. Nel passato si leggeva il *Cuore*, *Gian Burrasca*, ecc. Oggi tutt'al più si legge qualche brano del libro di testo per la dizione e la punteggiatura. Si ha quasi la sensazione che la lettura del maestro possa menomare la libertà e la spontaneità del fanciullo. È vero che il bambino deve esercitarsi personalmente per imparare a leggere, a comprendere da solo e soprattutto a scegliere. Ma questo non deve escludere la lettura del maestro che è un'altra cosa, in quanto, se fatta bene, presenta del libro tutto quello che al bambino sfugge» (*ibid.*, p. 58).

⁷² «Ne elenco qualcuno a carattere indicativo: Pinocchio, Chiodino, Ciondolino, le avventure di Cipollino, Storia del gallo Sebastiano, Racconti di Bambini d'Algeria, Il diario di Anna Frank, L'isola del tesoro, La capanna dello zio Tom, La barricata della doganella, Il partigiano Marco, Il cristallo magico, Ragazzi della Resistenza, Gelsomino nel paese dei bugiardi, Robinson Crusoe, Gian Burrasca, brani scelti dei «Promessi Sposi» ecc.» Cfr. Id., *La lettura*, «DdR», vol. XII, n. 5, 1966, p. II.

⁷³ Id., *La lettura*, «DdR», vol. XII, n. 5, 1966, pp. I-III.

⁷⁴ Del tema si occupò anche in un intervento a margine di un dibattito innescato su «Didattica di Riforma» da Bruna Martinelli Cordati sull'introduzione alla lettura. Bernardini difese il metodo

In altri articoli, Bernardini si occupò di varie tipologie testuali ed attività di gruppo. Un primo articolo fu dedicato alla corrispondenza⁷⁵. Secondo Bernardini si trattava di un'attività molto efficace per motivare i bambini alla scrittura, pratica non sempre amata dagli studenti. La lettura delle missive ricevute, inoltre, era un'ulteriore occasione per migliorare le competenze grammaticali, dato che i bambini erano facilmente portati a riflettere non solo sui contenuti delle lettere, ma anche sulla loro sintassi e sull'eventuale presenza di errori. La corrispondenza poteva poi essere arricchita dallo scambio delle «bobine magnetiche» in cui le classi potevano comunicare a vicenda la propria attività didattica. Si trattava di un lavoro che andava ben organizzato evitando «l'improvvisazione incontrollata che non serve a nulla». «Alla base di tutto – osservava – deve essere l'ordine e la preparazione, sia nello scrivere e nell'invio del materiale, sia nella registrazione, e direi soprattutto in quest'ultima». Sul tema tornò in altri due articoli, specificando proposte didattiche e consigli⁷⁶.

Un secondo strumento era rappresentato dal «giornale murale», di cui si occupò in uno specifico articolo⁷⁷. A suo giudizio si trattava di un'attività capace di valorizzare le varie competenze e strumentalità degli alunni, potenziando la socializzazione e il lavoro collettivo. L'argomento trattato dal giornale doveva toccare da vicino i bambini e coinvolgere tutta la classe. Dopo la sua affissione, Bernardini ricordò la necessità di «dar luogo a una discussione che terminerà con un giudizio». Si tratta di uno strumento di cui trattò poi nei suoi taccuini e che, come altre attività, sarà ben rappresentato da De Seta nel suo *Diario di un maestro*.

Dal 1964 iniziò ad occuparsi del giornale di classe, uno strumento didattico a cui dedicò poi decine e decine di articoli, divenendo il suo principale campo di studio e approfondimento. Dopo un primo accenno nel fascicolo di aprile⁷⁸, se ne occupò più diffusamente dall'ottobre dell'anno successivo⁷⁹. Parlò del giornale di classe come un «simbolo di metodi attivi», in quanto uno tra i più validi mezzi perché l'alunno potesse «esplicare liberamente la sua attività», «formare la sua personalità autonomamente» ed educare un altro aspetto vitale, cioè la socializzazione. In un articolo dell'ottobre 1966, Bernardini ribadì che il giornalino rivestiva «somma importanza per la determinazione di un indirizzo didattico pedagogico in quanto per sua natura invita e stimola alla ricerca, incoraggia la critica e soprattutto si mette in contatto con la società, altre scuole, altri bambini, favorendo lo scambio d'esperienze che non possono

globale e la necessità di proporre ai bambini letture con vocaboli non ancora conosciuti o chiari ai bambini. Cfr. A. Bernardini, L. Carnemolla, E. Barbera Lombardo, *Seguito di un dibattito*, «DdR», vol. XIII, n. 4, 1967, pp. IV-VI.

⁷⁵ Id., *La corrispondenza*, «DdR», vol. X, n. 3, 1964, p. X.

⁷⁶ Id., *La corrispondenza orale*, «DdR», vol. XI, n. 2, 1965, pp. V-VI; Id., *La corrispondenza*, «DdR», vol. XI, n. 11, 1965, pp. IV-V.

⁷⁷ Id., *Il giornale murale*, «DdR», vol. X, n. 2, 1964, pp. VIII-IX.

⁷⁸ Id., *Il giornale di classe*, «DdR», vol. X, n. 3, 1964, p. XII.

⁷⁹ Id., *Il giornale di classe*, «DdR», vol. XI, n. 10, 1965, pp. XXVII-XXVIII.

che ampliare ed arricchire l'orizzonte del conoscere e del sapere»⁸⁰. Il giornalino aveva dunque una «originale funzione educativa», a condizione che fosse proposto in un contesto aperto all'interesse del bambino, dinamico e proteso verso un apprendimento critico e collettivo⁸¹.

Si trattava di un'attività complessa che necessitava una forte motivazione degli studenti. Individuò tre principali fattori per incrementarla: «1) proiezione del giornale fuori della scuola; 2) illustrazione dei problemi della vita che circonda la scuola; 3) cura di ogni particolare per soddisfare il gusto e le richieste del lettore». L'attenzione ai lettori e alla realtà esterna rappresentava uno dei connotati imprescindibili del giornalino, su cui tornò a più riprese, con l'obiettivo di superare quell'«isolamento» tipico della scuola tradizionale. Proprio il giornalino, infatti, rappresentava uno strumento essenziale per realizzare quel «costante raccordo della scuola con la vita e con il sistema produttivo»⁸².

Anche in questo caso, evidenziò il ruolo del maestro, che «dovrà avere funzione d'impostazione e coordinamento tra le parti, per dare maggiore organicità soprattutto all'inizio. Col passare dei giorni, invece, i bambini dovranno avere la netta sensazione che il maestro è nient'altro che un normale collaboratore, e che si lascia ad essi l'iniziativa (controllata) e la responsabilità, stimolanti non solo la ricerca e la creatività, ma anche il senso dell'autocontrollo e quindi della disciplina». Il lavoro doveva essere organizzato in gruppi con compiti ben precisi: quello della stampa, delle correzioni, dei disegnatori, dei «collaboratori» e degli amministratori.

Per quanto riguarda i temi da trattare, essi non potevano «essere assolutamente improvvisati o magari dettati dal maestro, così come si fa col tema tradizionale. Ogni compito scelto, ogni impostazione data, tutte le iniziative devono scaturire da una discussione la più larga possibile, in cui ognuno abbia larga facoltà di scelta. Ma una volta stabilito l'argomento da trattare e distribuiti i compiti, non si devono consentire, salvo rare eccezioni, ulteriori cambiamenti per non favorire la frivolezza dei bambini»⁸³. In linea generale consigliò di partire da testi individuali per poi giungere a ricerche collettive. Trattò anche delle varie modalità di stampa: a mano, con il limografo o addirittura in tipo-

⁸⁰ Id., *Il giornale di classe*, «DdR», vol. XI, n. 10 1966, p. IX.

⁸¹ «Il giornalino non è qualcosa che si possa impiantare, o meglio, innestare in una qualsiasi classe che segua un qualsiasi metodo. Chi intendesse il giornalino come uno strumento su cui trascrivere il tema tradizionale, il dettato, il riassunto e così via, non farebbe niente di diverso di colui che si preoccupa del quaderno di bella da mostrare al superiore. Il giornalino (ed è questo il primo e significativo elemento) per essere tale deve scaturire da una peculiare strutturazione della classe a base collettiva e democratica. La vita che in essa si svolge non può non avere come suo scopo precipuo lo sviluppo della socialità e la formazione di un abito critico: una prospettiva che già si pone al momento stesso in cui si seleziona e preordina il complesso ambientale. Senza questi presupposti principali un giornalino non ha ragion d'essere» (Id., *Funzione educativa originale*, «DdR», vol. XIII, n. 4, 1967, pp. II-IV).

⁸² Zizioli, *Introduzione*, cit., p. 28.

⁸³ A. Bernardini, *Il giornale di classe*, «DdR», vol. XI, ottobre 1965, p. XXVIII.

grafia. Dopo la diffusione, in cui tutta la classe doveva essere coinvolta anche per sostenere finanziariamente l'opera, era necessario un nuovo dibattito tra gli alunni per raccogliere e discutere le impressioni e le considerazioni dei lettori. Sin dal primo articolo sull'argomento, volle sottolineare che tutti gli alunni dovessero sentirsi dei giornalisti, senza alcun tipo di esclusione.

Oltre ad una serie di contributi sul tema, Bernardini iniziò una rubrica dedicata ai giornalini giunti in redazione dopo le richieste di invio apparse sin dal primo articolo sull'argomento⁸⁴. La prima rassegna apparve nel novembre del 1965 e si occupò di tre periodici: «Il giornale di Pescarola», «Insieme» e «Il Tesoro»⁸⁵. Nel primo caso, Bernardini criticò il giornalino, poiché i temi gli parvero «sviluppati con un linguaggio ed un tono non del tutto conforme alle normali capacità mentali di ragazzi di quella età» (si trattava di un doposcuola delle medie). Del giornalino «Insieme», frutto del lavoro della classe di Mario Lodi, scrisse che «gli articoli ci danno un quadro semplice ma efficace del loro modo di vivere e studiare», mentre del terzo lavoro, pubblicato nella scuola Costa di Torino, osservò che i numeri «presentano vivacemente il mondo dei piccoli autori senza che però si riesca ad intravedere una organica impostazione prospettiva. I disegni in bianco e nero non sono molto utili per integrare e arricchire l'espressione dei bambini». La rassegna ottenne ottimi riscontri e i giornalini continuarono ad arrivare dalle classi di tutta Italia, perlopiù compilati da alunni delle elementari, ma anche delle medie, di alcuni doposcuola, o da colonie estive.

Nelle rassegne successive Bernardini continuò a valutare con un certo rigore i periodici ricevuti, correggendo alcune tendenze od errori che a suo giudizio erano incompatibili con questa attività. In prima istanza, richiamò la necessità che tutte le parti del giornalino dovessero essere realizzate dai bambini, sebbene il maestro dovesse guidare e coordinare il lavoro. In diversi casi lamentò l'eccessiva «mano» dell'insegnante⁸⁶, anche nella produzione dei disegni⁸⁷. Il numero doveva poi avere una sua organicità, un suo contenuto specifico, una sua direzione⁸⁸. Occorreva evitare il rischio del «testo libero» e della somma

⁸⁴ «Chi volesse avere eventuali scambi di giornali e corrispondenza scolastica potrebbe rivolgersi, oltre che alla nostra rivista, a Cooperazione educativa, via Ghibellina n. 5, Firenze» (*ibid.*, p. XXVIII).

⁸⁵ *Id.*, *I giornalini dei ragazzi*, «DdR», vol. XI, novembre 1965, p. V.

⁸⁶ Nel commento al giornalino «Fior di pesco» di una classe di Parma, osservò: «Il lato negativo potrebbe essere un eccesso di direzione da parte dell'insegnante che dà la sensazione di limitare la spontaneità della classe» (*Id.*, *Rassegna dei giornalini*, «DdR», vol. XIII, n. 5-6, 1967, p. IV). Recensendo «Le nostre vacanze», *Giornalino di casa vacanze comune di Bologna*, osservò che l'«eccessivo intervento dell'insegnante limita la freschezza del linguaggio infantile» (*Id.*, *Rassegna dei giornali*, «DdR», vol. XIII, n. 10, 1967, p. III).

⁸⁷ *Id.*, *Rassegna dei giornalini*, «DdR», vol. XIII, n. 3, 1967, p. IV.

⁸⁸ Nel commento alla rivista «Nastro azzurro» di una scuola di Castelvecchio, osservò: «Non basta affrontare una tematica nuova proiettandosi all'esterno: bisogna guardare con occhio critico, partendo da una piattaforma strutturale che consenta alla scolaresca di realizzare determinati obiettivi individuati sulla base di una scelta precisa. Ora, i testi di queste bambine sono carini e fatti

di articoli senza ordine. In questo senso chiedeva di evitare il «limite cronachistico»⁸⁹: ancora troppi giornalini si «fermavano» ad una «trascrizione dell'osservazione diretta» o «ad una semplice raccolta di testi liberi»⁹⁰. Il giornalino doveva poi abituare i bambini ad affrontare criticamente le questioni legate al mondo circostante⁹¹, penetrando «i problemi sociali ed umani che certamente non mancano»⁹².

Bernardini non considerava secondario l'aspetto grafico. Al tema dedicò un articolo, ricordando come l'impaginazione e l'illustrazione avessero un ruolo centrale nel giornalino⁹³. Valorizzò le sperimentazioni, e, a più riprese, consigliò di riportare nelle pagine dei giornalini anche i dibattiti che avevano portato alle varie scelte editoriali⁹⁴, anche per dare il senso del lavoro collettivo.

La linea del giornalino doveva poi evitare una certa retorica perbenista e sentimentale. Commentando alcuni numeri de «Le voci della quarta mista» di Molfetta, per esempio, lamentò un «certo moralismo vecchia maniera che non può che contrastare con l'attivismo che vuole seguire»⁹⁵. Per una ragione simile, criticò un fascicolo del giornalino «I grillini» di Casarza Ligure dedicato alla «mamma», in cui, nei vari «pensierini», dominavano le «vecchie maniere», con alcuni luoghi comuni, senza originalità. Caldeggiò la scrittura di storie e favole da inserire nel giornale, che voleva legate alla propria realtà ma anche frutto di

bene, con proprietà di linguaggio, ma rimangono staccati, a sé, come fatti isolati, senza nessuna partecipazione collettiva. Se a queste carenze si aggiunge la mancanza di disegni e colori, la brutta carta ciclostile ed una pessima stampa, si comprendono meglio le nostre osservazioni critiche di oggi» (Id., *Rassegna dei giornali*, «DdR», vol. XIII, n. 8-9, 1967, p. IV).

⁸⁹ «Proiettarsi fuori dall'aula non può significare prendere indiscriminatamente tutto quello che viene spontaneamente dall'alunno, che esprime, generalmente, in forma diaristica» (Id., *Il giornale di classe. Limiti cronachistici e necessità di approfondimento*, cit., p. II).

⁹⁰ Id., *Funzione educativa originale*, cit., p. III. Nel commento ad «Il tramontino», giornalino di un doposcuola di Salerno, si legge: «Si tratta di una raccolta di testi i cui titoli già ci dicono tutto: Un viaggio con mio padre, Il nido, della maestra, Nonna Lucia, Il mio bambino ecc., e per giunta svolti in chiave di temi e non di testi liberi. Ma il giornale non può assolutamente essere una normale raccolta di temi o riassunti. In tal caso non avrebbe alcuna funzione, se non quella di sostituire il tanto deprecato 'quaderno di bella' di vecchia maniera. Un fatto materiale e nient'altro» (Id., *I giornali*, «DdR», vol. XIV, n. 12, 1968, p. VII).

⁹¹ Commentando il giornalino «Giovani scrittori, piccole storie» di una scuola media della provincia di Torino osservò: «Certo se avessero rivolto lo sguardo al loro paese, chissà quante cose avrebbero potuto dire al sindaco (e non solo sugli attaccapanni di scuola) e quali interessi sarebbero sorti studiando con più puntualità l'ambiente circostante» (Id., *Rassegna dei giornalini*, «DdR», vol. XIII, n. 2, 1967, p. IV).

⁹² Id., *I giornali*, cit., p. VIII.

⁹³ Id., *Il giornalino di classe. I disegni*, «DdR», vol. XIII, n. 3, 1967, pp. II-IV.

⁹⁴ Nel commento al giornale «Lo scoiattolo» di una quinta elementare, osservò: «Confrontandolo con altri giornalini abbiamo notato che non sono riportati i commenti, le discussioni che certamente si fanno a scuola sui diversi problemi che giorno per giorno sorgono. Si tratta di semplici e modesti consigli che siamo certi verranno accolti con piacere nell'interesse del giornale, perché possa essere anche più bello e più interessante di quanto è già» (Id., *Rassegna dei giornalini*, «DdR», vol. XIII, n. 3 1967, p. IV).

⁹⁵ Id., *Rassegna dei giornalini*, «DdR», vol. XII, n. 10, 1966, pp. VIII-X.

un lavoro collegiale⁹⁶. Dedicò un articolo anche alle poesie non «per i ragazzi», ma «dei ragazzi»⁹⁷, tema su cui tornò ampiamente nei suoi taccuini scolastici⁹⁸.

Un altro lavoro di gruppo di cui si occupò fu l'inchiesta. Iniziò a scriverne in un articolo dell'ottobre del 1965⁹⁹. Di questa attività Bernardini parlò come di uno strumento che offriva all'alunno «la possibilità di allargare le sue conoscenze in modo problematico, e quindi avere i primi intuizioni della dinamica e della stessa dialettica della vita». «La ricerca – proseguì – proprio per la complessità della sua impostazione, va preparata con minuziosità e scrupolo. Il mandare un bambino alla ricerca di notizie senza una adeguata preparazione tecnico-psicologica significa andare incontro a fallimento sicuro, ciò che può comportare traumatizzazioni e formazione di complessi, che certamente non possono che lasciare tracce compromettenti». Visto il livello di difficoltà dell'inchiesta, Bernardini consigliò di proporla dalla terza elementare, quando il maestro poteva scegliere «l'argomento che riterrà più congeniale ai suoi uomini, a seconda della loro conoscenza, preparazione e delle condizioni sociali e geografiche». Una parte fondamentale dell'inchiesta era rappresentata dalle interviste, che non potevano essere improvvisate, ma dovevano essere preparate minuziosamente dagli allievi sotto la guida del maestro.

In alcuni articoli si occupò anche della monografia, la «fase più avanzata» della produzione scritta, poiché le acquisizioni del lavoro del giornale murale e di quello di classe «acquistano il valore di sintesi»¹⁰⁰. A suo giudizio si trattava di un lavoro capace di rafforzare il processo di «individualizzazione, perché lo scolaro si sforza di produrre qualcosa di suo, attraverso l'osservazione diretta di un dato oggettivo, la consultazione dei testi, ecc.». Anche in questo caso, l'attività doveva essere ben organizzata e guidata dal maestro, a cui, per esempio, spettava la scelta ultima dell'argomento. Sul tema tornò nel settembre del 1965, trattando di un opuscolo curato da una prima media e dedicato all'ambiente storico sociale di Palermo¹⁰¹. Nel novembre del 1966, in un articolo dedicato ai giornalini di classe, spiegò come la monografia rappresentasse un «salto qualitativo» soprattutto per «l'abito mentale che si viene a formare in questi ragazzi proprio attraverso la sistematicità dello studio». Oltre alla stessa impaginazione, «che pure potrebbe sembrare un fattore secondario e invece esige un ordine logico che va rispettato, pena la confusione e il disordine», l'altro «aspetto che ci dà la misura della consapevolezza di questi ragazzi sta nell'esposizione dei fatti, nelle citazioni, nel riportare interviste, in modo così rigoroso ed organico,

⁹⁶ Al tema dedicò il seguente contributo: Id., *Il giornalino di classe. Storie, racconti e favole*, «DdR», vol. XIII, n. 1, 1967, pp. III-IV.

⁹⁷ Id., *Il giornalino di classe. Le poesie dei bambini*, «DdR», vol. XII, n. 2, 1967, pp. II-IV.

⁹⁸ Si veda per esempio: Id., *La supplente*, cit., pp. 41-49.

⁹⁹ Id., *L'inchiesta: come farla*, «DdR», vol. XI, n. 10, 1965, pp. IV-V.

¹⁰⁰ Id., *La monografia*, «DdR», vol. X, n. 10, 1964, p. XI.

¹⁰¹ Id., «*I Pionieri*» – *Ricerche sull'ambiente storico-sociale condotte da una prima media con la loro insegnante di lettere Prof. Teresa Sala, Giugno 1964*, «Rds», vol. XI, n. 9, 1965, p. 44.

per cui chiunque, leggendo, ha l'immediata visione del quadro che si presenta»¹⁰².

6. *Le attività espressive: disegno, pittura e teatro*

Bernardini pubblicò diversi articoli dedicati all'attività del lavoro, a cui, com'è noto, i programmi Ermini del 1955 diedero una significativa importanza. Nel primo intervento sul tema¹⁰³, il maestro sardo espose alcune idee su questa disciplina, a suo giudizio sottovalutata dagli insegnanti e vista «come un passatempo qualsiasi». «Come ogni lavoro – sostenne – anche l'attività manuale ha il suo grande valore, solo però se viene organizzata e insegnata come tutte le altre materie». In particolare, evidenziò la necessità di legare i lavori manuali alle altre discipline. Riportò, per esempio, quanto fatto nella sua classe, dove propose la realizzazione con la creta e altri materiali delle statuine di alcuni personaggi storici studiati. «L'esempio della storia – spiegò – si può agevolmente ripetere per lo studio delle altre materie, in modo naturalmente diverso, a seconda di che si tratta. Con la carta-pesta si possono fare delle carte geografiche o topografiche in rilievo, dei monumenti o cose che ricordino fatti della scuola, della famiglia e del paese di cui si è discusso, parlato e scritto. Ad ogni lavoro il bambino riesce sempre a dare, anche con un semplice particolare, una sua impronta, una sua idea, che arricchisce ed allarga la discussione. Si tratta, è evidente, di far fare al ragazzo quel che maggiormente lo interessa».

Uno dei modi per motivare a questa attività era quello di consentire «una utilizzazione immediata (se si fanno attrezzi per giocare: saltimetro, aquilone, mongolfiera ecc.), oppure se si organizza una mostra, o si devono offrire scritti e disegni in omaggio ad amici e conoscenti». Bernardini consigliò poi di organizzare il lavoro in gruppi, che preferiva composti da non più di tre membri. L'obiettivo dell'ora di lavoro era infatti anche quello di sviluppare la «socialità, di cui il bambino sente assoluto bisogno». «Solo giocando e lavorando assieme ad altri bambini – concluse – ognuno impara a vivere e quindi a stimare e giudicare gli altri e sé stesso».

Sul tema ritornò nel novembre del 1964¹⁰⁴, parlando dell'ora del lavoro come di un'«attività creativa e costruttiva che completi e integri tutto l'apprendimento». In questo caso, offrì una serie di consigli più pratici sulle attività da proporre e sugli strumenti da usare. Sugerì, per esempio, di iniziare sin dal secondo mese della prima, privilegiando come materiale la plastilina. Anche in questo caso, l'insegnante non doveva eclissarsi, ma «intervenire, non solo per

¹⁰² Id., *Il giornalino di classe. La monografia*, «DdR», vol. XII, n. 11, 1966, p. V.

¹⁰³ Id., *L'ora del lavoro*, «DdR», vol. IX, n. 11, 1963, pp. VIII-IX.

¹⁰⁴ Id., *Il lavoro come fattore educativo*, «DdR», vol. X, n. 11, 1964, pp. V-VI.

incoraggiarli, ma per far notare quei particolari di comune esperienza che servono a distinguere una figura da un'altra. Se al bambino è sfuggito di fare i baffi o la coda, dirà: «Mi pare che manchi qualcosa; che cosa ha il gatto nel muso?»».

Al tema dedicò un terzo articolo nel marzo del 1966¹⁰⁵. Qui, oltre a ricordare che il lavoro manuale era innanzitutto una «attività espressiva», e non certo un'introduzione alla produttività economico-commerciale, ne parlò come una dimensione essenziale per la classe: «per lavoro – scrisse – si deve intendere tutto quello che si fa a scuola ad iniziare dall'autoservizio: cioè pulizia, allevamento, coltivazione di piante, stampa del giornale di classe e murale, controllo del tempo, costruzione di strumenti che servono per studiare o giocare, come abbiamo visto». Il lavoro andava considerato come un mezzo che poteva portare alla «crescita intellettuale, morale e sociale». Poteva acquistare «una effettiva funzione liberatrice, in quanto con l'attività motoria e sensoria stimola la creatività e, di riflesso, l'autocontrollo e l'autogiudizio del giovane». Per definire i rapporti tra insegnante e alunni durante queste e altre attività, formulò il concetto di «spontaneità regolata», poiché, a suo giudizio, «non bisogna dimenticare che tutto deve far capo ad una base organizzativa ben strutturata, altrimenti in nome della spontaneità e libertà ne verrà fuori il caos e la confusione che gli stessi bambini denunceranno con la stanchezza».

In diversi articoli si occupò anche del disegno e della pittura. Il primo sull'argomento apparve nell'ottobre del 1964¹⁰⁶. Anche per questa attività, contestò l'«idolatria» dello spontaneismo, secondo cui «il bambino tanto più è lasciato solo, quanto più riesce non solo a dire tutto di sé stesso, ma a progredire proprio in virtù dello sgomitamento naturale, senza del quale mancherebbe la creatività». Si trattava di un fraintendimento che finiva per limitare la funzione del maestro e la sua efficacia didattica¹⁰⁷. Lo stesso bambino non accettava questa posizione «rinunciataria» del maestro, ma esigeva sostegno e aiuto. Anche nel caso del disegno, occorreva dunque che l'insegnante intervenisse insegnando delle tecniche e agevolando lo sviluppo artistico del bambino¹⁰⁸. Sul piano

¹⁰⁵ Id., *Il lavoro*, «DdR», vol. XII, n. 3, 1966, pp. I-III.

¹⁰⁶ Id., *Il disegno e la pittura*, «DdR», vol. X, n. 10, 1964, pp. V-VI.

¹⁰⁷ «Non manca chi ancora, preso dalla concezione mitica dell'assoluta libertà d'espressione, non osa intervenire per non turbare la genuinità e quindi non creare conformismi e schematismi, senza naturalmente pensare che il bambino non viene dal limbo, ma da un ambiente ben determinato e caratterizzato, quale quello familiare, per cui la tanto decantata spontaneità di fatto, non esiste. [...] Questa posizione naturalistica ad oltranza finisce come ben si comprende, con limitare la funzione del maestro ad un semplice intervento di carattere tecnico: cioè insegnare a comporre i colori e quindi ad adoperare pennelli matite, pastelli ecc., a seconda delle circostanze. Per il resto dovrebbe fare da spettatore, attendendo che il bambino, attraverso il «sacro» spontaneismo, da non turbarsi, pena il blocco sotto questo aspetto dello sviluppo psicologico, intuisca e quindi scopra da solo tutte le regole di questa attività» (Id., *Disegno e pittura*, «DdR», vol. XII, n. 12, 1965, p. II).

¹⁰⁸ «Il disegno è una materia come tutte le altre, che ha le sue regole e come tale va insegnato. Il pensare che si possa fare a meno, a questo si giunge, del patrimonio accumulato da secoli di esperienze e che si cancelli la realtà oggettiva per una presunta inventività, come nel caso citato, è cosa che non si può assolutamente accettare, soprattutto perché tarderebbe di anni l'acquisizione

operativo, Bernardini propose di far iniziare sempre le attività dall'osservazione e da una successiva discussione.

In altri articoli entrò in merito a questioni più specifiche. Nel fascicolo dell'aprile del 1965, per esempio, si occupò della rappresentazione del corpo umano¹⁰⁹. Dopo aver descritto le principali fasi attraverso cui il bambino rappresenta sé stesso e gli altri durante l'infanzia, sottolineò come le competenze dell'allunno potessero crescere seguendo tre principali regole: «osservazione, imitazione ed esperienza». Ricordò come la rappresentazione dell'essere umano avesse un profondo significato pedagogico, cioè «porre l'uomo al centro di ogni attività come elemento determinante», affinché «nel bambino si radichi la convinzione, in modo graduale naturalmente, che l'uomo è il centro del vivere terreno». Alcuni mesi dopo si occupò della rappresentazione del movimento, del colore e della trasparenza¹¹⁰, aspetti che riteneva dover essere oggetto dell'insegnamento del maestro. Diede vari consigli didattici, sottolineando come l'obiettivo educativo generale fosse quello di far cogliere agli alunni come ogni cosa fosse in relazione con le altre. Consigliò infine di organizzare una specifica riunione con i genitori per discutere dei progressi dei loro bambini in questo frangente.

Una parte dei suoi articoli fu dedicata alle rappresentazioni teatrali. Il primo si incentrò sui burattini e le marionette¹¹¹, nel quale diede alcune indicazioni sulla loro realizzazione e poi sul come condurre gli spettacoli. Nel gennaio 1966 si occupò specificatamente della drammatizzazione, sostenendo che non potesse essere «una cosa a sé che serva a riempire i vuoti del tempo» ma poteva diventare «una specie di *trait d'union* tra una lezione e l'altra. Deve essere parte integrante e costituire la componente necessaria dello sviluppo di tutta l'attività in funzione educativa». In questo frangente, Bernardini presentò una serie di attività, da condurre sin dalla prima elementare, proponendo sempre di partire dai giochi. In tutti i casi, «l'assieme corale della classe deve costituire la costante prospettiva su cui puntare, proprio per i valori sociali e i rapporti e legami che s'intrecciano e sviluppano e danno coscienza e impulso al vivere insieme»¹¹². Al maestro era affidato il compito del regista: «è lui infatti che deve dirigere, dare consigli, organizzare, senza però mai far pesare il suo volere attraverso comandi che suonino imposizione incomprensibile per il bambino». Oltre queste considerazioni generali, entrò anche in merito a questioni più pratiche, come la sceneggiatura, l'abbigliamento, l'organizzazione degli spettacoli.

di elementi che si apprendono nel volger di un giorno se insegnati» (Id., *Il disegno e la pittura*, cit., pp. V-VI).

¹⁰⁹ Id., *Il corpo umano*, «DdR», vol. XI, n. 4, 1965, pp. VI-VII.

¹¹⁰ Id., *Movimento, colore, trasparenza*, «DdR», vol. XI, n. 5-6, 1965, pp. V-VI.

¹¹¹ Id., *Burattini e marionette*, «DdR», vol. XI, n. 3, 1965, V-VI.

¹¹² Id., *La drammatizzazione*, cit., pp. I-III.

7. Dopo Un anno a Pietralata

La collaborazione di Bernardini alla «Riforma della scuola» proseguì anche dopo la pubblicazione delle sue prime memorie scolastiche, seppur con una intensità minore rispetto a quanto avvenuto negli anni precedenti. Nonostante il suo contributo fosse ormai più limitato, dall'autunno del 1973 Bernardini comparve per la prima volta nel Comitato di redazione, forse anche in relazione all'enorme successo di *Diario di un maestro*. Mantenne questo ruolo sino al gennaio del 1976, quando fu inserito nel Comitato consultivo, dove rimase sino all'inizio degli anni Ottanta, sebbene dal giugno del 1976 non comparvero più suoi articoli. Occorre tenere presente che nel 1977 Bernardini andò in pensione e intensificò la partecipazione ad incontri ed iniziative culturali in tutta Italia, spesso per discutere dei suoi libri che avevano ormai larga diffusione¹¹³. Come ricordato da Emilio Detti, che gli successe nella cura della rassegna dei giornalini scolastici, la principale ragione per cui Bernardini diradò sino a poi interrompere la collaborazione con «Riforma della scuola» fu proprio l'intensa attività culturale e convegnistica legata ai suoi volumi¹¹⁴, sebbene rimase legato e sempre in debito con la rivista romana.

Dopo il 1969, Bernardini si occupò prevalentemente della rubrica dedicata ai giornalini, che curò sino al maggio del 1976. La rassegna mantenne caratteristiche molto simili rispetto a quella degli anni precedenti. Il maestro sardo continuò a valutare i numerosi fascicoli che arrivavano in redazione da tutta Italia, valorizzando vari aspetti e correggendone l'impostazione ove necessario. Esclusa questa rubrica, tra il 1969 e il 1976, apparvero su «Riforma della scuola» solo altri quattro articoli di Bernardini. Si tratta di due recensioni, un'intervista e un breve ricordo di Bruno Ciari.

La prima recensione uscì nel 1969 e fu dedicata a *Scuola senza cattedra* di Ettore Gelpi¹¹⁵. Bernardini ne valorizzò le proposte relative all'autogestione della classe, la capacità di opporsi ad una scuola «in funzione della produttività», la difesa del rapporto insegnanti-genitori, ma anche le numerose attività didattiche suggerite. Nell'aprile del 1972 uscì un breve commento sul libro di Giovanni Moi intitolato *Faulaberu*, una raccolta di quarantadue favole esopiche tradotte in sardo. Si tratta di una segnalazione indice dell'interesse di Bernardini per la letteratura dell'infanzia e per i racconti in lingua sarda, due ambiti che avrebbe coltivato in seguito¹¹⁶.

¹¹³ Ne parlò in Id., *Un viaggio lungo trent'anni. Tra i bambini e i ragazzi italiani*, Cagliari, Edizioni Castello, 1996.

¹¹⁴ G. Castagno, *Riunirsi sì, ma non troppo. Intervista a Ermanno Detti. Aprile 2020*, in Id., «Era un altro mondo». *La rivista «Riforma della scuola» e gli itinerari pedagogico-politici del marxismo italiano fra teoria e prassi. Appendice*, cit., p. 121.

¹¹⁵ A. Bernardini, *Ettore Gelpi, Scuola senza cattedra*, – Ed. Ferri, pp. 192, L. 1.600, «Rds», vol. XVI, n. 10, 1970, pp. 37-38.

¹¹⁶ Id., *Favole in sardo. Giovanni Moi, «Faulaberu»* – Editore Fossataro – pp. 114 – L. 1.200,

Poco tempo dopo la trasmissione di *Diario di un maestro*, «Riforma della scuola» ospitò una lunga intervista ad Albino Bernardini e Francesco Tonucci¹¹⁷, nel quale l'autore di *Un anno a Pietralata* e il pedagogista dell'MCE che aveva direttamente collaborato come consulente al film di De Seta, si confrontarono su alcune domande poste dalla redazione. La rivista scelse di concentrarsi su tre principali aspetti: le impressioni del mondo scolastico sullo sceneggiato, la necessità che una «scuola alternativa» si fondasse sulla ricerca scientifica e sulla sperimentazione, il problema della descolarizzazione. Escluse alcune critiche, Bernardini sostenne di aver ricevuto opinioni generalmente positive sulla serie ispirata al suo libro. Pur sottolineando di non aver «partecipato alla lavorazione del film», evidenziò che durante i vari incontri in cui fu chiamato a parlare di *Diario di un maestro*, cercò di tralasciare le questioni «superficiali», per concentrarsi sull'«intonazione essenzialmente politica» del film, il cui principale messaggio era da lui così sintetizzato: «certi risultati pedagogici presuppongono una chiara scelta politica che tutti possono fare». Nella valutazione dello sceneggiato, volle marcare la differenza tra la sua esperienza e quella raccontata nel film: «io non mi sono trovato isolato come il maestro D'Angelo; il giorno stesso del mio arrivo alla scuola ho preso contatti con altri, e devo dire che non sono mai stato un isolato in quanto faccio parte di un movimento nazionale e internazionale»¹¹⁸. Parlò dunque del maestro rappresentato dal regista siciliano come di «un pivellino», «che agisce d'istinto più che sulla base di una esperienza, che invece io avevo fatto e per molti anni in Sardegna». Rispetto al messaggio dell'opera di De Seta, volle poi evidenziare quanto la soluzione alla crisi scolastica non fosse da cercare nella mera motivazione personale, pur importante, ma nel cambiamento dell'intero sistema: «Mi sembra necessario porre la questione in termini di lotta più allargata per non incorrere nell'errore di chi crede che per trasformare la scuola basti un D'Angelo, cento D'Angelo, mille D'Angelo».

Sul tema della descolarizzazione, Bernardini espresse forti riserve. Dopo essersi definito un «incorreggibile Makarenchiano e come tale un realista», sostenne di voler «sempre partire da una realtà viva e concreta». Ciò, sostenne, «non lascia molto spazio ai sogni di Illich, alla bizzarra interpretazione della libertà di Neill, e meno ancora alle esperienze del gruppo che ha scritto «L'erba voglio» (uno dei quali l'ho ritrovato in Sardegna giorni fa ormai stanco delle sue ricerche didattico-pedagogiche trasformatosi in coltivatore di granturco)». Dopo aver difeso la sua visione di scuola «non tradizionale», contestò però fermamente l'idea della «eliminazione della scuola come istituzione». «Non

«Rds», vol. XVIII, n. 4, 1972, p. 40.

¹¹⁷ Bernardini, Tonucci, *Diario di un maestro*, cit., pp. 41-44.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 42.

credo – concluse – che oggi esista, neppure in prospettiva, la possibilità di un’alternativa del genere»¹¹⁹.

Un ultimo articolo fu dedicato all’amico Bruno Ciari, pubblicato poco dopo la morte del maestro toscano¹²⁰. Come già evidenziato, si tratta di un autore con cui Bernardini aveva iniziato a collaborare ancor prima di arrivare a Roma e che ebbe un’influenza non secondaria nella sua formazione. In un commosso ricordo, lo scrittore sardo raccontò del loro incontro e della loro collaborazione, evidenziando come, tra gli altri aspetti, ciò che più lo aveva colpito di Ciari fosse il fatto che «il suo dire, il suo fare, lo si capì subito, non era qualcosa che derivava da ‘puri studi’ o da ‘elaborazioni intellettualistiche’. I suoi principi, la concezione di una scuola nuova erano la risultante che costantemente, e direi contemporaneamente si realizzavano nella verifica del lavoro di tutti i giorni». Ricordò poi la corrispondenza tra le loro classi, riportando i testi di alcune lettere e i contenuti di alcuni dialoghi.

Conclusioni

Sulla base di quanto emerso nelle pagine precedenti, sembra di poter sostenere che per Bernardini la collaborazione alla «Riforma della scuola» sia stata una esperienza di fondamentale importanza, in misura forse maggiore di quanto non sia stato sinora evidenziato. Sin dal 1960, la partecipazione alla redazione della rivista marxista rappresentò per il maestro sardo un sostegno decisivo alla sua attività didattica, uno spazio per documentare la propria esperienza, una palestra di confronto e di elaborazione di idee e di attività destinate a rifluire nei suoi saggi e nelle sue fortunate memorie scolastiche. Non è un caso che nel suo contributo al volume *Diventare maestri*, forse il suo lavoro pedagogico più sistematico, Bernardini rifuse, pur con integrazioni e aggiornamenti, i vari articoli e le proposte didattiche anticipate sin dagli anni Sessanta sulla «Riforma della scuola».

L’analisi degli articoli pubblicati dal maestro sardo sulla rivista romana ci pare abbia fatto emergere in modo più chiaro non solo le sue ricche proposte operative (specie riguardo il suo decennale lavoro sui giornalini), ma anche lumeggiato più in profondità la più generale visione pedagogica, caratterizzata dal tentativo di coniugare le istanze attivistiche con una netta «direzione» ideale e politica, capace di orientare il percorso scolastico ed introdurre gli alunni alla realtà e ai problemi della società.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 44.

¹²⁰ *Id.*, *Ricordo di Bruno Ciari*, cit., pp. 38-42.

The omnilateral life of Mario Alighiero Manacorda (1914-2013)

Luca Silvestri
Department of Education
University of Roma Tre
Rome (Italy)
luca.silvestri@uniroma3.it

ABSTRACT: This paper intends to reconstruct the long and multifaceted intellectual biography of Mario Alighiero Manacorda (1914-2013). The analysis will focus on the four phases of Manacorda's educational research: the Marxism pedagogy (1960s-1970s), the history of education (1970s-1980s), the relationship between laicity and schooling (1980s-1990s) and the history of sport (2000s). The contribution also attempts to show how Manacorda interprets these four themes in the light of the cultural paradigm of Marxism and in particular through the works of Marx, Engels and Gramsci.

EET/TEE KEYWORDS: Mario Alighiero Manacorda; Educational research; Biography; Marxism; XX Century.

Introduction

In his long and multifaceted intellectual biography (1914-2013), Mario Alighiero Manacorda explored multiple fields of knowledge with rigorous scientific method, transcending the boundaries of specialism and giving his research a broad literary, political and cultural perspective.

However, if today one were to identify the thematic nucleus which has interested scholars since his passing, there is no doubt that it must be identified in Marxist pedagogy.

It is certainly exemplifying that the majority of the new editions of Manacorda's works that have flourished since 2013 concern the subject of Marxist pedagogy, only with a few exceptions. This is a fact that emerges when investigating Manacorda's editorial legacy both in Italy¹, where he lived and

¹ M.A. Manacorda, *Perché non posso non dirti comunista. Una grande utopia che non può morire*, Roma, Editori Riuniti, 2014⁴ [1997]; Id., *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, ed. by D. Santarone, Roma, Armando, 2015² [1970], p. 4.

worked throughout his life, and in Brazil², where Manacorda's works had greater success and circulation than in any other foreign country³.

In the same way his studies on Marxist pedagogy were favourably received within the post-2013 Anglo-Saxon critical literature. There were no translations of Manacorda's works in this language area⁴, but his studies on the pedagogy of Antonio Gramsci have had the strength to establish themselves as indispensable terms of comparison in the Anglo-Saxon debate on the subject⁵.

Finally, even in the post-2013 Italian panorama, the most significant critical studies dedicated to Manacorda have been mainly focused on Marxist pedagogy⁶ and on his interpretation of pedagogy in Gramsci in particular⁷.

This concise and schematic *Wirkungsgeschichte* or history of the effects of Manacorda's thought certainly shows how Marxist pedagogy is one of the essential and successful themes of his thinking. However, remaining anchored to the "fortune" of an author means running the risk of confining his image to a single aspect, renouncing to grasp its complexity, which constitutes an equally important element, especially in a long-lived author such as Manacorda (1914-2013).

² Id., *Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci*, tradução de P. Nosella, B. Pucci, E. Buffa, «Revista Eletrônica de Educação», n. 1, 2017, pp. 26-43; Id., *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, tradução de G. Lo Monaco, revisão técnica da tradução e revisão general de P. Nosella, São Paulo, Cortez-Autores Associados, 2018¹⁴ [1988]; Id., *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*, tradução de Willian Laços, Campinas, Alínea, 2019³ [1990]; Id., *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, São Paulo, Cortez Editoria, 2022, primeira edição digital.

³ Cf. H.C. de Oliveira Vieira, *Mario Alighiero Manacorda: contribuição marxista à formação dos educadores brasileiros*, Tese de doutorado, Departamento de Fundamentos da Educação (Orientador: César de Alencar Arnaut de Toledo), Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2022.

⁴ The only exception is the translation of one of his articles by Eric Canepa and Frank Rosengarten: Id., *The Manifesto and Humanity's Destiny*, «Socialism and Democracy», n. 1, 1998, pp. 47-59.

⁵ P. Mayo, *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insight from Gramsci*, New York, Routledge, 2015, p. 19; N. Pizzolato, J.D. Holst, *Gramsci, Politics and Pedagogy: An Interpretative Framework*, in Idd. (edd.), *Antonio Gramsci: A Pedagogy to Change the World*, Cham, Springer, 2017, pp. 18-20; R. Pagano, *Culture, Education and Political Leadership in Gramsci's Thought*, in *ibid.*, p. 54; D. Fusaro, *The Pedagogy of Praxis and the Role of Education in the Prison Notebooks*, in *ibid.*, p. 78; P. Mayo, *Gramsci, Antonio (1891-1937): Culture and Education*, in A. Maisuria (ed.), *Encyclopaedia of Marxism and Education*, Leiden-Boston, Brill, 2022, p. 294.

⁶ C. Covato, C. Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, Roma, RomaTrE-Press, 2020.

⁷ M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017, pp. 90-127; P. Maltese, *Egemonia e conformismo nel Gramsci di Mario Alighiero Manacorda*, «Materialismo storico», n. 2, 2022, pp. 24-58.

The studies on Manacorda's archive⁸, bibliography⁹ and library¹⁰ have made it possible not only to identify themes different from Marxist pedagogy, but also to establish their chronological succession in Manacorda's intellectual biography. Therefore, the stages of Manacorda's interests and life can be schematically summarised as follows:

- second half of the 1940s and 1950s: political and editorial activity in the Italian Communist Party;
- 1960s and early 1970s: Marxist pedagogy;
- 1970s: history of education;
- late 1970s and early 1980s: literature and linguistics;
- 1980s and 1990s: laicity;
- 1990s and 2000s: sport and education.

This partitioning and periodization has a guiding value, that is it marks the moments of acme of the different angles of Manacorda's research which never proceeds in a linear and progressive manner from one stage to the next. Rather Manacorda's research evolves in a 'spiral' progression, in which each successive stage is already contained *in nuce* in the preceding stages and continues to be reinterpreted in a new way in the light of the successive ones¹¹.

The analysis that will be carried out in the following paragraphs is not intended to cover all the aspects of Manacorda's intellectual biography listed above, but to highlight and deepen the pedagogical themes of his life and thought. Therefore, relating to the proposed outline, *par. 1* will focus on Manacorda's education, his joining the PCI and his studies on Marxist pedagogy. *Par. 2* will deal with how Manacorda changes the historiography of education. *Par. 3* will be devoted to the two themes that characterise Manacorda's last works: his reflection on the concept of laicity and its realization in the school dimension (*par. 3.1.*); his research on the history of physical and sports education (*par. 3.2.*).

In addition to the reconstruction of the various phases of Manacorda's life and research in the field of education, the second aim of this paper is to answer

⁸ C. Covato, C. Meta, *Il Fondo Mario Alighiero Manacorda*, «Il Pepe Verde. Rivista di letture e letterature per ragazzi» [Speciale MuSEd. Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre], n. 77, 2018, pp. 32-34; C. Meta, *L'«Archivio Mario Alighiero Manacorda»: una recente acquisizione del Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng»*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 821-841.

⁹ L. Silvestri, *Per una bibliografia di Mario Alighiero Manacorda: monografie, traduzioni e curatele*, in Covato, Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, cit., pp. 105-119.

¹⁰ Id., *La biblioteca di Mario Alighiero Manacorda: un ritratto attraverso i libri*, in E. de Pasquale, P. Storari (edd.), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, Roma, RomaTrE-Press, 2022, pp. 83-91.

¹¹ This interpretative structure is inspired by the spiral model of history hypothesised by L. Canfora, *La scopa di don Abbondio. Il moto violento della storia*, Bari-Roma, Laterza, 2018.

the following question: is it possible to identify a specific common thread within the various periods and themes which are listed above?

An attempt will be made here to support the hypothesis that not only Marxist pedagogy, but also the other three themes listed above (history of education, laicity, physical education) are influenced by Manacorda's interpretation of the classics of Marxism, which constitute the inexhaustible and constant hermeneutic nucleus of his thought¹².

Before proceeding further, it is appropriate to clarify the concepts of «classics of Marxism» and «hermeneutic nucleus», which can be interpreted in numerous ways due to their conceptual polysemy.

Regarding the expression «classics of Marxism», Manacorda's frame of reference is predominantly concerned with the writings of Marx, Engels and Gramsci. As will be seen, the works of these authors are in fact continually reread and reinterpreted by Manacorda throughout his pedagogical research.

Regarding the concept of «hermeneutic nucleus», which has been used in relation to Manacorda's methodology, one must first take into account that in his works the philological approach is so central that it preliminarily orients and conditions all his interpretations¹³.

Considering this aspect, one perceives the distance separating Manacorda's hermeneutic interpretation of the classics of Marxism from the attempts to blend Marxism with hermeneutic philosophies (such as the philosophy of Heidegger).

On the other hand, there is a more general meaning of hermeneutics, that is described by Maurizio Ferraris as a practical activity, that is an art of interpretation and transformation, and not a theory as contemplation¹⁴.

As will be demonstrated below, the texts of Marx, Engels and Gramsci represent Manacorda's «hermeneutic nucleus» insofar as they are not adopted by him in a dogmatic and “contemplative” manner, i.e. as ethereal, unalterable essences, but are read and interpreted in a vital manner in the light of the present, albeit within the limits imposed by philological methodology. The aim of the following paragraphs is to highlight the presence of the classics of Marxism and this peculiar hermeneutic approach in all four of Manacorda's fields of interest, from his studies on Marxist pedagogy to his studies on the history of physical education.

¹² An summary elaboration of this thesis was given in L. Silvestri, *Marx e Engels: il filo rosso della biografia intellettuale di Mario Alighiero Manacorda*, in C. Angelini, C. La Rocca (edd.), *La Serie del Dottorato TRES*, Roma, Roma TrE-Press, 2022, pp. 149-159.

¹³ See F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia: 1945-1990*, Milano, Mursia, 1992, pp. 30-31.

¹⁴ M. Ferraris, *Storia dell'ermeneutica*, Milano, Bompiani, 2008² [1988], p. 5.

1. *Marxist pedagogy*

Manacorda's studies on Marxist pedagogy are important not only because they have found great favour in publications and critical studies, but also because they occupy a pioneering place in Italian studies on this topic. This primacy was first highlighted by Carmela Covato, according to whom, through the publication of *Marx e la pedagogia moderna* in 1966, Manacorda:

does not propose to respond immediately to the concrete problems of the school world, but expresses the need for serious theoretical reflection, capable of freeing the Marxist orientation from ideological schematism and more general approximations. This qualitative leap represents, in a sense, the very beginning of Marxist research on education, in post-World War II Italy, and documents the attempt to overcome ideological generalisations or vaguely utopian formulations through an analytical and philologically grounded study of the writings of Marx and Engels¹⁵.

It is Manacorda himself who points out this distinction in order to clarify the different approaches that animate the Italian Marxist pedagogical universe: «[...] in Italy in the second half of our century [...] one can perhaps distinguish the pedagogy of the communists, both as educational policy and as didactic practice, and the pedagogical Marxism, i.e. the direct and explicit reckoning with the ideas contained in Marx's 'pedagogical' texts»¹⁶.

1.1 *A paradoxical premise: education without Marxist pedagogy*

Before closely analysing Manacorda's path to the publication of *Marx e la pedagogia moderna* in 1966, it can be said that this path is characterised by a "paradoxical" beginning since, prior to 1943, Manacorda dealt neither with pedagogy, understood as a reflection on pedagogical ideas, nor with Marxism, in terms of both culture and political militancy.

Mario Alighiero Manacorda was born in Rome in 1914 as the third of six children¹⁷. His parents, Lina Romagnoli and Giuseppe Manacorda, were both teachers. Moreover, his father Giuseppe was also a socialist intellectual and writer on the history of literature and school history¹⁸. It is suggestive,

¹⁵ C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, pp. 75-76. A similar judgement was also expressed by G. Formizzi, *La pedagogia di Karl Marx*, Brescia, La Scuola, 1973, p. 106.

¹⁶ M.A. Manacorda, *Prefazione alla prima edizione*, in Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, cit., p. 15.

¹⁷ On the Manacorda family see A. Vittoria, *Per un profilo di Gastone Manacorda*, «Studi Storici», n. 1, 2001, p. 9.

¹⁸ See F. Cambi, *Manacorda, Giuseppe*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto

therefore, to imagine that Manacorda's studies on Marxist pedagogy are due to his parental influence, where all the elements necessary to support this hypothesis seem to be present: teaching, schooling and socialism.

However, a deeper analysis of these elements reveals that his family background is the background for the genesis of many of Manacorda's interests, but not for Marxist pedagogy. Firstly because, as mentioned above, Manacorda's approach for the theme of education in Marxism is theoretical, albeit characterized by a philological method. Therefore, this pedagogical interest cannot be associated either with Lina Romagnoli's exquisitely "professional" activity in schools or with Giuseppe Manacorda's study on *Storia della scuola in Italia*¹⁹, which is characterized by an historical-literary method²⁰ rather than a theoretical approach based on pedagogical ideas²¹.

Secondly, it is difficult to trace Manacorda's interest in Marxist pedagogy back to his family background because Marxism cannot be found among his parent's interests. While there is no information on his mother's political interests, studies on Giuseppe Manacorda show that he joined the Italian Socialist Party²². However, it is significant (though not conclusive) that in none of these studies is there any reference to Marxism²³. Rather, his socialism seems strongly linked to his commitment to laicity and democracy as a member of the FNISM (*Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media*)²⁴ and to the battle for pacifism within the Italian Socialist Party²⁵. It will be shown further on how these premises deeply influenced Manacorda's intellectual biography in areas other than Marxist pedagogy, such as his choice to graduate in Italian literature (see below), his interest in the history of education (see *par. 2.1.*) and his commitment to the battle for the laicity of schools (see *par. 3.1.*).

After attending the nursery school of the French Sisters of the Sacred Heart in Rome²⁶ and the premature death of his father in 1920 due to Spanish flu²⁷,

della Enciclopedia italiana, 2007, Vol. 68, pp. 402-404.

¹⁹ G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia. Vol. I: il Medio Evo*, 2 vols., Palermo, Remo Sandron, s.d. [1914].

²⁰ See *L'intervista*, ed. by A. Semeraro, in Id. (ed.), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, p. 297.

²¹ G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia. Il Medio Evo*, 2 vols., *Presentazione* by E. Garin, Firenze, Casa editrice Le Lettere, 1980, Vol. I, p. IX.

²² Cambi, *Manacorda, Giuseppe*, cit., p. 402; M.A. Manacorda, *Nota biografica su Giuseppe Manacorda*, in G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia. Il Medio Evo*, Vol. I, p. 20.

²³ Robert Michelis ha parlato di «socialismo [...] senza conoscenza di Marx» (Id., *Storia del marxismo in Italia. Compendio critico con annessa bibliografia*, Roma, Mongini, 1909, p. 73). Furthermore, see F. Antonini, *Le edizioni del partito socialista e del partito comunista (1896-1926)*, in F. Giasi, M. Mustè (edd.), *Marx in Italia*, Roma, Treccani, 2020, p. 72.

²⁴ Manacorda, *Nota biografica su Giuseppe Manacorda*, cit., p. 21.

²⁵ *Ibid.*, p. 28.

²⁶ Id., *La mia scuola sotto il fascismo*, in G. Genovesi (ed.), *C'ero anch'io. A scuola nel Ventennio. Ricordi e riflessioni*, Napoli, Liguori Editore, 2010, p. 27.

²⁷ Id., *Nota biografica su Giuseppe Manacorda*, cit., p. 29.

Manacorda was sent with his other siblings to the “Santa Maria in Aquiro”²⁸ orphanage run by the Somaschi Fathers, but attended the boys’ public primary school “Principe di Piemonte”²⁹. In the meantime, the National Fascist Party came to power and the school reform conceived by Giovanni Gentile was enacted.

After primary school, while continuing to reside at the “Santa Maria in Aquiro” boarding school, Manacorda pursued his studies at the “Ennio Quirino Visconti” secondary school³⁰, where his father Giuseppe had taught Italian literature³¹ and which was an elite school at the time, both because of its classical orientation and because it was the first state classical secondary school in Rome³². In a testimony given many years later, Manacorda affirms that his school education had been characterized by liberal-monarchic values and it had undergone to a lesser extent than other schools the pressure of popular-fascist propaganda thanks to its elitist aspect³³.

There seems to be no trace of Marxism in Manacorda’s schooling years because the texts and ideas of Marx and Engels are not part of the secondary school philosophy syllabus launched by the Gentile reform³⁴. Outside school, Marxist texts intended for the general public or political militancy are burned³⁵ and circulate with great difficulty³⁶.

From 1932 to 1936 Manacorda attended the University of Pisa as a student at the Scuola Normale Superiore³⁷. Even during these years, the fascist ideology remained outside of Manacorda’s political-ideological horizon because the influence of the regime’s ideas on the university was hindered by the liberal-democratic ideology of the Normale professors and senior students³⁸.

During his studies at the Normale, Manacorda specialised in modern literature studies³⁹, graduating in 1936 with a thesis on *Il carattere fondamentale della*

²⁸ A. Vittoria, *Manacorda, Gastone*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2007, Vol. 68, p. 399.

²⁹ Manacorda, *La mia scuola sotto il fascismo*, cit., p. 27.

³⁰ See: Id., [Interview], in N. Villeggia, *La scuola per la classe dirigente. Vita quotidiana e prassi educative nei licei durante il fascismo*, *Presentazione* by F. Susi, Milano, Unicopli, 2007, pp. 186-197; Id., *La mia scuola sotto il fascismo*, cit., pp. 29-42.

³¹ *Ibid.*, p. 31.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*, p. 36.

³⁴ V. Scalera, *L’insegnamento della filosofia dall’Unità alla riforma Gentile*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 187-188.

³⁵ G.M. Bravo, *Marx ed Engels in Italia. La fortuna, gli scritti, le relazioni, le polemiche*, Roma, Editori Riuniti, 1992, p. 222.

³⁶ *Ibid.*, p. 224.

³⁷ M.A. Manacorda, [Witnessing], in *Il contributo dell’Università di Pisa e della Scuola Normale Superiore alla lotta antifascista ed alla guerra di liberazione*. Atti del convegno (Pisa, 24-25 aprile 1985), ed. by F. Frassati, Pisa, Giardini editori e stampatori in Pisa, 1989, pp. 141-150.

³⁸ Manacorda, *La mia scuola sotto il fascismo*, cit., p. 42.

³⁹ *Ibid.*, p. 43.

*poesia e dell'anima del Foscolo*⁴⁰. As Manacorda himself suggests, through this choice one can see the strong bond with the legacy of his father Giuseppe, who had written a volume of Foscolo studies towards the end of his life⁴¹.

After finishing university, Manacorda won a scholarship in Germany, at the University of Frankfurt am Main, where he mastered the German language and literature between 1936 and 1937⁴².

Back in Italy, Manacorda did military service in Pula at the Officer Candidate School for Bersaglieri⁴³, which led him to participate in Italian military expeditions first in Albania and then in Greece from 1939 to 1940⁴⁴. In 1939 he also won the chair of Italian literature and Latin at the Classical secondary school in Siena⁴⁵ and on 18th December 1939 he married Annamaria Bernardini, who was to be his lifelong companion⁴⁶. Nonetheless, his new job as a teacher did not lead him towards genuine pedagogical thought, since – as he would declare many years later – he interpreted his role according to the traditional educational canon that he himself had received⁴⁷.

On the political side, the years in Siena are crucial for the maturation of Manacorda's explicit anti-fascism, due to the exacerbation of the pressure of fascism in daily life and Italy's entry into the war. But he is still far from encountering Marxism: «As an intellectual, I naturally lent toward a liberal democracy that had, however, a social content of justice and freedom»⁴⁸.

For Manacorda the last years of the war were marked by bereavement, economic hardship and political isolation:

27.10.11. This morning I suddenly realized that in 1943, returned back to Rome from Siena, after the “armistice” (and the death of [my brother] Paolo and Mom), I literally “went into depression”. [...] I came out of it little by little by studying Marx and 1848 in France at the Biblioteca di Storia Moderna: this work was then lost while I was riding my bicycle⁴⁹.

This is a memoir written after the fact, but it vibrantly reveals the difficult time Manacorda was going through during the final years of the war and how his studies on Marx were a cure for his depression. At this point, he was

⁴⁰ Id., *Il carattere fondamentale della poesia e dell'anima del Foscolo*, Tesi di laurea, Facoltà di lettere (relatore: Luigi Russo), Pisa, Regia Università di Pisa, a.a. 1935-1936.

⁴¹ G. Manacorda, *Studi foscoliani*, Prefazione by L. Ferrari, Bari, Gius. Laterza e figli, 1921. See *L'intervista*, ed. by Semeraro, cit., p. 306.

⁴² *Ibid.*, p. 305.

⁴³ *Ibid.*, p. 309.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 310.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 305.

⁴⁶ The date was taken from the marriage certificate in the unordered archive of the Fondo Manacorda at MuSEd.

⁴⁷ Manacorda, *La mia scuola sotto il fascismo*, cit., p. 45.

⁴⁸ *L'intervista*, ed. by Semeraro, cit., p. 313.

⁴⁹ Document kept in the unordered archive of the Fondo Manacorda at MuSEd. The underlining is in the original document.

studying the Marx of *The Class Struggles in France: 1848 to 1850*, not yet the pedagogical Marx. However, in the meantime the term «Marxism» of the binomial «Marxist pedagogy» becomes part of Manacorda's cultural and existential heritage.

1.2 *In the Italian Communist Party: between the classics of Marxism and commitment to school politics*

After the PCI's Fifth National Congress (29th December 1945-6th January 1946), Manacorda decided to enrol in the Party⁵⁰. This choice marked the beginning of his long political militancy in the PCI, which would last until the 1980s⁵¹; his progressive approach to Marxist pedagogy; and his renunciation of the world of literature⁵².

The first important project which the PCI assigned to him concerned the foundation and direction of the "Gaiime Pintor" Boarding-School for Partisans and Veterans in Rome⁵³, sponsored by the ANPI (National Association of Italian Partisans) and subsidised by the Ministry of Post-war Assistance, between 1946 and 1947⁵⁴. This Boarding-School experiment was characterised by the combination of school-work and the principle of self-discipline⁵⁵, and it was therefore defined by Manacorda many years later as «a little pedagogical poem»⁵⁶, referring to Makarenko's poem.

Although these aspects certainly reflect an attempt at pedagogical innovation, they were not based on the principles of Marxist pedagogy because Manacorda himself reveals that «[...] none of the initiators [of this project] had read about pedagogy in Marx, nor had Gramsci and Makarenko been published yet»⁵⁷. It can therefore be concluded that the elements of equality, democratic governance and a close relationship between education and work are linked to a generic «desire for socialism in a laic democracy initiative»⁵⁸.

⁵⁰ *L'intervista*, ed. by Semeraro, cit., p. 314.

⁵¹ On the crisis in the relationship between Manacorda and the PCI see, *infra*, par. 3.1.

⁵² *L'intervista*, ed. by Semeraro, cit., p. 325.

⁵³ See M.A. Manacorda, *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, «Annali di storia dell'educazione», n. 22, 2015, pp. 253-254.

⁵⁴ See A. Höbel, *Mario Alighiero Manacorda e l'esperienza dei convitti Rinascita*, in Covato, Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, cit., pp. 96, 101.

⁵⁵ Manacorda, *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, cit., p. 255.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 253.

⁵⁷ *Id.*, *Momenti di storia della pedagogia*, Torino, Loescher, 1977, p. 256.

⁵⁸ *Id.*, *Il marxismo e l'educazione*, in *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*. Atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi (Università di Firenze, Facoltà di magistero, 8-9 novembre 1986), ed. by G. Tassinari, Firenze, Le Monnier, 1987, p. 70.

Leaving the boarding school's direction to Lucio Lombardo Radice in 1947⁵⁹, Manacorda became involved in the PCI's cultural policy through militancy in associationism (particularly in *Associazione Difesa Scuola Nazionale*) and by writing articles for party publications (both for the «Unità» newspaper⁶⁰ and the monthly «Rinascita» magazine⁶¹). In both roles, his most recurring themes are the battles in favour of the laicity of schools, which will be discussed in *par.* 3.1.

In the meantime, Manacorda contributes assiduously to the PCI's editorial policy, which at Palmiro Togliatti's behest was aimed at disseminating in new and more exact translations the classics of Marxism, which scarcely circulated in Italy until then and, moreover, in editions that were scientifically superficial⁶². Between 1948 and 1953 he translated Marx's *Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848 bis 1850*⁶³, the first three volumes of the correspondence between Marx and Engels⁶⁴ and *Karl Marx: Geschichte seines Lebens* by Franz Mehring⁶⁵. Finally, in 1954 he was appointed director of Edizioni Rinascita replacing Valentino Gerratana⁶⁶. Through this new role, Manacorda came into direct contact with the international works of the great interpreters of 20th century political Marxism: he contributed to the publication of the first three volumes of Lenin's *Opere complete*⁶⁷ and Mao Zedong's *Scritti scelti*⁶⁸, supervising their translation⁶⁹.

In the meantime, Togliatti strengthened his leadership within the PCI through the removal of Pietro Secchia from the secretariat and appointing Mario Alicata

⁵⁹ See L. Lombardo Radice, *Il Convitto "Gaiime Pintor" di Roma*, in L. Raimondi, *I convitti scuola della Rinascita*, ed. by N. Augeri, Milano, Editrice Aurora, 2016, pp. 163-165.

⁶⁰ Il primo articolo di Manacorda sul quotidiano fondato da Antonio Gramsci è del 1951 (M.A. Manacorda, *La riforma della scuola*, «l'Unità», 15 novembre 1951), l'ultimo è degli anni Duemila (Id., *Il modesto parere di un laico...*, «l'Unità», 22 aprile 2004).

⁶¹ Sugli scritti di Manacorda per «Rinascita» dal 1944 al 1964, si veda G. Sorgonà, *Mario Alighiero Manacorda e la politica culturale del Pci*, in Covato, Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, cit., pp. 55-67.

⁶² A. Donini, *Traduzioni e diffusione dei classici del marxismo*, «Rinascita», n. 11-12, 1954, pp. 757-759.

⁶³ K. Marx, *Le lotte di classe in Francia*, ed. by M.A. Manacorda, [Torino], Giulio Einaudi editore, 1948.

⁶⁴ K. Marx, F. Engels, *Carteggio Marx-Engels. Vol. I: 1844-1851*, Roma, Rinascita, 1950; Idd., *Carteggio Marx-Engels. Vol. II: 1852-1856*, Roma, Rinascita, 1950; Idd., *Carteggio Marx-Engels. Vol. III: 1857-1860*, Roma, Rinascita, 1951.

⁶⁵ F. Mehring, *Vita di Marx, Introduzione* by M.A. Manacorda, Roma, Edizioni Rinascita, 1953.

⁶⁶ E. Rogante, *Un libro per ogni compagno. Il PCI "editore collettivo" (1944-1956)*, Ospedaletto (Pisa), Pacini editore, 2021, p. 123.

⁶⁷ V.I. Lenin, *Opere complete. I. 1893-1894*, Roma, Edizioni Rinascita, 1954; Id., *Opere complete. II. 1895-1897*, Roma, Edizioni Rinascita, 1954; Id., *Opere complete. III. Lo sviluppo del capitalismo in Russia*, Roma, Edizioni Rinascita, 1956.

⁶⁸ Mao Tse-Dun, *Scritti scelti*, 5 voll., Roma, Edizioni Rinascita-Editori Riuniti, 1955-1956.

⁶⁹ Cfr. M.A. Manacorda, *Dall'editoria di partito alle discussioni sui Quaderni*, in E. Forenza, G. Liguori (edd.), *Valentino Gerratana "filosofo democratico"*, Roma, Carocci, 2011, p. 35.

to the leadership of the party's Cultural Commission (1955-1962)⁷⁰. As it is now well established by studies on the subject, the months that followed Alicata's appointment in 1955 marked a decisive turning point for the PCI in the elaboration of its own political programme for the school reform⁷¹.

In 1957 Manacorda left Edizioni Rinascita⁷² (which had in the meantime been incorporated into Editori Riuniti⁷³) because he was called by Alicata to collaborate on his project along with other intellectuals⁷⁴.

Due to the commitments entrusted to him under Alicata's cultural policy, Manacorda repeatedly came hands on with Gramsci's pedagogical ideas, even though this encounter will be "subjected" to the immediate demands of their political realisation. Therefore, one cannot yet speak of Marxist pedagogy as a «pedagogical theory», based philologically on the classics of Marxism, according to the definition formulated at the beginning of the chapter.

The first task assigned to Manacorda directly by Alicata⁷⁵ was to draft a communist bill to implement Article 34 of the Constitution, which states that «lower education, provided for at least eight years, must be compulsory and free». Following the assignment, Manacorda became involved in organising the debates and research that would lead to the writing of Bill n. 359 of 1959 on the *Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni*⁷⁶, but he was not directly involved in drafting the introductory report, for which he recommended Alessandro Natta⁷⁷. The bill, which will be presented to the Senate by Ambrogio Donini and Cesare Luporini, will not be approved as a law. However, the Gramscian indications contained therein («a single school and the search for a 'new humanism' to replace Latin and Greek and to elevate technical-work to technical-science and to the historicist conception of life»⁷⁸) will enrich the debate on the reform of the lower secondary school, which

⁷⁰ Cfr. A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, Roma, Carocci, 2014, pp. 151-164.

⁷¹ M. Alicata, *La riforma della scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1956.

⁷² Manacorda, *Dall'editoria di partito alle discussioni sui Quaderni*, cit., p. 36.

⁷³ Rogante, *Un libro per ogni compagno. Il PCI "editore collettivo" (1944-1956)*, cit., pp. 203-208.

⁷⁴ Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, cit., pp. 153-154.

⁷⁵ *L'intervista*, ed. by Semeraro, cit., p. 322.

⁷⁶ See *La riforma della Scuola Media al Senato. Testi e documenti*, ed. by Gruppo comunista del Senato, Roma, Aziende tipografiche eredi Dott. G. Bardi, 1962, pp. 5-24, 183-237. The text was recently reproduced in S. Oliviero, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2007, pp. 123-136, 150-201.

⁷⁷ See C. Covato, L. Silvestri, *Itinerari pedagogici del marxismo italiano e il contributo di Mario Alighiero Manacorda nel secondo dopoguerra*, in C. Covato, C. Meta, M. Ridolfi (edd.), *Educazione e politica nell'Italia repubblicana*, Roma, Roma TrE-Press, 2023, pp. 144-148.

⁷⁸ M.A. Manacorda, *Nascita e crescita della scuola media*, in G. Cives (ed.), *La scuola di base. Continuità e integrazione*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986, p. 49.

finally found its legislative outlet in Law no. 1859 of 1962, although it did not include many aspects of the previous Communist proposal⁷⁹.

His second commitment was his work at the journal «Riforma della Scuola»⁸⁰, which had been founded in 1955 at the behest of Mario Alicata and entrusted to the editorship of Lucio Lombardo Radice and Mario Spinella (who were joined by Dina Bertoni Jovine in 1956). This job was initially an occasional collaboration, but then it became more stable over the years as Manacorda became one of the editors of the magazine (1964-1984). Just as the work for Bill 359 even this context became an opportunity for Manacorda to explore the question of Marxist pedagogy from the point of view of school policy, but not yet from a purely theoretical perspective⁸¹.

1.3 *The works on Marx, Engels and Gramsci: the characteristics of Manacorda's Marxist pedagogy*

Active and prominent militancy in the PCI's various areas of school policy will make Manacorda develop the need to move on to a genuine theoretical study of the ideas of the classics of Marxism on education: that is, according to the categories used above, to move from the «pedagogical politics of the communists» to «pedagogical Marxism».

The opportunity to systematise the study of Marxist pedagogy from a philological point of view was given to Manacorda when the publisher Armando Armando of Rome asked him to publish an anthology on Marxism and education⁸². Three volumes were published between 1964 and 1966 under the title *Il marxismo e l'educazione*.

After completing the documentary research, in 1966 Manacorda printed the first Italian post-war text on Marxist pedagogy: *Marx e la pedagogia moderna*⁸³. Through this work, Manacorda explores Marxist pedagogy from its root, «Marxian pedagogy» (i.e. inherent in Marx's works alone and not in those of his epigones), highlighting what distinguishes it from other pedagogies.

In particular, Manacorda argues that in Marx's works it is possible not only to trace various pedagogical issues (such as the problem of child labour⁸⁴; the

⁷⁹ See L. Saragnese, *I comunisti e la scuola. La politica scolastica del Partito comunista italiano, dalla Liberazione al Congresso di Rimini (1945-1991)*, Roma, Red Star Press, 2022, pp. 130-131.

⁸⁰ See P. Cardoni, «Riforma della scuola»: appunti per un difficile bilancio, in Semeraro (ed.), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, cit., pp. 226-260; M. Lichtener, *Riforma della scuola. Il ruolo di una rivista*, in L. Berlinguer (ed.), *Il PCI e la scuola. Riflessioni e testimonianze di alcuni protagonisti*, Roma, Anicia, 2021, pp. 75-110.

⁸¹ See Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, cit., p. 75.

⁸² M.A. Manacorda, *Al lettore*, in Id., *Marx e l'educazione*, Roma, Armando, 2008, p. 14.

⁸³ Id., *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1966.

⁸⁴ *Ibid.*, pp. 76-79.

relationship of the school with the State, the government and the Church⁸⁵; the content of schooling⁸⁶; the demand for universality and gratuitousness of education⁸⁷), but also a broader pedagogical principle that connects them all together. This principle can be formulated schematically as follows: the union of school education and productive factory work, in order to form the «omnilateral man»⁸⁸ (in German *allseitig*), who is «fully developed» (in German *total entwickelt*) both in terms of intellectual capabilities (thanks to school education) and in terms of productive capabilities (thanks to factory work)⁸⁹.

According to Manacorda, Marx opposes this pedagogical project to the nefarious effects caused by the division of labour and the relative division of education between the dominant classes, who benefit from schooling, and the subaltern classes, who are formed through apprenticeship in the factory. These effects can be summarised as the «one-sided»⁹⁰, i.e. partial, development of the capacities of human beings of all social classes. «In this way – Manacorda writes – pedagogy is the form and the method for the reunification of the human being with labour, in contrast to a labour which divided the human being»⁹¹.

For Manacorda, this recomposition of the divided man and divided humanity marks the distance between Marx and traditional pedagogies, which instead justify the division of education on the basis of the division of labour, in line with Plato⁹². However, what distinguishes Marxian pedagogy from the perspective of combining education and factory work conceived by Robert Owen and criticised by Marx as utopian?

To clarify the difference between the two authors, Manacorda places *Capital* at the centre of his interpretation of Marxian pedagogy. While Owen posits the solution of the education-work union as a «moral» instance⁹³, Marx in *Capital*:

dialectically brings out [...] the objective need for versatility and, hence, omnilaterality from the division of labour: in Marx, therefore, there is no brain contrivance of the individual reformer, but the realisation that “big industry, with its own catastrophes, modern industry, on the other hand, through its catastrophes imposes the necessity of recognising, as a fundamental law of production, variation of work, consequently fitness of the labourer for varied work, consequently the greatest possible development of his varied aptitudes.

⁸⁵ *Ibid.*, pp. 83-85.

⁸⁶ *Ibid.*, pp. 85-94.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 26.

⁸⁸ On the use of this term in Marx's works, see: *Ibid.*, pp. 64-71; Id., *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*, Roma-Reggio Emilia, Alberti Editore, 2012.

⁸⁹ See Id., *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 97.

⁹⁰ Sull'uso di questo termine nelle opere marxiane, cfr. *ivi*, pp. 54-60.

⁹¹ Id., *Il marxismo e l'educazione. (Testi e documenti: 1843-1964). Primo volume. I classici: Marx, Engels, Lenin*, Roma, Armando Armando, 1964, p. 9.

⁹² Id., *Momenti di storia della pedagogia*, cit., p. 30.

⁹³ Id., *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 151.

It becomes a question of life and death for society to adapt the mode of production to the normal functioning of this law”⁹⁴.

From an educational perspective, according to Manacorda, Marx understands that this new type of industrial development in nineteenth-century England no longer needs workers trained «unilaterally», for a single, specialised function, as in the past. On the contrary, it requires workers trained «omnilaterally» so that they are able to switch from one branch of production to another according to the needs imparted to the production system by technological changes or the demands of the consumer market⁹⁵. To obtain this type of worker, a new type of education must necessarily be given: the «theoretical and practical technological education» aimed at «[...] embracing, *omnilaterally*, the scientific foundations of all production processes and the practical aspects of all trades»⁹⁶.

However, in opposition to the economistic interpretations on Marx, Manacorda proposes a «humanistic interpretation»⁹⁷, according to which in Marx the human being is not totally configured by his own labour⁹⁸. Therefore, according to Manacorda, the Marxian concept of omnilaterality cannot be limited to the sphere of productive labour, defined by Marx as the «realm of necessity», but must also extend to the field of consumption and spiritual enjoyment, i.e. the «realm of freedom»⁹⁹. Thus, Marxian pedagogy, while taking technological education as its foundation, cannot be reduced to this, but it must be «omnilateral», implying – Marx writes – «three things. Firstly: Mental education. Secondly: Bodily education [...]. Thirdly: Technological training»¹⁰⁰.

After 1966, Manacorda’s studies on Marxist pedagogy were characterised by a gradual abandonment of the international perspective in favour of research into the stages of what could be called the «Italian way» to Marxist pedagogy. This is not a declared research programme on Manacorda’s part, but it can be assumed that there is a common thread linking Manacorda’s studies on Marx’s pedagogy in the 1960s with his work on Antonio Gramsci’s pedagogy in the 1970s and with the organisation of the course of ten lectures on *Il Pci e la scuola* between 1979 and 1980 at the Istituto Gramsci in Rome¹⁰¹.

⁹⁴ *Ibid.* In the last part of the text Manacorda quotes Marx’s *Capital*, which has been quoted here following the English translation of K. Marx, *Capital*, in K. Marx, F. Engels, *Collected works*, London, Lawrence and Wishart, 1996, Vol. 35, p. 490.

⁹⁵ Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 18.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 16.

⁹⁷ *Id.*, *Al lettore*, cit., p. 14.

⁹⁸ *Id.*, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 136.

⁹⁹ *Ibid.*, pp. 43-52, 66.

¹⁰⁰ K. Marx, *Instructions for the delegates of the provisional general council. The different questions*, in K. Marx, F. Engels, *Collected Works*, London, Lawrence and Wishart, 1985, Vol. 20, p. 189.

¹⁰¹ Only three of the ten lectures delivered at the Gramsci Institute were published: M.A. Manacorda, *Pedagogia e politica scolastica del Pci dalle origini alla Liberazione*, «Critica

The pivot of this «Italian way» is Gramsci's pedagogy, to which Manacorda dedicated two works in the 1970s: *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*¹⁰² and the annotated anthology *L'alternativa pedagogica*¹⁰³. Thanks to his meeting with Antonio Gerratana¹⁰⁴ and access to the latter's preparatory work on the new critical edition of the *Quaderni del carcere*¹⁰⁵, Manacorda was able to deepen his knowledge of Gramsci's pedagogy, advancing a diachronic¹⁰⁶ rather than thematic¹⁰⁷ interpretation of it for the first time ever¹⁰⁸.

In 2017 Massimo Baldacci, in *Oltra la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, provided an excellent general critical reconstruction of Manacorda's interpretation of Gramsci's pedagogy, devoting a special paragraph to the topic¹⁰⁹. In the following pages the analysis will focus on some specific aspects of this interpretation, relating to its historical genesis, rather than on the value of Manacorda's interpretation, comparing it with the most recent studies on Gramsci's pedagogy. In particular, the thesis to be supported is as follows: Manacorda interprets Gramsci's pedagogy in strong continuity with that of Marx with the aim of (re)constructing the path from the pedagogical texts of Marx and Engels to the school policy of the PCI in the 1960s and 1970s via Gramsci, i.e. with the aim of outlining an «Italian way to Marxist pedagogy».

It is Manacorda himself who reveals the Marxian genealogy of his interpretation of Gramsci:

[...] having already studied Marx's pedagogical thought [...] I shifted all my research [on Gramsci] to the relationship between intellectual and industrial work, which, by bringing pedagogy back to the whole of social life, allowed me to read his pedagogical themes in a new light, as a coherent development of the Marxist tradition¹¹⁰.

marxista», n. 6, 1980, pp. 154-175; G. Bini, *La politica scolastica del Pci dal 1945 al 1947. Gli orientamenti generali*, «Critica marxista», n. 4, 1981, pp. 163-185; A. Semeraro, *Il Pci e la scuola dal dopoguerra al sessantotto*, «Critica marxista», n. 1, 1982, pp. 145-166.

¹⁰² Id., *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando Armando, 1970.

¹⁰³ A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, anthology ed. by M.A. Manacorda, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

¹⁰⁴ Manacorda, *Dall'editoria di partito alle discussioni sui Quaderni*, cit., p. 36.

¹⁰⁵ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Istituto Gramsci critical edition, ed. by V. Gerratana, 4 voll., Torino, Giulio Einaudi editore, 1975.

¹⁰⁶ Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, ed. by D. Santarone, Roma, Armando, 2015² [1970], p. 18.

¹⁰⁷ G. Urbani, *Egemonia e pedagogia nel pensiero di Antonio Gramsci*, in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, ed. by G. Urbani, Roma, Editori Riuniti, 1967, pp. 13-70.

¹⁰⁸ Baldacci, *Oltre la subalternit . Praxis e educazione in Gramsci*, cit., p. 90.

¹⁰⁹ *Ibid.*, pp. 90-127.

¹¹⁰ M.A. Manacorda, *Prefazione 2 giugno 2012*, in A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, anthology ed. by M.A. Manacorda, Roma, Editori Riuniti university press, 2012² [1972], p. 9.

Furthermore, Gramsci shares with Marx not only the combination of education (intellectual work) and work (industrial work), but also the goal to be achieved: the «omnilateral» man. Although Gramsci does not use this term, according to Manacorda the Sardinian intellectual refers to it several times in his writings through other expressions¹¹¹. Finally, as in Marx, in Gramsci this concept does not risk being idealistic or utopian because it is closely (and Marxistically) linked to «the whole of industrial labour and social relations»¹¹², i.e. to the concept of «industrialism»:

As for Marx, accused of economicism and vulgar materialism, I had to vindicate his strong humanistic inspiration [...], [on the contrary] for Gramsci, often interpreted as a Crocian idealist and embodied in the liberal system of thought, I must make an inverse argument, claiming the concrete, earthly, [...] materialistic and Marxist character of his reflection¹¹³.

2. *The history of education*

2.1 *From theoretical Marxism to the social historiography of education*

After the publication of *Marx e la pedagogia moderna* in 1966, Manacorda began his involvement in the academic world, where he worked for about a decade, from 1967 to 1978, at the universities of Cagliari, Viterbo, Siena, Florence and Rome¹¹⁴.

In a short paper entitled *Perché ho lasciato l'università*, retracing the motivations that had previously led him to academia and especially to the study of the history of pedagogy, Manacorda recounts: «after more than a quarter of a century of political and associative militancy, I felt 'overloaded with contemporaneity', and wanted to dive back into history»¹¹⁵.

This statement, however, should be interpreted neither as a definitive move from the world of Marxist pedagogical theory to that of historiography, nor as a renunciation of militant commitment in the ranks of the PCI in favour of the study of history as an end in itself. On the contrary, throughout the 1970s, Manacorda was engaged in the communist debate for the secondary school

¹¹¹ Id., *Marx e la pedagogia moderna*, cit., pp. 121-123.

¹¹² Manacorda, *Prefazione 2 giugno 2012*, cit., p. 10.

¹¹³ Id., *Perché non posso non dirti comunista. Una grande utopia che non può morire*, *Prefazione* by D. Santarone, Roma, Editori Riuniti, 2014⁴ [1997], pp. 81-82.

¹¹⁴ C. Cardoni (ed.), *Nota bio-bibliografica*, in Semeraro (ed.), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, cit., p. 352.

¹¹⁵ M.A. Manacorda, *Perché ho lasciato l'università*, in *Fra le carte di Mario Alighiero Manacorda. Antologia di documenti*, ed. by C. Meta, L. Silvestri, in Covato, Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, cit., p. 134.

reform, seeking to implement the principles of Marxist pedagogy conceptualised in the previous decade¹¹⁶.

The presence of Manacorda on the commission chaired by Oddo Biasini in 1971¹¹⁷ and his bibliography production are the proof of his commitment: *Riforma e democrazia nella scuola* (1973)¹¹⁸; *Per la riforma della scuola secondaria* (1976)¹¹⁹; *La scuola degli adolescenti* (1979)¹²⁰, in whose introduction he clearly reaffirms his Marxist approach at a time marked by the beginning of the crisis of theoretical and real Marxism¹²¹.

It is therefore clear that Manacorda, by “diving” into history, does not renounce the present and does not repudiate either his political commitment or his Marxist approach. On the contrary, he enriches all these elements through the cultural richness present in history. This change will allow his own reflection on Marxist pedagogy to experience a new phase of development, no longer just as political militancy and theory, but as an instrument of historiographic research:

I soon discovered that the terms of Marxian and Gramscian discourse were eternal, that they could be found at the very origins of pedagogical reflection [...]. This continuity of the terms of the pedagogical discourse, even in opposing solutions, firmly linked the present to the past, the immediate pedagogical militia to cultural understanding and, *giving historical depth to my commitment as a contemporary*, added the comforting feeling of always remaining on the same ground of research and struggle¹²².

However, Manacorda soon realises that the history of education in Italy is dominated by «pedagogical pedagogy», i.e. by a pedagogical conception that «considers the history of education as the history of ideas, claiming that it stems from the minds of pedagogues or – at most – from the will of governments, rather than from real social relations»¹²³. This method suffers

¹¹⁶ A. Semeraro, *Il sistema scolastico italiano. Un profilo storico*, Roma, Carocci, 1996, pp. 183-184.

¹¹⁷ M.A. Manacorda, *La scuola degli adolescenti. Dieci anni di ricerche e dibattiti sulla riforma dell'istruzione secondaria*, Roma, Editori Riuniti, 1979, pp. 66-67.

¹¹⁸ G. Chiarante, M.A. Manacorda, G. Napolitano, M. Raicich, M. Rodano, *Riforma e democrazia nella scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

¹¹⁹ M.A. Manacorda, *Per la riforma della scuola secondaria. In appendice il testo della proposta di legge comunista per il riordinamento della scuola secondaria superiore*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

¹²⁰ Id., *La scuola degli adolescenti. Dieci anni di ricerche e dibattiti sulla riforma dell'istruzione secondaria*, cit.

¹²¹ *Ibid.*, p. VII. For a general overview on this topic see G. Vacca (ed.), *La crisi del soggetto. Marxismo e filosofia in Italia negli anni Settanta e Ottanta*, Roma, Carocci, 2015.

¹²² Manacorda, *Per una pedagogia dell'uomo integrale*, «Critica marxista», n. 4-5, 1977, p. 148 (italics are not in the original text).

¹²³ M.A. Manacorda, “Momenti di storia della pedagogia”, *Torino, Loescher* 1977, pp. 274, L. 3.800. *Dialogo con l'autore*, ed. by R. Maragliano, «Riforma della Scuola», n. 10, 1977, p. 33.

from the influence of Giovanni Gentile¹²⁴ and merely reconstructs the history of the ideas of philosophers and pedagogues. In contrast with this idealistic approach, Manacorda sustains that:

[...] the pedagogical matter is always social, as it tends to consider as subjects of education the various figures of those being educated, [...] users and producers, on the one hand, and to investigate the position that all those involved in education occupy in the various societies of history, on the other hand. It is also a political matter, which gives an account [...] of the dominant-dominated relationship. Precisely for this reason, even the everyday, technical and material aspects of the processes of education (the place, the tools, the organization, the pedagogical relationship itself) [...] take on greater importance¹²⁵.

Thanks to this point of view, Manacorda became one of the protagonists of the historiographical battle that would produce a paradigmatic shift from the history of pedagogy to the social history of education in Italy between the late 1970s and the 1980s¹²⁶.

There has been much discussion about the various international contributions that created the conditions for the emergence of this historiographical revolution¹²⁷. Regarding Manacorda's approach to the social history of education, at least three specific factors can be hypothesised which call into question the author's peculiar intellectual biography rather than the international context.

The first factor concerns the *Storia della scuola in Italia* written by Giuseppe Manacorda in 1914¹²⁸. Mario Alighiero particularly cares about this work, so much so that he committed himself to its republication in 1980¹²⁹. Although it cannot be considered as an anticipation of the social historiography of education, it is particularly avant-garde¹³⁰ because it distances itself from an idealistic historiography, which is all about reconstructing the history of schooling from pedagogical ideas¹³¹. In fact, Giuseppe Manacorda dedicates attention to the legal plane of laws and the cultural plane of actual life in the

¹²⁴ A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato editore, 1979, p. V.

¹²⁵ M.A. Manacorda, *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, Torino, ERI/Edizioni Rai Radiotelevisione Italiana, 1983, pp. 8-9.

¹²⁶ See F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia. 1945-1990*, Milano, Mursia, 1992, pp. 37-38.

¹²⁷ For an attempt to summarise the various influences that contributed to this historiographical turn, see: Id., *La storia sociale dell'educazione: modelli e problemi*, «Studi sulla formazione», n. 1, 2004, p. 16; A. Giallongo, *Paradigmi nella storia sociale dell'educazione oggi in Italia*, «Studi sulla formazione», n. 1, 2004, pp. 53-56.

¹²⁸ Manacorda, *Storia della scuola in Italia. Vol. I: il Medio Evo*, cit.

¹²⁹ Id., *Storia della scuola in Italia. Il Medio Evo*, cit.

¹³⁰ *Ibid.*, p. VII. See also: Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia. 1945-1990*, cit., pp. 37-38.

¹³¹ Manacorda, *Storia della scuola in Italia. Il Medio Evo*, cit., Vol. I, p. IX.

school (the «search of the school itself, indeed of the inside of the school, spying on its life, methods, customs»¹³²).

The works of Marx are the second factor which contributes to Manacorda's elaboration of the social history of education. These works are the explicit *ubi consistam* (or even «the hermeneutic nucleus») of Manacorda's historiographical revolution¹³³:

I will only say that in Marx, in a context not strictly pedagogical, I found the first indications for a possible theoretical and historical re-foundation of pedagogy. It was not only a matter of some directly pedagogical cues, although precise and suggestive, – such as the union of education and work, the perspective of omnilaterality –, it was above all a matter of the general approach to anthropological and educational problems¹³⁴.

In virtue of the “spiral” structure that characterises Manacorda's thought, in which past themes are always intertwined with subsequent ones (see *Introduction*), one can understand Manacorda's “general approach” to Marx by examining a passage from *Marx e la pedagogia moderna*. In this work, Manacorda clearly defines Marx's approach as an «anti-ideological research method» in that:

The history of human society, observed above all where there is a possibility of its scientific investigation, i.e. in its basic structures – productive forces and relations of production [...] – is the concrete ground on which he [Marx] always moves¹³⁵.

Just as Marx had opposed his method to the idealistic method of the Hegelians of his time, who claimed to reduce «history to a purely conscientious or ideal becoming»¹³⁶, in the same way Manacorda finds in Marx and in his anti-ideological method the strategy to subvert the Italian historiography of «pedagogical pedagogy», for long substantiated by the neo-idealism of Giovanni Gentile.

Finally, the third factor that affected the elaboration of the social historiography of education in Manacorda is related to the Gramscian idea that the pedagogical relationship «should not be restricted to the field of the strictly ‘scholastic’ relationships [...]. This form of relationship exists throughout society as a whole»¹³⁷. Therefore, if education acts within the whole of society,

¹³² *Ibid.*

¹³³ See L. Silvestri, *Marx e Engels: il filo rosso della biografia intellettuale di Mario Alighiero Manacorda*, in A. Cinzia, C. La Rocca (ed.), *La serie del dottorato TRES*, Roma, Roma TrE-Press, 2022, pp. 151-152.

¹³⁴ Manacorda, *Per una pedagogia dell'uomo integrale*, cit., p. 148.

¹³⁵ *Id.*, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 98.

¹³⁶ G. Bedeschi, *Introduzione a Marx*, Roma-Bari, Laterza, 1981, pp. 78-79.

¹³⁷ A. Gramsci, *Prison Notebooks*, n. 10, §44, in *Id.*, *Selections from the Prison Notebooks*, edited and translated by Q. Hoare and G. Nowell Smith, New York, International Publisher, 1971, p. 350.

as Gramsci argues, then it follows that one must account for the formation of men not only from the history of pedagogical ideas and schools, but by analysing all the educational elements present in society¹³⁸.

2.2 Sources and works of Manacorda's historiography

Turning now to analysing the specific contributions made by Manacorda in the field of educational history, attention will be focused on his four most systematic works, in which the author set out to reconstruct not a single period and a single theme in the history of education, but its entire development, from antiquity to the contemporary age.

In 1977, Loescher published Manacorda's first work on the entire history of education: *Momenti di storia della pedagogia*. Roberto Maragliano, in an interview with Manacorda, puts forward the hypothesis that the text is not entirely ascribable to the social history of education, since there is a difference between the chapters of the book, some of which are related to «social history» and others to the «history of ideas»¹³⁹. Manacorda's response allows us to understand the peculiar relationship that this perspective has with the history of ideas within his historiographic methodology:

Whether this is a social history or a history of ideas, I just don't know, since ideas are also a product of society: both as 'ideologies' that, illuding themselves about the naturalness and eternity of their society, idealise and justify all its aspects and processes, and when they come to see their historical conditioning and present contradictions, and thus also to glimpse at possible future developments. [...] All my effort is to confront ideas with society¹⁴⁰.

In 1983 Manacorda published for ERI editions *Storia dell'educazione dall'antichità ad oggi*¹⁴¹, in which it is worth highlighting the two most peculiar aspects. The first concerns the title, in which the term «pedagogy», still used in *Momenti di storia della pedagogia*, was replaced a few years later by the term «education». This is a linguistic shift that, according to Angela Giallongo, is common to the entire world of historiography that embraces «the consequent multiple social dimensions» of education¹⁴². However, as in his 1977 work,

¹³⁸ See Silvestri, *Per una bibliografia di Mario Alighiero Manacorda: monografie, traduzioni e curatele*, cit., p. 110.

¹³⁹ M.A. Manacorda, «*Momenti di storia della pedagogia*», Torino, Loescher 1977, pp. 274, L. 3.800. *Dialogo con l'autore*, ed. by Maragliano, cit., p. 33.

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ Manacorda, *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, cit.

¹⁴² Giallongo, *Paradigmi nella storia sociale dell'educazione oggi in Italia*, cit., p. 51.

Manacorda does not shy away from reconstructing pedagogical thought, emphasising the close link between the history of ideas and social history¹⁴³.

The second peculiar character of the work concerns the use of literature as an historical source. As in every radical historiographical revolution, even in the social history of education, the change in method corresponds to a relative change in sources. Manacorda contributes to this source revolution with his background as a scholar of literature:

[...] to understand how, from age to age, the purpose of education and the educational relationship have been conceived as a function of what exists and of its contradictions; to investigate the widespread opinion on school, in order to verify the prestige granted or denied to the figure of the educator and so on. *For these [purposes], literature* (the literature of the literati, I mean) *can revive real relationships and widespread opinions more than the literature of the pedagogues*¹⁴⁴.

After having abandoned the study of literature and linguistics for a long time, in the years following his voluntary exoneration from university in November 1978¹⁴⁵, Manacorda returned to his youthful interests, publishing between 1979 and 1986: *Storia della letteratura italiana per saggi* by Ugo Foscolo¹⁴⁶; *Il linguaggio televisivo, ovvero la folle anadiplosi*¹⁴⁷; *I segreti dell'italiano: testi e giochi linguistici* in the volume *Parola mia* by Luciano Rispoli¹⁴⁸. It is therefore no coincidence that in the same years he published *Storia dell'educazione dall'antichità ad oggi*, in which he finally succeeded in reconciling his old literary passion with the study of education.

In 1992, Manacorda's pioneering work entitled *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri* was published by Giunti¹⁴⁹. Manacorda states that, in order to reconstruct education in all its aspects, it is necessary to place non-written or material evidence, i.e. iconographic sources, alongside traditional written sources¹⁵⁰. However, unlike historians who had used iconographic sources in the past, according to Manacorda:

¹⁴³ Manacorda, *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, cit., p. 9.

¹⁴⁴ Manacorda, *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, cit., p. 9 (italics are not in the original text).

¹⁴⁵ Id., *Perché ho lasciato l'università*, cit., p. 136.

¹⁴⁶ U. Foscolo, *Storia della letteratura italiana per saggi*, ed. by M.A. Manacorda, Torino, Einaudi, 1979. On this topic, see D. Santarone, *Il Foscolo critico di Mario Alighiero Manacorda*, in Covato, Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, cit., pp. 81-92.

¹⁴⁷ M.A. Manacorda, *Il linguaggio televisivo, ovvero la folle anadiplosi*, Roma, Editore Armando Armando, 1980.

¹⁴⁸ [Id.], *I segreti dell'italiano: testi e giochi linguistici*, in L. Rispoli, *Parola mia*, Torino, Eri-Edizioni Rai, 1986, pp. 31-238.

¹⁴⁹ Id., *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Firenze, Giunti, 1992.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 8.

For an illustrated story to be described as such, it must not only have many illustrations alongside its narrative (and its documents), but these illustrations must also be used as a source of equal value. [...] All this [iconographical] material is used to-date only for illustrative purposes and it has a secondary role in the traditional historical method, [but] it can [...] also to be used as the primary narrative as it speaks mostly of what it represents and not of what is narrated elsewhere¹⁵¹.

Finally, in 1997 Manacorda published *Storia dell'educazione*¹⁵², which was a more agile and updated version of his 1983 history of education, for the TEN series *Il sapere. Enciclopedia tascabile*.

3. *Laicity and Sport*

3.1 *Laicity*

The themes of laicity and of the relationship between laicity and schooling are present from the outset in Manacorda's intellectual biography. Evidence of this can be found in the articles he wrote against Guido Gonella's school policy for the monthly «Rinascita»¹⁵³ and in his commitment to associationism between the late 1940s and the first half of the 1960s in the ADSN (*Associazione Difesa Scuola Nazionale*) e in the ADESSPI (*Associazione Difesa E Sviluppo Scuola Pubblica Italiana*)¹⁵⁴.

1966 is a turning point in Manacorda's biography. The end of the ADESSPI, the publication of *Marx e la pedagogia moderna* and the subsequent entry into the academic world constitute a conjuncture that, as has been shown in the previous chapters, will lead Manacorda towards research paths not strictly linked to the theme of laicity.

As anticipated in the *Introduction*, the spiral structure of Manacorda's intellectual biography clarifies how the theme of laicity expressed *in nuce* between the 1940s and the 1960s was systematically rethought and reworked in the 1980s and the 1990s. The main reason for the return of this interest is to be found in Manacorda's battle against the new 1984 Concordat between Church and State (Law No. 121 of 1985).

For Manacorda these years within the PCI were difficult, so much so that in a private letter to his friend Ignacio Márquez Rodiles he stated: «Since 1968, I had definitively broken with the USSR, and since 1980, I had not renewed my PCI membership, but without saying so, so as not to bring water to the mill

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² *Id.*, *Storia dell'educazione*, Roma, Tascabili Economici Newton, 1997.

¹⁵³ See Sorgonà, *Mario Alighiero Manacorda e la politica culturale del Pci*, cit., pp. 59-60.

¹⁵⁴ See *L'intervista*, ed. by Semeraro, cit., pp. 323-325.

of the opponents»¹⁵⁵. Laicity was among the reasons for the contrast with the party because Manacorda considered the value of laicity seriously questioned when the PCI majority voted in favour of Law No. 121 of 1985.

Manacorda's political isolation continued even after the dissolution of the PCI in 1991¹⁵⁶. In this political context, Manacorda decided to act outside the party lines as early as 1988, signing and promoting with other intellectuals an anti-conscription appeal, around which the *Carta 89* movement was formed¹⁵⁷. The aim was to demand the abolition of the concordat regime in the name of freedom and democracy, demonstrating the incompatibility of this regime with the Italian Constitution.

During this battle, Manacorda published his most systematic works on laicity: the first two editions of *Lettura laica della Bibbia*¹⁵⁸ and *Stato e chiese*¹⁵⁹, co-edited by Marcello Vigli and Gianni Long.

Meanwhile, the 1984 Concordat was not abolished and the PDS (Partito Democratico della Sinistra, Democratic Left Party), which was the most important left-wing party after the dissolution of the PCI, took the document *Una nuova idea per la scuola*¹⁶⁰ as a theoretical reference point for its school policy. The document marked the overcoming of the historical distinction between «state school» and «private school», subsuming both concepts under the more comprehensive concept of «public school».

The new work *Scuola pubblica o privata? La questione scolastica tra Stato e Chiesa*¹⁶¹, which Manacorda wrote in 1999, is closely linked to the debate described so far. It is clear that through the disjunctive question in the title Manacorda wants to emphasise the clear opposition between the concepts of “public school” and “private school” and that he wants to counter the new semanticisation of the two terms advanced by the supporters of *Una nuova idea di scuola*.

This work is followed by the publications of: *Le ombre di Wojtyla*¹⁶², that Manacorda wrote together with Giovanni Franzoni; *Cristianità o Europa?*

¹⁵⁵ Manacorda, *Lettera a Nacho e Naya, 8 settembre 1989*, in *Fra le carte di Mario Alighiero Manacorda. Antologia di documenti*, ed. by Meta, Silvestri, cit., p. 178.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 179.

¹⁵⁷ *Appello di Carta 89*, «il manifesto», 18 febbraio 1989.

¹⁵⁸ M.A. Manacorda, *Lettura laica della Bibbia*, Roma, Editori Riuniti, 1989 e 1996².

¹⁵⁹ M.A. Manacorda, M. Vigli, G. Long (edd.), *Stato e chiese: il potere clericale in Italia dopo il “nuovo Concordato” del 1984 tra Craxi e Wojtyla*, Viterbo, Stampa Alternativa, 1995.

¹⁶⁰ *Una nuova idea per la scuola. Un sistema formativo pluralistico e flessibile caratterizzato da efficienza ed equità*, «Il Regno/Attualità», n. 16, 1994, p. 467.

¹⁶¹ Manacorda, *Scuola pubblica o privata? La questione scolastica tra Stato e Chiesa*, Roma, Editori Riuniti, 1999.

¹⁶² *Id.*, G. Franzoni, *Le ombre di Wojtyla*, Roma, Editori Riuniti, 1999.

*Come il cristianesimo salì al potere*¹⁶³; the third edition of *Lettura laica della Bibbia*¹⁶⁴.

Until this point the biographical and political course of Manacorda's laicity has been traced, but the issue of the theoretical origins of his approach must still be addressed. Despite the fact that the PCI did not advocate a markedly Marxist position on education and laicity during the Constituent Assembly¹⁶⁵, Manacorda emphasised the relevance of Marx in his reflection on this topic¹⁶⁶.

The first point that Manacorda has in common with Marx is the hostility against all forms of state religion, as well as all forms of state atheism, and the defence of the liberal principle of freedom of conscience¹⁶⁷. The second point in common between the two authors concerns the issue of laicity in schools. It is Manacorda himself who highlights and subscribes to the distinction between State and government that Marx advances to support the autonomy of state education from both the power of government rulers and the power of the church¹⁶⁸. In Manacorda's opinion, this conceptual assumption of Marx is neglected by both liberal-democratic regimes like Italy and socialist regimes like the USSR¹⁶⁹. On the one hand, liberals and clerics in democratic regimes deplore state schools accusing them of repressing the freedom of education; on the other hand, socialist regimes advocate or implement a «proletarian state school as an ideologically qualified school»¹⁷⁰. Although their outcomes differ, both perspectives start from the same (and, according to Manacorda, erroneous) assumption: the state school cannot be autonomous and must necessarily be assimilated into the government's ideology.

Yet, if the connection between Marx and Manacorda on the religious question was limited to these aspects, we would be doing a disservice to both. The result would be a portrait of liberal figures which omits their Marxist approach to religion: the searching for a «greater freedom»¹⁷¹ than the formal freedom advanced by liberal thinkers through the religious concept of «freedom of conscience».

According to Manacorda, the limit of formal freedom of conscience is too often conditioned by political power. This is demonstrated by the fact that even in the 21st century «the majority of humanity's religious consciences follows

¹⁶³ M.A. Manacorda, *Cristianità o Europa? Come il cristianesimo salì al potere*, Roma, Editori Riuniti, 2003.

¹⁶⁴ Id., *Lettura laica della Bibbia*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2012³ [1989].

¹⁶⁵ Id., *Nascita della laicità*, in A.M. Marengo (ed.), *Laicità: una sfida per il terzo millennio*, Lecce, Argo, 1995, p. 36; Id., *Cattolici, marxisti, laici nella Costituente*, in O. Petrelli (ed.), *Educazione, scuola e Costituzione*, Roma, Euroma-La Goliardica, 1991, p. 65.

¹⁶⁶ Id., *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1966, p. 83.

¹⁶⁷ Id., *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*, cit., pp. 157-160.

¹⁶⁸ Id., *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 83.

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ *Ibid.*

¹⁷¹ Id., *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*, cit., p. 159.

religions according to the geo-political situation, so that generally it is true that *Cuius regio eius et religio*, religion is diversified according to states»¹⁷². Consequently, it is legitimate to ask: what remains of freedom of conscience, if it is clear that social and political reality has a decisive (though not deterministic) influence on the religious choice of every human being?

Despite their common quest for substantial freedom of conscience, it is precisely at this point that Manacorda and Marx take different paths. Laicity represents one of the most explicit cases from which to observe Manacorda's hermeneutic interpretation of Marx's texts. On the one hand, he maintains the aspiration for substantial freedom strongly advocated by Marx; but on the other hand, he rejects the Marxian thesis according to which true religious freedom finds fulfilment in the «freedom from religion». In opposition to Marx, Manacorda advances two arguments against freeing consciences from the spectre of religion. The first is expressed as follows:

[...] in our hyper-technological and hyper-scientific civilisation, the scientific illusion typical of 19th century positivism, according to which science would make religion disappear, seems long gone. In reality, the progress of science is infinite in itself, [...] it discovers new fields of investigation, [...] new mysteries to be investigated: and so in human minds the mystery always remains, experienced as reality, that is as a fetish, a convenient and simplifying response of religion¹⁷³.

The second argument presented by Manacorda is also based on anthropological findings: «It is true, on the other hand, that human beings are not pure reason, but also affectivity and feeling, without which reason has no drive, which requires its part even against reason, which cannot know everything»¹⁷⁴.

So how can substantial freedom of religious conscience be achieved? Manacorda best theorised his response to this question in the last paragraph of the essay *Nascita della laicità*, which is dedicated to the pairing of «tolerance and confrontation»¹⁷⁵. In relation to the first of the two terms, Manacorda writes that freedom of conscience can only be free if it is exercised in a State that is not only formally secular (such as Italy) but also substantially, that is in a State that does not financially or legally support any religious denomination or atheistic ideologies¹⁷⁶. In this truly secular State formed by free consciences, absolute tolerance or «peaceful coexistence between different ideologies» would reign¹⁷⁷.

¹⁷² *Ibid.*, p. 160.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 159.

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ *Id.*, *Nascita della laicità*, cit., pp. 41-43.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 41.

¹⁷⁷ *Id.*, *Lettera a Nacho e Naya*, 8 settembre 1989, cit., p. 179.

Yet, in the letter to his friend Ignacio Márquez Rodiles, Manacorda states that he cannot be satisfied with this peaceful coexistence or simple tolerance, preferring «an ‘agnostic’ coexistence, that is, an open ideal battle, without state support to anyone»¹⁷⁸, that he calls «confrontation». In fact, as Manacorda testifies with his commitment to politics, associations and publishing, tolerance is the necessary but not sufficient condition for substantial freedom of conscience, which must be realised through an active confrontation with the world. Using categories borrowed from political philosophy, it could be said that Manacorda places a «positive liberty», that is a conscience “free to” pour itself into the world and actively operate in it, alongside the «negative liberty», that is a conscience “free from” external interference, guaranteed by the secular state¹⁷⁹.

The goal of this substantially free consciousness will be the realisation of what is common between believers and non-believers, namely the «common human feeling»¹⁸⁰. This human feeling consists in the values «of democracy, solidarity, justice, tolerance, the right to work and health, support for the peoples of the third and fourth worlds, the fight against racism, the defence of peace, the protection of the planet, the humane use of science»¹⁸¹, which are at the same time the presupposition and realisation of the true freedom of conscience.

3.2 *Sport*

3.2.1 *Three thousand years of sport*

The major topic that emerges from the last years of Manacorda’s intellectual biography is sport, that is physical education. However, the climax of Manacorda’s reflection on physical education is not the product of an interest born *ex abrupto* on the threshold of 2000, but it is preceded by significant biographical and theoretical episodes.

Manacorda had always had a passion for physical education and practiced sports from his youth¹⁸² to an advanced age¹⁸³. This passion soon became a reason for theoretical and historical reflection for him, as he noted that physical

¹⁷⁸ *Ibid.*

¹⁷⁹ On the use of the two categories by Marx, see S. Petrucciani, *Marx in dieci parole*, Roma, Carocci, 2020, pp. 65-74.

¹⁸⁰ Manacorda, *Nascita della laicità*, cit., p. 42.

¹⁸¹ *Ibid.*, pp. 41-42.

¹⁸² Id., *Minima* 36. *Una carriera scolastica*, «Riforma della Scuola», n. 12, 1983, p. 17.

¹⁸³ Id., *Lettera a Nacho e Naya*, 8 settembre 1989, cit., p. 179.

education was marginal in relation to intellectual education in contemporary schools:

Already: what is our school today? [...] Is it ever possible that so much care for children is based on an intellectual education [...]? And to train them for what? Of course: to train them to become tomorrow's citizens, increasingly employed in the advanced tertiary sector of a computerised post-industrial society [...] and destined to sit for hours in a white coat in front of an electronic control panel. [...] So, the more you have been in a sedentary school, the more you will have the privilege and comfort of sitting at this sedentary job: oh, beautiful future humanity! Then this human will occasionally try artificial ways of 'sportingly' exercising his body, this strange and superfluous appendage of his brain¹⁸⁴.

Manacorda does not deny that since the nineteenth century an increasing recognition has been given to physical education, both in school and out-of-school facilities. However, in his opinion, not even today is there parity between physical education and intellectual education for at least three reasons.

First, if there was true equality, then the school would (but does not) devote «at least half of the time to leisure and exercises of the body, and the other half to those of the mind»¹⁸⁵. Secondly, to the objection of those who claim that school leaves afternoon time for other extracurricular activities including sports, Manacorda responds through two arguments. First of all, it is precisely the school's necessity to organise adolescents' intellectual time but not their physical time that betrays its conception of physical education as inferior to intellectual education: «for this there are neither the spaces nor the facilities nor the time nor the adults to organise it systematically»¹⁸⁶. Moreover, the increasing care of extracurricular institutions for physical activities produces the risk of reducing physical education to «pure physical or gymnastic performance»¹⁸⁷. On the contrary, the school's aim is not sports competitiveness, but the “disinterested” and basic development of the human person¹⁸⁸. The third and last argument advanced by Manacorda concerns the mentality that still underlies today's society:

the “philosophy” [...] that is behind this improved but still unbalanced situation [regarding physical education] has the pre-eminence of the spirit over the body and intellectuality over physicality as a firm and ancient principle; the corollary of this philosophy is that the spirit or intellect needs education (writing without learning is not possible) while the body can freely grow on its own (no schooling is needed to walk)¹⁸⁹.

¹⁸⁴ Id., *Un sogno appena abbozzato. La scuola come tempo e luogo di vita degli adolescenti*, «Riforma della Scuola», n. 8-9, 1988, p. 8.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 13.

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ *Ibid.*

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 8.

Starting from this political and cultural problem, Manacorda devoted numerous reflections to the topic through essays and articles between the 1980s and 1990s¹⁹⁰, up to the elaboration of a systematic work entitled *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura*.

To introduce this work, it must be noted that it was published posthumously¹⁹¹ and that only the first two of the four volumes¹⁹² have been published so far compared to the initial publishing plan¹⁹³. A global assessment of the work is therefore impossible, while it may be useful to dwell on the historiographical and methodological aspects that Manacorda had placed at the foundation of the entire project and that are summarised in the note *Al lettore* of the first volume of the work¹⁹⁴.

For this purpose, the title of the work, which Manacorda explains as follows, is already very significant: «Diana and the Muses: the reference to these two emblems, transmitted to us by the ancients and evoked for centuries, signals the unity of physical life and cultural life»¹⁹⁵. Diana, the goddess of hunting and emblem of physical life, and the Muses, deities of the arts and symbol of cultural life, are the terms of an educational ideal elaborated in antiquity and that has animated human history for centuries¹⁹⁶.

Yet this ideal of unity, which is reflected both in the history of education and in literature, that is in the history of culture, has always been forgotten: «The purpose of this research is to testify the inseparability of these two aspects of human history, which are as firmly intertwined in the practice of life as well as in literature as they are separately studied by historiography»¹⁹⁷.

Hence the subtitle of the work, *Tre millenni di sport nella letteratura*, can be considered a veritable historiographical manifesto through which Manacorda

¹⁹⁰ Some of the most important studies include: Id., *La ginnastica di Platone*, «Riforma della Scuola», n. 2, 1984, p. 47; Id., *Un sogno appena abbozzato. La scuola come tempo e luogo di vita degli adolescenti*, cit.; Id., *L'impero dei giochi. Decadenza e caduta dei ludi romani*, «Lancillotto e Nausica», n. 1-3, 1996, pp. 8-17; Id., *L'unità scotomizzata di istruzione e ginnastica*, in A. Semeraro (ed.), *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX). Studi in onore di Antonio Santoni Rugiu*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1998, pp. 97-121; Id., *Le tappe di un'agonia. Ludi imperiali e civiltà cristiana*, «Lancillotto e Nausica», n. 2, 2003, pp. 8-17.

¹⁹¹ R. Frasca, P. Ogliotti, A. Russo, F. Silvestrini, *Prefazione*, in M.A. Manacorda, *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura. Vol. I: in Grecia e a Roma, Introduzione* by R. Frasca, ed. by di R. Frasca, P. Ogliotti, A. Russo, F. Silvestrini, Roma, Lancillotto e Nausica editrice, 2016, p. XIII.

¹⁹² Manacorda, *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura. Vol. I: in Grecia e a Roma*, cit.; Id., *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura. Volume II: Dal Medioevo al Rinascimento*, ed. by R. Frasca, P. Ogliotti, A. Russo, F. Silvestrini, *Introduzione* by F. Silvestrini, Roma, Lancillotto e Nausica editrice, 2019.

¹⁹³ The plan of the work is exposed in Manacorda, *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura. Vol. I: in Grecia e a Roma*, cit., p. II.

¹⁹⁴ *Ibid.*, pp. XIX-XXIX.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. XIX.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. XXIII.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. XIX.

intends to reverse the traditional tendency of historians to deal with either sport (physical life) or literature (cultural life) without ever making the two fields interact. According to Manacorda, this attitude is characteristic not only of traditional historiography, but also of the innovative approaches of the second half of the 20th century such as «Les Annals»¹⁹⁸.

Contrary to what has been done so far, Manacorda proposes to study the history of physical life and its education through literary sources («history, prose, poetry in particular»¹⁹⁹), that is through some of the manifestations par excellence of the cultural and intellectual life of human beings. For Manacorda it would also have been possible to study the history of physical life through other manifestations of human cultural life, such as the history «of philosophy, politics or economics»²⁰⁰. However, the choice of the history of literature sums up the whole essence and existence of Manacorda, who symbolically concludes his research path, that had begun in literature studies in his youth with his dissertation on Foscolo, with this work.

The last aspect to be highlighted is the methodology of research used in this work. *Diana e le Muse* represents the *summa* of what Manacorda had elaborated during his many years of historiographical research. In particular, Manacorda brings together his two major methodological contributions in the field of the history of education: literature (*Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, 1983) and iconography (*Storia illustrata dell'educazione*, 1992) are used again as primary sources, that is they have equal status compared to the sources used by traditional historiography. It is exemplifying that Manacorda reserves only half of each volume of the work for traditional historical accounts, but he dedicates the other half to the anthology of images and literary texts²⁰¹.

3.2.2 *A Marxist appendix on the question of physical education*

According to Manacorda, the unity of Diana and the Muses is the ideal which began in Ancient Greece and has always been an aspiration for humanity. However, this ideal has gone through several periods of oblivion: «[...] this idea of sport as a joint motion of body and soul [...], that was experienced in Greece [...], is an asset that past history has since squandered, but that future history may perhaps revive»²⁰².

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. XXIV.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. XXVII.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. XXIV.

²⁰¹ *Ibid.*, p. XXIX (italics are not in the original text).

²⁰² *Ibid.*, p. 38.

According to Manacorda, Marxist pedagogy should be counted among the moments that anticipate future history and revive the ancient Greek ideal. He points out that physical education in Marxism is a fundamental part of the education of the omnilateral human being, as the following text from Marx demonstrates:

By education we understand three things.

Firstly: Mental education.

Secondly: Bodily education, such as is given in schools of gymnastics, and by military exercise.

Thirdly: Technological training [...] ²⁰³.

For Manacorda, the Greek idea, according to which physical education is a fundamental part of the education of the complete human being, reappears in Marx ²⁰⁴ but in a new light: «The ancient ideal of the complete human being, first thought of as an exclusive possibility for the privileged classes, now reappears as an educational necessity for all, outside of any military destination or gymnastic professionalism» ²⁰⁵.

His interpretation of the text of the Marxist tradition to valorise sport and the mind-body union is in no way neutral or peaceful. As historian Stefano Pivato has well highlighted, both in Italy and in Europe, political parties and human beings inspired by Marxism have often contributed to the determination of an unsportsmanlike culture: in order to valorise the moment of work, they underrated the other formative moments of the omnilateral man ²⁰⁶.

Furthermore, scholar John M. Hoberman denies that Marx had any interest in the concept of game and the related concept of sport, although he had studied the development of sport in the countries of real socialism, as the USSR, the German Democratic Republic and Mao Zedong's China ²⁰⁷.

In *paragraph 1.3*, we have already set out the arguments Manacorda advances against scholars who interpret Marx as advocating the identification of the human being with work. In these pages, instead, it is interesting to consider how Marx's texts are also used by Manacorda as a «hermeneutic nucleus» for the topic of physical education. The first point to clarify is that Marx was certainly among the sources that inspired Manacorda's interest in physical education. In *Marx e la pedagogia moderna* in 1966 Manacorda had already pointed out that «physical education» in Marx is «certainly not secondary in a

²⁰³ Marx, *Instructions for the delegates of the provisional general council. The different questions*, cit., p. 189.

²⁰⁴ Manacorda, *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, cit., p. 293.

²⁰⁵ Id., *Un sogno appena abbozzato*, cit., pp. 12-13.

²⁰⁶ S. Pivato, *La bicicletta e il sol dell'avvenire. Sport e tempo libero nel socialismo della Belle époque*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1992, p. 10.

²⁰⁷ J.M. Hoberman, *Sport and political ideology*, Austin, University of Texas Press, 1984.

system that physically ‘breaks’ and ‘cripples’ the worker, as well as spiritually brutalising him»²⁰⁸.

The second point to highlight is that Marx does not further develop the reflection on physical education. For this reason, Manacorda interprets hermeneutically (that is openly, dynamically) the Marxian concept of physical education. According to him, Marx’s words have no dogmatic value (as in the case of laicity), but they gain meaning in the light of the argumentations and the ideas coming from other cultural systems such as the Greek world of Plato, Giordano Bruno²⁰⁹, the cultural research on *homo ludens* (not only *sapiens*) of Huizinga²¹⁰, and the biological research that «confirms the uniqueness of human nature and the inseparability of the physical and ludic moment from the rational and cultural moment»²¹¹.

Manacorda’s decision to spend the last years of his life writing the history of «three millennia of sport in literature» is linked not only to Marx, but also to other cultural traditions that confirm the importance that Marx gave to physical education.

In this way Mario Alighiero Manacorda’s life ends: with the dream of the omnilateral development of all humanity and the ideal of the «reign of liberty» which is described by Marx with deep perception in the *Capital* (Part III, Chapter X, Section 5): «Time for education, for intellectual development, for the fulfilling of social functions and for social intercourse, for the free-play of his bodily and mental activity, even the rest time of Sunday (and that in a country of Sabbatarians!) – moonshine!»²¹².

²⁰⁸ Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 16.

²⁰⁹ Id., *Dall’editoria di partito alle discussioni sui Quaderni*, cit., p. 40.

²¹⁰ Id., *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura. Vol. I: in Grecia e a Roma*, cit., p. XXIV. Manacorda refers to J. Huizinga, *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*, Abingdon, Routledge, 2009.

²¹¹ Id., *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura. Vol. I: in Grecia e a Roma*, cit., p. XXV.

²¹² K. Marx, *Capital: Vol. 1*, cit., p. 270.

Interwar Greek «school communities»: Recruitment, implementations, and effects

Vassilis A. Foukas
Department of Philosophy and Education
Aristotle University of Thessaloniki
Thessaloniki (Greece)
vfoukas@edlit.auth.gr

ABSTRACT: During the early 1900s, educational institutions in the United States and Europe underwent a significant transformation. They evolved into environments that fostered democracy, critical thinking, and community life. The establishment of school communities is being pursued, although there exists a discrepancy among educators regarding the definition of this institution. Greece is proactively advancing school communities by facilitating the translation of works by foreign educators, providing teacher training programs at foreign institutions – primarily in Germany –, and conducting teacher training at Normal Schools. This paper focuses on the efforts made by schools during the interwar period to introduce the institution. Specifically, it highlights the significant contributions of “invisible” teachers in Greek Primary and Secondary Education who played a pivotal role in spreading the institution’s influence. Their efforts were instrumental in shaping the educational landscape during this period.

EET/TEE KEYWORDS: School community; Interwar period; Greece; Democratisation of education; XX Century.

Introduction

At the end of the 19th and the first decades of the 20th century, the new school appeared internationally in various forms and manifestations in the context of the New Education movement¹. It is the school of the future – in Kerschensteiner terms – which, among other things, puts the students at the center of the educational process and aims to provide rights and cultivate social and civic skills. The new school is democratic. Therefore, in such a school, at

¹ A. Dimaras, *Close the Schools*, Athens, Gnosi, 1985, Vol. 1, pp. 1st'-xz' (in Greek); V.A. Foukas, *The journey of pedagogical ideas: Routes and stations in the history of pedagogy and education (17th-20th centuries)*, Thessaloniki, Kyriakidis Editions, 2020, pp. 207-256 (in Greek).

least two pivotal principles should prevail: the principle of *creating democratic structures and procedures* (e.g., access to all levels of education, participation of teachers, students, and parents in the educational and decision-making process, school life, self-government of school units, ecc.) and the principle of *creating a democratic curriculum* (e.g., cooperation, participation, decision-making, acceptance of the other, critical thinking, abstraction, ecc.). In this light, both principles are covered by the institution of school communities.

In this paper, we examine the dynamics of school communities in Greece during the interwar period, from recruitment to implementation, and their consequences.

1. *Theoretical framework and recruitment in Greek education: An overview*

In the early 20th century, Europe saw a deliberate effort to create educational institution-based communities. However, educators were divided on what exactly constitutes a «school community»². For this paper, I will not delve into the historical origins of these communities, which are well-documented in Greek literature³. Instead, I would like to highlight a few key points:

(a) John Dewey, a prominent figure in the US Progressive Education movement, believed that schools should be experimental communities where students are encouraged to think critically and creatively, rather than being forced to obey authority. Dewey expressed this view in one of his essays:

to make each one of our schools an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society, and permeated throughout with the spirit of art, history, and science. When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guarantee of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious⁴.

Georg Kerschensteiner (1854-1932), a distinguished German pedagogue, drew significant inspiration from the works of Dewey, which he studied meticulously and gained valuable insights from⁵. Dewey's books were made

² See G. Kontomitros, *German reformist pedagogy and its effects on Greek education in the first decades of the 20th century*, Volos, Volos University Press, 2006, pp. 530-531 (in Greek).

³ See, for example, the relevant chapter in M. Papamavros, *The School Community*, Athens, Dimitrakos Publishing House, 1927, pp. 117-123 (in Greek).

⁴ J. Dewey, *School and Society*, translated by Moscow Michalopoulou, Athens, Glaros Publications, 1982, pp. 29-30 (in Greek).

⁵ The German pedagogue G. Kerschensteiner in his book entitled *The Concept of Citizenship*, which was translated by Evangelos Kakouras, Athens, Rallis, 1926, pp. 7-8 (in Greek) points out: «I confess with great joy and gratitude how many reflections have arisen and greatly benefited me from the deep study of John Dewey's writings (School and Society, Morale Principles, The

accessible to Greek readers through translations in 1924, 1926, and 1930⁶. Furthermore, George Sakellariou received his education from esteemed American universities⁷.

(b) Translated by Dimitrios Georgakakis in 1916, Georg Kerschensteiner's *The Concept of the Laboratory School or the School of the Future* received a Greek version that highlighted the significance of student community and self-government in the nation's schools. The book had already undergone three editions in Germany before its translation. Georgakakis's 27-page introduction proposes crucial changes to Greek schools, based on the Laboratory School's tenets, to invigorate them⁸. He notes:

The purpose of the Laboratory School is to make the student, through the widest exercise of his self-activity, independent in all things and to prepare him as a useful member of the society in which he will live and act and of the whole of humanity [...]. For this reason, the Laboratory School attaches great importance to the self-governance of students and the institution of cooperative communities, as excellent means of educating students and preparing them for a harmonious and fruitful life in real society⁹.

The author distinguishes between two types of reforms: internal and external. Internal reforms rely on the cooperation of teachers and do not require significant expenses or legal decrees¹⁰. The recommended internal reform involves implementing a system of self-governance for students, with close supervision from school directors and teachers¹¹. To gain a comprehensive understanding of this institution, Georgakakis suggests reading Paul Conrad's *Elements of*

Educational Situation, The Child and the Curriculum) that I knew in recent years. I am convinced that I am on the right path and I will continue».

⁶ In 1924 *The Laboratory Schools* was translated by Michail G. Michaelides, in 1926 *The School and the Child* was translated by Kostas Sotiriou, and in 1930 *How We Think* was translated by Georgios Katsamas.

⁷ G. Sakellariou, who was a director of the Marasleio Normal School of Athens and a professor of Psychology at the University of Thessaloniki, studied for one semester at Princeton University Philosophy, Ethics, Psychology of Education, General Psychology, and Experimental Psychology and practised in the Psychological Laboratory of that University. In New York, for three years he studied at the Faculty of Philosophy of Columbia University and the Higher School of Education of the same University Sociology, Moral Philosophy, Philosophy of Education, Comparative Education, Pedagogy, Psychology, Child and Adolescent Psychology, and many other courses for the organization and administration of schools. At the Medical School of the same University, he studied neurology with practical exercises in his laboratory. So, in 1922 he was named Master of Arts of Columbia and in 1923 he received a diploma in psychology from the same University. See. V. Foukas, *The Faculty of Philosophy of University of Thessaloniki (1926-1940): Persons and programs, development and innovation*, Thessaloniki, Kyriakidis Edition, 2016, pp. 263-266 (in Greek).

⁸ G. Kerschensteiner, *The Concept of Laboratory School or the school of the future*, translated by D.M. Georgakakis, Athens, Publisher I. Kollaros, 1916, p. 25 (in Greek).

⁹ *Ibid.*, pp. 25-27.

¹⁰ *Ibid.*, p. 25.

¹¹ *Ibid.*, pp. 25-26.

Pedagogy and its Auxiliary Sciences. For further reading, Friedrich Wilhelm Foerster's *Schule und Charakter*¹² is an appropriate reference book in German and French translations. These works are endorsed by Alexandros Delmouzos, a renowned pedagogue and representative of educational demoticism, as essential resources for students studying at the Faculty of Philosophy at the University of Thessaloniki. Both books are included in the syllabus of his courses¹³.

(c) Spyridon Kalliafas (1885-1964)¹⁴ the successor of Nikolaos Exarchopoulos at the University of Athens, translated Swiss teacher C. Burkhardt's work into Greek in 1922. Kalliafas had the opportunity to study in Zurich from 1916 to 1919, where he first came across Burkhardt's work. In 1926, Kalliafas published a condensed version of the translation¹⁵. Throughout the interwar period, Kalliafas' translation laid the foundation for establishing student communities in Greek schools. The impact of Kalliafas' translation during this time is evident in various instances.

(i) The philologist Andreas Papatheodorou notes:

In 1924, an attempt was made to establish student communities in Veria [=a city in Central Macedonia, west-southwest of Thessaloniki]. At that time, I was young, enthusiastic about new ideas, inexperienced, and only equipped with Burkhardt. With an ukaz [=an order or regulation of a final or arbitrary nature], I transformed my class into a community overnight. However, I did not give the community complete freedom, which made it possible for me to easily revert to the previous regime when the children asked for the strict curator I had appointed. Although my attempt failed, it was certainly beneficial because it taught me to moderate my approach. I continued to talk about community but turned water in my wine¹⁶.

¹² This book was translated into the Greek language by N. Karachristos in 1926.

¹³ Foukas, *The Faculty of Philosophy*, cit., pp. 295-298.

¹⁴ See P. Nikolopoulou, *The theoretical foundation of Pedagogy as an independent science in the discourse of the Pedagogues of the Faculty of Philosophy of the University of Athens (1947-1967)*, in S. Bouzakis (ed.), *Panorama of the history of education: Aspects and views*, 2 voll., Athens, Gutenberg, 2011, Vol. 2, pp. 575-579 (in Greek).

¹⁵ «The forthcoming second edition of the translation of the Life of a Student Community is shorter than the first; the costs of printing have increased in recent years to such an extent that, in order not to make the book inaccessible to teachers, I have reasonably accepted the publisher's recommendation to omit what can be omitted without prejudice to the value of the book. But another reason persuaded us to accept this request of the publisher without hesitation: Our translation is undoubtedly one of the best practical guides of self-government, but it also shows a great deal of study and exaggeration of, for example, the number of laws and the number of rulers, ecc. For this reason, benefit rather than detriment may result from the omission of parts in which such excesses appear. There is no harm in saying that ordinary events of the order referred to many times before are repeated» (C. Burkhardt, *The life of the student community*, translated by Sp. Kalliafas, Athens, D. and P. Dimitrakou Publishing House, 1926², p. 5 (in Greek)).

¹⁶ Andr. Papatheodorou, *From theory to practice (The student community in its implementation)*, Tripoli, The Papyrus, 1931, p. 22 (in Greek).

(ii) The philologist Antonios Antonakos in Aigio [= a city in Achaia near Patras] writes: «I had in mind all the pedagogical books dealing (in Greek) with this issue, but especially those of Wyneken, Delmouzos and Burkhardt»¹⁷.

(iii) The philologist Stamatia Patrikiou-Valagianni in Thessaloniki emphasizes that: «the institution became known to all of us in 1922 when the director of Marasleio Normal School Sp. Kalliafas translated from German the book entitled, *The Life of the Student Community*»¹⁸.

(iv) The pedagogue Michalis Papamavros, in a way mocking the teachers, points out:

The schools' community is not transferred, not transplanted, but it is rooted and grows and bears fruit according to its conditions [...] In the last two or three years, many teachers and professors have fallen into this mistake, driven by their enthusiasm and love for every young person in their work, as soon as they learned how Marasleio Normal School in Athens transformed into a school community and as soon as they read the translation of Burkhardt's study on the communal life of the classroom, decided to make a community¹⁹.

Within a mere four years, Kalliafas provided a compelling rationale for a second edition of Burkhardt's book. He observes that the swift depletion of the first edition gives a misleading impression of the level of interest among education ministers in crucial educational subjects that have recently gained prominence in the Greek education landscape. The idea of a school community has become very popular in education²⁰.

(d) Works on the pedagogical work of the German pedagogue Hermann Lietz (1868-1919) first published by Alexandros Delmouzos and then by Michalis Papamavros in the *Bulletin of the Educational Association* (1920 and 1922)²¹, in which they present their experiences from school life at the School Village of Haubinda and the school community that operates there. It is important to acknowledge that Papamavros's 1927 paper entitled *The School Community* extensively incorporates the ideas of a German pedagogue. This citation reveals how foreign educational philosophies shaped academic principles. This influence is evident throughout his work:

¹⁷ Ant. Antonakos, *School of Life and Student Society*, Athens, I. D. Kollaros, 1931, p. 235 (in Greek).

¹⁸ Archive of the 1st Gymnasium for Girls in Thessaloniki, Act IX, 21-11-1927, p. 20 (in Greek).

¹⁹ Papamavros, *The School Community*, cit., p. 4.

²⁰ Burkhardt, *The Life of the Student Community*, cit., p. 3.

²¹ See M. Papamavros, *Dr. Lietz and his work*, «Bulletin of the Educational Association», vol. 8, n. 1-4, 1920, pp. 103-115 (in Greek); M. Papamavros, *The life of the student community. Three examples from Dr. Lietz's Village Schools*, «Bulletin of the Educational Association», vol. 10, n. 1-4, 1922, pp. 227-233 (in Greek).

What I write is exported and studied, but above all, it is my exported experience. I also had experience in German schools, especially in H. Lietz's School Village in Haubinda, Thuringia, where I spent time as a teacher, but above all experience, acquired at Marasleio Normal School, where I have been its deputy director ever since, which became a model and organized into a community²².

In the same year (1927), Papamavros translated the work of the German pedagogue and collaborator of H. Lietz, Gustav Wyneken (1875-1964) entitled, *School and Youth*. This book presents the twenty-year course of operation of the Wickersdorf's free school community (1906-1926).

(e) In the second augmented edition of the *Introduction to Pedagogy*, in 1927, the Professor of Pedagogy of the University of Athens, Nikolaos Exarchopoulos, includes, as he mentions on the cover, «a distinct section on the Laboratory School» of approximately 60 pages (out of a total of 340 pages). In this section, he focuses on how students manage responsibilities and interact with peers. The information provided here is based on pages 329-335 and has been gleaned from two noteworthy works – *What spirit should guide our education* by Sp. Kalliafas and *School and Character* by Nikolaos Karachristos. Although educators may already be acquainted with Exarchopoulos' 1913 publication, it's worth noting that the segment doesn't touch upon the valuable contributions of Delmouzos and Papamavros²³. Exarchopoulos emphasizes the importance of communities and self-government but also acknowledges the limitations and restrictions of the institution²⁴. The text lacks specific instances of practical application and does not refer to any international examples²⁵.

Under these influences, during the interwar period, specific efforts were made to introduce the institution of the school community and student self-government. The most systematic ones come from the pioneers of *Educational Demoticism*²⁶, they are the result of experience, and in their entirety, they are known – therefore, I will not refer in detail to their application – while others

²² Papamavros, *The School Community*, cit., p. 6.

²³ St. Patrikiou-Valagianni notes: «Bibliography on the institution of the Communities is given to us by Mr Exarchopoulos in his Introduction to Pedagogy, p. 80 [...] Mr Exarchopoulos writes a little about the Communities in his aforementioned book in 1913» (Archive of the 1st Gymnasium for Girls in Thessaloniki. Act IX, 21-11-1927, p. 20).

²⁴ «One of the most important means by which the objectives of the Laboratory School are pursued is [...] the coalescence of students into cooperating communities and their self-governance. In this way, work and life as a whole are regulated proportionately and prepared for life in society, and the disciples have a very wide stage towards free spiritual energy. Through the system of self-government, pupils take over the administration of the school community in their hands, as the sovereign group, enacting the laws to be observed and supervising their implementation» (N. Exarchopoulos, *Introduction to Pedagogy*, Athens, Dimitrakos House, 1927², p. 329 (in Greek)).

²⁵ It is content with the general statement that in America, France, England, Switzerland, and Germany the institution is applied.

²⁶ *Educational Demoticism* [Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός in Greek] emphatically supported the need for reform to support education in the modern Greek cultural reality and to serve the needs of the present with basic requests for the teaching of the modern Greek language

– less known but equally important for the diffusion of the institution – come from the “invisible” teachers of practice.

2. *The first systematic implementations in Greece*

The most famous and, perhaps, the most systematic implementation of the institution in Greece during the interwar period was attempted at the Marasleio Normal School in Athens (1923-1926) by Alexandros Delmouzos and Michalis Papamavros, who jointly applied the principles of the Laboratory School and organize a «School Community», emphasizing the importance of the community system for school life, which shapes social virtues. The establishment and operation of the school community in Marasleio Normal School are presented extensively in the work of Delmouzos entitled, *The First Attempts at Marasleio 1923-1926* (pp. 133-304).

According to Papamavros, the institution introduced at Marasleio Normal School and the implementation of Unified Centralised Teaching were the most notable reforms of the era. These changes significantly improved the overall operation of the School Community²⁷. Papamavros considers this community an adaptation, not a copy or imitation, of the Greek conditions in the School Community of Haubinda. Regarding the course of implementation of the institution, Delmouzos notes:

I approached the task with a methodical strategy. While it has been noted that I tend to display excessive hesitancy, I recognize the importance of balancing impatience and eagerness when shaping something that is still undefined. However, attaining mastery of mental discipline to give it structure requires time and cannot be hastened²⁸.

A school community was established by Miltos Kountouras at the Girls' Normal School in Thessaloniki (1927-1930), as described in Dimaras' two-volume book *Close Schools*. As Dimaras outlines, there are three main aspects of Kountouras' vision for the school community. First, he believes that morning prayers are an effective method of teaching children the value of collaboration and working toward a common goal²⁹. Second, the school community should attend the weekly Thursday meetings to share their values and aspirations under his direction. According to Kountouras, his ultimate goal is to build a community that upholds ethical principles and continuously strives to improve,

²⁷ M. Papamavros, *Teaching Principles of the Laboratory School: Twenty letters to a Greek teacher*, Lamia, K. I. Mavroidi Press, 1930 (in Greek).

²⁸ A. Delmouzos, *The first attempts at Marasleio Normal School 1923-1926*, Athens, Dimitrakos Publishing House, 1929, p. 256 (in Greek).

²⁹ Dimaras, *Close the Schools*, cit., p. 148.

even if it takes time³⁰. Finally, Kountouras emphasizes the importance of a school environment that encourages teamwork through group discussions, research, and active participation³¹.

Delmouzos evaluates Kountouras' performance at the Girls' Normal School in Thessaloniki. According to Delmouzos, this esteemed institution allowed every student to showcase their unique abilities and collaborate towards personal growth and benefiting society. The school promoted a lively and open dialogue environment, complemented by individual and group-based initiatives. The community united in celebration, emphasizing mental resilience as the foundation of a robust education. Every student had the opportunity to display their strengths while working towards self-improvement and making a positive impact on others. The school encouraged lively discussions and group projects, celebrating together as a community with a focus on mental fortitude³².

For Michalis Papamavros (1890-1962), deputy director of the Marasleio Normal School (1923-1926) and director of the Lamia Normal School (1928-1933), the school should cease to serve social inequalities and aim at educating and group teaching – not individual and competitive teaching. To create a type of person, critical, active subject, and creator of his history. The author of the book entitled *The School Community* (1927), who translated Wyneken's works³³ and was a professor in Haubinda, organized community life at the Lamia Normal School. According to Papamavros, essential virtues such as solidarity, social empathy, a sense of responsibility and duty towards our fellow humans, and a sense of justice should be fostered by schools, even more so than families, as they are the highest educational influence. Undoubtedly, the most efficacious approach to achieving virtues like helpfulness, fairness, and safety is through individualized experience. Papamavros has proposed a compelling solution to this predicament by introducing the concept of School Communities. These communities operate like miniature societies and adhere to general pedagogical principles. These principles involve nurturing children's

³⁰ *Ibid.*, pp. 150-151.

³¹ *Ibid.*, p. 144.

³² A. Delmouzos, *Studies and less important works*, 2 voll., Athens, 1958, Vol. 1, p. 100 (in Greek).

³³ Papamavros translated into the Greek language in 1927 G. Wyneken's *School and Youth*. G. Wyneken together with P. Geheeb is the instructor of the *Free School Community*, in which pupils and teachers engage in creative activities in an attempt to establish a new culture. For more details, Ch. Charitos, I. Kandila, G. Kontomitros, *The Normal Schools of Lamia and Karpenisi: Contribution to Local Educational History*, Athens, Gutenberg, 2002 (in Greek). Papamavros in the preface to the translation notes: «I know that with this translation, which I give to our educational world, I will upset some spirits. I know that the author with his radical ideas, both in education and in the whole organization and work of the school, will shock and shock many. But it seems to me, how it will help to create pedagogical life in our country as well» (G. Wyneken, *School and Youth*, translated by M. Papamavros, Athens, "Athena" Publishing House, 1927, p. 5 (in Greek)).

well-rounded development³⁴, granting them freedom within reasonable limits³⁵, emphasizing individuality and collaboration³⁶, and inspiring self-improvement³⁷.

Theodoros Kastanos (1888-1932) applies the principles of the Laboratory School to the Normal Schools of Kastoria (1926), Karpenisi (1927), and Florina (1929), which he directs. He publishes his pedagogical theory and its implementations in the book entitled *The Laboratory School in theory and practice* (Thessaloniki 1929), in which he discusses new ways of structuring and operating school spaces, to favour the child's unfettered expression. The book went through two editions within two years. Regarding the institution of the community, Kastanos notes:

The process of a child growing and becoming independent does not negate the importance of education. A child is not an isolated entity and cannot exist alone. They are a part of a larger society, including their family, school community, and homeland. They must learn how to function as a contributing member of society for the betterment of all. Education is a service to society³⁸.

According to Kastanos, the child at Laboratory School learns «the sense of responsibility and conscience in duty»³⁹ and the single and best way to achieve this is to create «cooperating communities»⁴⁰. The creation of such communities «in the beginning should be small, with few members, and which can become denser little by little, as children become accustomed to common work, until in the end a working community is formed by all the children of the class»⁴¹.

³⁴ «Children must live their own lives freely [...] If we take a closer look today, we will see that we have no children. We have only small old people, small people, homunculus. Our child does not live like a child. He does not live his own life, a childhood life, with his special psyche and his special interests, but he feels himself as a small person and tries in his life to imitate adults. And the factors of education until today considered it as such, that is, as a small man, and as such and educated it. The childhood was despised and fought and still fought wherever they can» (See Papamavros, *The School Community*, cit., p. 16).

³⁵ «Children are not angels, as Rousseau believed. Therefore, the second principle that the school community must follow, namely freedom for children, must accept certain restrictions [...] But the school is another organization. There, it is not only the teacher who should have the initiative but every child. There the child should not be feckless, a slave to the will of the teacher, but on the contrary, his action should be accompanied by his will. By the education of violence, we can never educate true characters, since it denies any development of the individual will» (*ibid.*, pp. 20-21).

³⁶ «The Community shall be an association of like-minded individuals with the same aim» (*ibid.*, p. 29).

³⁷ *Ibid.*, pp. 34-42.

³⁸ Th. Kastanos, *The Laboratory School in Theory and Practice*, Thessaloniki, M. Triantafyllou & Co Press, 1929, p. 62 (in Greek).

³⁹ *Ibid.*, p. 65.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 66.

⁴¹ *Ibid.*

Organization of a «student community» is also attempted at the Experimental School of the University of Athens (1929-1933) inspired by the supervisor of the Professor of Pedagogy Nikolaos Exarchopoulos, its director George Palaiologos, and Professor Dimitrios Tsiribas⁴². Exarchopoulos in 1930 urged the teachers of the Experimental School of Athens University:

It is crucial for every class to embody a sense of self-regulation and to be a part of a larger school community that includes students from all classes. While individual classes may focus on topics that align with their respective interests, the school as a whole must address broader concerns that affect the entire institution. To establish a strong community, it is crucial to implement measures that align with Pedagogical Science and ensure that students are fully equipped to assume responsibility for adhering to and enforcing these measures. The formation of the school community should not be rushed or conducted carelessly⁴³.

Palaiologos expresses reservations regarding emerging trends and advocates for strict limitations and regulations to be placed upon them. He posits that a society with a high proportion of young individuals may struggle to attain full maturity and develop into an adult society. Furthermore, he asserts that education alone cannot provide a complete understanding of the world without being shaped by wider societal influences: «The school follows and monitors the overall cultural creation, being an intrinsic force and not a primary and groundbreaking one»⁴⁴. Thus, he favours the “examples” of American schools, whose student communities do not express a subversive spirit, but aim to addict students to the classroom, self-government, and inspire a sense of responsibility⁴⁵.

More groundbreaking is the effort undertaken by Delmouzos at the Experimental School of the University of Thessaloniki (1934-1937). One of the most important innovations applied to it is the establishment of pedagogical sessions⁴⁶, in which issues related to the purpose of education, the purposes of

⁴² «The second of the general principles, set at the beginning of the 1st year by the Supervisor of the School, Professor N. Exarchopoulos, was through the institution of communities and self-government the aim and social education of the pupils of the Experimental School so that they could fulfill their duties and obligations during their social life, as a result». See D. Tsiribas, *Implementation of the institution of self-government in the Experimental School*, in *The operation of the Experimental School during the years 1929-30 and 1930-31*, Athens, Dimitrakos Publishing House, 1933, p. 173 (in Greek).

⁴³ *The operation of the Experimental School during the years 1929-30 and 1930-31*, cit., pp. 189-190.

⁴⁴ See G. Palaiologos, *The new primary education in Germany and the problems of modern pedagogy*, Athens, 1926, p. 144 (in Greek).

⁴⁵ «The institution of student communities and student councils in many countries, especially the Anglo-American ones, is not intertwined with the pursuit of profound social upheavals, but rather aims at addicting students to order, self-administration and inspiring a sense of responsibility». (*ibid.*, p. 145).

⁴⁶ Part of these pedagogical sessions is utilized in the article by N. Varmazis, A. Delmouzos and the *Experimental School of the University of Thessaloniki*, «New Paideia», vol. 14, 1980, pp.

establishment and operation of Experimental Schools developed, the general pedagogical principles that should govern them, the method of teaching, the role of the teacher and the importance of school life.

According to Delmouzos, learning without agency cannot be understood and completed. For this reason, the principle of agency concerns both the student and the teacher:

The primary goal of education is to encourage self-motivation and initiative in children, and this same objective should be a prominent feature of school life. By stimulating children's self-activity, they become more engaged with their studies. Encouraging a child-driven school environment involves empowering students to take control of their interests and school life organization. Motivating them to establish individual and collective objectives and collaborate to accomplish them is crucial. Teachers should act as mentors and facilitators, guiding students in identifying needs and challenges, promoting analytical thinking, and ensuring their well-being⁴⁷.

The concept of self-government is directly linked to self-motivation in students, which is also associated with the freedom of children:

Self-government means freedom. In other words, children should be free to govern themselves. However, self-government is an end and even an extracurricular one since the purpose of education in general is to prepare children for their self-existence and self-government⁴⁸.

Delmouzos asserts that achieving success in education hinges on prioritizing the student and acknowledging the pivotal role school life plays in this pursuit. Mere acquisition of knowledge or ideas does not suffice; students must also master the art of application and taking action. The establishment of regulations, boundaries, and constraints within the school environment enables the socialization of students and the development of extracurricular opportunities⁴⁹. This framework allows for both individual and group action, empowering students to take ownership of their experiences⁵⁰. Consequently,

25-33 (in Greek) while the minutes of the meetings are published and transcribed in the journal «Chronica of the Experimental School of the University of Thessaloniki», vol. 1, n. 2, March 1992 and in N. Terzis, *The pedagogy of Alexandros Delmouzos: Systematic examination of his work and action*, Thessaloniki, Kyriakidis Brothers Publishing House, 2006², pp. 256-328 (in Greek). Also, N. Varmazis, *The Experimental School of the University of Thessaloniki: Its establishment and operation in the context of the educational policy of Eleftherios Venizelos*, in *Educational policy in the years of Eleftherios Venizelos*, Athens, Ellinika Grammata, 2007, pp. 255-261 (in Greek) and Foukas, *The Faculty of Philosophy*, cit., pp. 325-336.

⁴⁷ See Varmazis, A. *Delmouzos and the Experimental School of the University of Thessaloniki*, cit., 10th Minutes of Meetings, 14-12-1934.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ «We will not be able to say that we have succeeded in our work if next to the good and methodical work of the lesson we do not build a worthy school life [...] Our school life should be spontaneous, flowing naturally and effortlessly from children, their world should manifest and their own needs should be satisfied» (*ibid.*, 3rd Minutes of Meetings, 9-11-1934).

⁵⁰ «The lessons do not satisfy all the interests and needs of the child, only a part. A richly

the role of the teacher is shifting from one of authority and omniscience to that of a supportive observer and guide⁵¹.

Finally, Delmouzos understands differently the role and value of punishment or discipline of students. The discipline of students stems, he believes, from the inner need of the student and from the degree of satisfaction of this need by the teacher and the educational system in general. In this light, punishments to students are kept to a minimum, and the educational process proceeds seamlessly and creatively for everyone:

To prevent the need for punishment, it is essential to address the root causes of the disorder. These may include factors such as the school's program, methods, and overall environment failing to meet the mental and physical needs of students, excessively limiting their freedom, or improperly handling relationships between students and teachers. It is important to approach punishment as a means of correcting behavior, rather than publicly shaming the student, and to accurately assess the situation before taking action. By promoting self-governance, we can work towards a future where punishment is no longer necessary⁵².

3. *Implementations by Greek teachers of Primary and Secondary Education: A few examples*

Primary and secondary education teachers have implemented various techniques in their classrooms. Here are some examples of these implementations that have proven to be effective. I aim to provide primary and secondary education teachers with six effective ways to establish and assess school communities.

The teacher and later inspector Tzanos Tsangias⁵³ was the first who translate Celestine Freinet's book entitled *No more Primers* [=books for teaching children to read]-*The Printing House at the Elementary School* (1933) with a preface by Freinet himself, with whom he has correspondence⁵⁴. The schools that acquired

organized school life that will provide numerous opportunities for group and individual action will complement the work of the lessons. This integration is essential for the education of children» (*ibid.*).

⁵¹ «The role of the teacher, as long as the work is going well, will increasingly be to withdraw, and while what is done in the classroom will be his creation, it will be as if he is not there» (*ibid.*).

⁵² *Ibid.*, 15th Minutes of Meetings, 22-1-1935.

⁵³ I warmly thank my colleagues Professor Despina Karakatsani and Dr. Pavlina Nikolopoulou for the information and material they gave me, as relevant work is being prepared.

⁵⁴ Freinet's letter is published at the beginning of the book dated 23-1-1929. Freinet writes: «I clarify my proposal. You saw how our children write in La Gerbe magazine. It is enough to ask yours to tell you, their lives. how they eat, how their parents live, their surrounding nature, animals and plants, local customs, ecc. And I am sure that everything they write will be interesting, as long as it is their true expression, the very life of the children». See Célestin Freinet, *No more Primers-The printing house at the Primary School*, translation-adaptation by J. Tsagkias, Athens, Kontomari Publishing House, p. 8 (in Greek).

a printing house are those of Kalogreza and Eleftheroupoli in Nea Ionia, a refugee area in Athens. Tsangias also edited the fortnightly magazine entitled *Our Life* (1930-1933), consistent with Freinet's ideas. He, also, was vice-president of the Greek Teachers' Federation in 1928. I focused on implementing self-government in Atsipopoulo's two-class full primary school in Rethymno Creta from 1923 to 1924. The starting point was his reflection on the rigor of the school and the role of the teacher:

I have always seen these [=students] docile and disciplinary when I was present, but I also doubt whether they were such in my absence, I often wonder whether it would not be preferable to relative freedom which would bring better results without any coercion, would bring closer the soul of the disciple to that of the teacher, would put an end so that the school would not nevertheless be regarded as torture of souls and bodies as torture of souls and bodies as true redemption⁵⁵.

Tsangias after the implementation of the institution from October 1923 to May 1924, concludes that:

Self-government can only be applied to the upper classes of primary schools from the 4th and generally to middle education, but only after the following classes have been accustomed and prepared in simple subjugation and not terrorism [...]. So that self-government, properly implemented, will become how future citizens will become aware of their duties and rights, above all the first through which conscientious loyalty to the public will take root in tender souls, as the Swiss Burkhard says, which prepares for patriotism [...] But for its successful implementation, a radical change is needed in the existing spirit of Despotism prevailing not only in our schools but also in their families [...]. So, when the pupils love their little community, their class, and their school, there is no doubt that when they leave it, they will also love the greater community, the state because they will have acquired the will to act according to the laws, the social spirit they will actively participate in public life to which they will devote themselves with all their strength and soul. Above all, they will not become victims of any political transaction because they will have become "truly moral characters"⁵⁶.

Between 1927 and 1937, Efstathios Athanasiadis (1888-1978)⁵⁷ worked as a teacher at the village Kastania Primary School in Veria. His teaching

⁵⁵ [J. Tsagkias], *Implementation of the principle of self-government to the full Primary School of Atsipopoulos*, «Prometheus the fiery», vol. 2, n. 29, March 1, 1926, p. II (in Greek).

⁵⁶ [J. Tsagkias], *Implementation of the principle of self-government to the full Primary School of Atsipopoulos*, «Prometheus the fiery», vol. 2, n. 36, 15 June 1926, p. II; [J. Tsagkias], *Implementation of the principle of self-government to the full Primary School of Atsipopoulos*, «Prometheus the fiery», vol. 2, n. 37, July 1, 1926, p. II (in Greek).

⁵⁷ Athanasiadis is motivated, as he notes, to implement the institution by the inspector of the primary schools of Veria, Patistas, who at the end of the pedagogical conference of 1927 on the subject of the student community and the school of work, advises him: «Gerostathis, I think you should apply to your school 'the working school' or the 'student community'». He reads, in addition, Kerschensteiner's book, *The School of the Future*, and Delmouzos' book, *Demoticism and Education*, 1926. See Eust. Athanasiadis, *The Self-government in my school* (1952), in N.

style was unique in that he combined Freinet's approach to correspondence with the involvement of the student community. This approach promoted self-management, direct democracy, and cooperation among the children, creating a pedagogy focused on these values. Athanasiadis strongly believed in self-governance principles based on equality⁵⁸, freedom⁵⁹, and fair justice administration, all of which formed the foundation of his school's philosophical framework⁶⁰.

In 1927-1928, Athanasios Relias, a teacher and later inspector of primary schools, introduced the concept of student communities at the second mixed (= school for boys and girls) primary school in Alexandroupolis (=the largest city in Greek Thrace). He published a small booklet in 1930 dedicated to Konstantinos Lagoumitzakis, the inspector of primary schools⁶¹. He believes that educational settings promote communal bonds, help children acclimate to societal norms, and emphasize collaboration. All members must collaborate willingly and appropriately to attain optimal outcomes for the collective⁶². Social feelings are cultivated: «They would develop sympathetic feelings that would educate them morally. They would develop in them a sense of responsibility and understand the importance of work both for them and the community»⁶³. Contribute to the

Balis (ed.), *The ideology of education and the learning of freedom*, Athens, Kastaniotis, 1979, pp. 347-348 (in Greek).

⁵⁸ «Self-government means democracy and democracy without equality cannot be understood. All of us, even today, still have the idea that woman is inferior to man. So, my first concern was to eliminate this idea and inspire others. There is no difference between man and woman» (*ibid.*, p. 348).

⁵⁹ «My students had a great deal of freedom, which perhaps exceeded the limits of real freedom. If one entered the tradition before the lesson began, one would see many children painting on the boards, others doing handicrafts and plastics, others reading or writing, others warming up in the heater, others playing dominoes, and others playing in the yard [...] I was interested in how each child was busy with the job they chose and I didn't care about the kind of job they did [...] Freedom is a good that will be gradually acquired by the community. We betide us if we start giving freedoms from the first days. Children will become our tyrants» (*ibid.*, p. 351).

⁶⁰ «The punishment by the teacher is considered arbitrary and unjust, but the same does not happen with the punishment by the children themselves. In my school, the punishment was not imposed by certain children (children's court), but by the general assembly» (*ibid.*, p. 356).

⁶¹ Lagoumitzakis became an inspector during the Venizelist period, after 1917. Until 1920 he was a temporary inspector in Thrace. In 1920 he was appointed permanent inspector in Kilkis and until February 1931, when he appeared as inspector of Thessaloniki, he served in the regions of Alexandroupolis and Kavala. In 1935 he was dismissed by a Constitutional Act by the Minister of Education. See in detail Ch. Tzikas, *The educational role of education inspectors and the educational conferences of Thessaloniki in 1932*, in S. Ziogou, V. Foukas (edd.), *Schools and Teachers of Thessaloniki (19th century-Interwar period): Portraits of benefactors and teachers*, Thessaloniki, Despina Kyriakidis, 2013, pp. 221-245 (in Greek). «Our work will be more flexible and practical, without omitting anything from the current school curriculum. Lagoumitzakis not only willingly allowed us to do this, but also enthusiastically assisted us with our work». See Ath. Relias, *The applied Laboratory School (taken out of the life of Greek children)*, Athens, Dimitrakos Publishing House, 1930, p. 7 (in Greek).

⁶² *Ibid.*, p. 120.

⁶³ *Ibid.*, p. 122.

development of society: «If they all worked willingly and selflessly, they would be able to do many good things for the whole school and make it such a good school that it would attract people's attention and be proud of their parents»⁶⁴. The self-motivation, freedom, and critical thinking of students are cultivated:

The featured work produces notably more impressive outcomes in contrast to the current educational system. Allowing children, the liberty to engage in self-directed endeavors frequently results in unexpected achievements, provided that the teacher is adept at directing their work, comprehending their emotional states, and answering any questions they may pose. The current education system restricts children's cognitive abilities to the teacher's knowledge and reprimands them for abstract reasoning, as Ferrierre posits. On the other hand, fostering agency opens up a vast realm of knowledge for the teacher, which they must not only acknowledge but also explore alongside their pupils⁶⁵.

Relias, however, does not hesitate to point out negative points from his implementation:

A few days had passed since the election when I found the children gathered in the hall during a free period. Curious, I asked them what was happening. One child replied, 'Sir, we brought down the President and we'll do it again.' I felt the need to respond and expressed my disappointment that they had misunderstood my previous teachings and believed that their only role was to elect and depose Presidents. I told them that their attitude was not conducive to building a strong community⁶⁶.

Andreas Papatheodorou, a philologist who was a student of Dimitris Glinos, a philosopher, educator, and politician, at the Pedagogical Academy in 1926⁶⁷, has highlighted important concerns regarding the execution of school or student communities as an institution:

The notion of self-governance is widely acknowledged and indisputable. Nevertheless, it is crucial that we shift our attention towards the successful implementation of this principle, and how it can aid us in our pedagogical responsibilities, along with the overarching goals of education⁶⁸,

Papatheodorou refers to his first failed attempt to implement the institution, considering that this early effort helped him subsequently to improve and perform more in the subsequent applications he pursued:

In 1924, there was an attempt to establish student communities in Veria. While the community was eager to embrace new ideas, their inexperience left them with only Burkhardt

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 126-127.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 123.

⁶⁷ «Although I lived in the student community for a short time as a simple member and not as a guide at the Pedagogical Academy in 1926, this of course greatly enhanced my experience» (Papatheodorou, *From Theory to Practice*, cit., p. 28).

⁶⁸ *Ibid.*, p. 7.

as their guide. I endeavored to create a communal atmosphere in my classroom but soon discovered that granting too much independence was not a wise decision. The students themselves requested the return of the strict supervisor whom I had previously dismissed. This mistake taught me the importance of making compromises and I subsequently reverted to our former routine. [...] When I arrived in Dimitsana (= a medieval village, located in Arcadia on the Peloponnese in southern Greece) in 1925, I aimed to continue experimenting with my work. Despite my limited experience and past hardships, I proceeded with caution and made thorough preparations. Eventually, the children were so interested in what I was doing that they asked to form a community. With the approval of the entire community, I took the next steps⁶⁹.

Assessing his effort and making his self-criticism, he boldly notes:

It is important to recognize that achieving perfection in self-management without external aid is an unattainable goal. It is an ideal that remains out of reach. I have yet to reach the desired level of confidence in my work, nor have I welcomed every positive opportunity. Similarly, not all children in the community have benefited positively, and there are those whose negative attitudes we are grateful have not influenced others. Without the support of the community, where might these children end up? It is certainly something worth pondering⁷⁰.

However, he acknowledges several positive elements of his institution:

The children have acquired enough courage to defend their opinions with decency, they have cast off the servile that one usually has in front of one's superior socially or spiritually, but they have learned to accept correct foreign opinions regardless of where they come from. The discussions they had during the meetings and classes, their manner, their courage, their struggles in the elections to the Board, their obedience to the laws they put in place, and their efforts to secure their freedom when they were in danger, give me the right to believe that they entered into the spirit of political and social life enough. Their parliamentarians, if the name is appropriate, their struggles, judgments, and criticisms in group and individual work, have greatly helped to develop their judgment to a degree that would not have been easy with daily lessons. They learned to make proper use of their vote, which would have been fortunate for the nation if all its citizens had known. The teamwork they did taught them that the cooperation of the various members of a society is imperative. Individual work has shown them that to assert oneself one must work, toil, fight, and thus achieve the esteem of others. [...] It is very characteristic that they keep a pleasant memory of their community life with interest, they ask about the progress of the community that succeeded theirs, and they often write to me about their student life asking for advice and moral support⁷¹.

In 1927, the Association of Teachers of the Girls' High School of Thessaloniki decided to draft a Regulation for the operation of the School Community. The individual responsible for delivering the presentation is Professor Stamatia Patrikiou-Valagianni. Valagianni is the one who will be delivering the

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 22-23.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 103.

⁷¹ *Ibid.*, pp. 106, 108.

presentation⁷². As I have been informed by the school's minutes of meetings since 1924, the school community has been applied to the Girls' High School of Thessaloniki with good results⁷³. In her presentation, Valagianni refers to the relevant literature and starts with Binet's view that school is preparation for social life. She points out that «the pupil must become accustomed to the recognition of duties and rights towards his peers», and to this end, the best way is self-government: «so that the maintenance of order depends on the pupils themselves, who establish the laws to be observed, see to it that they are applied and that offenders punished. To fulfil the purpose of self-government, children must be given freedom and opportunity to act»⁷⁴. In Valagianni's submitted and teacher-approved regulation, there is no mention of female students receiving penalties or courts. She believed it could be harmful to both the school's order and students' relationships, which should be as friendly as possible. That's why she chose not to include penalties and courts in the Statute Law⁷⁵. The Head of the High School, Professor Antonios Toussas, and the teaching staff, which include professors Stamatia Patrikiou-Valagianni and Stavroula Marketou, have all signed the statutes.

The philologist Antonios Antonakos, who studied at the Pedagogical Academy during the period 1924-1926⁷⁶, admired Educational Demoticism and the principles of the Laboratory School since he characterizes⁷⁷ the introduction of the new school in the Greek educational reality as a «school revolution», adopts the institution of school communities and attempts to implement it. It should, of course, be noted that he differs in the terminology he uses, referring not to «student communities» but to «student society»:

The student society is not a subordinate entity and should be considered an integral part of the school. It is the foundation upon which the school is built. Matters such as the course schedule, curriculum, and teaching methods are all under the purview of the student society. It should not be referred to as merely a community, but rather a student society, as that accurately reflects its significance and role⁷⁸.

⁷² Stamatia Patrikiou-Valagianni from Kefalonia is a graduate of the Faculty of Philosophy of the University of Athens. In 1924 she came to Thessaloniki with her husband, Em. Valagianni, philologist. In 1929 Stamatia Patrikiou-Valagianni left public education and took over the management of the private school called Hellenic Schools for Girls Stamatia Patrikiou-Valagianni.

⁷³ «We introduced this institution to our school three years ago, and now our communities are successfully implementing it» (Archive of the 1st Gymnasium for Girls in Thessaloniki. Act IX, 21-11-1927, p. 22).

⁷⁴ *Ibid.*, p. 21.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 24.

⁷⁶ See Ant. Antonakos, *Two and a half years teacher in Maroussi*, Athens, "Athena" Publishing House A.I. Ralli, 1929, p. 3 (in Greek). Maroussi is a suburb in the northeastern part of Athens.

⁷⁷ «A school revolution has taken place in recent years. The old school, the school of knowledge, collapsed, and the new school, the so-called working school, replaced it. And this revolution reached our country» (Antonakos, *School of Life and Student Society*, cit., p. 5).

⁷⁸ *Ibid.*, p. 9.

It positively values the institution not only for students and teachers but more broadly for society, homeland, and humanity. Characteristically, he points out:

There are neither few nor small benefits that come out of the institution of student communities, benefits to children, to teachers, to society, to the country, to humanity [...]. Children with a community spirit are humanized. They shed their defects and acquired social virtues [...]. The teacher with the social life he creates in his students, with this moral education, which he provides them, seeing them from day-to-day worth more than he believed and becoming worthy of respect and respect, with all these and more, finds more correctly the meaning of his mission and sweetens and beautifies his life from all the sweetness and beauty of school life and all the sweetness and beauty of the child's soul. With the spirit of community, the boasting and arrogance of the school of knowledge are gone, hypocrisy and falsehood and mutual espionage and mistrust are gone, relations between pupils and teachers are simplified with honesty, and school life becomes more natural, richer, freer, and more humane. However, this moral progress of pupils has a direct benevolent effect on society, especially tomorrow's, which will be the youth of today's schools. And the moral welfare of society will be followed by the prosperity of the country, the state, the nation, and at last humanity not at all, with one word the happiness of man on earth will follow⁷⁹.

Conclusions

The institution of the school community – with all that it entails – frees students from the shackles of the traditional school, leads them to experience and learn, to seek knowledge, and opens their wings beyond the authority of the textbook and the teacher. In my paper, I provided a few “illustrations” as evidence, even if they do not represent the entirety. The primary obstacle was the inadequate research and instructional techniques utilized by the teachers involved. It is gradually beginning to realize that the one who decides on classroom issues is no longer only the teacher. He co-decides with the students. Children assume roles and responsibilities related to the smooth functioning of school life and manage situations without the constant supervision of the teacher. So, to the question of whether the establishment of a school community is pedagogically correct, I resort to the answer of an interwar educator, Kostas Sotiriou, who answers, of course, in the affirmative, justifying that with the institution of school communities:

Social sentiment developed, solidarity exercised, student friendship and devotion to each other developed, a sense of responsibility cultivated and students live, move, and act as living and active members of their small society, self-motivation cultivated, dogmatism, verbalism and the authority of the teacher crushed, which destroy curiosity and spontaneous manifestation, outdoor teaching and contact with nature are promoted, and the school

⁷⁹ *Ibid.*, pp. 277-278.

space changes, as the school is no longer limited to the suffocating atmosphere of the four walls. A genuine childhood experience was established⁸⁰.

The school communities of the interwar period became “places” of democracy and the development of critical thinking. They start with the child (his interests, inclinations, psychology) and end up in his own life and the democratization of education. The school communities in Greek primary and secondary schools during the interwar era offered students a chance to break away from the restrictions of traditional education. The school community aimed to foster independent learning, encouraging students to explore beyond the curriculum and expand their horizons. The school community needed not to be merely symbolic or mimetic.

The examples to which I have referred, indicative but not exhaustive, prove that the institution found ground for implementation, despite the imperfections and difficulties encountered mainly due to the practical inabilities of teachers to implement it and due to lack of training and appropriate bibliographic references and examples. Delmouzos emphasizes:

The student community cannot grow overnight like a mushroom [...] A student community needs time, years, steady steps, intensive effort, and above all teachers with universal excellence and a strong hand⁸¹.

However, it is clear from what preceded it that during the 1920s and 1930s⁸², there was a laborious effort towards the creation of school communities. Although not flawless, these initiatives present a distinctive viewpoint on the establishment of schools and the duties of educators and learners in the process of education.

To conclude, I would like to share a quotation from the Primer entitled *The High Mountains*⁸³:

In the past, there was a cherished educator who had established a reputation in the rural community. When the weather was pleasant, he would gather the youngsters and teach them beneath the shade of different trees, such as pine and plane trees. They delved into books and discovered the world around them, including various animals like cows, sheep, goats, and chickens. The educator ensured the children learned about the environment, sky,

⁸⁰ K. Sotiriou, *The High Mountains. Reply to the Commission*, Athens, “Athena” Publication House, 1923, pp. 47-61 (in Greek).

⁸¹ A. Delmouzos, *Demoticism and Education*, Athens, M. Saliverou, 1926, pp. 128-129 (in Greek).

⁸² Athanasiadis states that the institution was applied until 1937: «So we spent a decade until the order came (of the Gendarmerie Commander!!) to abolish the Community, and we abolished it» (Athanasiadis, *The Self-government in my school*, cit., p. 357).

⁸³ A children’s novel by Zacharias Papantoniou, published in December 1918 as a 3rd-grade reading book in the context of the Venezelian Language Education Reform of 1917 which introduced the demotic language to the Primary school.

and everything in the world. They became knowledgeable about trees, birds, and insects, and even had the opportunity to stargaze on clear evenings. The educator also encouraged them to reflect on their observations and emotions about the world in their hearts and minds. It was a captivating and informative experience for everyone involved⁸⁴.

⁸⁴ Z. Papantoniou, *The High Mountains*, Athens, National Printing, 1919, pp. 169-170 (in Greek).

Le origini delle scuole italiane a Buenos Aires in prospettiva transnazionale: un'iniziativa educativa tra bisogno sociale, strumentalizzazione politica e idealità risorgimentale (1867)

Paula A. Serrao
Department of Philosophy and
Education
University of Turin (Italy)
paulaalejandra.serrao@unito.it

The origins of Italian schools in Buenos Aires in transnational perspective: An educational initiative between social need, political instrumentalization and Risorgimento ideality (1867)

ABSTRACT: Through a transnational approach, the research analyzes the origins of the first Italian schools in Buenos Aires, inaugurated in 1867 by the Italian Mutual Aid Association (IMAA) *Unione e Benevolenza* and *Nazionale Italiana*. The article focuses on the following questions: Why were the schools founded? Who supported this project and why? What were the political-educational models of reference? The first part reflects on the migratory and institutional context of the foundations; the second describes «nationalistic» and «instrumental» theories on the origins of the schools, and the third section analyses the issue through hitherto unexplored sources from various Italian and Argentine archives. The foundations are situated at the intersection of the *Risorgimento* ideality of the IMAA founders, their efforts to build a homogeneous «Italian colony» led by them, and the lack of public schools in the city.

EET/TEE KEYWORDS: Italian associationism; Migration; Italian schools abroad; Buenos Aires; XIX Century.

Introduzione

La storia delle scuole italiane all'estero è stata affrontata negli ultimi decenni da numerose ricerche attraverso ricostruzioni di carattere generale, analisi della

politica dello Stato italiano nei loro confronti, studi di caso su diversi contesti migratori e coloniali, ecc.¹. Curiosamente, come segnalato da Barausse², il caso argentino è stato poco studiato³, anche se rappresenta una delle principali mete dell'emigrazione italiana. Tra le molteplici cause del fenomeno possono segnalarsi la difficile accessibilità di buona parte degli archivi, gli elevati costi della ricerca transnazionale, il fragile dialogo tra il campo della storia dell'educazione e quello degli studi migratori e il grande consenso storiografico sulla centralità della scuola pubblica nella scolarizzazione degli immigrati⁴. In effetti, in Argentina, e soprattutto a Buenos Aires, i figli degli italiani frequentarono principalmente la scuola pubblica che, oltre a essere gratuita e in genere ben fornita (almeno da fine Ottocento), alimentava la promessa dell'ascesa sociale. A lungo termine, quindi, la scuola diventò uno dei principali strumenti dello Stato Sudamericano per integrare le cosiddette "seconde" e "terze generazioni" in una «comunità immaginata»⁵ argentina. Tuttavia, all'interno della composta e plurale popolazione di Buenos Aires tale processo originò forti tensioni⁶.

Nel 1867, infatti, le più antiche Associazioni Italiane di Mutuo Soccorso (AIMS), *Unione e Benevolenza* (UB) e *Nazionale Italiana* (NI), inaugurarono le prime scuole italiane di Buenos Aires: due scuole elementari per bambini maschi e un corso serale per adulti. Sulla base di questi esempi, nei decenni successivi altre AIMS istituirono nuove scuole di diverso tipo (professionali, miste, serali, femminili, ecc.), che nel 1882 accoglievano 2828 studenti, ovvero, il 10 % degli alunni della città. Il presente lavoro si sofferma sulle prime scuole cercando di rispondere ai seguenti quesiti: Perché furono fondate? Qual era il loro scopo? Chi sosteneva questo progetto e perché? Quali erano i modelli politico-educativi di riferimento? Attraverso un approccio transnazionale⁷ at-

¹ A. Barausse, «Esportare la lingua e la cultura del Belpaese». *Le scuole italiane all'estero dall'Unità ai primi anni del fascismo (1861-1925)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 2, 2022, pp. 89-143; T. Luchese et alii (edd.), *Migrações e História da Educação: saberes, práticas e instituições, um olhar transnacional*, Caxias do Sul, RS: Educus, 2021; D. Castellani, *Scuole italiane all'estero. Memoria, attualità e futuro*, Milano, FrancoAngeli, 2018; P. Salvetti, *Le scuole italiane all'estero*, in P. Bevilacqua et alii, *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, Roma, Donzelli, 2002, pp. 535-549. Per una panoramica non esaustiva sui diversi casi di studio cfr. <Educazione, scuola e politica culturale nelle migrazioni italiane (altreitalie.it)> (ultimo accesso: 17.03.2023).

² Barausse, *Esportare la lingua*, cit., p. 90.

³ P. Serrao, *Los estudios históricos sobre la educación de los italianos en la Argentina Temas, abordajes y algunas propuestas*, «Revista Mexicana de Historia de la Educación», vol. IX, n. 17, 2021, pp. 69-93.

⁴ *Ibid.*, pp. 84-87.

⁵ B. Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de cultura económica, 1993.

⁶ F. Devoto, H. Otero, *Veinte años después. Una lectura sobre el crisol de razas, el Pluralismo cultural y la Historia Nacional en la historiografía argentina*, «Estudios Migratorios Latinoamericanos», vol. 50, 2003, pp. 181-227.

⁷ A. Ascenzi et alii, *History of education and migrations: crossed (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective A research «agenda»*, «History of Education &

tento alle connessioni tra saperi, attori e processi socioeducativi tra due sponde dell'Atlantico, si affronta l'argomento usando una letteratura proveniente da diversi approcci e fonti finora inesplorate dell'Archivio dell'Associazione *Unione e Benevolenza* (AAUB), della Hemeroteca della Biblioteca Nacional Argentina (BNA) e dell'Archivio Storico del Ministero degli Affari Esteri (ASMAE). Il lavoro situa la nascita delle scuole all'incrocio tra l'idealità risorgimentale dei dirigenti delle AIMS, i loro sforzi per costruire una «colonia italiana» omogenea e guidata da loro e il bisogno di educazione dei soci, che non trovava risposta nella scuola pubblica.

1. *Il contesto*

1.1 *Le migrazioni*

Anche se l'arrivo degli italiani nell'attuale territorio argentino risale al periodo coloniale, i flussi migratori più consistenti vanno situati nei primi decenni dell'Ottocento con l'arrivo dei liguri, per lo più insediati nel quartiere portuale di La Boca⁸, e con lo sbarco degli esuli fuggiti dopo il fallimento dei moti indipendentisti, soprattutto quelli del 1848/9. I primi esuli arrivarono nel decennio del 1820, spinti da motivi politici e in alcuni casi anche professionali⁹; tra il 1831 e il 1840, con il fallimento dei nuovi moti, altri esuli arrivarono in Sud America scappando dalla prigione: si trattava di politici, militari e avventurieri, spesso garibaldini e mazziniani, appartenenti ai settori urbani medio e medio-bassi di diverse regioni d'Italia. Prima di giungere Buenos Aires, molti fecero una prima sosta a Montevideo, stabilendo stretti rapporti con politici e scrittori argentini esiliati durante il governo di Juan Manuel de Rosas (1829-1832 e 1835-1852). Gli esuli tesero a interessarsi alla politica sudamericana, interpretandola con gli schemi ideologici europei che opponevano l'ideale della libertà a quello del dispotismo: per questo motivo, la gestione del potere di Rosas, riluttante al dissenso e incline all'uso della violenza, era compresa da loro come una nuova espressione dell'autoritarismo conosciuto in Italia. Del resto, come fece lo stesso Garibaldi, molti esuli parteciparono alla *Guerra Grande* (guerra civile uruguayana, 1831-1851) dal lato dei *colorados*, considerati i difensori locali della libertà politica e civile. Dopo la caduta del regime *rosista* (1852), molti esuli si trasferirono a Buenos Aires, partecipando anche alla po-

Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 227-262. E. Fuchs, E. Roldán Vera, *Introduction: The Transnational in the History of Education*, in Idd. (edd.), *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*, New York, Palgrave Macmillan, 2019, pp. 1-47.

⁸ F. Devoto, *Historia de los italianos en Argentina*, Buenos Aires, Biblos, 2006, pp. 27-38.

⁹ S. Candido, *La emigración política italiana en América Latina (1820-1870)*, «Jahrbuch für Geschichte von Sraar Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas», vol. 13, n. 1, 1976, pp. 216-238.

litica *porteña* e conservando solidi rapporti con gli ex esuli argentini, sempre più divisi politicamente. Nei seguenti anni sarebbero arrivati anche nuovi esuli, partiti dall'Italia dopo il nuovo ciclo rivoluzionario aperto dall'insurrezione di Milano (1853) e dalla spedizione di Sarpi (1857).

Fino al 1861 (battaglia di Pavón), Buenos Aires costituì uno Stato indipendente che rivaleggiava con la *Confederación Argentina*, formata da 13 province dell'attuale territorio argentino. I due Stati sostenevano una politica economica liberale e promuovevano l'immigrazione europea per aumentare la produzione dei prodotti agricoli richiesti dal mercato internazionale. Per questo motivo, la Costituzione di Paraná del 1853 (a cui Buenos Aires aderì nel 1860) garantiva agli stranieri gli stessi diritti degli uomini nativi, tranne quelli politici. Del resto, la politica migratoria poggiava sul grande consenso dei settori dirigenti in merito all'importanza dell'immigrazione europea, soprattutto quella del Nord, per "civilizzare" la società locale¹⁰.

Nel 1855, il 36 % della popolazione di Buenos Aires era straniera, essendo gli italiani il gruppo etnico più numeroso (10 mila persone, ovvero, l'11 % della popolazione). In genere, si trattava di persone del Nord della penisola trasferite su invito di persone emigrate prima, costituendo le famose catene migratorie. La maggior parte erano maschi tra i 20 e i 40 anni (ogni 263 uomini c'erano 100 donne), di cui più o meno la metà possedeva una famiglia formata in Italia (60 %) o in Argentina (40 %). Il 55 % degli emigranti maggiori di sette anni era analfabeta, cifra abbastanza alta, legata alla scarsa diffusione della scuola in Italia. La maggior parte degli emigranti si inserì nel mercato lavorativo come artigiano o lavoratore qualificato/semi qualificato, ma era anche possibile trovare italiani tra i grandi commercianti, banchieri e professionisti della città. La struttura socioeconomica di Buenos Aires era ancora molto flessibile e gli italiani riuscivano a inserirsi in tutti i settori sociali e in ogni professione. Del resto, essi si distribuivano in tutti i quartieri della città, benché La Boca fosse ancora quello più "italiano"¹¹.

Tra il 1857 e il 1873, circa, il fenomeno migratorio continuò a crescere coinvolgendo 175.726 persone partite per lo più del Nord della penisola (Liguria, Piemonte e Lombardia). Molti, però, ritornarono in patria dopo avere «fatto l'America» (circa 100 mila). Le migrazioni si collegavano alla crescita della popolazione italiana, alla rivoluzione dei trasporti, alla crisi agraria in Italia e alla forte pubblicizzazione sulle opportunità lavorative dell'Argentina attuata dalle compagnie di navigazione e dalle lettere degli emigrati. Nel decennio del 1880, le migrazioni divennero un vero e proprio fenomeno di massa, grazie non tanto alla nuova legge argentina di promozione dell'immigrazione (*Ley de*

¹⁰ T. Halperin Donghi, ¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino (1810-1914), in *ibid.*, pp. 468-72.

¹¹ Devoto, *Historia de los italianos*, cit., pp. 64-66.

inmigración y colonización, 1876), quanto al rilancio dell'attività economica del Paese e alla crisi economica delle campagne del Nord Italia¹².

1.2 *Le AIMS*

A metà Ottocento, nell'ambito della rinascita dell'attività politica a Buenos Aires, furono fondate le prime AIMS: UB (1858) e NI (1861). Il fenomeno riprendeva l'esempio delle diverse AIMS nate nel Regno di Sardegna dopo la proclamazione dello Statuto Albertino, che nel 1848 aveva stabilito la libertà di associazione. Sulla base dei principi di solidarietà e di aiuto reciproco, le AIMS della penisola offrivano diversi servizi orientati a contenere la crisi socioeconomica delle famiglie di lavoratori, determinata dalla rivoluzione industriale: assistenza medica, sussidi per malattia e/o vecchiaia, partecipazione a cooperative di consumo e di produzione, educazione elementare e professionale, ecc. Inizialmente, alla guida delle AIMS c'erano gruppi conservatori-liberali, ma negli anni Cinquanta la loro leadership fu contestata dai democratici e dai mazziniani. Questi ultimi si imposero finalmente nel 1861 presso il Congresso di Firenze delle associazioni operaie, iniziando un decennio di egemonia sui sodalizi. Per i mazziniani, le AIMS non dovevano occuparsi solo di questioni economiche, ma anche di formare i soci nei valori dell'unità, indipendenza e della repubblica¹³.

Tra i fondatori di UB si trovavano diversi esuli repubblicani delle rivoluzioni del 1848/9¹⁴: si trattava di un gruppo di 53 uomini di diversi parti d'Italia, la maggior parte artigiani e piccoli commercianti, e alcuni professionisti e impiegati¹⁵. L'associazione era aperta a tutti gli italiani e ai loro figli e offriva sussidi per malattia e servizi funebri, a cui gradualmente si sarebbero aggiunte altre prestazioni. Rapidamente, la società riuscì ad attrarre numerosi soci (nel 1862 erano 2634), soprattutto liguri e lombardi, il cui profilo socioprofessionale è caratterizzato da Cibotti in questi termini: «La inmensa mayoría son marineros que representan casi el 20 % del padrón social. También los comerciantes, empleados y profesionales configuran un número importante en relación a los trabajadores con diferentes grados de calificación, entre los que se destacan

¹² *Ibid.*, pp. 55-58, 97-109.

¹³ E. Papa, *Origini delle società operaie. Libertà di associazione e organizzazioni operaie di mutuo soccorso in Piemonte 1848-1861*, Milano, Lercini Editori, 1867; F. Fabbri (ed.), *Il movimento cooperativo nella storia d'Italia (1854-1975)*, Milano, Feltrinelli Editore, 1979.

¹⁴ E. Cibotti, *Mutualismo y política en un estudio de caso. La sociedad «Unione e Benevolenza» en Buenos Aires entre 1858 y 1865*, in F. Devoto, G. Rosoli (edd.), *L'Italia nella Società argentina. Contributi sull'emigrazione italiana in Argentina*, Roma, Centro Studi Emigrazioni, 1988, pp. 246-247.

¹⁵ Devoto, *Historia de los italianos*, cit., pp. 81-82.

herrereros, carpinteros, albañiles y sastres»¹⁶. Le differenze socioeconomiche tra i soci e la leadership si sarebbero allargate nei decenni successivi¹⁷.

Almeno nei primi anni, i soci erano più interessati alle prestazioni del sodalizio, che al suo orientamento nazionale e repubblicano¹⁸. In questo senso, dobbiamo ricordare che a metà Ottocento la maggior parte degli emigranti era più identificata con il loro paese o la loro regione di nascita che con l'Italia, unificata solo nel 1861. L'immaginario nazionale era ancora poco diffuso e le differenze culturali e linguistiche degli emigranti erano molto marcate¹⁹. Del resto, la distribuzione geografica degli italiani a Buenos Aires e la loro capacità di inserirsi in tutti i settori sociali ostacolava ulteriormente la nascita di una vera comunità.

L'istituzione di UB, infatti, aveva come scopo non solo migliorare le condizioni di vita degli italiani, ma far diventare gli immigrati una vera e propria «colonia italiana» (ovvero, una comunità di italiani che pur abitando all'estero lotta per una patria unita e repubblicana e «conserva» la lingua e la cultura italiana²⁰), che riconoscesse nella dirigenza mutualistica un riferimento politico e culturale²¹. Non a caso il fenomeno preoccupò le autorità diplomatiche italiane che prontamente cercarono di contrastare il progetto. Negli anni Cinquanta, quindi, emersero a Buenos Aires due programmi politici orientati a formare dirigere la «colonia italiana» secondo le linee principali di pensiero dell'unità italiana: da un lato, quella rappresentata da Cavour, la monarchia Sabauda e l'élite piemontese, rappresentata dal console sardo a Buenos Aires; dall'altro, quella simboleggiata da Mazzini, Garibaldi e il Partito di Azione, incarnata dai gruppi repubblicani di UB²².

Nel 1852, arrivò a Buenos Aires Marcello Cerruti, inviato straordinario del Regno di Sardegna, con l'incarico di firmare un trattato di commercio e navigazione, creare un ospedale italiano e costruire una rete consolare che potesse esercitare la sua autorità sugli emigrati. Il progetto di Cerruti fu appoggiato dai ricchi commercianti genovesi, ma non suscitò interesse negli emigranti, che non vedevano nel consolato un'istituzione utile per risolvere i loro problemi

¹⁶ Cibotti, *Mutualismo y política*, cit., p. 253.

¹⁷ S. Baily, A. Scarli, *Las sociedades de ayuda mutua y el desarrollo de una comunidad italiana en Buenos Aires, 1858-1918*, «Desarrollo Económico», vol. 21, n. 84, 1982, pp. 508-510; R. Gandolfo, *Las sociedades italianas de socorros mutuos de Buenos Aires: cuestiones de clase y de etnia dentro de una comunidad de inmigrantes (1880-1920)*, in Devoto, Míguez, *Asociacionismo, trabajo*, cit., p. 313.

¹⁸ Devoto, *Historia de los italianos*, cit., p. 83.

¹⁹ Cfr. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Bari, Laterza, 1963, p. 41.

²⁰ H. Sabato, E. Cibotti, *Hacer política en Buenos Aires: los italianos en la escena pública porteña 1860-1880*, «Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"», III serie, n. 2, 1990, pp. 20-21.

²¹ Cibotti, *Mutualismo y política*, cit., pp. 241-264.

²² F. Devoto, *La primera élite política italiana de Buenos Aires (1852-1880)*, «Studi Emigrazione», n. 94, 1989, pp. 168-193.

quotidiani. Più successo ebbe, invece, il progetto dei repubblicani che tentò di costruire la loro *leadership* attraverso la stampa e soprattutto le AIMS²³.

Le frizioni tra i due gruppi seguirono il ritmo delle alleanze e dei conflitti politici della penisola. Nel 1860, con l'euforia per il successo di Garibaldi nel Regno delle Due Sicilie, l'ostilità diminuì e lo stesso console Cerruti divenne socio di UB. L'anno seguente, però, dopo la proclamazione del Regno d'Italia, il gruppo repubblicano si divise in "moderati", favorevoli a un avvicinamento al Re, e "radicalizzati", contrari alla monarchia. In un clima di agitazione e di accuse di tradimento, il settore radicalizzato assunse la commissione direttiva di UB, iniziando un conflitto aperto con il gruppo moderato, appoggiato dal console. Il conflitto finì con l'uscita di 25 soci del gruppo moderato i quali fondarono, con l'appoggio dei diplomatici, una nuova società, la NI, subito auto-dichiaratasi simpatizzante della monarchia. Il gruppo aveva un profilo socioprofessionale simile a quello dei fondatori di UB, ma le loro origini erano principalmente liguri, fenomeno interpretato da Devoto come indizio della scarsa presenza di esuli politici²⁴.

Il conflitto diventò ancora più complesso con la seconda scissione di UB: a inizio del 1864, il gruppo radicalizzato propose in assemblea di esplicitare l'orientamento ideologico del sodalizio nel suo nome (*Società repubblicana italiana Unione e Benevolenza*), causando l'opposizione di un altro settore che sosteneva l'incompatibilità tra la mutualità e la politica. Secondo Cibotti «la fractura [fue] tan honda que para evitar la escisión se acud[ió] a los tribunales civiles. La justicia determin[ó] la creación de una comisión directiva provisoria y el llamado a nuevas elecciones para el 1 de noviembre»²⁵. Finalmente, nelle elezioni vinse il gruppo contrario al cambio di nome che, secondo il console Astegno, contava sull'appoggio del settore più umile dei soci. La convivenza tra le due fazioni diventò molto difficile e nel 1865 una parte dei radicalizzati abbandonò l'istituzione.

Nei mesi seguenti, UB stabilì nel suo regolamento la neutralità politica del sodalizio, e i toni del conflitto con la NI diminuì. Questo evento segnò la nascita del «mutualismo apolitico»²⁶, meno concentrato sulle lotte ideologiche che sul controllo della comunità italiana. A questo mutamento contribuì la canalizzazione delle lotte politiche attraverso la stampa italiana, che aprì un nuovo spazio di discussione, e il percorso decrescente del mazzinianesimo negli anni Settanta²⁷. Da questo decennio, le AIMS «se colocarían en el marco de un área laico moderada, con una adhesión a la monarquía presente en todas aunque con diverso grado de entusiasmo»²⁸, migliorando anche il rapporto con le auto-

²³ G. Dore, *La democrazia italiana e l'emigrazione in America*, Brescia, Morcelliana, 1964.

²⁴ Devoto, *Historia de los italianos*, cit., p. 86.

²⁵ Cibotti, *Mutualismo y política*, cit., p. 261.

²⁶ Sabato, Cibotti, *Hacer política*, cit., p. 22.

²⁷ Devoto, *La primera élite*, cit., pp. 185-189.

²⁸ *Ibid.*, p. 189.

rità consolari. La politica di convivenza contribuì, quindi, a rinforzare la *leadership* dei dirigenti che, del resto, condividevano valori politici come l'anticlericalismo e, in molti casi, partecipavano alla massoneria italiana a Buenos Aires, contraddistinta da valori laici, liberali e positivisti²⁹. Del resto, in quegli anni crebbero gli accordi sulla necessità di preservare la lingua e la cultura italiana e di difendere il ruolo positivo degli italiani nel progresso dell'Argentina, in quanto portatori di forza di lavoro e di civiltà. Ciò rispondeva allo scarso prestigio degli italiani in Argentina, lontani dall'essere il gruppo migratorio preferito dalla classe dirigente locale, che in genere prediligeva quelli del Nord Europa³⁰.

2. *Storiografia e politica nelle interpretazioni sulle scuole italiane*

Le origini delle scuole italiane contano su due linee interpretative: da un lato, quella sostenuta tra Otto e Novecento da diversi nazionalisti argentini e italiani, dai quali il passato delle scuole italiane è usato per legittimare diversi progetti politici (ovvero, si fa un «uso pubblico della storia»); dall'altro, quella propriamente storiografica proposta dello storico e sacerdote Luigi Favero, più o meno presente anche in altre produzioni sull'argomento³¹.

2.1 *Le teorie nazionalistiche*

Un chiaro esempio di questo approccio sono le relazioni sulle scuole inserite nei volumi pubblicati dalla Camera di commercio e arti per l'Esposizione Nazionale di Torino (1898) e l'Esposizione Internazionale di Milano (1906), scritte da due dei principali sostenitori delle AIMS e dell'educazione italiana a Buenos Aires: il medico Attilio Boraschi, fondatore e presidente del comitato bonaerense della Società Dante Alighieri (1896-1900), e il docente e giornalista Ignazio Martignetti.

Omettendo le divisioni politiche, sociali e regionali degli emigranti, le relazioni sostenevano che già a metà Ottocento gli italiani avevano formato in Argentina una «colonia» che proteggeva la sua lingua e la sua cultura dal processo di «assorbimento» attuato dalla società argentina. A tale fine avevano creato diverse istituzioni etniche come le AIMS, i giornali e, ovviamente, la scuola:

²⁹ P. Salvetti, *La massoneria italiana a Buenos Aires*, «Italia Contemporanea», n. 214, 1999, pp. 43-66.

³⁰ Devoto, *Historia de los italianos*, cit., pp. 70-75.

³¹ S. Baily, *Las sociedades de ayuda mutua*, cit., p. 489; F. Bertagna, *Fare gli italiani all'estero: immigrati e scuole italiane in Argentina*, «Giornale di storia contemporanea», 2012-2013, pp. 44-45.

Era un bisogno, una necessità, che bambini di genitori italiani, nati per buona parte in Italia, potessero ricevere un'istruzione che li avvicinasse di più alla famiglia e che non li facesse stranieri quasi ai padri stessi. Era d'altra parte dovere di patriottismo, procurare di contenere, se non arrestare, quel lavoro di assorbimento esercitato dall'indigeni i quali approfittavano della facilità di assimilazione propria degli Italiani – il che costituisce la loro debolezza – per togliere colla lingua ogni vincolo colla madre patria³².

Quei nostri fratelli, dei quali appena avanza qualche veneranda reliquia, compresero sin d'allora che, senza il palladio della lingua, abbandonati alle influenze stranieri, a poco a poco essi avrebbero perduta la rimembranza della loro origine, e quindi la fierezza e il privilegio del nome italiano, mentre avrebbero veduto a grado a grado distaccarsi da sé i propri figli, assorbiti totalmente dall'ambiente³³.

Quale «mito delle origini», le narrazioni confondevano passato e presente in un *continuum* che parlava meno della storia delle scuole italiane che del progetto socioeducativo dei loro artefici. Le relazioni, in realtà, riflettevano la preoccupazione dell'élite italiana per la forte integrazione sociale degli emigranti in Argentina. Riprendevano in certa misura anche lo spirito della cosiddetta *Legge Crispi* (R.D 6566) del 1889, primo ordinamento integrale sulle scuole italiane all'estero, emanato dallo Stato italiano nell'ambito di una nuova politica estera, che intendeva la tutela e la nazionalizzazione degli emigranti come fattori di una «diplomazia di potenza»³⁴. Infatti, in un contesto segnato dalle ristrettezze del bilancio nazionale, dall'inizio della crisi agraria e dalla concorrenza colonialista tre le potenze europee (in cui l'Italia era in netto svantaggio), le scuole italiane all'estero, fondate spesso da emigranti o da ordini religiose, furono viste come strumenti per migliorare l'istruzione dei compatrioti, rinforzare il loro legame con l'Italia e promuovere la penetrazione culturale e commerciale di Italia all'estero.

L'ipotesi, del resto, si articolava perfettamente con l'interpretazione dei nazionalisti argentini, che vedevano nelle scuole italiane uno strumento per «conservare stranieri» i figli degli emigranti. Il primo a denunciarlo fu Domingo Faustino Sarmiento, ex presidente dell'Argentina e promotore della scuola pubblica. Nel 1881, dopo la celebrazione a Buenos Aires del Primo Congresso pedagogico italiano³⁵, il «Padre del aula» pubblicò un articolo in cui criticò duramente la proposta (non vincente) di alcuni congressisti di «educare italianamente» gli studenti, ovvero di formarli nell'amore patrio attraverso lo studio della lingua e della storia italiana: «¿Qué es eso, pues, de educar italianamente?»

³² A. Boraschi, *Le scuole primarie italiane in Argentina*, in *Los Italianos de la República Argentina*, Buenos Aires, 1898, p. 219.

³³ I. Martignetti, *Le scuole italiane nella Repubblica Argentina*, in *Gli Italiani nella Repubblica Argentina*, Buenos Aires, Stabilimento grafico de la compañía general de fósforos, 1906, p. 299.

³⁴ F. Grassi, *Il primo governo Crispi e l'emigrazione come fattore di una politica di potenza*, in B. Bezza (ed.), *Gli italiani fuori d'Italia*, Milano, FrancoAngeli Editore, 1983, p. 97.

³⁵ L'evento, tenutosi tra il 6 e il 9 gennaio del 1881, fu organizzato dalle AIMS più importanti della città, allo scopo di progettare una riforma per le scuole di Buenos Aires.

¿Conservar o fomentar en el ánimo de un niño el culto de una patria que no conoce, que probablemente no conocerá, apartándolo del sentimiento natural que lo empuja a querer la tierra en que ha nacido?»³⁶. Sebbene il principio dello *ius soli* della Costituzione argentina considerasse argentini i figli degli italiani, Sarmiento si rendeva conto che la nazionalità andava oltre la sfera giuridica.

L'articolo aprì un dibattito con la stampa italiana, in cui Sarmiento definì le scuole italiane come «inutili»³⁷, in quanto a educare i figli degli emigrati c'erano già le scuole pubbliche le quali, oltre a essere gratuite, erano qualitativamente superiori³⁸. Si trattava, comunque, di un'opinione basata non tanto su una conoscenza approfondita sulle scuole italiane, ma su un progetto scolastico che, anche se in fase di creazione, puntava a «fare gli argentini» attraverso l'educazione pubblica. Del resto, la polemica si inseriva in un clima politico segnato dalle preoccupazioni dell'élite per la potenziale «disintegrazione nazionale» prodotta dai grandi flussi migratori (da essa prima promossi) e dalle proposte di alcuni nazionalisti italiani di creare una «più grande Italia al Plata»³⁹ attraverso colonie di emigranti capaci di influire sullo Stato sudamericano.

Nel 1889, con il consolidamento del colonialismo e il generalizzato rifiuto degli emigranti alla cittadinanza argentina⁴⁰, l'interpretazione di Sarmiento fu ripresa dal politico, storico e giornalista Adolfo Saldías, che denunciò il programma dello Stato italiano, volto a usare le istituzioni italiane a Buenos Aires, tra cui le scuole, per re-italianizzare gli emigrati e creare una specie di Stato italiano all'interno di quello argentino⁴¹. La denuncia, del resto, includeva una forte preoccupazione per il fatto che le scuole italiane apparentemente trasmettevano idee monarchiche in un Paese repubblicano.

Nel 1909, nell'ambito del clima nazionalistico per i festeggiamenti del Centenario della *Revolución de Mayo* del 1810 (inizio del processo di indipendenza argentina), la tesi nazionalista emerse ancora più fortemente nel libro *La Restauración nacionalista*, frutto del viaggio in Europa dello scrittore Ricardo Rojas, inviato dal *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública* per studiare l'insegnamento della storia all'estero. Rojas affermava che le scuole italiane erano istituzioni finanziate dalla monarchia che mettevano in rischio la nazionalità argentina, motivo per cui proponeva di limitare la libertà di insegnamento per proteggere la «razza», la «lingua» e la «tradizione» argentina. In quegli anni,

³⁶ D.F. Sarmiento, *Las escuelas italianas. Su inutilidad*, *Obras de D. F. Sarmiento. Condición del extranjero en América*, Buenos Aires, Imprenta M. Moreno, 1900, p. 56.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.* Cfr. P. Manzioli, *Sarmiento e la questione italiana: una polemica con i giornalisti italiani (1881-1889)*, in V. Blengino, E. Franzina, A. Pepe (edd.), *La riscoperta delle Americhe*, Milano, Teti editore, 1994, pp. 355-377.

³⁹ L.A. Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, México, FCE, 2001, pp. 24-36.

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 121-155.

⁴¹ A. Saldías, *La politique italienne au Rio de la Plata. Les étrangers résidents devant le droit international*, Parigi, L. Sauvaire Editeur, 1889.

infatti, parte dell'intellettualità locale minimizzava il contributo degli stranieri alla formazione dell'identità argentina che, a seconda dell'autore, poteva coincidere con la cultura ispanica, *criolla* o, meno frequentemente, indigena, ma mai con quella degli emigranti europei che, dalla loro prospettiva, dovevano assimilarsi alla cultura locale, preesistente al loro arrivo⁴².

2.2 *L'interpretazione di Favero*

A differenza della tesi nazionalista, per Favero l'incursione delle AIMS nell'ambito scolastico non fu naturale o pacifica, visto che essi erano nati con finalità esclusivamente mutualistiche: Boraschi, infatti, segnalava che le prime scuole avevano «violentato»⁴³ l'essenza costitutiva delle AIMS, ovvero, la mutualità. Per questo motivo, lo storico sosteneva che le scuole erano una necessità «contingente»⁴⁴ dovuta alla mancanza di scuole pubbliche che, di fatto, all'epoca potevano solo ospitare circa sei o settemila bambini dei 45.000 in età scolastica: l'obbligo scolastico fu sancito nel 1875 (*Ley provincial de Educación Común*), e la diffusione della scuola pubblica avvenne solo tra Otto e Novecento, dopo l'approvazione della Legge 1420 di *Educación Común* che istituì la natura laica, gratuita e obbligatoria dell'insegnamento elementare (1884). Inoltre, Favero sosteneva che le prime fondazioni erano opera di «persone che con l'istruzione scolastica avevano scarsa dimestichezza»⁴⁵, ma che erano interessate a offrire ai loro figli un'educazione elementare (sapere leggere, scrivere e fare calcoli semplici) e/o le basi di un mestiere. L'ipotesi si fondava sulla relazione di Boraschi, che segnalava che «le scuole italiane in Buenos Aires, favorite dall'elemento popolare, non trovarono né allora, né poi, nella parte colta e facoltosa della colonia, quel favore a cui potevano aspirare»⁴⁶, e su un articolo giornalistico (senza data), citato da Martignetti, che affermava che le scuole furono «concepite e nate da operai»⁴⁷. Per Favero, solo in un secondo momento a queste «esigenze primarie» si sarebbero sovrapposte le «motivazioni colte» di un gruppo di «intellettuali e professionisti», «che si coinvolsero nell'organizzazione delle scuole (quasi sempre perché vi furono chiamati in un secondo momento)»⁴⁸. Questa piccola élite, formata da personalità come Bo-

⁴² M. Svampa, *El dilema argentino: civilización o barbarie*, Buenos Aires, Aguilar, 2010, pp. 107-146.

⁴³ Boraschi, *Le scuole primarie*, cit., p. 219.

⁴⁴ L. Favero, *Le scuole delle Società Italiane di Mutuo Soccorso in Argentina 1866-1914*, «Studi Emigrazione», vol. XXI, n. 75, 1984, p. 350.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 351.

⁴⁶ Boraschi, *Le scuole primarie*, cit., p. 219.

⁴⁷ Martignetti, *Le scuole italiane*, cit., p. 300.

⁴⁸ Favero, *Le scuole delle Società*, cit., p. 351.

raschi e Martignetti e dagli esuli risorgimentali, avrebbe sostenuto le polemiche sulle scuole italiane (come quella con Sarmiento), i dibattiti sui contenuti pedagogico-didattici e, soprattutto, il valore della lingua italiana come strumento per rafforzare il legame con la patria lontana e per l'espansione dell'Italia all'estero. Il gruppo, comunque, avrebbe avuto risonanza solo presso i «convegni e celebrazioni in cui venivano prese solenni deliberazioni», mentre le decisioni operative sarebbero state prese dai consigli direttivi, interessati alle «finalità più concrete» delle scuole e alla costruzione di buoni rapporti con le autorità argentine e con il consolato italiano⁴⁹. Gli intellettuali e i professionisti, invece, avrebbero avuto un rapporto più stretto con i rappresentanti dello Stato italiano, ricevendo funzionari e intellettuali arrivati dall'Italia.

Dopo le prime fondazioni, altre AIMS tentarono di aprire scuole per imitazione o per aumentare i loro soci. Tuttavia, era frequente che le scuole non prosperassero e chiudessero rapidamente a causa delle ristrettezze economiche dei sodalizi e delle lotte personali e politiche dei dirigenti che, del resto, ostacolavano i tentativi di federazione o di unificazione tra le scuole. Tra Otto e Novecento, con la diffusione della scuola pubblica e la crisi finanziaria delle AIMS, la situazione peggiorò e molti soci proposero di chiudere o di ridurre l'offerta formativa per destinare le risorse alle funzioni tradizionali delle AIMS. La base sociale delle mutue si era allargata, coinvolgendo anche contadini e braccianti del Meridione, apparentemente poco interessati ai richiami idealistici delle scuole⁵⁰. Per loro, la scuola pubblica era un'opzione ragionevole, in quanto non erano emigrati per esportare la lingua italiana (che spesso non parlavano), o per contribuire all'espansione della nazione, «essendo la legge della sopravvivenza (e non quella degli affari e del commercio) la ragione del loro emigrare»⁵¹.

In ultimo, Favero segnalava che le scuole si trovavano sotto un «duplice tentativo di normalizzazione»: quello dello Stato argentino, interessato a nazionalizzare i figli degli emigranti⁵², e quello del consolato italiano, «preoccupat[o] di far rientrare nell'alveo 'costituzionale' associazioni a carattere mazziniano-repubblicano e a dettare criteri di uniformità sul piano didattico con i programmi scolastici svolti dalle scuole in patria»⁵³.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 353.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 347.

⁵¹ *Ibid.*, p. 376.

⁵² I controlli argentini diventarono più sistematici con la creazione della *Inspección general de escuelas particulares* (1909).

⁵³ Favero, *Le scuole delle Società*, cit., p. 365.

3. Nuove fonti, domande e approfondimenti

Da un approccio transnazionale, la prima cosa da segnalare è che la nascita delle scuole italiane a Buenos Aires avvenne contemporaneamente a quelle fondate dalle AIMS della penisola. Anche se le ricerche sul tema sono poche, sappiamo che da metà Ottocento i sodalizi italiani istituirono numerose scuole serali, elementari e festive per ragazzi e per adulti, biblioteche e scuole professionali per maschi e femmine⁵⁴. Molte AIMS, infatti, si denominavano «di mutuo soccorso» e «di mutuo insegnamento», in quanto la questione educativa era cardine nella loro ideologia⁵⁵. Non a caso, già negli anni Cinquanta, i primi Congressi delle AIMS si dichiararono a favore dell'obbligo scolastico, della diffusione dell'istruzione nei ceti popolari e soprattutto di quella professionale e tecnica⁵⁶. Tale sensibilità rispondeva, da un lato, al vuoto lasciato dalla pubblica amministrazione, che faceva fatica a istituire scuole elementari in tutti i comuni del Paese ed era assolutamente indietro nell'educazione degli adulti e, dall'altro, alle nuove idee sull'educazione emerse a metà Ottocento.

In primis, come segnalato da Chiosso⁵⁷, nell'Ottocento si assiste a un grande mutamento nella percezione sociale dell'educazione, con radici nell'Illuminismo e nella Rivoluzione francese: l'analfabetismo passò dall'essere un fenomeno normale a grave problema per l'evoluzione sociale, economica e civile. L'alfabetizzazione, infatti, si impose come valore fondamentale della nascente società borghese (diffusa nelle AIMS attraverso i dirigenti), legato al progresso, alla modernità e alla civiltà. In secondo luogo, presso le AIMS laiche, dirette dalla piccola borghesia, l'istruzione iniziò a essere vista come «la condizione primaria e indispensabile» per «conseguire il pieno inserimento dell'operaio nella vita sociale»⁵⁸, attraverso la trasmissione di un determinato mestiere o di un'etica del lavoro percepita come la base «una nuova civiltà costituita sulla scienza»⁵⁹ (e non dalle credenze religiose). L'esaltazione della tecnica e della scienza si articolava con la trasmissione di valori laici e borghesi come il *self-helpismo*, il risparmio, l'ordine, la ragione, indispensabili per l'elevazione morale del popolo. In terzo luogo, l'educazione fu vista da alcuni dirigenti, soprattutto i mazziniani, quale strumento per la preparazione politica delle masse e per la formazione della loro coscienza nazionale (non di rado, infatti, le AIMS tenevano corsi di storia patria): lo stesso Mazzini aveva sostenuto in *Dei doveri*

⁵⁴ B. Gera (ed.), *Un insegnamento per tutti. Centocinquanta anni di mutua istruzione nelle Società operaie piemontesi*, Torino, Centro di Studi piemontesi, 2000.

⁵⁵ F. Susi, *Dibattito intorno all'educazione nelle società operaie di mutuo soccorso*, «I problemi della Pedagogia», vol. XIX, 1973, p. 535.

⁵⁶ Papa, *Origini delle società operaie*, cit., pp. 162-164, 182-186, 209-211.

⁵⁷ G. Chiosso, *Le vie dell'alfabeto tra Otto e Novecento*, in Gera (ed.), *Un insegnamento per tutti*, cit., p. 9.

⁵⁸ G. Verucci, *L'Italia laica prima e dopo l'unità 1848-1876*, Bari, Laterza, 1996, pp. 88-89.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 90.

degli uomini l'importanza dell'educazione quale mezzo per formare il sentimento del dovere, la solidarietà, il sacrificio personale e i valori dell'unità.

Le scuole italiane a Buenos Aires, quindi, furono fondate in questo clima pedagogico: infatti, viste le origini geografiche nord occidentali di buona parte dei soci, non è improbabile che prima di partire per l'Argentina molti fossero in contatto con le iniziative educative delle AIMS della penisola. In ogni caso, oltre ai punti di riferimento esteri, l'iniziativa scolastica si inseriva in dinamiche locali che, nel caso dei dirigenti, erano segnate dai loro sforzi per diventare la *leadership* di una colonia italiana, ancora in formazione. In questo senso, Devoto segnala che l'interesse educativo della dirigenza si collegava non solo alla matrice mazziniana di una parte degli esuli, ma al suo progetto di conservare «l'italianità» degli emigranti, «lo que respondía tanto a la ideología nacional-patriótica que los animaba como al propio interés de preservar en sus manos un espacio de mediación entre la sociedad y las élites italianas y los mismos emigrantes, espacio del que derivaban su poder y su prestigio»⁶⁰. Le nuove fonti non solo confermano quell'obiettivo, ma anche suggeriscono che, oltre a preservare tale potere, le scuole contribuirono a costruirlo.

L'analisi della fondazione della prima scuola maschile di NI conta, purtroppo, su poche fonti, in quanto l'archivio dell'associazione si è perso alcuni anni fa in un'inondazione. Per questo motivo, la ricostruzione può solo servirsi delle relazioni istituzionali prodotte per le Esposizioni del 1898 e del 1906, che, comunque, offrono un'informazione importante: dopo il 1867, il sodalizio non fu in grado di affrontare le spese della scuola, e un ristretto gruppo di soci si fece carico dei costi⁶¹. Probabilmente, il gruppo apparteneva al settore dei benefattori o dei soci benestanti e/o professionisti, gli unici in grado di affrontare tali spese. Questi ultimi, del resto, di solito facevano parte dei consigli didattici delle mutue, le cui cariche erano *ad honorem*. Tra il 1868 e il 1870, per esempio, quello di UB fu costituito da quattro professori universitari, un medico farmacista, un ingegnere e due persone per le quali non ci sono indicazioni circa la professione⁶².

Per il caso di UB contiamo, invece, su un interessante opuscolo pubblicato dal sodalizio nel 1867, nel quale viene descritta la riunione in cui fu annunciata l'apertura delle prime scuole. La fonte racconta che il 25 marzo del 1867 si radunarono nel salone dell'edificio sociale numerosi soci, «altre distinte persone»⁶³ e moltissimi fanciulli «desiderosi d'istruzione»⁶⁴. Dopo aver sentito «l'ar-

⁶⁰ *Ibid.*, p. 188.

⁶¹ *Società Nazionale Italiana*, in *Los Italianos de la República Argentina. Exposición grafica*, cit., p. 529.

⁶² Unione e Benevolenza, *Rapporto della presidenza all'Assemblea trimestrale di gennaio 1888*, Buenos Aires, 1888, pp. 13-25.

⁶³ *Apertura delle scuole delle società italiana d'Unione e Benevolenza*, Buenos Aires, Tipografia de Mayo, 1867, p. 3.

⁶⁴ *Ibid.*

monia dell'inno nazionale ed altri pezzi perfettamente eseguiti di Filarmonici della Società»⁶⁵, il presidente G. Salvarezza, medico genovese, annunciò che il consiglio scolastico era pronto ad aprire le scuole. Subito dopo, il vicepresidente e ispettore delle scuole, Achille Maveroff, ricco commerciante milanese e futuro fondatore del Banco de Italia y Río de la Plata (1872), lesse le disposizioni del consiglio, ovvero: l'istituzione di una scuola elementare per bambini e di un'altra serale per adulti; la gratuità delle scuole per i soci e i loro figli (gli italiani non associati dovevano pagare venti *pesos mensili*); la creazione di un concorso per scegliere un maestro elementare, un assistente e un maestro di disegno che insegnasse «elementi di geometria, di ornato, e di disegno lineare, due volte la settimana»⁶⁶ e, in ultimo, l'inizio delle lezioni, fissata per il 1° aprile. Di seguito, a prendere la parola fu Giovanni Ramorino, naturalista genovese e membro del consiglio scolastico. Secondo l'opuscolo, il suo discorso commosse tanto la radunanza che questa, «non soddisfatta d'averlo applaudito, ne chiese la stampa perché sia fatto di pubblica ragione»⁶⁷.

Nel suo discorso, Ramorino compì tre operazioni: attribuì la paternità del progetto scolastico ai soci, affermando che essi avevano «manifestato»⁶⁸ l'idea a un'assemblea a gennaio; presentò il consiglio scolastico come un mero esecutore di quell'idea e, in ultimo, descrisse il progetto scolastico come un'opera patriottica della colonia italiana. Le tre “mosse”, però, rappresentavano solo parzialmente gli effettivi processi sociali e politici che avevano originato le scuole. In realtà, sembra che il discorso (non a caso pubblicato da UB) cercasse di creare consensi sul progetto scolastico. Del resto, le parole di Ramorino imponevano un'interpretazione sui ruoli assegnati ai soci e ai dirigenti: i primi dovevano interessarsi alla preservazione dell'italianità e al benessere della collettività in quanto membri della colonia; i secondi dovevano rappresentare e mettere in pratica quella volontà popolare in quanto *leadership* della collettività. Il discorso iniziava così:

è con senso di gioia, o miei amici, ch'io vengo a trattenervi alcuni istanti in questo giorno, che credo dei più solenni per gli Italiani, che dimorano nelle regioni del Plata. Non è a consigliarvi, tanto meno a persuadervi, che io vi parlo; l'opera vostra che avea di mira il benessere materiale e morale, di una tanto grande parte della popolazione forastiera di questa città, fu così spontanea, così efficace, che, quando pur fossero stati necessari consigli e persuasioni, tardi giungerebbero oggi, in cui quest'opera sta per essere coronata. È per ringraziarvi in nome della Società, in nome, dirò anche, della patria nostra, cui sempre devono essere rivolti i nostri pensieri, di quanto avete fatto, e di quanto ci proponete fare.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ *Ibid.*, p. 4.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 14.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 7.

No, non si dimenticherà giammai questo giorno in cui si manifesta il potere della popolare iniziativa, accompagnata dall'amore della civiltà e del progresso. L'esempio che Voi daste è sì bello che commuove in rammentarlo: poi provate il bisogno della fratellanza, e lasciate in disparte le gare che tanto danno faceano là nel nostro paese, ricordandovi solo d'essere figli d'una stessa terra, dedicati tutti ad uno stesso scopo [...]»⁶⁹.

La fondazione delle scuole, quindi, era presentata come un'idea «popolare» e «spontanea», frutto di una colonia affratellata che lasciava da parte le divisioni politiche. Tuttavia, lo stesso Ramorino affermava che la «manifestazione» dell'assemblea era stata influenzata da certi «consigli e persuasioni». L'archivio di UB non conserva i verbali delle assemblee e delle sedute del consiglio direttivo del 1867, ma è probabile che a consigliare e persuadere l'assemblea fossero i membri del consiglio scolastico, ovvero i soci coinvolti nel progetto educativo. A quel consiglio partecipavano lo stesso Ramorino e altri intellettuali come Emilio Rossetti e Bernardino Speluzzi⁷⁰, con percorsi migratori e professionali simili a quello dell'oratore: ricordiamo che Ramorino era un naturalista laureato presso l'Università di Torino, che nel 1866 fu assunto dalla Universidad de Buenos Aires per tenere la cattedra di *Ciencias Naturales*, grazie alla mediazione del medico milanese Paolo Mantegazza, che aveva anche facilitato la contrattazione degli ingegneri Rossetti e Speluzzi. A Buenos Aires, tutti collaborarono con le AIMS e con il periodico «La Nazione Italiana» (1868-1871), proprietà di Maveroff e rappresentativo del settore repubblicano, anche se con una «linea oscillante»⁷¹.

L'ipotesi sull'influenza esercitata dai dirigenti trova conferma nel rapporto di UB del 1898, in cui si afferma che il progetto scolastico era nato in una seduta del consiglio direttivo tenutasi a settembre del 1866⁷². Sebbene le fonti non permettano di approfondire di più la paternità del progetto, indicano che la dirigenza partecipò sin dalle origini alla sua elaborazione ed esecuzione. Del resto, il discorso di Ramorino evidenzia l'esistenza di un approccio educativo che andava oltre la logica «strumentale». Esso, infatti, non era centrato sui benefici dell'istruzione per il futuro lavorativo degli studenti, ma sui pregi dell'educazione per la formazione dell'uomo e per il progresso civile della colonia e della società tutta. Da una prospettiva di pensiero umanista, l'oratore contrapponeva i concetti di sapere-civiltà-libertà a quelli di ignoranza-miseria-tirannia, in sintonia con la tradizione risorgimentale, liberale e mazziniana del sodalizio:

Edotti da una, pur troppo, lunga esperienza nel nostro paese, conoscevate, che la miseria è figlia dell'ignoranza, sapevate che gli asili di mendici, gli ospedali, le carceri, eran più popolate nei paesi, ove tirannico potere, o subdole azioni di un partito avverso alla civiltà,

⁶⁹ *Ibid.*, p. 5.

⁷⁰ ASMAE, Archivio scuole [AS.]1888-1920, b. 217, *Lettera del Consolato di S. M. il Re d'Italia alla sua eccellenza al S.E il Sig. Ministro degli Affari Esteri*, Buenos Aires, 02.06.1868.

⁷¹ Devoto, *Historia de los italianos*, cit., p. 90.

⁷² *Unione e Benevolenza*, in *Los Italianos*, cit., p. 525.

avevano impedito lo sviluppo dell'intelligenza e del sapere. Gran parte di voi aveva lasciato la patria in tempi in cui disgraziatamente signoreggiavano questi nemici del bene; dirò di più, tra Voi scorgono molti che con quell'abbandono facevano una protesta alle infelici condizioni in cui fino a questi ultimi tempi era tenuta l'Italia nostra; e perché vi trovaste nella terra della libertà, unanime fu il vostro disegno, rimediare tra Voi al male che avevate fuggito, non sperando forse che in così breve tempo anche nella nostra patria sarebbe sradicato⁷³.

Di seguito, Ramorino segnalava che nell'Italia unita il male dell'ignoranza non esisteva più, in quanto «colà bastava una sola parola di chi stava al governo dei Municipii e della Nazione perché da ogni lato sorgessero scuole, asili, e biblioteche»⁷⁴. L'affermazione non era vera, ma permetteva di sottolineare i progressi sociali portati dall'unità e di ricordare che in Argentina gli emigranti avevano trovato da soli «la volontà e i mezzi»⁷⁵ per le fondazioni: essi, infatti, avevano iscritto i loro figli a scuola prima che il progetto «potesse avere esecuzione»⁷⁶. La scuola, del resto, sembrava confermare che, come segnalato dalla stampa italiana dell'epoca, gli italiani portavano in Argentina non solo braccia per il lavoro, ma anche civiltà. Per Ramorino, infatti, l'iniziativa scolastica di UB avrebbe avuto ricadute positive per i soci, per la colonia italiana e anche per l'Argentina, in quanto il sapere non «*ispande* i suoi vantaggi, con gelosa cura, solamente sopra alcuni individui perché restino loro retaggio, ma fa che in breve tempo l'utile di uno diventi utile comune»⁷⁷.

Si trattava, del resto, di un approccio con una forte carica morale. Per Ramorino, l'educazione era in grado di allontanare i bambini dai «pericoli di una vita d'ozio»⁷⁸, motivo per cui affermava che il genitore che non inviava i figli a scuola «spegnendo le sue forze fisiche e morali in un lavoro sterile e al disopra di sua possa», doveva essere «scacciato del nostro seno», in quanto «nemico della civiltà»⁷⁹. Anche nel caso degli adulti la scuola poteva «impedire molti mali cui produce la fatale e pur comune illusione di ricercarne negli stravizi un compenso ad un lungo e spesso ingrato lavoro»⁸⁰. Nulla diceva, invece, sul valore della formazione professionale.

In ultimo, l'educazione aveva per lui un significato fortemente patriottico, in sintonia con la visione educativa di Mazzini, motivo per cui l'oratore celebrava la fondazione della biblioteca sociale (inaugurata sempre in quell'anno), che avrebbe permesso ai soci di «cercare quelle dolci emozioni che ci son porte dagli immortali scrittori della lingua del sì»⁸¹. La conservazione e l'insegnamen-

⁷³ *Ibid.*, pp. 6-7.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 7.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Ibid.*, p. 8.

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ *Ibid.*, p. 10.

⁸¹ *Ibid.*

to dell'italiano, «[l']unico vincolo un giorno tra le famiglie italiche»⁸², aveva un'importanza fondamentale per la coesione della colonia e per «spandere al mondo la fama cui s'acquisterà la redenta nazione»⁸³.

Da parte sua, la storia, intesa come storia della nazione italiana, era chiamata a esercitare anche un ruolo patriottico. Ramorino, infatti, sosteneva che era «dovere d'ogni italiano il conoscere per quali vicende abbia passato la patria, pria di giungere alla gloriosa epoca in cui si trova»⁸⁴. I tesori della nazione e le gloriose pagine del passato italiano non dovevano essere trascurate, motivo per cui il naturalista chiedeva ai soci di non dare retta a quelli che vedevano in quel tipo di insegnamento un danno che risvegliava «un sentimento di superbia, ed una soverchia confidenza in noi stessi»⁸⁵. La sua proposta, però, si nutrivava della certezza della superiorità culturale italiana nei confronti delle altre nazioni, e in particolare dell'Argentina: «D'altronde havvi forse popolo che posseda un'idioma più gentile, una storia più nobile? E vorremo noi dunque sprezzarle ed anche chiedere ad altra letteratura e ad altro popolo, quelle emozioni e quei vantanti che ci sono invidiati?»⁸⁶. Tale approccio può aiutare a capire perché le prime scuole non insegnavano (almeno formalmente) lo spagnolo e la storia argentina.

Lo studio della storia doveva avere ricadute concrete sul presente, rinforzando, per esempio, l'orgoglio di appartenere alla terra di Colombo, protagonista del «grandioso fatto della scoperta di questo paese che abbiamo scelto per la seconda patria»⁸⁷, di Galileo Galilei, sostenitore della «eterna guerra a quella setta perversa che tanto danno fece e continua a nostro paese, e che nascondendosi sotto il manto dell'amore del vero odia fino alla morte colui che tenta smascherare la libidine di un potere adoperato a mal fare»⁸⁸, e dei protagonisti del risorgimento, come Garibaldi, l'eroe dei due mondi. Il passato sembrava capace di suscitare l'amore per l'Italia ma anche la critica a quelle istituzioni che, come la Chiesa, avevano ostacolato la sua unificazione. Intesa da questo punto di vista, l'educazione doveva impedire che «gli italiani dimoranti in queste contrade dimentichino giammai il loro paese natio»⁸⁹.

Per finire il suo discorso, Ramorino auspicava l'unione degli emigranti, in quanto riflesso dell'affratellamento delle correnti politiche dell'unità ed elemento di forza all'estero:

come il nostro paese riuscì ad essere rispettato e forte, solo quando, cessarono affatto le divisioni fraterne, che tanto tempo l'avevano straziato, quando tutti, dal Re che diede il

⁸² *Ibid.*

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ *Ibid.*, p. 11.

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ *Ibid.*, p. 12.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 13.

nobile esempio di perigliare vita e corona in vantaggio della patria, all'ultimo popolano che generosamente accorse alla sua chiamata, furono animati da un solo scopo, da un solo desiderio; così pure noi, staccati per lunga distanza dalla patria nostra, saremo felici se legati da quei vincoli. L'insegna della nostra Società, e le sue istituzioni spero varranno a persuadere tutti gli Italiani a radunarsi intorno ad essa, e si mostrerà così ancora, come non vi ha forza senza Unione, né Unione senza Benevolenza.

Purtroppo, le fonti non permettono di sapere come fu ricevuto il discorso dal pubblico. Sappiamo, però, che nonostante la resistenza che la scolarizzazione suscitava all'epoca nelle famiglie operaie (l'obbligo scolastico non c'era ancora e l'economia familiare richiedeva il lavoro dei figli), a metà degli anni Settanta le scuole accoglievano già più di 1000 alunni⁹⁰. Del resto, anche i corsi per adulti e la biblioteca di UB⁹¹ facevano passi in avanti, in una città con poche strutture simili: a fine degli anni Settanta gli adulti erano circa il 30 % degli studenti e la biblioteca dava in prestito 1319 libri all'anno, di cui più della metà catalogate come «opere letterarie» e «opere storiche e geografiche»⁹².

Da un punto di vista pragmatico, è possibile pensare che i soci e i loro figli frequentassero le scuole e la biblioteca per approfittare dei nuovi “servizi”, oppure perché le scuole pubbliche erano poche. Tuttavia, è da considerare che forse anche loro vedessero nell'educazione uno strumento di civiltà e di progresso in grado di allontanare i bambini (e se stessi) dalla miseria, i vizi e le disgrazie: alla fine, si trattava di famiglie emigrate per migliorare le loro condizioni di vita. Del resto, i soci erano regolarmente esposti ai discorsi nazionalistici dei dirigenti e all'influenza della stampa etnica, nonché allo sguardo degli argentini, che già da metà Ottocento consideravano tutti *italianos*.

In ogni modo, capire con esattezza la «comunità immaginata» dai soci è un compito molto complesso. Infatti, alcune fonti degli anni Ottanta segnalano che per alcuni di essi la lingua italiana era intesa quale strumento per conservare il legame culturale non tanto con Italia, ma tra i membri della famiglia emigrata. Nel 1881, nell'ambito del dibattito giornalistico tra Sarmiento e la stampa italiana, una lettrice italiana inviò una lettera al giornale repubblicano «L'Amico del popolo» segnalando che «a parte le opinioni che io o altri possano avere sulla nazionalità dei nostri figli, dirò che idioma materno, quello imparato colla ninna nanna vuol dire qualcosa di più caro che idioma patrio, e per noi genitori italiani quell'idioma che è insieme materno e patrio ci è talmente caro che non so come possiamo rassegnarci a sentirne parlare un altro nel santuario della

⁹⁰ ASMAE, AS. 1888-1920, b. 217, *Stato delle scuole gratuite della Società Italiana “Unione e Benevolenza” in Buenos Aires nell'anno scolastico 1875; Relazione scolastica Nazionale Italiana 1879.*

⁹¹ *Regolamento e catalogo della biblioteca della Società italiana di Unione e Benevolenza*, Buenos Aires, Tipografia italiana, 1872.

⁹² ASMAE, AS. 1888-1920, b. 217, *Movimento della biblioteca durante l'anno 1880*, 15.07.1881.

famiglia»⁹³. Da parte sua, nel 1884, un rapporto sulle scuole italiane scritto dal giornalista A. Rigoni Stern dietro richiesta dello Stato argentino, affermava che il carattere «patriótico» delle scuole italiane generava «simpatía»⁹⁴ nei soci: esse «[educaban] a los hijos de los socios en el idioma de sus padres, con el objetivo de inspirarles más respeto del que generalmente tenían hacia los que les dieron el ser», in quanto «sucedió con frecuencia que los hijos educados en las escuelas públicas, trataban a sus padres de gringos y los ridiculizaban porque no hablaban tan bien el castellano como ellos»⁹⁵. La fonte, del resto, ci ricorda lo scarso prestigio della comunità italiana in Argentina e i tentativi delle scuole italiane per riscattarlo.

In ultimo, per quanto riguarda il rapporto con il consolato, le fonti evidenziano che nei primi anni della sua esistenza UB tenne un atteggiamento ambiguo con le autorità. Anche se il discorso di Ramorino parlava positivamente del Re, nel 1869 il console affermava in una lettera al MAE: «A tenore della raccomandazione fattami dall'eccellenza vostra io non mancherò d'appoggiare [...] nel miglior modo che mi sarà possibile, ambedue le Società qui esistenti in tutto ciò che si riferisca alle Scuole; però devo far noto all'Eccellenza Vostra che la Società d'Unione e Benevolenza si mantiene in un'attitudine tanto ostile al R. Governo, che nemmeno si degnò d'invitar mai ne il Regno Ministro, ne me a visitare le sue scuole»⁹⁶. Negli anni Settanta il rapporto migliorò grazie all'emergere del mutualismo «apolitico», e UB iniziò a ricevere sussidi dal MAE. Con la NI, invece, i rapporti furono felici fin dall'inizio: nel 1868, infatti, il MAE premiò la sua opera scolastica con una medaglia e, almeno dal 1869, iniziò a inviarle sussidi⁹⁷.

Conclusioni

Per rispondere le domande iniziali, la ricerca si è confrontata con le interpretazioni già esistenti sull'oggetto di studio, concludendo che mentre la tesi nazionalistica costituisce un uso pubblico del passato, quella di Favero, di natura storiografica, presenta una serie di problemi legati alla trascuranza della dimensione transnazionale del fenomeno e delle dinamiche politiche in cui erano coinvolte le fondazioni. Esse, infatti, avvennero in contemporanea alle iniziative scolastiche delle AIMS d'Italia: anche se non sono stati trovati rimandi diretti

⁹³ «L'Amico del Popolo», Buenos Aires 25/12/1881, citato in P. Manzioli, *Sarmiento e la questione italiana*, pp. 374-375.

⁹⁴ A. Rigoni Stern, *Colaboración. Cuadro estadístico de las escuelas italianas en la capital*, in «El monitor de la Educación común», vol. 123, n. 9, 1888, p. 100.

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 99-100.

⁹⁶ ASMAE, AS. 1888-1920, b. 217, *Lettera del Consolato a Buenos Aires al MAE*, 14.12.1869.

⁹⁷ *Ibid.*

a tali esperienze, le origini regionali degli emigrati permettono di ipotizzare che fossero conosciute, o che almeno si trovassero in contatto con quel clima pedagogico. In ogni modo, l'importanza attribuita da molte AIMS della penisola all'educazione tecnica e professionale sembra essere diminuita in Argentina a favore di un modello più centrato sulla trasmissione della lingua e della cultura italiana. Tale mutamento può collegarsi alla matrice risorgimentale e mazziniana delle AIMS, al contesto migratorio in cui nacquero le scuole e agli sforzi dei dirigenti per costituirsi come leadership di una «colonia italiana».

In effetti, le nuove fonti evidenziano che i dirigenti erano fortemente coinvolti nel primo progetto scolastico. Anche se, come segnalato da Favero, l'educazione fosse stata un desiderio o una necessità dei soci legata alla mancanza di scuole pubbliche, la dirigenza (già composta da intellettuali e professionisti) sembra di avere capitalizzato quel bisogno per i propri fini, collegati alla costruzione di una «colonia italiana» coesa, disciplinata, rispettata e guidata da loro. Inoltre, è probabile che le scuole rientrassero nella concorrenza tra i due sodalizi per attirare più soci e per imporre la propria rappresentazione dell'italianità: in questo senso, però, le fonti non offrono informazioni su eventuali differenze nei programmi scolastici di UB e NI. In ogni modo, la politica di convivenza tra le AIMS e l'accettazione (e richiesta) dei sussidi del MAE suggeriscono la graduale adozione di un atteggiamento ideologico moderato.

Per quanto riguarda i soci, la loro adesione alle scuole non sembra basata solo su un approccio strumentale. Esposti regolarmente ai discorsi patriottici e idealistici dei dirigenti, è probabile che anche loro vedessero la scuola come un mezzo per allontanare i bambini (e se stessi) dai vizi, la miseria e l'ignoranza, e come uno strumento per trasmettere loro la lingua e la cultura italiana (o una interpretazione su di essa), in modo da rinforzare il legame culturale tra i membri della famiglia emigrata. Evidentemente, le cose cambiarono con la diffusione della scuola pubblica, la crisi delle AIMS e il processo di integrazione degli italiani in Argentina. Ma quello è un altro contesto storico.

Ferdinando Coletti and his inaugural speech *Dell'Università e de' suoi studi* (1879): clinical teaching at the medical faculties in the second half of the 19th century

Fabiola Zurlini
Studio Firmano for the History of
Medicine and Science
Fermo (Italy)
fabiola@studiofirmano.net

ABSTRACT: Ferdinando Coletti, Rector at the University of Padua in 1872-1873 and a full professor of *Materia Medica* and Therapeutics, delivered his inaugural academic year speech *Della Università e de' suoi studi*, which was published in 1880, but little known, at the lecture hall in the University of Padua on November 19th, 1879. This article analyses the inaugural speech, which is divided into six paragraphs: the first two are about the history of Italian universities in comparison with the European ones in general and the other four are devoted to a reflection on medical training and the disciplines into which the contemporary study system of the medical faculties is divided. The nodal point of this analysis is represented by clinical teaching in its various declinations and it becomes the field in the speech where medical-scientific, cultural, pedagogical, political and civil instances find a ground for comparison and synthesis.

EET/TEE KEYWORDS: History of Medical Education; Ferdinando Coletti; History of Clinical Teaching; Propaedeutic Clinic; XIX Century.

Introduction

In the aftermath of the Unification of Italy, the protection of health on which hygienists had focused their attention throughout the century acquires an increasingly significant weight for the organization of the new State¹ and issues,

¹ R. Cea, *Il governo della salute nell'Italia liberale. Stato, igiene e politiche sanitarie*, Milan,

such as the need for a modern healthcare legislation and the adaptation of Italian professional medical training to the one of the most advanced European countries², become crucial with it.

At a scientific level, this corresponds to an evolution of medical knowledge, which marks a major step forward towards the end of the century thanks to progress in physics and chemistry starting from a science in crisis due to its therapeutic ineffectiveness. The medical 19th-century is pervaded by a scientific tension, which determines the detachment from metaphysics in the early century and the initiation of a biological tendency in order to arrive at rising the basis of the modern pathological conception³ in the late century. Medicine had been enriched with laboratories and tools thanks to the achievements in chemistry and physics, which increasingly allowed the development of scientific research, the control and the validation of results with significant progress in fields, such as physiology, while clinical medicine benefited from the results of bacteriology and cellular pathology.

Beyond the different positions in political and scientific debates, there was a unanimous consensus in recognizing the strategic value of clinics for medical training, especially in the practical field. If the new unified state wanted to gain a place of merit among the most advanced European countries, it became essential to commit resources in order to equip small and big universities with

FrancoAngeli, 2019, pp. 65-128. The mobilization of the hygienist movement allowed the creation of hygiene as a discipline with an autonomous status and a precise field of application where the concept of prevention took on a crucial importance. Therefore, hygiene became the inspiring paradigm of the health policy for the liberal state, not only in reference to the prevention of the epidemics – first of all, cholera –, which plagued Italy throughout the 19th-century, but also as a discipline, which was able to coordinate all those sciences influencing public and private health. The health system of the new State was defined by the well-known Annex C to the law for the administrative unification of the Kingdom, which was promulgated on March 20th, 1865, thus becoming part of the basic competences, which were assumed by the new liberal State. Annex C with which the Piedmontese system was effectively extended throughout Italy became the basis of the Italian health administrative action until Crispi law in 1888 with which the health reform was implemented, refining the functions and the structures of the liberal State in the 19th-century. Being an official at the Ministry of the Interior, the figure of the provincial doctor, who was specialized in hygiene, was one of the key innovations, which were introduced by law, in his function of connection between prefect and territory, but also with the central government. The training deficiencies of the Italian academic system soon emerged due to the lack of hygiene institutes at universities and, for this reason, in 1888, a specialization school in public hygiene, which was placed under the direction of Luigi Pagliani, a full professor of Hygiene at the University of Turin and appointed by Crispi to supervise the Department for Health, and established within the Dicastery of the Interior, was established for provincial doctors at the laboratories in the Ministry of the Interior.

² A. Forti Messina, *Il sapere e la clinica: la formazione professionale del medico nell'Italia Unita*, Milan, FrancoAngeli, 1998, pp. 17-18.

³ F. Pellegrini, *La Clinica Medica Padovana attraverso i secoli*, Verona, La Tipografica Veronese, 1939, pp. 150-151. The author refers to the historical-medical analysis of the 19th-century, which was outlined by the well-known historian A. Castiglioni, *Storia della Medicina*, 2 voll., Milan, Arnoldo Mondadori, 1948, Vol. II, p. 586.

areas, which were devoted to clinics, and to modernize the already existing ones.

However, in the late 19th-century, medicine was still pervaded by contrasting attitudes in favour – or not – of a more practical training rather than a theoretical one. The enthusiasm towards experimental method and scientific research, which had determined so much progress in 19th-century medicine, corresponded to the skepticism of those who claimed that the clinician's task was to study patients, staying at their bedside, thus only perfecting diagnostic skills, while experimentation and research distracted doctors from their main training goal⁴, in addition to being a few doctors' prerogative. Among clinicians, however, authoritative voices also arose, such as Augusto Murri, who demonstrated an open attitude towards the Clinic at least in an initial phase not only as the place where doctors learn to recognize and to treat diseases, but also as a scientific laboratory:

The Clinic, as I see it, has two very different tasks: the first one is to provide society with doctors, who know how to understand and to treat human infirmities, and we will see in future lectures which is the most appropriate method to achieve it. But this office must not be the only one today; the Clinic must also be a scientific laboratory: the Anatomist, the Physiologist, the Pathologist give us the result of their labours, but we must examine it, purify it, make use of it and then send it back to them either modified or increased or simply validated by our experience. We must receive from them, but we must also give, we must depend on them, but we must not live a parasite's life. The true clinical science is created in Clinic, only in Clinic⁵.

Consistently with the position taken in the whole speech, the introductory lecture to Murri's course ends with an incitement to young students of Clinical Medicine to believe in experimental method, highlighting how the search for truth has the noble aim at benefiting in its application in order to alleviate the sick human race's suffering and to contribute to raise the fortunes of sciences in Italy at a civil level.

Murri's inaugural lecture, which was printed in 1876, is part of several published inaugural speeches, introductory lectures to academic courses circulating in the late 19th-century. Beyond celebratory and rhetorical tones, the attention in them was mainly addressed to crucial issues for teaching in the medical faculties.

This rich production of works largely consists of booklets with less than one hundred pages, which faithfully translate the speeches given by rectors and professors holding chairs of medical faculties at the university lecture halls. These are often little-known works with a limited-edition print, but nevertheless

⁴ V. Patella, *Obiettivi e limiti della propedeutica di clinica medica: Prelezione*, Padua, Stab. Prosperini, 1888, p. 14.

⁵ A. Murri, *Prolusione al corso di clinica medica letta il 19 gennaio 1876 nella R. Università di Bologna*, Bologna, 1876, pp. 26-27.

they are worthy of attention by historical-medical and historical-educational research, as they are able to shed light on what was perceived as the crucial issues at an educational and scientific level at that time.

As it has already been underlined, the debate on the reform of medical studies occupies an important part of the post-unification policy on university education in the awareness that it was necessary to decisively intervene at a training level in order to raise the fortunes of Italian medical faculties – and perhaps also the ones of the new Kingdom – and to restore dignity to medicine and the figure of the doctor in the social context⁶.

In this context, there is Ferdinando Coletti's work, *Della Università e de' suoi studi. Discorso Inaugurale de' corsi accademici dell'anno 1879-1880, letto nell'Aula Magna dell'Università di Padova il 19 novembre 1879*, which was printed in Padua in 1880⁷ and delivered while Coletti was a full professor of Materia Medica and Therapeutics at the University of Padua.

The speech is divided into six paragraphs, which are specifically devoted to an analysis and a reflection on medical training and the disciplines into which the contemporary university system of the medical faculty is divided⁸ except for the first two general paragraphs, which are addressed to the history of Italian universities and the comparison between the universities in Europe and in Italy. The work as a whole offers a balanced and lucid synthesis of medical university studies, but the analysis of clinical teaching in its various specialist declinations represents its real nodal point, taking into account what were the training tensions regarding medical practice at that time.

⁶ F. Zurlini, *The Galatei Medici and Medical Education in the Nineteenth Century*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 2, 2022, pp. 517-530.

⁷ F. Coletti, *Della Università e de' suoi studi. Discorso Inaugurale de' corsi accademici dell'anno 1879-1880, letto nell'Aula Magna dell'Università di Padova il 19 novembre 1879*, Padua, Ph. Giovanni Battista Randi, 1880, p. 83. Eighteen copies of this single edition are currently known and mostly preserved in libraries in Northern Italy, particularly in Veneto. The diffusion attests to a circulation of the work, which is mainly linked to the locations in Veneto, which were the protagonists of Coletti's teaching activity and his political commitment, and other cities with important medical faculties, such as Milan, Turin and Rome.

⁸ The work, which is divided into six paragraphs, does not have a printed index, which can be deduced by an overall analysis of the content. The first two introductory paragraphs are devoted to the reconstruction of a general framework about university studies in Italy and Europe in the late 19th-century. The third paragraph consists of a reflection on the pedagogical importance of a "median" classical training, which is preparatory to university studies and on which they are based. The fourth paragraph offers a careful examination of medical studies and the main disciplines into which they are divided – anatomy, histology, embryology, physiology, biology, general pathology, pathological anatomy and pharmacology –, which are described according to a progression of pedagogical importance in the young doctor's training. The fifth paragraph is entirely devoted to Clinic in its main areas – Medical and Surgical Clinic – and also its related ones, such as the Obstetric and Gynaecological, Ophthalmological, Dermatopathic-Syphilitic and, finally, Psychiatric Clinic. In the last sixth paragraph, our gaze extends to social medicine, hygiene, forensic medicine and statistics as an auxiliary science.

The topic of clinical teaching is exhaustively dealt with in the fifth paragraph where the clinics included in the study system are reviewed – the medical, surgical, ophthalmological, obstetric-gynaecological, psychiatric, dermatopathic and syphilitic clinics – about which Coletti highlights positive aspects and critical issues, also suggesting possible improvements at a teaching level through concrete training proposals, which were exemplified on the model of the most advanced European countries. This central part of the work – the fifth paragraph –, which combines scientific, training, ethical and political reflections, persuaded a careful analysis from a historical-medical and historical-educational point of view. But to fully understand the spirit of the work, it is necessary to analyse the author's profile and the context where its genesis takes place.

1. *Ferdinando Coletti and the University of Padua*

The University of Padua was a training place for the ruling class, who was aligned with the policies of the Habsburg Empire, until 1866, the year when Veneto was annexed to the Kingdom of Italy. After the fall of the Republic of Venice, Austrian government had influenced the main local institutions in its direction – obviously included the University of Padua *in primis* –, having reached a period of stability. The teachings of Medical Clinic and Surgical Clinic were introduced between 1811 and 1812 with the aim at modernizing medical studies. Vienna imposed on Padua the creation of an obstetric clinic and an ophthalmological clinic, in addition to a minor surgical clinic for provincial surgeons. Austrian government influenced the events of university organization and the teachers' appointments⁹ very closely.

Only after the annexation, which was sanctioned by a popular plebiscite, the University was involved in the reform, which the extraordinary commissioner Gioacchino Pepoli¹⁰, who had arrived in the city on July 17th, 1866,

⁹ P. Angeli, P. Burra, G. Silvano, *La Clinica Medica*, in G. Silvano, *Patavina Libertas: Una storia europea dell'Università di Padova (1222-2022)*. *La Scuola Padovana e la medicina in Europa e nel mondo*, Rome, Donzelli editore and Padua University Press, 2022, pp. 170-195 (kindle edition).

¹⁰ Gioacchino Napoleone Pepoli (Bologna, 1825-*ibid.*, 1881), the second son of the Marquis Guido Taddeo and Letitia Murat, the daughter of Joachim and Caroline Bonaparte, Napoleon's sister, the exponent of the Bolognese liberal-Bonapartist patriotic aristocracy, had returned to Bologna in 1852 to take part in the local liberal movement. At the fall of the papal government, he became part of the provisional government council, later he was a member of the government cabinet in the new provinces of Emilia and, after the Emilian plebiscite, Pepoli was elected as a deputy and a senator for several legislatures from 1860 to 1868. After having held various political offices, he was appointed Mayor of Bologna on February 28th, 1866 and was sent to Padua in the same year, after the annexation of Veneto to the Kingdom of Italy. Pepoli had always fought in favour of the Italian cause and, therefore, it is not surprising that the teaching staff at the

implemented in an intransigent manner, replacing professors linked to Viennese government, reconfirming the liberal-moderate ones and, above all, ensuring the re-instatement of those professors, who had been dismissed by Vienna for political reasons¹¹.

Among them, there is Ferdinando Coletti, who was appointed to the chair of *Materia Medica* and Therapeutics in November 1866. Coletti was a «son» of the University of Padua: having moved from his hometown, Tai di Cadore, to Padua at the age of eight and got his literary and classical studies, he enrolled in the medical practice where he graduated in medicine and surgery on August 22nd, 1845. Coletti leaves a memory of his training where he had professors, such as the Slovakian Franz Wilhelm Lippich¹² in Higher Medical Clinic¹³, Bartolomeo Signoroni in Surgical Clinic and Giacomo Andrea Giacomini in *Materia Medica*, in one of his autobiographical works where he narrates his experience as a professor of *Materia Medica*¹⁴, also showing a certain historical ability in reconstructing the history of this chair through the centuries of university life¹⁵. In particular, he refers to his experience as an assistant to the chair of Pathology

university of Padua, which he created with patriotic fervour, was renewed, bringing back into the teaching staff those who had been excluded for political reasons, such as Coletti. S. Alongi, *Pepoli, Gioacchino Napoleone*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Rome, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, 2015, Vol. 82, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/gioacchino-napoleone-pepoli>> (last access: 07.01.2024).

¹¹ F. Agostini, *La transizione dall'Impero Asburgico al Regno d'Italia*, in Id., *L'Ateneo di Padova nell'Ottocento. Dall'Impero asburgico al Regno d'Italia*, Milan, FrancoAngeli, 2019, pp. 226-257.

¹² In the late 1834, Franz Wilhelm Lippich (1799 – 1845) was sent by Austrian government to play the role of full professor of Higher Medical Clinic, which he held until 1841. In the work *Annales Scholae Medico-clinicae patavinae* (1834-1835), Lippich inserts a thank-you note to Vincenzo Pinali (1802-1875), a young and brilliant assistant, who had got his first medical studies in Vienna; then he graduated in medicine and surgery in Padua in 1831-1832 and was particularly devoted to the observation of cardiac and pulmonary diseases through the use of the stethoscope, decisively contributing to the diagnostic progress of young clinical medical students. Regarding stethoscopy, Loris Premuda highlights how the new semiological method arrives in Padua not directly from Paris where it was conceived by René Laennec, but through Viennese filtration. This Vienna-Padua axis is nourished by the circulation of numerous foreign professors – Lippich, Rosas, Ernst Wilhelm von Brücke – for whom the role they held at the University of Padua acts as an intermediate step in their academic career towards the Viennese one. G. Ongaro, *La Clinica Medica padovana durante il dominio austriaco*, in Agostini, *L'Ateneo di Padova nell'Ottocento. Dall'Impero asburgico al Regno d'Italia*, cit., pp. 35-66.

¹³ The Higher Medical Clinic was so named to also distinguish it from the minor surgeons' one in terms of prestige, i.e. the phlebotomists to whom teaching was given in Italian rather than in Latin, whose institution had been desired by Austrian government. Ongaro, *La Clinica Medica padovana durante il dominio austriaco*, cit., p. 47.

¹⁴ F. Coletti, *Ricordi storici della cattedra e del Gabinetto di Materia Medica nella Università di Padova raccolti e commentati da Ferdinando Coletti, prof. di materia medica e direttore del Gabinetto*, Padua, Ph. Giovanni Battista Randi, 1871, pp. 17-18.

¹⁵ L. Premuda, *Ferdinando Coletti*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Rome, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1982, Vol. 26, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/ferdinando-coletti>> (last access: 07.01.2024).

and *Materia Medica* in 1827 when it was assigned by Austrian government to the Hungarian Martin Steer. Coletti describes the Hungarian professor with acute irony as he was completely imbued and infatuated with the doctrines of the natural philosophers, who transcend observation and reality and give life to a horrifying mass of electromagnetic, astronomical, astrological theories through their lively imagination, showing an absolute distance – and a subtle criticism – towards what was detached from observations and experiments from the beginning of their academic career. Scientific and patriotic reasons – the anti-Austrian aversion was clear – are also combined in this criticism of his as in all his work. With the revolutions of 1848, Steer was forced to abandon his chair, while Coletti became president in the Padua patriotic club and later was forced in turn to go away to Lombardy and Switzerland until the Austrians came back. He returned to Padua only in the shadow of the amnesty in a climate of political suspicion so much so that he was only granted the provisional license as a private professor of Pathology and *Materia Medica* in 1850¹⁶. His political and patriotic commitment never failed – in 1859, he was the Head of the Central National Committee of Veneto and a City Councillor in Padua for fifteen years, after Veneto was annexed to the Kingdom of Italy – and, therefore, it is not surprising that he was reinstated by Pepoli in the teaching staff of the University of Padua in 1866.

His academic career reached its peak in 1872 when he was elected Rector of the University of Padua, the year of the official recognition and the definitive alignment of the University of Padua with the other universities in the Kingdom¹⁷. Illustrious names, such as Vincenzo Pinali, director of the medical-surgical-pharmaceutical practice, and Francesco Marzolo¹⁸, dean of the Faculty of Medicine, sat in the Academic Senate in that year, representing medical practice.

The most important reform, which Coletti managed to implement during his rectoral mandate, was the transfer of preclinical medicine teachings from Giustiniano Hospital to the renovated former convent of S. Mattia¹⁹. In 1872, Coletti also moved the Cabinet of *Materia Medica* here where no experiments

¹⁶ P. Del Negro (ed.), *Clariores. Dizionario biografico dei docenti e degli studenti dell'Università di Padova*, Padua, Padua University Press, 2015, p. 100.

¹⁷ *Annuario della Istruzione Pubblica del Regno d'Italia pel 1872-1873*, Rome, Ph. Sininberghi, 1873, pp. 104-110.

¹⁸ Francesco Marzolo (1818-1880) had attended the specialization school in Vienna the best students in the Austro-Hungarian Empire entered. Marzolo was another example of those professors, who were reinstated in the academic staff after the annexation of the Kingdom of Italy in 1866. After being appointed as a professor of Theoretical Surgery at the University of Padua in 1847, Marzolo had been dismissed in 1850 for the political role he played in the revolutions of 1848. He was the Dean of the Faculty of Medicine from 1875 to 1879 and Rector in 1879-1880. F. Agostini, *La transizione dall'Impero Asburgico al Regno d'Italia*, cit., p. 234.

¹⁹ Del Negro (ed.), *Clariores. Dizionario biografico dei docenti e degli studenti dell'Università di Padova*, cit., p. 100.

were carried out, but samples of drugs and chemical products, which were useful in medicine, and a collection of wax reproductions of edible and poisonous mushrooms were kept. He gave a particular development to pharmacological research, grasping connections among pharmacology, toxicology and pharmacy and calling for the correctness of applying experimental method²⁰.

The attention to preparatory training for Medical Clinic is a tension, which animated not only his rectoral policy but, above all, his teaching policy. When he delivered the inaugural 1879-1880 academic course speech *Della Università e de' suoi studi* at the lecture hall of the University of Padua on November 19th, 1879, he no longer held the position of Rector of the University of Padua, but the broad vision characterizing the detailed overview of the Italian university studies in comparison with the European studies and, particularly the medical ones, translates all the experience he acquired at the helm of the University of Padua.

In the articulation of his speech²¹, clinical teaching represents a central topic in the medical university system, as it has been already highlighted. Coletti deals with it, entering the broad debate on the reform of medical practice, which lasted throughout the 19th-century and mirrored the government debate on the administration of public health and hygiene in the new Kingdom. Before analysing in detail the paragraph of the speech, which is devoted to Clinics, it is necessary to roughly reconstruct the context of legislative reorganization for medical practice where it takes place and which influences its reading.

2. *The legislative framework, the medical university system and the reorganization of clinics*

In the second half of the 19th-century, we witnessed a series of laws and regulations, which were aimed at the reorganization of the school system and, in particular, the studies of the medical faculty. A special attention is paid to clinics, as they are considered necessary for medical studies and fundamental for learning medical practice, as attested by the main legislative provisions, which regulate the medical study system in the second half of the 19th- century. The chronological analysis of the medical study systems, which followed one another starting from 1859 until the end of the century, documents the growing role, which clinics acquired in medical training.

²⁰ P. Giusti, A. Vendramin, *La Scuola Farmacologica Padovana tra Ottocento e Novecento. Contributi agli studi sulle pallottole magiche*, in Silvano, *Patavina Libertas: Una storia europea dell'Università di Padova (1222-2022). La Scuola Padovana e la medicina in Europa e nel mondo*, cit., pp. 262-267.

²¹ See n. 8.

The law of November 13th, 1859, which was compiled by a Special Commission during Cavour government, prescribes the study system of the medical faculty in art. 51 where clinical teaching is associated with related disciplines: Medical Clinic with Special Medical Pathology and Surgical Clinic with Operative Medicine²². With Royal Decree of September 14th, 1862, no. 842, the so-called Matteucci Regulation²³, specific regulations for faculties were approved including the medical one where clinical teaching increased from two to five: Medical Clinic, Surgical Clinic, Ophthalmological Clinic, Obstetric Clinic, Clinic of Mental and Syphilitic Illnesses. In Berti ordinance²⁴ of October 20th, 1866, clinics increased to seven: reference is made to Medical Clinic, Surgical Clinic, Ophthalmoiatry and Ophthalmological Clinic, Obstetric Clinic, which are already in the previous 1862 regulation, but the Clinic of Skin Diseases and the Clinic of Syphilitic Illnesses, which is divided from the one of Mental Illnesses, are added to them.

In the Regulation of October 11th, 1875²⁵, art. 2, the distinction between Dermopathic and Syphilopathic Clinic and the Clinic of Mental Illnesses is maintained, while Medical Clinic returns to correlate with the teaching of Special Medical Pathology, Surgical Clinic with Special Surgical Pathology, Obstetric Clinic with the teaching of the treatises on Obstetrics and Gynaecology. Ophthalmological Clinic is separated from Ophthalmoiatry and Operative Medicine from Surgical Clinic. The teaching of Medical and Surgical Clinic began in the third and fourth year of the course, while studies extended to other clinics between the fifth and sixth years. On the whole, Bonghi Regulation reduces clinics to six, while clinics return to seven in Coppino Regulation²⁶ in 1876.

²² The Surgical Clinic illustrates only the most complex operations, which were performed on patients, while the Operational Medicine dealt with those external treatments, which use surgery for minor operations. The distinction is well clarified in the 1875 Regulations of the Faculty of Medicine by Ruggero Bonghi.

²³ C. Matteucci, *Raccolta di scritti vari intorno all'istruzione pubblica del senatore Carlo Matteucci volume primo*, Prato, Ph. Alberghetti, 1867, pp. 163-185.

²⁴ Domenico Berti (Cumiana, 1820 – Rome, 1897) succeeded Giuseppe Natoli as Minister of Education. With a decree of August 29th, 1866, Berti had repealed the Regulation of October 23rd, 1865, which had caused riots within universities, particularly in Naples, as soon as it was published. Therefore, the 1862 Regulation remained in force, even if it was defective in the distribution of teachings, which was better structured in the repealed 1865 Regulation instead. The 1866 ordinance was created to regulate the distribution of teachings between the repeal of the 1865 Regulation and the approval of a specific new law, which did not occur until 1875. R. Bonghi, *La Facoltà di Medicina e il suo Regolamento*, Florence, G.C. Sansoni editore, 1876, pp. 16-17.

²⁵ *Ibid.*, p. 138. Bonghi highlights that the part of medical teaching, which needed a greater attention and reform, is the one concerning clinics due to their connection with hospitals and the aspects regarding their administration and, above all, the kind of training they provided. For this reason, he entirely devotes Appendix II, which is published at the end of the 1875 Regulation, to «News on Clinics in Italy and Germany» (pp. 351-436).

²⁶ The general university regulations by Minister Michele Coppino and the special regulations of the faculties and the technical schools for engineers are approved with Royal Decree of October

Mirroring the adoption of various university regulations, the number of university clinics doubled within a few decades after the unification of Italy and spread almost everywhere in big Italian centres, without also including those clinics, which were established in big city hospitals and not strictly linked to university teaching, but with the same aim at practically training doctors – big hospitals made available a large number of patients and cases to be observed, a condition which was considered fundamental for clinical education –. The two – university and hospital – types of clinics coexisted without any regulatory provisions regulating their relationships in the decades after the Unification of Italy²⁷. The questions involving the organization of clinics were various at an operational level, but even more at a training level, from administrative to financial management – the cost of a clinic was high both in fitting out and management –, from the choice of an ideal dimension – they wondered whether a big or small clinic would be better for teaching purposes – to ethical conflicts – the problem of compatibility between hospital and clinic, that is, between care and assistance to the poor and the interests of science and research –.

With respect to the study system of the medical faculty, the debate concerned the relationship between teaching general clinics and teachings special clinics. It was impossible to deeply examine every part of medicine in general clinics so the importance of special clinics emerged to train good practical doctors, especially thinking about those young doctors, who would go to practise as medical officers. Most of the new graduates were destined for the office, which often loomed on the horizon as the only possible professional opportunity; this implied the need to have the broadest possible training, taking into account that several medical officers practised in rural and mountain communities or, in any case, in small isolated villages where it was not possible to make use of specialists²⁸. The need to increase the specialist dimension at a training level

8th, 1876, n. 3434 (published in the «Official Journal of the Kingdom» on October 27th, 1876, n. 251).

²⁷ Forti Messina, *Il sapere e la clinica: la formazione professionale del medico nell'Italia Unita*, cit., pp. 85-102.

²⁸ F. Zurlini, A. Vesprini, R. Sani, *From Medical Officers to Family Doctors: Historical and Training Paths Historical and Pedagogical Reflections on the Italian Context*, «Medicina nei Secoli, Journal of History of Medicine and Medical Humanities», vol. 35, n. 2, 2023, pp. 53-68. In the late 19th-century, the problem of specialization also affects the question of training medical officers, who practise in isolated rural and mountain areas, far from city centres where they can consult specialists. The debate sees opposing positions between those who strongly invoke the need for specialization and those who demonstrate a moderate anti-specialism attitude. The question of specialization in the training of medical officers but also midwives is added to the – perhaps most important – question of continuing education and resources to be allocated to it, especially in small municipalities in provincial areas. For example, for provincial midwives' training and medical practice see how the question of the need for continuing education has emerged since the early 19th-century S. Iorio, F. Zurlini, *Training and practice of the profession of midwife in the Napoleonic age in the March of Fermo*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 2, 2022, pp. 701-712.

was loudly represented both by illustrious university clinical doctors²⁹ and in medical conferences, even if there was no shortage of discordant voices. On this regard, Ruggero Bonghi expresses opposition to the division of clinical teaching in his Regulations of the Medical Faculty in 1875, well summarizing the question at a scientific and training level, strongly calling for the unity of medical knowledge, since

just saying, the heart of medical culture lies in medical clinic and this must serve to maintain the unity of medical science not only at the bedside of the patient, but in clinical teaching... By postponing the study of research methods from Medical Clinic to special courses, which are not in connection with Medical Clinic, and Special Clinics, all this accessory work increases and swells beyond measure without obtaining any deep and intimate knowledge of the morbid processes and the students, who enrol in such courses and are not unscrupulous and simple at all, completely discourage³⁰.

Ferdinando Coletti also actively takes part in this heated debate, which involves illustrious clinicians, professors and political exponents, with the speech *Della Università e de' suoi studi* and, in the light of other European university realities – in particular, the German model –, he formulates concrete teaching proposals for including Propaedeutic Clinic and Polyclinic, which will be analysed below.

3. *Clinical Teaching according to Ferdinando Coletti*

As it has been already highlighted, Coletti deals with the topic of clinical teaching in the fifth paragraph of his speech in his detailed examination of the medical study system, immediately starting from the proposal for the activation of a Propaedeutic Clinic. Compared to the three-year course in Medical Clinic, Coletti proposes subtracting the first year, devoting it to Propaedeutic Clinic, which had the aim at introducing young students to diagnosis and knowledge of symptoms as an intermediary practical course between theoretical and clinical studies:

Here is training in patients' examination, inspection and questioning to methodically collect their morbid signs; here is practice of percussion, auscultation, measurement, sphygmometry, spirometry, thermometry, uroscopy, aesthesiometers, graphic method, microscope, clinical

²⁹ Giuseppe Timmermans, a full professor, director of the Medical Clinic at the University of Turin since 1864, was among the advocates for the increase of special clinics in compulsory study courses. *Cenni storici sulla Regia Università di Torino*, Turin, Ministry of Public Education, 1872, pp. 86-87.

³⁰ Bonghi, *La Facoltà di Medicina e il suo Regolamento*, cit., pp. 142-146. Bonghi particularly refers to the Viennese model where these special courses and special clinics are more developed than elsewhere in Europe, but with little benefit to the students, who attend them.

analysis, electrical devices... This year of preparatory study would be precious exercise for the senses, which we – incurious and neglected – do not bring up enough, but (mind you!) they must be first trained and sharpened by exercise without any tools, otherwise tools only cause hallucinations with slow or badly educated senses, far from bringing benefits³¹.

Then, the students, who are trained in this way for a year, can arrive at the clinical rooms and the bedside of the patient with awareness and basic skills. The unpreparedness to face the Clinic, which was found in young medical students, was due to the gap emerged in medical-clinical education, since general practical-clinical pathology had changed into experimental science – pathological physiology –, trying to establish the general laws of pathology in opposition to the intentions of physiology. The progress of medical science had undoubtedly benefited with the intimate knowledge of morbid processes, but this was to the detriment of preparatory training for clinic³². This gap in Italy had not been filled with evident negative results: young students entered the clinic without any preparatory knowledge, seeing tools they had never known used; the most diligent and lively ones tried to fill the gap on their own, resorting to reading various texts, but without a basic method.

The so-conceived first year of the Clinic risked being a wasted year. Very few universities in Italy, such as the University of Naples, offered courses in Propaedeutic Clinic, but it was a non-compulsory course, while the official establishment of a preparatory practical course between theoretical and clinical studies, which should have included that part of preparatory education, once connected to pharmacology and general pathology, had to be strongly desired. The general model, at which Coletti looked like other Italian professors, was the Propaedeutic Clinic in Berlin, which was directed by Prof. Ludwig Traube³³ with compulsory registration for students. These models were also very clear to political reformers. Regarding the German doctor, Bonghi writes again in his Regulations of the Faculty of Medicine

Prof. Traube holds a conference almost on a single symptom of a patient, he makes his students observe by which physiological and pathological conditions it can be supported; then, if this is feasible, he illustrates his words with chemical, microscopic or experimental demonstrations: the same applies for pharmacology, which he teaches from a clinical point of view: so young students are introduced into practice and, if they bring some exams in, they obtain clarifications and corrections from the professor³⁴.

³¹ Coletti, *Dell'Università e de' suoi studi*, cit., pp. 50-52.

³² Bonghi, *La Facoltà di Medicina e il suo Regolamento*, cit., pp. 388-389.

³³ Ludwig Traube (Ratibor, 1818 – Berlin, 1876), an experimental physiologist and pathologist, Johannes Müller and Johann Schönlein's student in Berlin. After graduating in medicine in Berlin in 1840, he studied in Vienna with Carl Rokitansky and Josef Skoda. He returned to the University of Berlin in 1843. From 1857, he directed the Propaedeutic Clinic at the University of Berlin. A. Verghese, G. Krish, A. Karnad, *Ludwig Traube. The Man and His Space*, «Archives of internal medicine», 1992, pp. 701-703.

³⁴ Bonghi, *La Facoltà di Medicina e il suo Regolamento*, cit., p. 394. Together with Carl

Coletti refers to Bonghi as an illustrious pedagogist in his speech. In particular, he agrees with the proposal to include Medical Physics and Medical Chemistry in the year of Propaedeutic Clinic as courses, which were taught by doctors, who were acquainted with Physics and Chemistry, and not by mere physicists and chemists, who were not able to teach disciplines referring to practical and intuitive medical concepts, albeit they were competent.

Compared to the proliferation of special clinic teaching, Coletti's position is clear: he warns against the risk of dismembering clinical education whose pillars remain Medical Clinic and Surgical Clinic, which must support the unity of medical science both at the bedside of a patient and in teaching.

Still following the German model, Coletti proposes to introduce Polyclinic, in addition to Propaedeutic Clinic: it is a flying clinic, a sort of city ambulance, which is accessible to all the patients free of charge and where everyone can obtain not only a visit and a consultation, but also medications and house calls. The variety of cases and the high number of patients represented a precious training opportunity for young students to learn how to deal with the most urgent cases with the simplest means. According to Coletti, Polyclinic was an excellent training ground for acquiring practical tact and a medical eye, which were not innate qualities, but the result of a long experience of observation: it was the synthesis of an experience raised to the power of intuition that no Academy was able to teach, but doctors had to build on their own through daily practice.

Coletti is always inspired by the German model where Polyclinic and Propaedeutic Clinic were already real in the medical education system. An accurate description of these two educational institutions for medical students at the University of Berlin comes to us from the report, which the doctor Arrigo Tamassia sends to the Minister of Education, Bonghi, who publishes it in the appendix to the Regulations of the Medical Faculty, which were published in 1876³⁵.

Wunderlich, Traube was among the German pathologists, who began to transpose the experimental method into the clinic.

³⁵ Several letters by Arrigo Tamassia, including *Letter from Dr. Arrigo Tamassia about the clinics in Berlin*, pp. 368-386, and *Letter from Dr. Arrigo Tamassia about the conditions of clinical teaching in Italy in comparison with the German one*, pp. 387-397, are published in the appendix to the above-mentioned *Regulations of the Medical Faculty* by R. Bonghi.

Arrigo Tamassia³⁶ draws up a comparative study between German and Italian clinical schools³⁷ during his German stay in Berlin. This document is full of extremely useful information at a political level for a reform of clinical teaching in Italian medical faculties. The Polyclinic is located in Berlin in the same building where surgical clinic is taught. At some hours of the week, all the poor patients go for medical examinations, receive free assistance and medicines and, if necessary, are also assisted at home.

The Polyclinic is directed by a full professor with four assistant doctors, who are paid by the State for this service. The two assistants, who carry out nursing home care, receive a greater pay. The practitioners, who serve at the Polyclinic for a whole year supporting the assistant doctors' work in the management of the Ambulatory, the examination of new patients and those who are already in treatment, are chosen among the young students, who have already attended the Medical Clinic and are about to complete their studies. The Polyclinic is an institute with a dual function: first of all, the function of social medicine as it

³⁶ Arrigo Tamassia (1849-1917) graduated in medicine at the University of Pavia and specialized in legal medicine at the same University. He won a scholarship to specialize abroad for his studies on legal medicine, he was in Berlin with the neurologist Karl Westphal and the pathologist Rudolf Virchow and then, he moved to Vienna, where he worked with Eduard Hofmann, and subsequently to Prague and Paris. After returning to Italy, he was appointed to teach legal medicine at the University of Pavia in 1876. In 1883, he was a full professor of legal medicine at the University of Padua where he was also dean of the medical faculty between 1889 and 1892. He actively took part in the debate on the birth of the new penal code in the unified kingdom. He had combined his scientific and teaching activity with his political activity, always fighting about topics relating to education and school system – even as a senator of the Kingdom appointed in 1909 –. L. Schettini, *Arrigo Tamassia*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, 2019, Vol. 94, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/arrigo-tamassia>> (last access: 07.01.2024).

³⁷ The research stays, which arise in academic contexts, represent an important tool for consolidating scientific relationships between Italy and Germany between the 17th and 19th-centuries. If Padua, Pavia and Pisa are important universities for many German and Austrian students, similarly Vienna and Berlin are interesting medical-scientific destinations for Italians. D. Von Engelhardt, *Rapporti scientifici fra Italia e Germania nel XVIII e XIX secolo: dimensioni e prospettive*, «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», vol. 18, 1992, pp. 457-482. The relationships with German universities intensified after the unification of Italy when several German professors – Jakob Moleschott in Turin, Moritz Schiff in Florence, Franz Christian Boll in Rome – were installed in various Italian universities with the function of de-provincializing academic environments. In the second half of the 19th-century, Germany was a European point of reference especially for physiology and pathology, the main scientific fields of exchange together with hygiene and legal medicine, as in Arrigo Tamassia's case. U. D'Orazio, *Scienza Tedesca e Università Italiana: Recezione di modelli esteri nell'istituzionalizzazione delle discipline igieniche in Italia (1885-1900)*, «Medizinhistorisches Journal», vol. 33, n. 3-4, 1998, pp. 293-321. The political intent to de-provincialize the Italian university teaching staff and to raise their quality led the Ministry of Public Education to finance stays abroad with scholarships for new graduates from all the faculties who, once back home, often maintained and consolidated scientific relationships, which they had activated with foreign universities and research centres. Please, also see G. Corbellini, P. Mazzarello, *Medicina e sanità pubblica (1861-2000)*, in *La cultura scientifica in Italia*, Rome, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, 2013, Vol. 33, n. 3-4, 1998, pp. 293-321.

guarantees free assistance to the less well-to-do, carrying out a public hygiene intervention; a training function since it offers a further opportunity to improve medical practice to the students of the Medical Clinic. The success of the German method in educating young students about Clinic must be recognized in the progressive articulation, which trains for the Medical Clinic, starting from Propaedeutic Clinic and reaching Polyclinic³⁸. This is a fundamentally practical-clinical approach founded on a sufficient theoretical basis, which is not however free from contemporary criticism³⁹.

The influence of the German model on Coletti's speech is evident not only from institutions, such as Propaedeutic Clinic and Polyclinic, which are directly borrowed from the University of Berlin, but also from the explicit reference in his speech to illustrious clinicians from the German area, such as Theodor Billroth for his pedagogical contribution to medical studies⁴⁰. Billroth is one of the most famous German surgeons in the 19th-century, who is known not only for his pioneering discoveries, but also for his extraordinary pedagogical ability as a reformer of surgical-clinical teaching⁴¹.

It is known that the admiration for the German university model already dates back to the first half of the 19th-century. The reasons for this esteem were not only linked to efficiency, organisation and discipline, but to the great contribution at a political level, which German university and culture had given to the German political awakening, starting with the national struggle against the Napoleonic invasion. Therefore, these political reasons implied the scientific

³⁸ The effectiveness of German clinical education was reiterated by the internist and pathologist Hugo von Ziemssen (1829-1902), Virchow's student in Berlin, the dean of the Faculty of Medicine for several times and also Rector of the Ludwig Maximilian University of Munich in 1890, in his article *Über den klinischen Unterricht in Deutschland*, «Deutsches Archiv für klinische Medizin», vol. 13, 1874, pp. 1-20. About Hugo von Ziemssen, please see J. Pagel, *Biographisches Lexikon Hervorragender Ärzte des Neunzehnten Jahrhunderts*, Berlin, Vienna, 1901, col. 1899-1902, <<http://www.zeno.org/nid/20008036217>> (last access: 07.01.2024).

³⁹ Despite the efficiency of the German training system, it was not immune from criticism and critical issues regarding an excessive practical approach to clinical training at the bedside of a patient compared to laboratory practice, which emerged in the German medical educational path in the late 19th-century. Please, see J. Bleker, *Medical Students – to the Bed-side or to the Laboratory? The Emergence of Laboratory-training in German Medical Education 1870-1900*, in H. Beukers, J. Moll, *Clinical Teaching, Past and Present*, «Clio Medica», vol. 21, 1989, pp. 35-46.

⁴⁰ Coletti, *Dell'Università e de' suoi studi*, cit., p. 50.

⁴¹ Between 1848 and 1852, Theodor Christian Albert Billroth (1829-1894) attended the Universities of Greifswald, Göttingen and Berlin where he brilliantly graduated. He was a professor of Surgery in Zurich (1859) and Vienna (1867) and an illustrious surgeon. He was a pioneer of visceral surgery and also did the first total laryngectomy for cancer in 1873. His teaching ability and attention to the questions relating to the training of young surgeons with a progressive spirit were proverbial. His teaching style was deeply innovative, not observant of academic hierarchies, but open and collaborative with the students he often met outside the classes on informal occasions. He strongly promoted surgical laboratory as an essential part of training and surgical practice. Most of his students held prestigious chairs of surgery in the main European universities. D.M. Favara, *Theodor Billroth: a surgeon for the 21st Century*, «The American Surgeon», vol. 80, n. 12, 2014, pp. 1192-1195.

and cultural ones and found a particularly fertile ground to be taken up and re-proposed in the political and cultural debate on Italian universities, even after its unification⁴², taking into account the political climate, which pervaded Italy in the 19th-century.

The third paragraph of the speech where Coletti underlines preparatory studies – in particular, the classical ones – are more important than university studies and considered fundamental not only in the approach to clinical teaching but, in general to medical studies⁴³, must be also read with this spirit, as it has been already seen. The basic assumption from which Coletti begins is political-ideological: school strength is the true strength of a nation and its importance equally arises from all its parts. Therefore, lower and higher teaching has equal value in training. In particular, Coletti exalts the value of classical training in the preparatory phase for university studies. The level of culture of a nation is measured by the state in which classical teaching is found. This refines not only taste, but it educates in virtue and the concept of homeland, which constantly illuminates the deeds of the heroes. But classical culture is responsible for the development of critical ability, the unity of method and language, which harmonizes all the knowledge, in addition to moral growth. Coletti hopes that teaching in the Faculty of Humanities will inform various disciplines, binding them into a scientific unity. Without this, the risk is that the outburst of science will dry up in a narrow-minded utilitarianism and the Universities «will produce empiricists who are not scientists, pedants who are not erudites, doctors who are not scholars... medicants who are not doctors...»⁴⁴.

In particular, medical studies have such a connection with all the sciences, not only the natural ones, but also the moral and civil ones, that one cannot help but indirectly touch them all in some way, dealing with medical studies. This is an extremely topical approach for medical training, just think of the contemporary debate on the role of Medical Humanities in medical faculties. None of the disciplines involved in medical studies have a lesser or accessory value because there is no hierarchy of knowledge in this case, but they complement one another. Spencer's positivist hallmark is particularly evident in this last statement, as it is from the very beginning of the speech where University is compared to a scientific organism, an encyclopaedia for higher studies⁴⁵.

Medicine undoubtedly occupies an important place in this encyclopaedia since doctors are entrusted not only with the task of maintaining people's health, but also progressively improving the way for humanity. Therefore, it

⁴² A. La Penna, *Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'università italiana nella seconda metà dell'Ottocento*, «Annali Della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia», vol. 22, n. 1, 1992, pp. 227-301 <<http://www.jstor.org/stable/24307903>> (last access: 05.01.2024).

⁴³ Coletti, *Dell'Università e de' suoi studi*, cit., pp. 33-37.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 37.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 7.

is clear that Clinic, which takes on a key value in medical university training, becomes the heart of his speech and is reason and pretext at the same time to motivate his reform proposals concerning the entire university body.

Conclusions

The attention paid to medical studies occupies a significant part in the debate on Italian Universities in the second half of the 19th-century, as documented by Coletti's speech, the subject of this article. Like a magnifying glass, the analysis of his speech allows us to focus our attention on what were the main topics of discussion about medical science and its teaching in those decades. Political and moral tension pervades all his speech, also considering its author's biography where the scientific and teaching commitment has never been separated from the political one. Training doctors, who are successfully and effectively able to carry out their profession, becomes a scientific, pedagogical, moral and civil question.

In this context, Coletti shows his interest in clinical teaching, in particular Medical Clinic, which is a strategic training tool, especially for the generation of new practical doctors, who are called to practise even in the most remote rural and mountain areas in Italy and, therefore, to respond to various care needs of communities without the specialists' help. Therefore, the attention broadens from the teaching of Medical and Surgical Clinic to the need of teaching Special Clinics whose proliferation runs the risk of fragmenting the unity of medical knowledge. In the search for a model on which to copy the articulation of clinical studies, Germany, which has already had its influence on Italian scientific culture since the early 19th-century, becomes the point of reference, which also reflects the cultural and scientific climate of the century for this aspect, as it is evident in Coletti's speech. Propaedeutic Clinic and Polyclinic are successful examples of the German medical training system to be borrowed in the Italian one, because they are always based on practical training. However, there is a key point to be resolved: German University does not primarily and only aim at professional training, but at scientific training. As Coletti demonstrates, the debate in Italy declines differently at this level: the university structural backwardness – the lack of laboratories and adequate equipment for medical research – and the priority need to create a crowd of practical doctors, who are ready to conquer the most remote Italian corners in the construction of the new Kingdom, forces them to make different choices than the German ones.

The other reference model, the French one, which penetrates through the Piedmontese political class in its unitary and centralized vision, is little suited to the particularism characterizing every Italian corner, even in university

institutions, which have always been an expression of strong autonomy on par with the Municipalities as similar institutions from the medieval era.

Last but not least, in Coletti's speech there is a reference to the roots with the attention to classical culture as a training tool, which is able to maintain the unity of knowledge, to confer critical ability and to imbue medical studies with noble virtues.

Therefore, in Coletti's speech, Clinic becomes the ground where medical-scientific, cultural, pedagogical, political and civil instances find a ground for comparison and synthesis, translating all the richness of the contents, which this kind of mostly unexplored literary sources offers historians of education and medicine.

La formazione magistrale in Italia negli anni del secondo dopoguerra e i manuali scolastici di pedagogia (1945-1968)

Piera Caocci
Department of Philosophical,
Pedagogical and
Economic-quantitative Studies
University "G. d'Annunzio" of Chieti-
Pescara (Italy)
piera.caocci@unifg.it

Teacher's training in Italy after World War II and the pedagogical textbooks (1945-1968)

ABSTRACT: In the history of Italian *Istituto magistrale*, the secondary school designed for the primary school's teachers, the discipline of Pedagogy has represented a central element for the education of future teachers. To explore its features, the manuals offer an effective point of observation to evaluate the school model, the implicit and explicit pedagogical theories, the cultural and political debate. While several studies on these sources have already been published in other countries, there is a lack of research on the Italian case. The aim of this article is to start to fill to the brim this historiographical emptiness of a systematic study of Pedagogy manuals, analyzing the structure and differences between some of the main manuals used after Second World War.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Pedagogy and Philosophy manuals; Secondary school; Italy; XX Century.

1. *I manuali scolastici*

In linea con una più ampia tendenza storiografica, volta ad esplorare, più delle teorie pedagogiche e delle vicende politiche, l'effettiva realtà della scuola¹,

¹ Come sostenuto da Giorgio Chiosso, «La storia dell'educazione italiana è stata influenzata a fondo per ampia parte del XX secolo dalla cultura filosofica neoidealista di Benedetto Croce, Giovanni Gentile e, sul versante pedagogico, da Giuseppe Lombardo Radice ed Ernesto Codignola, con una forte avversione per la storiografia di matrice positivista. Sono stati di conseguenza

anche i manuali di testo utilizzati nelle classi come sussidi delle varie discipline sono stati valorizzati dalla ricerca internazionale come documenti preziosi per indagare e ricostruire la vita scolastica delle diverse fasi storiche². Non a caso, il manuale scolastico è stato definito come una vera e propria «cartina di tornasole»³ della scuola passata. Se affiancati ad altre fonti, come la storia dei programmi, le inchieste ministeriali, i quaderni e varie memorie scolastiche, infatti, i libri di testo offrono un peculiare ed efficace punto di osservazione per ricostruire il modello di scuola e cioè i contenuti dei programmi, le teorie pedagogiche implicite ed esplicite, il dibattito culturale, le ideologie e le culture politiche presenti in una determinata società e periodo.

Nel nostro Paese, l'interesse per i manuali scolastici ha iniziato ad imporsi, in modo più organico e sistematico, dagli anni Ottanta del secolo scorso⁴. In

privilegiati gli studi riguardanti la storia delle idee educative e le grandi traiettorie culturali e politiche che hanno orientato le pratiche scolastiche. Minore o nulla attenzione è stata invece riservata per molto tempo alla realtà della scuola e dell'educazione, giudicata espressione di una storia minore o, in altri casi, vista come un esercizio di semplice ricostruzione filologica. Anche lo studio dei libri scolastici ha così finito per essere confinato in un ruolo storiografico del tutto secondario associato alla convinzione, inoltre, di trovarsi in presenza di un prodotto culturale scarso o addirittura nessun significato» (G. Chiosso, *La manualistica scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti*, in J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, p. 50). Sull'argomento si veda anche A. Lucarelli, *Il libro scolastico nella "Bibliografia nazionale italiana": storia di un'avventura*, «Nuovi annali della scuola speciale per archivisti e bibliotecari», 1998, pp. 235-254.

² Tra i primi e principali lavori sul tema si vedano: A. Choppin, *L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale*, «Histoire de l'éducation», vol. 9, 1980, pp. 1-25; A. Chervel, *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche*, «Histoire de l'éducation», vol. 38, 1988, pp. 59-119; A. Choppin, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette Education, 1992; A. Escolano Benito, *Tipologia de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional*, in A. Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000, pp. 439-449; Y. Chevallard, *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 2000; M. Ossenbach Sauter, G. Somoza Iiguez, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*, Madrid, UNED, 2001; A. Choppin, *L'histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux*, «Paedagogica Historica», vol. 38, 2002, pp. 21-49.

³ A. Ascenzi, *La ricerca sulla manualistica scolastica in Italia: nuovi orientamenti storiografici e prospettive per il futuro*, in Meda, Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, cit., p. 126.

⁴ Cfr. F. Gatto, *Le polemiche sui libri di testo*, Università degli Studi di Messina, Peloritana, 1975; I. Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia unita*, in A. Santoni Rugiu et alii, *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari, De Donato, 1982, pp. 237-271; M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986; M.J. Palazzolo, *I tre occhi dell'editore. Saggi di storia dell'editoria*, Roma, Archivio «Guido IZZI», 1990, pp. 215-259; M. Raicich, *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio «Guido IZZI», 1996; sullo sviluppo di questo filone di ricerca in Italia si vedano: G. Chiosso, *La manualistica scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti* e Ascenzi, *La ricerca sulla manualistica scolastica in Italia: nuovi orientamenti storiografici e prospettive per il futuro*, in Meda, Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, cit., pp. 47-59, pp. 118-138.

questo frangente, sono state pubblicate numerose ricerche che hanno messo in luce alcuni elementi generali di tali fonti, mentre altrettante si sono concentrate sulla storia di specifiche discipline come l'italiano, la storia, la filosofia e, più di recente, la storia dell'arte⁵.

Tra i manuali delle varie materie, quelli di pedagogia adottati nelle scuole normali e magistrali rappresentano delle fonti con specifiche potenzialità, non solo per comprendere contenuti e divulgazione della riflessione educativa, ma anche perché, nelle scuole secondarie deputate a formare i futuri insegnanti delle scuole primarie, tale materia svolse l'essenziale compito di definire scopi e metodi dell'educare, incidendo inevitabilmente sulla mentalità e sulle sorti future del corpo magistrale. Non a caso, in campo internazionale sono già apparsi numerosi studi sul tema⁶. Per quanto riguarda il caso italiano, esclusi alcuni sondaggi su specifici volumi⁷ o impressioni generali sul fenomeno, manca ancora uno studio ad ampio raggio sull'argomento.

L'obiettivo di questo articolo è quello di iniziare a colmare questo vuoto storiografico, prendendo in esame alcuni dei principali testi di pedagogia e filosofia utilizzati negli Istituti magistrali durante il secondo dopoguerra. Si tratta di una preliminare recensione sui manuali volta a lumeggiarne la struttura, i contenuti, la coerenza rispetto alla normativa di riferimento e, implicitamente, la tensione educativa di quegli anni.

2. I programmi dell'Istituto magistrale all'indomani della guerra

Pur non in modo univoco e determinato, la storia dei libri di testo scolastici è strettamente legata alla normativa relativa ai *curricula* delle varie discipline,

⁵ Tra gli esempi più significativi si vedano: 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, *Tra cultura e ideologia. I manuali di storia per le scuole secondarie nel ventennio fascista*, in H.A. Cavallera (ed.), *Eventi e Studi. Scritti in onore di Hervé A. Cavallera*, 3 voll., Lecce, Pensa MultiMedia, 2017, Vol. I, pp. 9-34; R. Sani, *La storia dell'arte come disciplina scolastica: dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, Macerata, eum, 2022.

⁶ A titolo d'esempio, si vedano: A. Molero Pintado, *Los manuales de historia de la educación y la formación de los maestros (1900-1930)*, «Historia de la Educación», vol. 17, 2000, pp. 251-288; M. Roulet, *Les Manuels de Pédagogie. 1880-1920*, Paris, PUF, 2001; L.M.B. Da Mota Girão, "Tacto", "bom senso" e "prudência" nos manuais de pedagogia e didática do Magistério Primário: A dimensão hermenêutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950), Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especializado em História da Educação (Tutor: prof. J. Barroso), Lisboa, Universidade de Lisboa, a.a. 2005; D. Gatti Júnior, C. Monarcha, M.H. Camara Bastos (edd.), *La enseñanza de historia de la educación en perspectiva internacional*, Salamanca, FahrenHouse, 2019.

⁷ Si veda ad esempio: C. Sagliocco, *Manuali scolastici di pedagogia nel secondo Ottocento: Corte Uttini, Vecchia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 9, 2002, pp. 257-284.

inevitabile punto di riferimento per chi li elabora. Nel caso specifico dei manuali di pedagogia pubblicati nel secondo dopoguerra, la loro stesura è stata condizionata dalle particolari vicende che hanno segnato i percorsi didattici dell'Istituto magistrale sin dalle prime modifiche volute dalla Commissione Alleata. A partire dal luglio 1943, tra gli impegni prioritari per riqualificare l'esperienza scolastica nelle zone liberate, la Commissione aveva intrapreso il progetto di defascistizzare la scuola italiana, rivedendone i programmi e i libri di testo⁸. Questo compito fu affidato a una sottocommissione deputata, composta da pedagogisti e insegnanti inglesi e americani, posta sotto la direzione di Carleton Washburne, allievo di John Dewey ed esponente della pedagogia attivista⁹. Washburne si proponeva principalmente di riformare la scuola secondo lo spirito democratico attraverso l'epurazione dei programmi dall'ideologia fascista e il rinnovamento delle strutture e della didattica secondo l'esempio dell'attivismo pedagogico americano¹⁰. Dopo una prima revisione volta a "liberare" i programmi dalla propaganda fascista più evidente, la Commissione operò per una più organica e nuova stesura dei percorsi didattici di tutti gli ordini di scuola¹¹. I programmi per le scuole secondarie furono definitivamente ratificati nel 1952¹².

⁸ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1953; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006, p. 134; R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972, p. 18, pp. 31-32; R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Milano, Mondadori, 2016.

⁹ Sulle sue posizioni riguardo all'istruzione italiana si veda: C. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e Città», vol. 21, n. 6-7, 1970, pp. 273-277. Sull'influenza dell'attivismo pedagogico si veda anche A. Visalberghi, *L'influenza del pensiero pedagogico americano*, in G. Tassinari (ed.), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Firenze, Le Monnier, 1987, pp. 29-37.

¹⁰ «In linea con i principi del movimento pedagogico democratico e progressista, le attività didattiche dovevano essere basate sulla cooperazione, sull'autogoverno e sul superamento di quelle forme di nazionalismo che avevano impregnato i precedenti programmi, soprattutto quelli emanati dal passato regime [...] Con molta chiarezza la premessa ai programmi intendeva superare la svalutazione che Gentile e gli idealisti avevano posto alla formazione didattico-metodologica del maestro» (Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, cit., p. 133).

¹¹ Commissione Alleata di Controllo, Sottocommissione dell'Educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul post-fascismo*, Milano, Garzanti, 1947, pp. 382-383; D. Legislativo Luogotenenziale 7 settembre 1945, n. 816, *Modificazioni all'ordinamento della scuola media, istituzione di classi di collegamento col liceo scientifico, con l'istituto magistrale e con gli istituti tecnici e disposizioni per il personale direttivo e insegnante*; Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi e orari di insegnamento per gli Istituti magistrali*, Roma, Libreria dello Stato, 1945; *Piano di studi per gli Istituti magistrali Superiori*, La Scuola, Brescia 1945; C. 18-9-45, n. 31, *Ordinamento e programmi per l'anno scolastico 1945-46*, B.U. 1-11-45, n. 41-42, 1684; C.M. 16-10-1945, n. 34, *Istruzione per l'applicazione dei nuovi programmi negli Istituti magistrali*, B.U. 16-11-45, n. 43-44, 1789.

¹² D.M. 1° dicembre 1952, *Orari e obblighi di insegnamento negli istituti di istruzione media, classica, scientifica e magistrale*.

La sottocommissione ebbe particolare cura per la questione magistrale. Al suo arrivo in Italia, Washburne intuì subito che gli interventi più urgenti per superare l'assetto fascista della scuola andavano indirizzati verso la riforma della scuola elementare e la preparazione dei suoi insegnanti, su cui non pesava solo l'eredità del fascismo, ma anche l'impostazione pedagogica gentiliana¹³.

Com'è noto, dal 1923, il nuovo Istituto magistrale divenne la scuola deputata alla formazione dei maestri elementari¹⁴. La sua struttura e i suoi percorsi didattici erano molto diversi da quelli della Scuola Normale che l'aveva preceduta in questo compito, non solo per la durata (ben sette anni tra corso inferiore e superiore rispetto ai tre voluti a suo tempo dal ministro Lanza e successivi interventi), ma anche per il forte carattere umanistico (ne è un paradigmatico esempio l'insegnamento del latino) e il poco spazio lasciato alla dimensione metodologico-pratica con l'esclusione del tirocinio che invece nella Scuola Normale era preponderante. Durante il Ventennio, l'assetto dell'Istituto magistrale non conobbe significative alterazioni. Solo nel 1940, la nascita della scuola media voluta da Bottai portò alla soppressione del corso inferiore dell'Istituto e alla conseguente trasformazione del secondo grado dell'Istituto in un corso quadriennale. Sul piano degli indirizzi culturali, a metà degli anni Quaranta l'Istituto magistrale era pressoché identico a quello pensato da Gentile.

La sua riforma fu presto posta al centro dell'agenda politica nell'Italia liberata, con l'obiettivo di migliorare la qualità del corpo docente, da più parti considerato inadeguato. Secondo Guido De Ruggiero, docente di filosofia nella facoltà di Magistero di Roma e ministro della Pubblica Istruzione nel gabinetto Bonomi II del 1944, i circa 200.000 maestri italiani erano «reclutati in gran parte nelle classi meno abbienti, spesso anche tra gli scarti degli istituti classici, malissimo pagati e tenuti in poca considerazione nella vita sociale, forniti di una preparazione insufficiente alla loro funzione». Essi formavano, anche a causa dei disastri della guerra, «una massa di spostati e di malcontenti, ansiosi di evadere dal loro ingrato mestiere»¹⁵. L'Istituto magistrale, secondo il Ministro e non solo, costituiva la «creazione peggiore» della Riforma Gentile, «perché in pratica s'è dimostrata una cattiva copia del liceo, senza nessuna specificazione magistrale» e priva di «ogni conoscenza di psicologia infantile e di ogni esperienza didattica»¹⁶. Da qui la sua proposta di una riforma radicale i cui capisal-

¹³ Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, cit., pp. 273-277; Santoni Rugiu, *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., p. 123.

¹⁴ Sulla riforma Gentile e il nuovo Istituto magistrale si veda R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Da Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998, pp. 174-198; G. Cives (ed.), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; E. Bosna, G. Genovesi (edd.), *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, Atti del IV Convegno Nazionale (Bari, 5-7 novembre 1986), Bari, Cacucci, 1988.

¹⁵ G. De Ruggiero, *Esperienze di un ministro*, «Idea», vol. 1, n. 1, 1945, p. 19.

¹⁶ «Apparve evidente il carattere fondamentale di compromesso degli istituti magistrali. Per essere sinceri e dire le cose come stanno, l'istituto magistrale è uno sbaglio; sarebbe però stato

di dovevano essere l'estensione a cinque anni della durata del corso, il ripristino del tirocinio, la sostituzione del latino con una lingua moderna, soprattutto l'orientamento di tutto il piano di studio verso «una concreta pedagogia fondata sull'esperienza, anziché su monotone rassegne di astratte dottrine»¹⁷. La scarsa aderenza della filosofia con la realtà viva della scuola fu oggetto di numerose critiche perché il risultato di questo approccio era stato «la soppressione dello studio della pedagogia, mentre la preparazione degli studenti era rimasta 'più libresca che mai'»¹⁸.

Simili critiche si leggono nell'intervento di Guido Gozzer al convegno tenuto nel 1948 a La Verna dall'U.C.I.I.M.: «oggi gli Istituti magistrali non raggiungono i loro scopi e le Scuole elementari, di conseguenza, sono cadute assai più in basso di quanto non fossero allora, proprio perché vi giungono degli insegnanti professionalmente non preparati»¹⁹.

Per evitare che queste scuole rappresentassero lo "scolo" degli altri istituti, si ipotizzò di impedire l'iscrizione all'esame di abilitazione ai privatisti che non avevano frequentato corsi regolari. Consapevoli della necessità di formare il corpo docente, si richiedevano speciali corsi di perfezionamento per maestri abilitati di recente. Analogamente, per dare agli insegnanti strumenti aggiornati al nuovo clima politico e al progresso della ricerca pedagogica, si raccomandava il controllo della qualità dei libri di testo con l'eliminazione di quelli «didatticamente e scientificamente difettosi»²⁰ e si sottolineava la necessità che il maestro conseguisse il sicuro possesso «di una tecnica, cioè di un metodo didattico»²¹.

Si tratta di preoccupazioni poi confluite nei programmi del 1944 dove, con molta chiarezza, si dichiarava di voler superare la svalutazione che Gentile e gli idealisti avevano posto alla formazione didattico-metodologica del maestro. La conseguenza di questo approccio, come si legge nelle *Avvertenze* ai programmi

difficile, a questo punto eliminarlo. Gli istituti per la preparazione dei maestri elementari sono necessari, ma possono avere senso solo se messi su un piano universitario. La combinazione ideale degli elementi culturali e professionali in questo caso si potrebbe ottenere facendo seguire ai futuri maestri un corso base, a carattere culturale, in un tipo non specializzato di scuola secondaria e poi verso i diciotto anni farli passare in un collegio o istituto all'incirca di grado universitario, ove dar loro la preparazione necessaria per diventare maestro; i corsi sarebbero di due o tre anni e vi sarebbe compreso il tirocinio, una psicologia non dogmatica ma pratica, e tutte quelle materie che si riferiscono direttamente al lato professionale dell'insegnamento. Il meno che si possa dire, in ultima analisi è che è dubbio che la mente e l'esperienza degli adolescenti siano abbastanza sviluppati per trar vantaggio dagli studi fatti nelle scuole» (Commissione Alleata di Controllo, Sottocommissione dell'Educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul post-fascismo*, Milano, Garzanti, 1947, pp. 394-395).

¹⁷ De Ruggiero, *Esperienze di un ministro*, cit., p. 20.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ G. Gozzer, *La formazione pedagogico-didattica del docente*, «La scuola e l'uomo», vol. 5, n. 8, 1948, p. 2.

²⁰ Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, cit., pp. 75-76.

²¹ E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 131-132.

di filosofia e pedagogia del 1944, era stata la «crisi dell'Istituto magistrale derivata principalmente da non aver saputo orientare la preparazione culturale del futuro maestro verso gli scopi ai quali essa è diretta, dal non avere, fino a questo momento, attribuito all'insegnamento della pedagogia la funzione di dare un indirizzo fondamentale a tutte le altre discipline e di additare loro la meta che dev'essere raggiunta»²².

Nonostante questa volontà, volta ad accentuare il carattere professionale dell'Istituto magistrale, i nuovi programmi non furono in grado di operare un taglio netto con la vecchia impostazione gentiliana²³. A riguardo, appare significativo che gli stessi manuali, se si eccettua il taglio delle parti relative alla cultura e ideologia fascista²⁴, mantennero gli stessi contenuti e la medesima struttura degli anni Trenta. Il risultato fu dunque una soluzione di compromesso fra la situazione precedente e le esigenze di adeguamento alle esperienze educative e democratiche dell'attivismo.

Nonostante il tentativo di risolvere la dicotomia tra la formazione umanistica e quella pratico-professionale²⁵, la riforma dei programmi dell'Istituto magistrale si confermò essere di fatto «più riforma di metodo che di struttura, più quantitativa che qualitativa»²⁶. Una riforma, secondo alcuni, applicata «improvvisamente ed inopportuna, non perché l'Istituto magistrale non abbia bisogno di una riforma, ma perché essa non può venire dall'oggi al domani e soprattutto perché essa non può consistere nella sovrapposizione di un programma ad un altro, ma è questione molto più vasta e complessa»²⁷. Si tratta di un problema che condizionò l'Istituto magistrale e il dibattito sulla sua riforma ancora per diversi decenni.

Per tornare ai lavori della Sottocommissione, nelle *Avvertenze e suggerimenti generali* dei programmi approvati con D.L.L. 7 settembre 1945²⁸ e successi-

²² Si legga *Piano di studi per gli Istituti magistrali superiori*, 1944, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi e orari di insegnamento per gli Istituti magistrali*, Roma, Libreria dello Stato, 1945; Ministero della Pubblica Istruzione, *Raccolta delle leggi, dei decreti, dei regolamenti e delle circolari sulla istruzione superiore dall'anno 1944 al 1951*, Direzione Generale dell'Istruzione Superiore, Firenze, Le Monnier, 1951.

²³ Sull'eredità del neoidealismo sul dibattito pedagogico del secondo dopoguerra si veda: G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 9-15.

²⁴ T. Tomasi, G. Genovesi, C. Catarsi, D. Ragazzini, G. Lombardi (edd.), *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, p. 21; Santoni Rugiu, *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., p. 158.

²⁵ Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano*, cit., p. 256.

²⁶ V. Carbotti, *La riforma dell'Istituto Magistrale*, «Rassegna di Pedagogia», vol. 5, n. 4, 1947, pp. 249-254.

²⁷ A riguardo, Carbotti ha osservato: «risulta chiaro che la riforma dell'istituto magistrale, perché sia efficace, deve inserirsi in una riforma integrale della Scuola, riforma non soltanto dei programmi, ma anche degli uomini chiamati a svolgerli» (Carbotti, *La riforma dell'Istituto Magistrale*, cit., p. 249). Si veda anche: F. Centineo, *Filosofia e pedagogismo e la riforma dell'istituto magistrale*, «Rassegna Pedagogica», vol. 5, n. 1-2, 1947.

²⁸ D. Legislativo Luogotenenziale 7 settembre 1945, n. 816, *Modificazioni all'ordinamento*

vamente rivisti con D.M. il 1° dicembre 1952²⁹, emerge la volontà di trovare una sintesi tra la formazione umanistica e quella professionale del maestro: «Il vecchio interrogativo se l'Istituto magistrale debba essere scuola di cultura o corso professionale non trova la sua risposta in soluzioni unilaterali ed assolute: intanto l'Istituto magistrale raggiungerà il suo scopo, in quanto lasciando il posto dovuto alla cultura umanistica, saprà accentuare la preparazione professionale»³⁰. Oltre a questa dichiarazione di intenti i programmi portarono anche alcune novità nel percorso magistrale, di cui le più significative furono l'introduzione dell'insegnamento della psicologia come materia autonoma (limitatamente alle classi seconda e terza) affidato al professore di filosofia e pedagogia al quale era anche assegnata la «direzione e vigilanza» delle reintrodotte esercitazioni didattiche e il ripristino del tirocinio³¹.

Il nucleo delle discipline fondamentali dei nuovi programmi era rappresentato dalla triade filosofia-pedagogia-psicologia, intorno alla quale ruotavano tutte le altre materie e dalle quali ricevevano il principale orientamento. La psicologia, come accennato in precedenza, divenne una disciplina a sé stante, facendo sì che l'Italia cessasse di essere «l'unica Nazione a non avere la psicologia come materia obbligatoria per i futuri insegnanti»³². Se la sua introduzione rappresentò un indiscutibile segnale nel valorizzare la dimensione sperimentale e professionale della formazione magistrale, la delega del suo insegnamento al docente di filosofia e pedagogia schiacciò la disciplina su un taglio storico-toretico e, come confermato dai contenuti degli stessi manuali, spesso stesi da autori perlopiù di formazione filosofica. Tale unità (o confusione) fra le tre discipline era peraltro sostenuta dagli stessi programmi, nei quali si legge che «l'insegnamento della psicologia deve essere svolto in armonia con la preparazione pedagogica e perciò l'insegnante di pedagogia e filosofia è designato per lo svolgimento del programma di psicologia»³³.

Considerata la mole della materia e il tempo dedicato all'insegnamento di essa – solo un'ora settimanale nella seconda e terza classe –, non sembrano lontane dalla realtà le considerazioni del pedagogista Vincenzo Carbotti riguar-

della scuola media, istituzione di classi di collegamento col liceo scientifico, con l'istituto magistrale e con gli istituti tecnici e disposizioni per il personale direttivo e insegnante.

²⁹ D.M. 1° dicembre 1952, *Orari e obblighi di insegnamento negli istituti di istruzione media, classica, scientifica e magistrale.*

³⁰ Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, *Programmi di insegnamento per il Liceo Ginnasio, il Liceo Scientifico e l'Istituto Magistrale (1944-1945)*, Roma, Istituto Poligrafo dello Stato, 1967, p. 33; Cfr. C.M. 12 settembre 1946, n. 10.897, *Programmi degli istituti magistrali.*

³¹ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 35; Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, cit.

³² *Programmi di insegnamento*, cit., p. 38; Cfr. C.M. 12 settembre 1946, n. 10.897, *Programmi degli istituti magistrali*; F. Metelli, *L'insegnamento della psicologia negli istituti magistrali*, «Rassegna di pedagogia», vol. 4, n. 1, 1946; C.M. 5 marzo 1946, n. 29, *Programmi per gli Istituti magistrali*. B.U. 1-4-46, n. 7, 5318; C.M. 9 febbraio 1952, n. 5, *Insegnamento della psicologia.*

³³ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 38.

danti lo spirito del legislatore nella riforma dei suddetti programmi, il quale gli sembrò essersi «allontanato dalla scuola da molti anni se non riesce a rendersi conto che con un'ora settimanale in psicologia non si conclude nulla, che in terza superiore con tre ore settimanali è impossibile fare la storia della filosofia e pedagogia dall'Umanesimo-Rinascimento fino a Kant compreso, leggendo per di più due opere»³⁴.

Come ad anticipare la difesa da tali accuse, nei programmi si leggeva che «l'unica ora settimanale destinata rispettivamente ai due corsi previsti nella seconda e terza classe è appena sufficiente per un sommario svolgimento del programma; ma viene data facoltà all'insegnante di utilizzare eventuali ore rese disponibili dai programmi di pedagogia e filosofia»³⁵.

Occorre tener conto che anche le tre ore settimanali di pedagogia e filosofia previste nella seconda e terza classe, così come le quattro ore nella quarta classe, erano insufficienti per svolgere il programma nella sua totalità. Per evitare soluzioni univoche, di fronte al dilemma del loro insegnamento, agli insegnanti era concessa la possibilità di scegliere tra due programmi per la filosofia e la pedagogia: quello che seguiva la trattazione di carattere storico – in continuità con l'impostazione dei programmi gentiliani – e quello che ordinava la materia per problemi. Nel primo caso, denominato programma A, la storia della pedagogia era suddivisa in tre grandi scansioni storiche: Antichità e Medioevo, Età moderna, Età contemporanea. Nel secondo, il programma B, la materia era affrontata alla luce del problema gnoseologico, del problema estetico e del problema morale. Rispetto ai programmi precedenti, l'elenco degli autori previsti era sostanzialmente uguale, salvo alcune esclusioni e modifiche. Con l'obiettivo di salvaguardare la libertà d'insegnamento, le indicazioni lasciavano all'insegnante la facoltà di attingere alle pagine più significative delle opere di filosofia e pedagogia anche al di fuori dell'elenco fissato dal legislatore.

3. *La trattazione storica: alcuni manuali del programma A*

Non essendo possibile in questa sede soffermarci analiticamente su tutto il repertorio manualistico a disposizione, nelle pagine che seguono si prenderanno in esame alcuni manuali di filosofia e pedagogia per gli Istituti magistrali scelti tra quelli con un maggior numero di riedizioni e ristampe. Si tratta dei volumi pubblicati da Antonio Aliotta, Luigi Stefanini ed Eustachio Paolo Lamanna, dunque autori appartenenti alla tradizione pedagogica cattolica e neokantiana-herbartiana³⁶.

³⁴ Carbotti, *La riforma dell'Istituto Magistrale*, cit., pp. 249-254.

³⁵ *Programmi di insegnamento*, cit., pp. 38-39.

³⁶ Sullo scenario pedagogico del secondo Novecento italiano si veda: G. Chiosso, *La pedagogia*

In linea generale si può notare, dalla più ampia analisi dei manuali pubblicati, che gli autori si sono prevalentemente orientati verso il programma A, quello che prevedeva, come accennato, l'impostazione dei testi su base storica. Si tratta di una preferenza che probabilmente rifletteva la sensibilità degli insegnanti, perlopiù formati in clima neoidealistico.

In controtendenza rispetto alla linea didattica promossa da Gentile, nei nuovi programmi si invitava ad una trattazione filosofica «semplice e sobria, opportunamente sfrondata di ciò che può apparire vana erudizione, messa in rapporto diretto con l'esperienza viva e concreta dei giovani, soprattutto volta a condurre i futuri maestri a chiarire ed approfondire quei principi razionali logici ed etici, in base ai quali vivranno e insegneranno a vivere»³⁷. Dunque, non più due rette parallele che non si incontrano, la filosofia e la pedagogia, ma due linee che si intersecano e si aiutano vicendevolmente. Infine, si aggiungeva che «in questo programma non è prescritta a parte una trattazione dell'aspetto sociale dell'educazione (funzione educativa della famiglia, dello Stato, della Chiesa, ecc.), ma si ravvisa l'opportunità di mettere in rilievo via via questo carattere dell'opera educativa. Si è ritenuto necessario invece premettere alla trattazione storica un breve corso introduttivo sui problemi fondamentali della pedagogia, ma questo si ridurrà a presentare concetti che saranno poi ripresi e più ampiamente svolti durante l'intero corso»³⁸. Dall'analisi dei manuali, tale indicazione fu in gran parte rispettata nel corso degli anni e delle edizioni.

Un primo tentativo di rivedere i manuali sulle base di queste indicazioni è il volume di Antonio Aliotta (1881-1964), intitolato *Disegno storico della pedagogia ad uso degli istituti magistrali*³⁹. Pubblicato nel 1944, fu aggiornato nel 1965 con il titolo *Disegno storico della pedagogia dal punto di vista filosofico*⁴⁰. Come si intuisce dal titolo, l'Autore presenta la materia su base storica. La sua visione della didattica era già emersa nel precedente *Compendio di storia della pedagogia* (1926)⁴¹, nel quale aveva osservato, riferendosi ai recenti ritocchi ai programmi per gli esami di Stato, la necessità di inquadrare la lettura dei classici di filosofia e pedagogia nell'Istituto magistrale non come frammenti disgregati ma organizzati in una visione d'insieme «in modo che i discepoli non si smarriscano nel labirinto dei minuti particolari, di cui abbonando alcuni dei manuali più diffusi, a scapito delle idee veramente dominatrici delle varie fasi

contemporanea, Brescia, La Scuola, 2015.

³⁷ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 35.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ A. Aliotta, *Disegno storico della pedagogia ad uso degli istituti magistrali*, Napoli, Libreria scientifica editrice, 1944.

⁴⁰ Id., *Disegno storico della pedagogia dal punto di vista filosofico*, Napoli, Libreria scientifica editrice, 1965.

⁴¹ Id., *Compendio di storia della pedagogia: cenni di storia delle istituzioni scolastiche e del pensiero pedagogico secondo i nuovi programmi per l'abilitazione magistrale*, Napoli, Perrella, 1931.

del processo storico»⁴². Lontano dalle idee positiviste e neoidealiste, dunque, il filosofo Aliotta, allievo di Francesco de Sarlo, era fortemente convinto che nella didattica filosofica fosse indispensabile l'integrazione del metodo di indagine storico, da conciliare, tuttavia, con una lettura capace di far emergere i problemi fondanti delle discipline.

Nei manuali di Aliotta che si basano sul programma A manca, come invece era previsto dalle linee guida per la seconda classe dell'Istituto magistrale, un'introduzione sul «concetto di educazione, rapporto educativo: educatore ed educando – autoeducazione ed eteroeducazione – fine e mezzi dell'educazione»⁴³. Si tratta di argomenti che l'autore affronta solo nei manuali pensati per la trattazione dei problemi secondo il programma B.

In un altro testo di grande successo, pubblicato da Eustachio Paolo Lamanna con il titolo *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico*, viene data maggiore attenzione alla riflessione sui problemi pedagogici sia nell'introduzione, incentrata «sui problemi filosofico-pedagogici e sul concetto di educazione e di pedagogia», sia nella conclusione, con un'appendice intitolata *Testimonianze e motivi critici* nella quale troviamo un riepilogo dei principali temi pedagogici a partire dagli autori⁴⁴. Si tratta di una linea di interpretazione in sostanziale continuità con la prima edizione del volume pubblicata già nel 1937⁴⁵.

La preoccupazione di tenere insieme il percorso storico e la riflessione sui principi emerge anche nella *Storia della filosofia e della pedagogia* (1945) pubblicata da Luigi Stefanini (1891-1956)⁴⁶. Il volume del pedagogista e filosofo di

⁴² Prefazione, in Aliotta, *Compendio di storia della pedagogia*, cit., pp. 5-7.

⁴³ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 36.

⁴⁴ E.P. Lamanna, M. Goretti, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico: ad uso degli Istituti Magistrali in conformità dei programmi 1945. Antichità e Medio Evo, Con una introduzione sui problemi filosofico-pedagogici e sul concetto di educazione e di pedagogia, e una appendice su testimonianze e motivi critici corredati da esercitazioni e tematiche pedagogiche*, Firenze, Le Monnier, 1946, Vol. I.

⁴⁵ «Nel quadro generale dello sviluppo storico del pensiero filosofico, il problema educativo è stato messo in assai più netto rilievo. Una estensione molto maggiore, quindi, è data all'esposizione della storia non soltanto delle dottrine pedagogiche, ma anche degli istituti educativi. Tuttavia, la connessione di questa parte pedagogica con quella filosofica è mantenuta in continuità, non solo perché, a giudizio dell'Autore, soltanto da questa connessione le dottrine e istituzioni concernenti il problema educativo traggono la loro significazione più profonda, ma anche perché in tal modo il libro può servire altresì come avviamento alla lettura dei classici della filosofia, che è parte essenziale del programma d'insegnamento di questa disciplina negli Istituti Magistrali. [...] Un'introduzione sul concetto d'educazione e di pedagogia e un'ampia appendice sulle idealità etico-educative e sui metodi e organi d'attuazione d'esse secondo lo spirito fascista – che sono trattazioni espressamente richieste dai nuovi programmi –, tendono a rendere il libro punto per punto rispondente alle esigenze della scuola cui è destinato» (E.P. Lamanna, *Il problema dell'educazione nella storia del pensiero: sommario di filosofia e pedagogia ad uso degli Istituti magistrali. Antichità e Medioevo con una introduzione sul concetto di educazione di pedagogia*, Firenze, Le Monnier, 1937, Vol. I, pp. 7-8).

⁴⁶ L. Stefanini, *Storia della filosofia e della pedagogia: con note sulla letteratura per l'infanzia e il testo dei programmi delle scuole elementari e materne (D.M. 9 febbraio 1945): per le ultime tre classi degli istituti magistrali secondo i più recenti piani di studio*, Torino, SEI, 1946.

matrice spiritualista ebbe particolare successo, conoscendo numerose riedizioni nei successivi vent'anni. In questo testo, la struttura presenta un breve corso introduttivo circa i problemi filosofici, il rapporto tra educazione e pedagogia, la didattica, il rapporto tra maestro e scolaro⁴⁷. Dopo un'ulteriore introduzione, il volume di ben 500 pagine ripropone la tipica suddivisione cronologica degli argomenti. Rispetto agli altri volumi citati, Stefanini aggiunse due significativi capitoli: il primo riguardante alcune note sulla letteratura per l'infanzia secondo i programmi vigenti, e il secondo incentrato sui programmi e le istruzioni per le scuole elementari e materne⁴⁸.

Tornando alla suddivisione cronologica, per ciò che riguarda l'Antichità e il Medioevo, quasi tutti i manuali si attestano alle linee guida che invitano a concentrarsi sulla «storia dell'educazione e della scuola in Grecia e a Roma; l'educazione cristiana e la pedagogia del Vangelo. Studio del pensiero filosofico e pedagogico dell'antichità e del medioevo, accompagnato dalla presentazione dei più importanti problemi filosofici»⁴⁹.

Anche nel manuale redatto nel 1944 da Antonio Aliotta, poco tempo dopo la rielaborazione dei programmi, troviamo questi macro-temi del pensiero antico e medievale: il pensiero filosofico e il concetto di educazione nella civiltà greca e romana; l'avvento del cristianesimo e il nuovo ideale di educazione; il concetto di educazione nella patristica e nella filosofia scolastica; la crisi di quest'ultima⁵⁰. Così tripartita, la materia è presente anche nel testo di Lamanna, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico*⁵¹, ripubblicato sino al 1983, integrato con le *Lecture pedagogiche*⁵² dello stesso Autore, interamente incentrate sulla lettura e il commento di opere di contenuto prevalentemente pedagogico e filosofico. Queste ultime sono pagine scelte per facilitare lo studio e la comprensione della riflessione filosofica e pedagogica di grandi autori. In questo caso l'Autore esamina in modo approfondito i testi di Platone (*La Repubblica* e *Le Leggi*) e di Sant'Agostino (*Il Maestro*), in conformità con i programmi che prevedevano, nell'elenco dei classici di filosofia e pedagogia, anche gli autori citati poc'anzi⁵³.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 555.

⁴⁸ D.M. 9-2-1945. *Nuovi programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne*, B.U. 16-2-1945, n. 7-8.

⁴⁹ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 36.

⁵⁰ A. Aliotta, *Disegno storico della pedagogia ad uso degli istituti magistrali*, Napoli, Libreria scientifica editrice, 1944, Vol. I.

⁵¹ Lamanna, Goretti, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico*, cit.

⁵² *Idd.*, *Lecture Pedagogiche: Antichità e medio-evo. Platone: La Repubblica e Le leggi. Sant'Agostino: Il Maestro. Pagine scelte: dal Naturalismo Presocratico a San Tommaso. Per la II classe dell'Istituto Magistrale*, Firenze, Le Monnier, 1961, Vol. I.

⁵³ «Platone: uno qualsiasi dei maggiori dialoghi, come il *Fedone*, il *Protagora*, il *Gorgia*, la *Repubblica* (estratti dai vari libri), il *Menone*, o due di quelli che come il *Critone*, l'*Eutifrone*, l'*Apologia* di Socrate, l'*Ione* (che può molto bene leggersi insieme con il libro X della *Repubblica*) hanno minore mole e presentano minori difficoltà; Aristotele: Estratti dalla *Metafisica*, dagli scritti logici, dall'*Etica* a Nicomaco, o antologia di scritti vari che possa dare una chiara visione del pensiero aristotelico nel suo complesso; Epitteto: *Il Manuale*; Seneca: *La Morale*; S. Agostino:

I programmi per la terza classe prevedono la trattazione della «storia dell'educazione e della pedagogia nell'età moderna fino a Kant compreso, con illustrazione dei principali sistemi filosofici»⁵⁴. Nel manuale di Aliotta del 1944⁵⁵, la materia viene trattata in un centinaio di pagine che presentano questi temi principali: la nuova visione della vita e il pensiero pedagogico nell'Umanesimo e nel Rinascimento; la Riforma protestante e le sue conseguenze pedagogiche, la Controriforma e le scuole dei gesuiti; il metodo sperimentale di alcuni autori quali Galileo Galilei, Bacone, Cartesio e Comenio; la scuola razionalistica da Malebranche a Spinoza e infine l'Illuminismo in Francia, Italia, Inghilterra e Germania.

Le parti dei manuali di Stefanini⁵⁶ dedicati alla filosofia e alla pedagogia nel pensiero moderno appaiono anch'essi sintetici, ne sono prova il numero delle pagine, quasi 150 a fronte delle quasi 500 dell'autore Lamanna nel suo *Filosofia e Pedagogia nel loro sviluppo storico*⁵⁷. Il manuale di Stefanini fa emergere il profondo legame tra la riflessione pedagogica e quella filosofica, mettendo in risalto, nell'introduzione di ogni capitolo, le connessioni tra le due discipline in questo particolare tornante della storia del pensiero. Se nell'appendice troviamo un approfondimento di autori quali Comenio, Vico, Rousseau e Kant, Stefanini volle dedicare uno specifico volume, intitolato *Lecture pedagogiche* (1958)⁵⁸, alle opere di due classici del pensiero pedagogico come Rousseau e Vico, anche per offrire uno strumento utile agli insegnanti, i quali, stando ai programmi della terza classe dell'Istituto magistrale, erano invitati alla «lettura e commento di due opere (o estratti di opere organicamente collegati) di contenuto prevalentemente pedagogico l'una e filosofico l'altra»⁵⁹.

Le Confessioni e il *De Magistro*; S. Tommaso: estratti che illustrino gli aspetti fondamentali del pensiero tomista» (*Programmi di insegnamento*, cit., pp. 37-38).

⁵⁴ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 36.

⁵⁵ A. Aliotta, *Disegno storico della pedagogia, ad uso degli istituti magistrali, Dal rinascimento a Kant*, Napoli, Libreria scientifica editrice, 1944, Vol. II.

⁵⁶ L. Stefanini, *Filosofia e pedagogia nel pensiero moderno: manuale di filosofia e pedagogia per la terza classe dell'istituto magistrale secondo i più recenti piani di studio, con i testi di filosofia: Cartesio, Discorso del Metodo, e Leibniz, Monadologia*, Torino, SEI, 1946; Id., *Storia della filosofia e della pedagogia: con note sulla letteratura per l'infanzia e il testo dei programmi delle scuole elementari e materne* (D.M. 9 febbraio 1945): per le ultime tre classi degli istituti magistrali secondo i più recenti piani di studio, Torino, SEI, 1946.

⁵⁷ E.P. Lamanna, M. Goretti, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico: ad uso degli Istituti Magistrali in conformità dei programmi 1945. Dal rinascimento a Kant. Con una appendice su testimonianze e motivi critici corredati da esercitazioni e tematiche pedagogiche*, Firenze, Le Monnier, 1973, Vol. II.

⁵⁸ Idd., *Lecture Pedagogiche. Età Moderna, Vico: Il metodo degli studi ai nostri giorni. Rousseau: Emilio* (estratti). Pagine scelte: dall'Umanesimo a Kant. Per la III classe dell'istituto magistrale, Firenze, Le Monnier, 1958, Vol. II.

⁵⁹ Tra i classici dell'età moderna, erano indicati i seguenti autori e testi: «Bacone: *Nuovo organo*; Comenio: *Didattica Magna*; Cartesio: *Discorso sul metodo* o *Principi di filosofia* o *Meditazioni*; Spinoza: brani dell'*Etica*; Locke: *Saggio sull'intelletto umano* o *Pensieri su l'educazione*; Vico: estratti della *Scienza nuova* o il *De nostri temporis studiorum ratione* o *Autobiografia* (estratti);

Per la quarta classe erano previste tematiche concernenti la realtà della scuola elementare quali l'«esame della vita scolastica: i problemi del governo e della disciplina. Didattica generale e didattica particolare, il valore formativo e il valore pratico delle varie materie d'insegnamento, esame dei programmi della scuola elementare, dei libri di testo e dei più importanti sussidi didattici».

Dal punto di vista della trattazione storica la tripartizione della materia si conclude con la «storia dell'educazione e della pedagogia nell'età contemporanea». Si suggerisce l'esposizione di «alcune delle principali esperienze didattiche del Pestalozzi ai giorni nostri» ma non è invece presente un riferimento alle realtà educative più attuali se non l'invito a citare, «a titolo di esempio i seguenti nomi di educatori o di scuole: Tolstoj, don Bosco, Fèrriere, Dewey, Kerschensteiner, Kilpatrick, Patri, Decroly, Agazzi, Montessori, l'Ecole des roches, lo Scoutismo; e l'organizzazione democratica della scuola attuale (sindacati, circoli di studi didattici, collaborazione degli insegnanti alla riforma dei programmi, ecc)»⁶⁰. Rispetto ai precedenti programmi del 1936 erano esclusi tutti gli autori dell'idealismo tedesco e del neoidealismo italiano, con l'unica eccezione di Giuseppe Lombardo Radice; erano omessi anche autori cattolici, come Silvio Antoniano, Antonio Rosmini, Ausonio Franchi, mentre don Bosco era presentato solo nel suo ruolo di semplice educatore⁶¹. Infine, oltre all'«Illustrazione delle principali correnti filosofiche contemporanee» è menzionata la «letteratura infantile»⁶², invitando i maestri ad individuare i criteri per la scelta e la valutazione di opere adatte all'infanzia.

Antonio Aliotta, in un manuale riassuntivo sul *Disegno storico della pedagogia ad uso degli istituti magistrali* nell'età contemporanea⁶³, si concentra soltanto sulla parte storica della pedagogia senza accennare alla realtà educativa delle scuole elementari né alle realtà attuali, concludendo il suo testo di poco più di cento pagine con la pedagogia di Gentile e le varie critiche alla sua visione. Diversamente, nel testo di Luigi Stefanini⁶⁴, troviamo in oltre duecento pagine una panoramica sui principali problemi filosofici e pedagogici più dibattuti, delle note sulla letteratura per l'infanzia e i programmi e le istruzioni per

Rousseau: *L'Emilio* (estratti); Leibnitz: *Nuovi saggi sull'intelletto umano* o estratti dalla *Monadologia*; Berkley: *Principi di filosofia* o *Dialoghi fra Hylos e Filonus*; D. Hume: *Principi della conoscenza umana*; Necker De Saussure: *L'educazione progressiva*; Kant: *Critica della ragion pura* (estratti) o *Critica della ragion pratica* o *Fondazione della Metafisica dei Costumi* o la *Pedagogia*» (*Programmi di insegnamento*, cit., p. 36).

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano*, cit., p. 256.

⁶² *Programmi di insegnamento*, cit., p. 36.

⁶³ A. Aliotta, *Disegno storico della pedagogia ad uso degli istituti magistrali, da Kant ai nostri giorni*, Napoli, Libreria scientifica editrice, 1944, Vol. III.

⁶⁴ L. Stefanini, *Filosofia e pedagogia nel pensiero contemporaneo: manuale di filosofia e pedagogia per la quarta classe dell'istituto magistrale secondo i più recenti piani di studio, con i testi di G. B. Vico, De nostri temporis ratione studiorum, S. Giovanni Bosco, Il metodo preventivo*, Torino, SEI, 1945.

le scuole elementari e materne secondo il D.M. del 9 febbraio 1945. Similmente organizza il manuale anche Eustachio Paolo Lamanna⁶⁵, sviscerando quelli che sono i punti cruciali dalla filosofia e dalla pedagogia contemporanea. Vale la pena mettere in evidenza anche lo spazio dato dall'autore allo studio delle esperienze didattiche e pedagogiche di altri Paesi. In particolare, affronta le realtà di nazioni come la Russia, l'Inghilterra, l'America, la Germania, la Francia, il Belgio, la Spagna, la Svizzera e, infine, l'Italia.

Per quello che concerne la lettura e il commento di un'opera di contenuto prevalentemente pedagogico⁶⁶, Lamanna si occupò del *Concetto di educazione* di Lombardo-Radice e de *Il problema dell'educazione sociale* di Washburne⁶⁷. Con questa scelta, l'autore si discostava da quelle prevalenti nei manuali del periodo, i quali, rispetto a quanto richiesto dai programmi per l'ultimo corso dedicato alla pedagogia contemporanea, raramente optavano per autori più recenti⁶⁸.

4. La trattazione per problemi: alcuni manuali del programma B

Le premesse relative al programma B chiarivano che «essendo l'elenco dei problemi pedagogici necessariamente più ampio e analitico di quello dei problemi filosofici, non può questo programma essere completo, e gli insegnanti che lo scelgono potranno opportunamente integrare e variare l'ordine della trattazione». Stando alle indicazioni ministeriali, l'esposizione di questi pro-

⁶⁵ E.P. Lamanna, M. Gorretti, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico: ad uso degli Istituti Magistrali in conformità dei programmi 1945. Dalla filosofia post-kantiana ad oggi. Con una appendice su testimonianze e motivi critici corredati da esercitazioni e tematiche pedagogiche*, Firenze, Le Monnier, 1954, Vol. III.

⁶⁶ I programmi indicavano i seguenti autori per la pedagogia contemporanea: «Froebel: *L'educazione dell'uomo* (estratti); Herbart: Estratti dai suoi scritti e specialmente dalla *Pedagogia generale*; Antologia con larghi estratti di opere contemporanee italiane e straniere. Come rappresentanti del pensiero italiano sono da consigliarsi Cuoco, Mazzini, Gioberti, Aporti, Lambruschini, Capponi, Tommaseo, Lombardo Radice, Agazzi, Montessori» (*Programmi di insegnamento*, cit., p. 38).

⁶⁷ E.P. Lamanna, M. Goretto, *Lecture Pedagogiche: Età contemporanea, Lombardo-Radice: il concetto di educazione. C.W. Washburne: il problema dell'educazione sociale. Pagine scelte: da G. A. Fichte a M. Montessori, per la IV classe dell'istituto magistrale*, Firenze, Le Monnier, 1961, Vol. III.

⁶⁸ Come ricordato da Antonio Santoni Rugiu «Altra prova che l'ossatura dei programmi per gli istituti magistrali è ancora quella del '23 si può avere scorrendo l'elenco dei classici di Filosofia e Pedagogia dove sono ancora indicati soprattutto testi di carattere filosofico non oltre i primi del '900 e dove manca ogni riferimento ad opere relative al movimento delle "scuole nuove", al pragmatismo americano, all'educazione sovietica, allo sperimentalismo didattico, ecc., anche per quegli autori cui si fa cenno nella indicazione degli argomenti. Come dire: basta accennarne a voce, ma leggerli no» (A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1980, p. 72).

blemi, inoltre, non poteva prescindere dai «riferimenti storici, in rapporto alle principali soluzioni che dei problemi stessi sono state date dai maggiori pensatori e pedagogisti. Coticché la differenza fra i due programmi si riduce ad una differenza di impostazione, di metodo, poiché in ambedue dovrà essere trattata la stessa materia». Di per sé, dunque, non si notano grosse difformità tra i due percorsi, a maggior ragione perché «nella quarta classe, in cui prevale il carattere professionale, i due programmi quasi si identificano, almeno nella parte pedagogica»⁶⁹.

A riprova di ciò, Luigi Stefanini, nella nota introduttiva del testo dal titolo *Pedagogia e didattica*, afferma: «il manuale di Pedagogia e Didattica fa sistema con gli altri miei [...] *Principii di Psicologia* e dall'altra con la *Storia della filosofia e della pedagogia*. Non ho voluto appesantirlo con un continuo rinvio agli altri due e con meccaniche citazioni; ma s'intende che i riferimenti e le integrazioni debbono avvenire spontaneamente in chi fa convergere gli studi di Psicologia e Filosofia su quelli che costituiscono l'oggetto specifico del presente manuale e interessano direttamente la preparazione professionale del giovane maestro»⁷⁰.

Per il secondo anno, i programmi prevedevano lo svolgimento de «i principali problemi dell'educazione individuale e sociale: l'educazione fisica, intellettuale, estetica, morale e religiosa; l'educazione nelle varie età con particolare riguardo alle condizioni fisiche e psichiche dell'educando e ai problemi relativi; la famiglia, Stato, Chiesa e altri istituti sociali nella loro funzione educativa. La filosofia come studio di problemi, in rapporto alle esigenze fondamentali dello spirito umano – il problema della conoscenza (origine, oggetto, metodo, valore)»⁷¹.

Stefanini rispetta, alla lettera, queste indicazioni ministeriali. Nella prima parte del suo manuale⁷², il pedagogista veneto presenta una parte introduttiva incentrata sulla pedagogia, approfondendo alcuni dei temi principali, come confermato dalle principali parti del volume: pedagogia e educazione; pedagogia in relazione all'arte, alla scienza e alla psicologia; autoeducazione ed eteroeducazione. Il volume prosegue prendendo in esame le varie dimensioni dell'educazione, quella fisica, estetica, intellettuale, morale, sociale e religiosa.

Antonio Aliotta, nel suo *I problemi della pedagogia e della filosofia*⁷³, si concentra in poco più di un centinaio di pagine solo su alcuni dei tanti argomenti indicati dal Ministero. Vi troviamo una riflessione sull'educazione, l'esposizione dei rapporti tra la filosofia e la pedagogia, l'analisi del problema della cono-

⁶⁹ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 35.

⁷⁰ L. Stefanini, *Pedagogia e didattica, per le tre classi superiori dell'istituto magistrale secondo i programmi in vigore*, Torino, SEI, 1946.

⁷¹ *Programmi di insegnamento*, cit., pp. 36-37.

⁷² Stefanini, *Pedagogia e didattica*, cit.

⁷³ A. Aliotta, *I problemi della pedagogia e della filosofia, ad uso degli istituti magistrali secondo i programmi 1945*, Roma, Perella, 1946.

scenza (origine, oggetto, metodo e valore di essa), ma anche il problema dell'esistenza di Dio, del mondo e dell'uomo, il problema estetico e quello morale. Mancano riferimenti all'educazione fisica, al ruolo educativo della famiglia, dello Stato, della Chiesa e degli altri istituti sociali.

Per la terza classe era previsto lo studio dei «principali problemi della scuola in generale; l'alunno, i suoi interessi, le sue attività, le sue caratteristiche individuali e familiari; il maestro, la sua personalità, la sua cultura, la sua funzione; il giuoco, lo studio, il lavoro, la vita sociale, organizzati come principali mezzi educativi della scuola; città, scuole all'aperto, scuola del lavoro, scuola per minorati psichici, sensoriali e fisici. Il problema della realtà (Dio, il mondo, l'uomo). Il problema estetico»⁷⁴. La seconda parte del manuale di Stefanini è interamente dedicata alla Didattica, approfondita partendo da quella generale, per poi passare a quella speciale «con riguardo all'insegnamento elementare». Un ultimo capitolo era dedicato alle *nuove esperienze didattiche in Italia e all'estero* (il funzionalismo americano, complessivismo e metodo globale, lo Scoutismo, la scuola del lavoro, la scuola della libertà (Montessori e Agazzi), la scuola liberale in America, il Dalton Plan, Scuola della libertà e democrazia)⁷⁵.

Non viene accennato il tema della scuola per minorati psichici, sensoriali e fisici né vi è la «lettura e commento di due opere (o estratti di opere organicamente collegati) di contenuto prevalentemente pedagogico l'una, filosofico l'altra» previste nei programmi. Un tema ancora assente nei manuali citati è quello della letteratura infantile, poiché veniva «proposto solo nell'ultima classe» con l'invito a far «leggere libri per l'infanzia anche nelle classi precedenti, per offrire un materiale sul quale si possa esercitare la critica»⁷⁶. Antonio Aliotta, in un altro libricino⁷⁷ di un centinaio di pagine, ne dedica all'argomento solo sei, illustrando essenzialmente il carattere estetico dell'educazione e della letteratura infantile, gli scrittori cattolici della prima metà del sec. XIX, l'umorismo realistico di Collodi, il sentimento romantico del De Amicis, il verismo del Capuana e del Nuccio e di libri fantastici e di avventure.

Per la quarta classe il programma previsto era il seguente: «i problemi specifici della disciplina (libertà e autorità; collaborazione degli alunni al governo della classe; premi e castighi; l'esempio; l'emulazione, ecc.) e i problemi specifici dell'insegnamento (la lezione, l'interrogazione, il dialogo, le letture dei fanciulli e la biblioteca scolastica, lo studio libero, ecc.)». Nei manuali presi in esame, queste tematiche sono già anticipate nei manuali per la terza classe; in aggiunta, il programma prevede anche un «esame degli attuali programmi della scuola elementare, dei libri di testo e dei più importanti sussidi didattici»⁷⁸. Nello stu-

⁷⁴ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 37.

⁷⁵ Stefanini, *Pedagogia e didattica*, cit.

⁷⁶ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 37.

⁷⁷ A. Aliotta, *Corso di pedagogia. Metodi e programmi delle scuole elementari: ad uso della 4. classe dell'Istituto magistrale superiore*, Roma, Perella, 1945, Vol. III.

⁷⁸ *Programmi di insegnamento*, cit., p. 37.

dio sintetico di Aliotta, vi è, nella parte conclusiva, una sezione dedicata interamente ai *Programmi di studio ed indicazioni didattiche per le scuole elementari*, senza indicazioni circa i libri di testo e i sussidi didattici.

Nei manuali non troviamo un approfondimento puntuale circa l'«esame di alcune delle principali esperienze didattiche dal Pestalozzi ai giorni nostri e l'organizzazione democratica della scuola attuale e il problema morale (morale individuale e sociale)» che però rimanda esplicitamente al programma A. Lo stesso discorso può essere fatto per ciò che concerne anche la «lettura e commento di un'opera (o estratti di un'opera organicamente collegati) di contenuto prevalentemente pedagogico»⁷⁹, per la quale gli insegnanti utilizzavano altri sussidi, come le già citate *Lecture pedagogiche* di Lamanna e Goretti.

Rispetto al programma A, vediamo che il numero di testi presentati nei manuali ordinati secondo il programma B è decisamente inferiore, forse per la difficile modalità di studio proposta o la pregiudiziosa idea che, alla fin fine, la maggior parte dei professori avrebbe optato per la trattazione storica della materia. Si tratta di una scelta nota nel dibattito pedagogico del tempo. Non a caso, Santoni Rugiu ha osservato che «il programma B di pedagogia di fatto però, estraneo alla preparazione dei professori e privo di libri di testo *ad hoc*, rimase quasi ignorato. Qualche docente che lo tentò pagò con l'infelice esito dei suoi allievi all'esame finale di abilitazione magistrale»⁸⁰.

Conclusioni

La presunta riforma dell'Istituto magistrale avviata dalla modifica dei programmi è stata giudicata da molti una riforma più “nominale” che di sostanza. Di fatto, se si paragonano i programmi di pedagogia e filosofia del 1936 e il programma A approvato nel 1945, sono poche le differenze che emergono. Tale continuità, permessa dai programmi che pur contemplavano l'opzione dei due programmi, fu rafforzata, come dimostrato dai casi a cui si è fatto riferimento, dagli stessi autori dei manuali analizzati, non solo per la preferenza della trattazione storica della pedagogia e filosofia, ma anche per il modo con cui affrontarono la riflessione pedagogica, e lo spazio destinato alle esercitazioni didattiche e ai problemi della scuola. Certamente sarebbe un errore non considerare alcune delle novità presenti, per molti versi costrette dai nuovi programmi, dall'introduzione della psicologia come materia unica, dal ripristino del tirocinio e delle esercitazioni didattiche, all'inserimento di un programma B.

La ricerca qui proposta rappresenta solo un primo sondaggio sui manuali di pedagogia utilizzati negli Istituti magistrali nel secondo dopoguerra. Si tratta

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Santoni Rugiu, *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, cit., p. 126.

di un'indagine che merita senz'altro ulteriori approfondimenti, non solo attraverso l'analisi di un più ampio numero di libri di testo, ma anche per sondare la presenza di eventuali sviluppi nei contenuti affrontati e nelle strutture dei manuali, tenendo conto delle novità nel frattempo emerse in Italia nel dibattito pedagogico (compreso quello vivacissimo sulla stessa struttura dell'Istituto magistrale). Con l'uso di altre fonti, inoltre, sarebbe auspicabile verificare l'effettivo uso di questi manuali negli Istituti magistrali, l'evoluzione dei programmi d'esame e di abilitazione, la presenza di ulteriori sussidi per la formazione dei futuri insegnanti.

Critical Reviews



Rassegne critiche,
Discussioni, Recensioni

Critical Reviews / Rassegne critiche

Reperti di vite al femminile tra emancipazione e percorsi formativi: la «piccola rivoluzione culturale» di Romeyne Robert

Chiara Lepri
Department of Education
University of Roma Tre
(Italy)
chiara.lepri@uniroma3.it

Findings of female lives between emancipation and education: Romeyne Robert's «little cultural revolution»

ABSTRACT: Starting from the suggestions that emerged from Claudia Pazzini's book, *Maria Montessori tra Romeyne Ranieri di Sorbello e Alice Franchetti dall'imprenditoria femminile modernista alla creazione del Metodo*, published by Fefè Editore in 2021, this contribution intends to reflect on the virtuous connections of female existential paths that originated around the noblewoman Romeyne Ranieri di Sorbello. Between modernist thrusts and emancipationist impulses, major personalities such as Maria Montessori and Alice Franchetti crossed paths with those of misunderstood women within a microcosm of education and daily life interwoven with real and symbolic meanings.

EET/TEE KEYWORDS: Romeyne Ranieri di Sorbello; Maria Montessori; Alice Franchetti; Modernism; Women's entrepreneurship.

Nel suo volume *Maria Montessori tra Romeyne Ranieri di Sorbello e Alice Franchetti dall'imprenditoria femminile modernista alla creazione del Metodo*, pubblicato dalla romana Fefè edizioni nel 2021, Claudia Pazzini presenta una ricerca estremamente coinvolgente che dà conto di un intenso lavoro di scavo interpretativo le cui basi poggiano da un lato su una solida conoscenza dei processi storico-culturali, dall'altro sugli esiti di una ricerca d'archivio rigorosa sul piano metodologico, condotta con accuratezza e in profondità: la studiosa, storica dell'arte e curatrice di mostre ed eventi culturali, è dal 2003 conservatrice delle collezioni della Fondazione Ranieri di Sorbello e della Casa Museo di Palazzo Sorbello a Perugia, presso cui ha rinvenuto il materiale documentario

utile alla stesura del libro. Le “vicende” narrate, infatti, non originano dalle carte ufficiali della famiglia Ranieri di Sorbello, disperse da Uguccione Ranieri di Sorbello all’indomani della morte della madre, nel 1951, con la volontà di distruggere «un po’ del passato»¹, ma sono restituite grazie al casuale e recente rinvenimento del carteggio tra la nobildonna Romeyne Robert e la sua governante inglese Gertrude Weatherhead, che l’Autrice ha pazientemente setacciato per consentire a un sommerso mondo di pratiche, relazioni e sentimenti di affiorare: si tratta in tutto 247 lettere, stese tra gli anni Dieci e Venti del Novecento, nelle quali possiamo cogliere, sullo sfondo della Grande Storia, le molteplici intersezioni tra storie di vita personali (di Romeyne e della sua famiglia, principalmente), storia dell’educazione e dei processi formativi, storia del lavoro e dell’imprenditoria femminile, storia della famiglia, storia della casa, storia della materialità educativa, e ancora, nei minuziosi e puntuali riferimenti alle prassi educative, storia dell’immaginario, storia del giocattolo, storia della lettura e della letteratura per l’infanzia.

Evidentemente siamo, con questo contributo, nel campo delle ricerche storiografiche che si collocano a buon diritto nell’ambito di quella rivoluzione storiografica che indaga, nella memoria del passato, non tanto la linearità e le permanenze, quanto «gli scarti fra concezioni ideali e realtà storiche, fra teoria e prassi, fra rappresentazioni della cultura ufficiale e contraddizioni della vita sociale, iscritte nella diversità di ceto, di genere e di ideologie di appartenenza, di immaginari di sé e sul mondo»²: le scritture private destinate a una comunicazione intima ed esclusiva costituiscono infatti una frontiera della ricerca storico-educativa da cui emerge, per usare le parole di Lorenzo Cantatore e di Francesca Borruso, «il mondo della sensibilità, delle immagini collettive, delle memorie individuali e di gruppo, delle categorie mentali e dei concetti interiorizzati»³ che danno il segno di sé attraverso quelle che Carmela Covato ha luminosamente denominato *pedagogie narrate*⁴. Di complessa interpretazione per il loro disporsi tra l’espressione di identità individuali e istanze pedagogiche dominanti, questi documenti consentono di misurarsi con i *reperti* di storie misconosciute, nella fattispecie di cui trattiamo relative a percorsi esistenziali troppo a lungo taciuti dalla storiografia più largamente praticata e diffusa.

¹ C. Pazzini, *Maria Montessori tra Romeyne Ranieri di Sorbello e Alice Franchetti dall’imprenditoria femminile modernista alla creazione del Metodo*, Roma, Fefè Editore, 2021, p. 9.

² C. Covato, *Introduzione*, in Ead. (ed.), *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2010, pp. 9-10.

³ F. Borruso, L. Cantatore, *Introduzione*, in Idd. (edd.), *Il primo amore. L’educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2012, p. 8.

⁴ Si intende per «pedagogie narrate» il complesso e variegato insieme di narrazioni all’interno delle quali sia possibile rinvenire, attraverso un lavoro critico-ermeneutico, diverse e stratificate suggestioni educative. Per una tematizzazione compiuta, si rinvia, come accennato, agli studi condotti da Carmela Covato, in particolare a C. Covato (ed.), *Metamorfosi dell’identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2006.

Romeyne Ranieri di Sorbello, nata Robert nel 1872 in una ricca e intellettualmente vivace famiglia borghese americana, donna colta, cosmopolita, poi sposa al marchese Ruggero Ranieri di Sorbello e per questo trasferitasi in Italia, a Perugia, nel 1903, dove diviene madre di tre figli, si inserisce a pieno titolo tra quelle carismatiche figure dell'*upper class* statunitense che in Europa trovarono terreno fertile per dare avvio a significative iniziative filantropiche, economiche e educative contribuendo concretamente all'emancipazione femminile attraverso la diffusione di nuove forme di *engagement* culturale e di promozione commerciale tra donne.

Giunta nel capoluogo umbro, Romeyne Robert, già "stretta" nel ruolo di moglie, dà presto vita a una scuola di ricamo nella quale accoglie le figlie dei contadini della tenuta del Pischello al Trasimeno, appartenente alla famiglia del marito, nell'intenzione di sollevare la popolazione delle campagne locali da un destino di miseria e di subalternità. Qui avvia, a partire dalla produzione di manufatti di artigianato, un'intensa attività imprenditoriale recuperando la tradizione del ricamo umbro, che comincia a studiare, produrre ed esportare con successo crescente in tutta Europa e nel Nordamerica anche grazie all'ampia rete di conoscenze animata da imprenditrici e donne intellettuali: la sua, come scrive Pazzini, è «una piccola rivoluzione culturale e sociale»⁵.

Come evoca il titolo del volume, nell'impresa la nobildonna non è sola: se il libro di Pazzini ripercorre la vita esemplare di questa carismatica figura, la ricerca va inquadrata come uno studio che consente, più in generale, di indagare i percorsi della *soggettività femminile* agli albori del secolo scorso nell'intreccio virtuoso di storie di vita che si dipanano evidenziando, nella relazione reciproca, una perfetta sinergia tra impegno civile, impegno educativo e vita privata. In altri termini, Romeyne Robert con le altre donne più o meno note di cui qui si narra sono esempi emblematici di un'inestricabile relazione tra emancipazione femminile e itinerari di formazione che ha contrassegnato una parte significativa della storia civile e culturale del nostro Paese.

Chi sono, dunque, le donne di cui si narra? In ordine di comparizione, vi sono la collaboratrice della marchesa e disegnatrice Caterina Amari, attiva, in quegli anni, all'interno del movimento emancipazionista femminile e nella Cooperativa Industrie Femminili Italiane⁶; la maestra di ricamo Amelia Pompili; la baronessa Vittoria Danzetta, amica di Romeyne e addetta alle vendite dei tessuti prodotti dalla scuola nel negozio di Corso Vannucci a Perugia; la governante inglese Gertrude Weatherhead, e poi figure assai più note che Romeyne frequente nei circoli intellettuali femminili romani e con le quali stabilisce feconde

⁵ Pazzini, *Maria Montessori tra Romeyne Ranieri di Sorbello e Alice Franchetti dall'imprenditoria femminile modernista alla creazione del Metodo*, cit., p. 10.

⁶ La Cooperativa Industrie Femminili Italiane nasce a Roma nel 1903 per opera di un gruppo di donne appartenenti alla nobiltà e alla borghesia con lo scopo di promuovere il lavoro femminile e la condizione economica delle lavoratrici. Cfr. Cooperativa Nazionale Industrie Femminili Italiane, *Le industrie femminili italiane*, Roma, Casa Editrice Italiana, 1903.

relazioni: tra queste, Sibilla Aleramo, la baronessa Alice Hallgarten Franchetti, fondatrice della Scuola della Montesca, la stessa Maria Montessori alle prese, in quei primi anni del secolo scorso, con la sperimentazione del suo Metodo e l'apertura delle case dei bambini⁷. Con Alice Franchetti e Maria Montessori, in particolare, la marchesa si confronta sul fronte dei metodi educativi avviando un rapporto di collaborazione nell'istituzione e diffusione delle prime scuole montessoriane (Romeyne stessa sperimentò convintamente il Metodo con i propri figli e lo fece applicare nella Scuola rurale istituita al Pisciello per le figlie e i figli delle operaie dell'industria tessile da lei avviata).

Ma lasciando ad altre sedi l'approfondimento sui primi modelli di *empowerment* al femminile, che pure appaiono di notevole rilevanza storiografica, risulta di interesse focalizzare il tema della *cura educativa* rivolta da Romeyne Robert verso i figli Giannantonio, Ugucione e Lodovico nel sodalizio che ella strinse con Gertrude, la *nurse* (o *nanny*) entrata in servizio nel 1908 per sopperire alle lunghe assenze della nobildonna e imprenditrice. Una cura educativa che si concretizzò non soltanto – com'era suo dovere “contrattuale” – nell'espletamento delle pratiche materiali legate alla crescita dei bambini (dallo svezzamento del più piccolo, alla preparazione dei pasti, dalla vestizione – scegliere le stoffe, ordinarle, rammendare – all'igiene, dalla “nanna” all'insegnamento della buona educazione, alla gestione delle vacanze, sino all'istruzione, dovendo impartire lezioni ai bambini in alcune discipline), ma anche nella *coltivazione* del loro *immaginario*. Gertrude era infatti una donna con numerose curiosità intellettuali, competente nel campo della puericoltura e dei saperi pedagogici, conoscitrice dei migliori prodotti per l'infanzia, come degli alimenti più sani e genuini e dei medicinali più efficaci; era inoltre un'appassionata lettrice, costantemente aggiornata rispetto alla letteratura per l'infanzia di qualità, attraverso la quale seppe trasmettere ai bambini l'amore per i libri e per la lettura. Ella dedicava un'ora al giorno alla lettura, riferisce Pazzini; conosceva le novità editoriali in lingua inglese, che faceva pervenire a Palazzo Sorbello e che sono ancora conservate nella biblioteca della Fondazione: tra gli scaffali possiamo ammirare i preziosi libri illustrati da Walter Crane e da Robert Caldecott, a dimostrazione di una sensibilità – inusuale, per i tempi – rivolta anche verso la dimensione visiva della lettura; i bambini, infatti, soprattutto Lodovico e Gianantonio, erano attratti dalle illustrazioni, nelle quali si immergevano attraverso la consultazio-

⁷ Per un approfondimento sull'atmosfera culturale di primo Novecento intorno al contributo montessoriano e al cenacolo della Montesca, si vedano F. De Giorgi, *Maria Montessori modernista*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 16, 2009, pp. 81-120; V.P. Babini, L. Lama, *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano, FrancoAngeli, 2000; P. Trabalzini, G. Cives, *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Roma, Aracne, 2017; M.L. Buseghin, *Alice Hallgarten Franchetti, un modello di donna e di imprenditrice nell'Italia tra '800 e '900*, Selci-Lama, Editrice Pliniana, 2013; D. De Salvo, «Lei può morire e tutto questo andrebbe perduto». *Maria Montessori alla Montesca*, «Quaderni d'Intercultura», n. X, 2018, pp. 210-217. Si veda anche R. Fossati, *Verso l'ignoto. Donne moderniste di primo Novecento*, Firenze, Nerbini, 2020.

ne della «Children's Encyclopedia» («Gian has been looking at the encyclopedia this eveneng, he loves looking at pictures», scrive Gertrude), ma troviamo anche la serie quasi completa dei primi libri quadrati e di piccolo formato che Beatrix Potter dedicò a Peter Rabbit, pubblicati presso l'editore Warne nel Regno Unito e inviati dalla nonna materna ai piccoli Ranieri.

Tra le letture, oltre ai già menzionati libri illustrati ad arte, si annoverano anche le *nursery rhymes* e i *nonsense* di gusto inglese, una scelta preziosa di periodici per l'infanzia come «St. Nicholas», noto giornalino americano, o il «Corriere dei Piccoli» con i suoi fumetti *ante litteram*. Ma i piccoli Ranieri di Sorbello leggevano anche «Il Giornalino della Domenica», «Il Corrierino», «My Magazine». Tra i romanzi, invece, figurano due edizioni de *La capanna dello Zio Tom*, una in inglese e una in francese, le opere di Dickens, e poi di Lewis Carroll: *Alice nel paese delle meraviglie* e *Alice attraverso lo specchio*; vi sono il *Giannettino* di Collodi, poi passato alla Scuola del Pischiello, e naturalmente *Le avventure di Pinocchio*, *Minuzzolo*, *Sussi e Biribissi* di Collodi Nipote.

Dai titoli disponibili a Palazzo Sorbello, che possiamo scorrere nel catalogo di una mostra recentemente allestita dal titolo *Coltivare l'immaginario. Libri e albi illustrati dei bambini di Palazzo Ranieri di Sorbello*⁸, si evince un orientamento nella scelta delle letture che sembra privilegiare il divertimento, il *piacere del leggere* rispetto all'assillo del formare e del conformare – atteggiamento, questo, per lungo tempo assai diffuso nelle famiglie borghesi (Uguccone, del resto, non faceva mistero di preferire *Il mago di Oz* ai *Promessi sposi!*).

Ma l'immaginario dei piccoli Ranieri era coltivato anche attraverso il gioco, che aveva un posto di primo piano nella rigida organizzazione della giornata: non mancavano trenini di latta, soldatini, automobiline, il cerchio e altri giochi ancora conservati ed esposti nelle mostre che Palazzo Sorbello periodicamente dedica loro⁹. Veri e propri tesori, indicativi di moderne vedute, sono la bambola nera Topsy di Lodovico, ispirata a un personaggio minore tratto dalla *Capanna dello zio Tom*, e la lampada magica, un dispositivo di proiezione delle immagini, antesignano del cinema: i fratelli Ranieri di Sorbello ne avevano un'ambita versione “portatile”.

Gertrude sceglieva inoltre giochi educativi da tavolo o di carte, come *Happy Family* e *Tiddlywinks*, proponeva giochi di gruppo, come il Gioco dei quattro cantoni o del fazzoletto (forse bandierina?) e portava spesso i bambini al Teatro dei Piccoli quando si trovavano a Roma.

⁸ Cfr. R. Boini, M. de Vecchi Ranieri di Sorbello, L. Zazzerini (edd.), *Favole e cultura. Letteratura per l'infanzia nella Biblioteca della Uguccone Ranieri di Sorbello Foundation*, Perugia, Uguccone Ranieri di Sorbello Foundation, 2001; C. Pazzini (ed.), *Coltivare l'immaginario. Letture e albi illustrati dei bambini di Palazzo Sorbello 1090-1925*, Catalogo della mostra, Perugia, Fondazione Ranieri di Sorbello, 2019.

⁹ Cfr. *I bambini della bell'epoca. La rivoluzione dell'immaginario dagli albi illustrati alla lanterna magica*, Catalogo della mostra, Perugia, Fondazione Ranieri di Sorbello, 2022.

È chiaro che i piccoli Ranieri beneficiano di una condizione di privilegio sul piano delle possibilità, della ricchezza e della qualità di opportunità formative, ma niente è lasciato al caso nel loro percorso di crescita: vi sono idee precise intorno all'educazione condivise in solido dalle due donne, madre e governante; in più, il loro contesto di vita, come si comprende interpretando sia gli scambi epistolari tra Romeyne e Gertrude sia osservando le fonti fotografiche, sembra permeato da un'autentica dimensione di affettività e di fiducia verso le capacità intellettuali dei bambini: l'influenza del pensiero montessoriano giunge forte e chiara in casa Sorbello.

Un altro tema che emerge dal libro è legato al mutare della disposizione della casa in relazione alla crescita e alle necessità dei figli. Lo spazio della casa adibito a *nursery*, che è possibile ricostruire attraverso i carteggi, ci consente di mettere a fuoco lo svilupparsi della relazione di cura nella famiglia intima e di intercettare le dinamiche affettive e di prossimità che in essa si dispiegano in relazione alla materialità degli spazi e degli oggetti che la popolano¹⁰. Molte altre suggestioni emergono infine dalla lettura del libro di Pazzini, tutte foriere di percorsi interpretativi ad ampio raggio anche, naturalmente, rispetto ai movimenti educativi sviluppatasi intorno alla rivoluzione copernicana promossa da Maria Montessori. Ma a nostro parere permane al centro dell'asse storiografico quale vero e proprio *fil rouge* la dimensione del sodalizio tra donne, del quale è di primaria rilevanza il ruolo della *nanny*, socialmente marginale eppure nodale, fosse anche – in questo specifico caso – per il patrimonio conoscitivo trasmesso per mezzo degli scrupolosi resoconti epistolari: «seppur inquadrato nella formalità del contesto lavorativo, il rapporto epistolare tra Gertrude e la marchesa Romeyne mantiene sempre toni amichevoli ed è condotto con un linguaggio spontaneo, privo di convenevoli e formalità, segno di affiatamento e vicendevole rispetto»¹¹, osserva Pazzini.

Del resto, è alla vita invisibile di donne competenti e impeccabili nello svolgimento della propria professione, spesso sino al sacrificio supremo di una vita conclusa in povertà e solitudine, che maggiore spazio dovrebbero riservare gli studi in storia sociale dell'educazione e del lavoro femminile¹². Gertrude Weatherhead, come si comprende da un'ultima missiva inviata a Romeyne nel

¹⁰ Si vedano, a questo proposito, gli studi di Egle Becchi: *Dalla nursery alla stanza del figlio: appunti per una storia*, «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2014, pp. 19-29; V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e interiorità*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, ma anche di Lorenzo Cantatore: *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa, Edizioni ETS, 2015.

¹¹ Pazzini, *Maria Montessori tra Romeyne Ranieri di Sorbello e Alice Franchetti dall'imprenditoria femminile modernista alla creazione del Metodo*, cit., p. 11.

¹² Si segnalano, a questo proposito, gli atti del Convegno svoltosi a Perugia il 24 e 25 maggio 2019: I. Nardi, A. Valoroso (edd.), *Governanti e istitutrici tra Ottocento e Novecento. Ruolo sociale e immagini letterarie*, Bologna, Pendragon, 2020, nei quali vi compare il contributo di C. Pazzini, *La nursery di Gertrude Weatherhead a Palazzo Sorbello: un esempio di puericoltura moderna del primo Novecento* (pp. 27-48).

1948 – i figli già grandi, il carteggio si era già interrotto nel 1924 – conduce gli ultimi anni della propria vita in un pensionato per persone indigenti: il misero stipendio della “tata”, che nel periodo di attività aveva goduto di vitto e alloggio, le consente appena l’acquisto di qualche libro; una vita vissuta all’ombra, la sua, simile a quella di un’altra celebre bambinaia straordinariamente dotata ma costretta a reprimere ogni velleità per aderire a un destino minore e dunque destinata all’oblio: Vivian Maier. Anche di quest’ultima, straordinaria fotografia, il contributo storiografico è riconosciuto postumo e per fortunate coincidenze grazie al ritrovamento delle preziose istantanee da lei scattate e conservate in uno scatolone destinato al macero¹³.

Dalle stanze di Palazzo Sorbello il ventaglio delle sollecitazioni offerte da Claudia Pazzini conduce, come vediamo, a una riflessione più ampia sugli intrecci dei percorsi esistenziali entro un microcosmo educativo e di vita quotidiana intessuta di tanti significati reali e simbolici, sempre più significativi per intraprendere ulteriori indagini e approfondimenti nella direzione e nelle intenzioni già delineate.

¹³ Su Vivian Maier, si vedano A. Marks, *Vita di Vivian Maier. La storia sconosciuta di una donna libera*, Torino, UTET, 2022 e C. Ghigliano, *Lei. Vivian Maier*, Roma, Orecchio Acerbo, 2016.

Tracce di patrimonio scolastico-educativo: un recente e importante contributo di Francesca D. Pizzigoni

Alberto Barausse
Department of Humanistic, Social
Sciences and Education
University of Molise
Campobasso (Italy)
barausse@unimol.it

Traces of educational heritage: a recent and important work by Francesca D. Pizzigoni

ABSTRACT: The historical heritage produced by schools represents a recent area of research around which educational historians have been practicing for a few years now, including through a transnational approach. Within this new perspective of investigation, there is still limited scholarly production oriented to deepen the epistemological and methodological aspects that support research on school culture. Francesca Davida Pizzigoni's essay *Tracce di Patrimonio* is located within this trajectory and examines some unpublished sources that can help shed light on the historical material dimension of schooling and contribute to the renewal of historiographic practice in the field. The documentary nucleus constituted by the collection with a didactic-educational character of the Royal Industrial Museum of Turin, the manuals produced in the second half of the nineteenth century dedicated to school museums, the school collections present in national exhibitions, and trade catalogs represent the framework around which the scholar's rich and articulate reflection unfolds.

EET/TEE KEYWORDS: Historical school heritage; Material school culture; History of Education; School objects; Italy.

Il ricco ed articolato saggio di Francesca Pizzigoni¹, analizza alcune importanti tracce del più complesso patrimonio storico che fa riferimento alla scuola. L'intento della studiosa, infatti, è quello di dedicare specifica attenzione alle

¹ F.D. Pizzigoni, *Tracce di patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia-Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

fonti che possono far luce sulla dimensione materiale della scuola. Quattro sono, in particolare, i nuclei tematici intorno ai quali Pizzigoni sollecita l'individuazione, l'esplorazione e un'analisi più approfondita delle fonti. Il primo è costituito dal nucleo documentario prodotto e sedimentato come riflesso, in Italia, delle Esposizioni universali, quale fu la collezione a carattere didattico-educativo del regio Museo Industriale di Torino. Il secondo è rappresentato dalla manualistica dedicata ai musei scolastici, fonti che contribuiscono a far luce sulla nascita di un nuovo settore editoriale dedicato al tema del museo scolastico; il terzo nucleo documentario è costituito dalle collezioni scolastiche presenti nelle esposizioni nazionali e il quarto ai cataloghi commerciali, fonti che permettono di evidenziare le origini e i primi sviluppi dell'industria scolastica italiana. Tutti questi nuclei documentari sono tasselli significativi per la ricostruzione della cultura scolastica e, in particolare, della cultura materiale della scuola in Italia nel secondo Ottocento. Si tratta di uno studio, dunque, che si colloca nel quadro della produzione storiografica suscitata dal rinnovamento paradigmatico in campo storico educativo inaugurato dagli storici francesi come Julia e Chervelle² e che da circa venticinque anni anima le indagini di una parte significativa della ricerca internazionale³ e che in Italia ha avuto recenti sbocchi innovativi attraverso le esplorazioni condotte da Juri Meda, le suggestioni offerte da Roberto Sani e dagli studiosi raccolti intorno alla Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE)⁴.

² Intendo far riferimento a quell'insieme di contributi generati dagli stimoli offerti originariamente dai seguenti contributi: D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, E.W. Johanningmeier (edd.), *The Colonial Experience in Education*, «Paedagogica Historica», vol. XXXI, n. 1, 1995, pp. 9-16; 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», vol. 3, 1996, pp. 119-147; A. Chervel, *La culture scolaire: une approche historique*, Paris, Belin, 1998; Id., *Des disciplines scolaires à la culture scolaire*, «Paedagogica Historica», vol. 32, 1996, issue sup. 1, pp. 181-195; M. Depaepe, F. Simon, *Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the history of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, «Paedagogica Historica», vol. 31, 1995, issue sup. 1, pp. 353-382; J. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere, *Silences and Images: the social history of the classroom*, New York, Peter Lang, 1999.

³ Ci si limita ad indicare, in questa sede i lavori del gruppo anglosassone raccolto intorno a M. Lawn, I. Grosvenor (edd.), *Modelling the future. Exhibitions and the Materiality of Education, Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005. Quelli dei gruppi spagnoli guidati da Antonio Viñao Frago (*Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, in C.J. Almuña Fernández (ed.), *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, pp. 165-184 e A. Escolano Benito (coord.), *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, CEINCE, 2007; e ancora le ricerche condotte dai gruppi di ricerca brasiliani coordinati da V.L. Gaspar Silva, G. Souza, C.A. Castro (edd.), *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*, Vitória, UFES, 2018. Per un recente quadro d'insieme della produzione internazionale si rinvia a D. Vidal, W. Alcântara, *The material turn in the History of Education*, in *The material turn in the History of Education*, monografico della rivista «Educató I història. Revista d'història de l'educació», vol. 38, 2021, pp. 11-32.

⁴ Per un recente quadro d'insieme sulla produzione italiana si rinvia a J. Meda, S. Polenghi,

D'altra parte le riflessioni e le considerazioni di Pizzigoni si collocano anche nel quadro delle diverse sollecitazioni espresse in questi ultimi anni dagli studiosi dell'area anglosassone⁵, di quella iberica⁶, di quella italiana⁷, e di quella brasiliana nel contesto latino-americano⁸, volte a collocare le esperienze di «musealizzazione» educativa all'interno delle dinamiche di internazionalizzazione e transnazionalismo delle prospettive pedagogiche e didattiche maturate nel secondo Ottocento a seguito dello sviluppo dei sistemi d'istruzione nei diversi contesti nazionali⁹. Qualche anno fa, in occasione di un incontro internazionale svoltosi a Campobasso nel 2018, al fine di ricomporre i diversi tasselli che avevano avuto un ruolo importante nella esposizione di collezioni di oggetti a carattere pedagogico, educativo o scolastico, ebbi modo di richiamare la necessità di approfondire l'esperienza storica dei musei sorti in Italia nel secondo Ottocento. Le ricerche condotte, nel frattempo, da Sanzo sul regio Museo d'istruzione e d'educazione istituito da Ruggero Bonghi nel 1874, e da Brunelli costituiscono solo un primo tassello di un lavoro di scavo più ampio intorno alle iniziative museali realizzate in Italia nel secondo Ottocento e nel primo

From educational theories to school materialities. The genesis of material history of school in Italy (1990-2020), in *The material turn in the History of Education*, cit., pp. 55-77. In relazione alle fonti utili per lo studio della cultura materiale della scuola si veda J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 1, 2011, pp. 253-279. Suggestioni che, in parte, sono state ampiamente sviluppate in maniera più organica nel saggio su *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016. Stimolanti anche le considerazioni di R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive di indagine*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 35-48; F. Targhetta, *Tra produzione industriale e alfabetizzazione diffusa: nuovi approdi per la storia della cultura materiale della scuola*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 587-592; A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020.

⁵ M. Lawn, I. Grosvenor (edd.), *Modelling the future. Exhibitions and the Materiality of Education, Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005.

⁶ M. Del Mar del Pozo Andrés, *Presencia de la pedagogía española en las exposiciones universales del XIX*, «Historia de la Educación», n. 2, 1983, pp. 165-172; A. Escolano Benito, *La educación de las Exposiciones Universales*, «Cuestiones Pedagógicas», n. 21, 2011-2012, pp. 149-170.

⁷ Cfr. F. Targhetta, «Uno sguardo all'Europa». *Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana*, in M. Chiaranda (ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 167-171; R. Sani, «Sprovincializzare la cultura pedagogica, rinnovare la scuola italiana». *Il ministero della Pubblica Istruzione, lo studio comparato dei sistemi scolastici stranieri e le missioni conoscitive all'estero dall'Unità alla fine del XIX secolo*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 2, 2022, pp. 51-70.

⁸ M. Kuhlmann Jr., *As Grandes Festas Didáticas. A Educação Brasileira e as Exposições Pedagógicas Internacionais [1862-1922]*, São Paulo, Edusf, 1996.

⁹ K. Dittrich, *Experts Going Transnational: Education at World Exhibitions during the Second Alf of the Nineteenth Century*, 2 voll., PhD Thesis, University of Portsmouth, 2010.

Novecento¹⁰. Proprio in virtù di tali ragioni risultano essere particolarmente interessanti le inedite considerazioni di Pizzigoni sulle vicende della collezione didattica del regio Museo Industriale di Torino. Raramente gli studiosi, si sono soffermati sul ruolo ricoperto dal museo torinese nell'ambito delle iniziative museali promosse allo scopo di sostenere lo sviluppo della rete scolastica nazionale¹¹. Le tracce di patrimonio rilevate dalla studiosa torinese ci permettono di cogliere ancora meglio le vicende di una collezione e di un'esperienza che si comprendono solo alla luce delle dinamiche internazionali e transnazionali che accompagnarono, in quella fase storica, la nascita e lo sviluppo dei sistemi scolastici nazionali. Le vicende del regio Museo Industriale di Torino, esaminate prima attraverso la visione e le iniziative promosse sotto la direzione di Giuseppe Devincenzi e, poi, sotto quella di G. Codazza, rivelano l'intensità del dibattito che fece seguito allo svolgimento della Esposizione Universale di Londra nel 1862 dalla cui partecipazione il primo direttore della struttura tornò insieme a centinaia di casse nelle quali raccolse gran parte del materiale che fu alla base prima del progetto e poi della realizzazione della Collezione didattica destinata a costituire il nucleo originario del regio museo torinese e che intendeva ispirarsi a quella del South Kensington Museum. Proprio la lente dell'internazionalizzazione e della circolazione transnazionale delle esperienze consente alla studiosa di cogliere l'elemento originale della visione di Devincenzi, l'idea di perseguire il disegno di un museo d'educazione che non racchiudesse i suoi interessi esclusivamente sul versante dell'istruzione tecnica e industriale ma anche, più in generale, verso quella primaria e secondaria. L'aspetto nuovo messo in evidenza dalla studiosa ruota proprio intorno alla natura pedagogica del Museo industriale, prospettiva testimoniata proprio dalla progettazione di una sezione didattica che, traendo spunto dall'omologa istituzione londinese, avrebbe dovuto costituire un punto di riferimento per tutti coloro che in Italia erano interessati alle questioni dell'istruzione in un contesto che, pur connotato da una generale arretratezza rispetto a quella di altri contesti nazionali europei, non intendeva rinunciare a perseguire l'esigenza di favorire la modernizzazione dei processi di scolarizzazione. Di qui l'attenta ricostruzione del fondo originario del regio Museo industriale il cui apporto euristico apre, peraltro, un serio interrogativo sulla visione che il senatore Devincenzi, poteva avere del sistema

¹⁰ A. Barausse, *Mostre didattiche, musei pedagogici e musei scolastici in Italia dall'Unità all'ascesa del fascismo. Nation building tra processi di scolarizzazione, modernizzazione delle pratiche didattiche e relazioni transnazionali*, in Barausse, de Freitas Ermel, Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit., pp. 109-150; A. Sanzo, *Storia del museo d'istruzione e di educazione. Tessera dopo tessera*, Roma, Anicia 2020; M. Brunelli, *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra otto e Novecento*, Macerata, eum, 2020, pp. 14 ss.

¹¹ Tra le pochissime studiose che hanno richiamato l'importanza del r. museo industriale di Torino possiamo annoverare M. Brunelli che nel suo recente saggio sopracitato ha ricordato l'iniziativa come anticipatrice del museo d'Istruzione e di Educazione fondato da Bonghi nel 1874. Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., p. 14.

d'istruzione. Nel momento in cui, dopo la presentazione dei progetti di legge da parte del ministro Mamiani, intenso si fece il dibattito intorno a possibili cambiamenti da apportare al sistema d'istruzione, alla luce delle critiche rilevate da coloro che vedevano i limiti di un sistema imperniato sulla cultura umanistico letteraria anziché scientifica, il progetto di Devincenzi sembrerebbe destinato ad arricchire le posizioni critiche nei confronti del modello architettato da Gabrio Casati¹². Una curiosità rafforzata dalla ricostruzione offerta da Pizzigoni intorno alle posizioni critiche assunte da Devincenzi di fronte alla prospettiva delineata dal ministro dell'Agricoltura, Industria e Commercio nel 1865 di sostenere l'annessione del museo all'interno dell'Istituto tecnico di Torino anziché di sostenere lo sviluppo del regio Museo industriale. Non solo: l'opposizione di Devincenzi alla prospettiva del museo scolastico, evidentemente percepita come riduttiva rispetto a quella del museo pedagogico, lascia trasparire l'esistenza già in quei primi anni postunitari, di modi diversi di concepire il ruolo, la natura e le finalità di un museo dedicato all'educazione, tipologie – quelle del museo pedagogico di emanazione statale o universitaria, del museo pedagogico annesso alle scuole normali, del museo scuola – che si sarebbero dipanate meglio nei due decenni successivi. Ma è soprattutto l'analisi della collezione didattica del museo torinese che consente di cogliere appieno il progetto di Devincenzi. Il catalogo della collezione didattica redatto dal conservatore del regio museo industriale Jervis in occasione del VI Congresso pedagogico nazionale e le informazioni sui materiali esposti nel regio museo industriale secondo le fonti a stampa redatte dal nuovo direttore Codazza, confermano il disegno auspicato dai responsabili del regio Museo Industriale di voler qualificare l'istituzione museale torinese come un punto di riferimento nazionale imprescindibile per gli osservatori della realtà scolastica italiana tanto primaria quanto secondaria come accadeva per altre analoghe istituzioni a livello europeo.

Proprio lo sviluppo delle iniziative museali in ambito pedagogico e scolastico nel secondo Ottocento in Italia costituisce la premessa fondamentale dello sviluppo degli altri nuclei tematici affrontati nel libro. In linea di continuità, nel secondo capitolo del volume l'autrice presenta e articola la narrazione a sostegno della tesi della progressiva costituzione di una nuova manualistica dedicata ai musei scolastici, integrata da cataloghi, riflessioni e indicazioni didattiche. Pizzigoni si avvale di un corpus documentario costituito prevalentemente da opuscoli o volumi a stampa pubblicati tra il 1879 ed il 1899 che solo parzialmente sono stati utilizzati in studi precedenti ma che ora la studiosa ricolloca e ridefinisce come un corpus documentario meritevole di essere analizzato non solo nelle sue caratteristiche editoriali ma anche nei contenuti specifici attraverso una puntuale ricognizione della struttura e dei contenuti dei testi per mettere

¹² Per questa fase fondamentale della storia dei processi di scolarizzazione in Italia si rinvia allo studio di M.C. Morandini, *Scuola e Nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

in luce il loro concorso alla definizione delle collezioni utili alla strutturazione del museo scolastico secondo la concezione elaborata dagli insegnanti, educatori, direttori di scuole normali che furono autori degli opuscoli. Un vero e proprio genere innovativo per l'epoca collegato alla crescita, lenta ma significativa, dei musei scolastici intesi come dispositivi didattici per riprendere una recente definizione di un'altra attenta studiosa del fenomeno, Marta Brunelli¹³. Pizzigoni ci ricorda la specificità della tipologia museale rispetto alle forme di museo pedagogico sorte nel contesto ottocentesco, collegandola all'introduzione nelle scuole del metodo intuitivo-oggettivo. Pizzigoni individua proprio nello scorcio di tempo compreso tra la seconda metà degli anni Settanta e la fine degli anni Ottanta dell'Ottocento la spinta verso la maggior diffusione di tale produzione individuando l'«esteso e solido concorso»¹⁴ di cause che ne favorirono lo sviluppo. Considerando che ancora durante lo svolgimento dell'Esposizione universale di Vienna del 1874 la condizione di sviluppo dei musei scolastici in Italia sembrava connotata da una indiscutibile arretratezza, Pizzigoni registra non solo l'incremento dell'iniziativa a titolo individuale di tanti insegnanti, ma anche il maggior interessamento del mondo editoriale, lo svolgimento dei congressi pedagogici nazionali, quello delle mostre didattiche a livello locale, soprattutto provinciali, la maggiore circolazione della stampa magistrale tra gli insegnanti. Si segnala, peraltro, che tra i fattori che contribuirono a diffondere le iniziative museali a carattere scolastico o pedagogico, si innestò anche l'istituto premiale delle benemerenze per la pubblica istruzione che proprio dagli anni Ottanta vennero attribuite anche a quegli insegnanti ritenuti meritevoli perché realizzatori di musei scolastici nei contesti locali nei quali operavano¹⁵.

La ricostruzione condotta dall'autrice ci restituisce, peraltro, una vicenda del tutto dimenticata e che aiuta a dare un carattere molto più complesso alle origini dell'esperienza dei musei scolastici come spazio per lo sviluppo delle «lezioni di cose»¹⁶. Si fa riferimento alla iniziativa museale promossa a Firenze nel lontano 1828 nell'ambito delle scuole delle Pie Opere istituite dal conte Demidoff. Un'esperienza che si colloca ben prima della nascita dello stato nazionale e dello svolgimento delle conferenze di Maria Pape Carpentier in occasione dello svolgimento della Esposizione universale di Parigi del 1867; esperienza che verrà segnalata dal pedagogista francese Ferdinand Buisson nella voce *Museo* del suo *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, una voce utilizzata dagli storici più come fonte primaria che fonte secondaria come invece intelligente-

¹³ Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit.

¹⁴ Pizzigoni, *Tracce di patrimonio...*, cit., p. 78.

Cfr. A. Barausse, «Ricambiare l'amore che portano all'educazione...». *Public memory and awards of honour of public education in Italy from the Unification to the end of the 19th Century (1861-1898)*», «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 195.

¹⁶ M. Pape Carpentier, *Conférences pédagogiques faites à la Sorbonne aux instituteurs primaire venus a Paris pour l'Exposition Universelle de 1867*, Paris, Librairie de L. Hachette, 1868. Sul tema si rinvia a Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., pp. 78 ss.

mente fa Pizzigoni. Ecco, allora, che il riferimento all'esperienza museale sorta in quella che era la capitale del Granducato di Toscana diventa l'occasione nel secondo Ottocento da parte di figure minori del panorama pedagogico e insegnante italiano, come il professore Antonio Zaccaria, di promuovere un'operazione culturale di rivendicazione del primato italiano del museo scolastico che si presenta come un supporto strumentale imprescindibile per l'affermazione di un modello didattico innovativo, quello fondato sugli oggetti. Un'operazione di innesto dell'iniziativa all'interno della costruzione degli elementi che sono destinati a comporre il canone di una pedagogia e di una didattica nazionali all'interno della quale trova posto la nascita di un genere manualistico specifico utile alla valorizzazione dei musei scolastici.

Merita rilevare come il *corpus* documentario individuato da Pizzigoni offra diversi spunti di riflessione – anche per indagini successive – intorno alle vicende dei musei scolastici: non solo come fonte per approfondire i luoghi, i soggetti istituzionali e le figure che ne promossero lo sviluppo in forme diverse in molte realtà locali – insegnanti, ispettori, direttori, professori universitari ecc. – ma anche per comprendere una certa evoluzione intorno al modello ideale di collezione del museo scolastico ed i condizionamenti del mercato editoriale. Pizzigoni segnala la presenza e coesistenza di due diverse visioni, rispetto ai contenuti delle collezioni: il museo scolastico inteso come collezione di campioni raccolti in autonomia ed espressione del rapporto maestro-alunno e dall'altra un museo composto anche da oggetti didattici più complessi e di fabbricazione industriale. D'altra parte, la produzione manualistica si caratterizza anche su un doppio livello di funzioni. Da un lato il testo inteso come «guida al maestro» si presta come strumento per rispondere ad esigenze formative, soprattutto dopo il varo dei nuovi programmi del 1888¹⁷; ma dall'altra i manuali rappresentano anche come strumenti aventi la funzione di legittimazione di un modello culturale, analoghi ai molteplici richiami non dichiarati della storiografia pedagogica a Buisson, indicatori, come osserva Pizzigoni, delle difficoltà di penetrazione nel tessuto scolastico di un dispositivo innovativo di modernizzazione didattica, se non di vere e proprie resistenze nei confronti del radicamento del museo scolastico.

Per capire come furono rappresentate agli italiani le novità e i cambiamenti in corso sul territorio rispetto al tema dei sussidi didattici nel secondo Ottocento, Pizzigoni sceglie anche «la lente delle Esposizioni nazionali»¹⁸. Si tratta di un percorso anch'esso raramente esplorato, fondato sull'analisi dei cataloghi

«Si può ricavare, di conseguenza, che quando l'industria scolastica si va a sostituire al singolo insegnante proponendo i singoli sussidi didattici già confezionati, non fa altro che attingere dalla pratica scolastica riproponendo la consuetudine di accompagnare gli oggetti proposti in catalogo con una piccola guida, un breve manuale per il maestro che viene supportato nella conoscenza approfondita dell'oggetto stesso e delle sue applicazioni didattiche» (Pizzigoni, *Tracce di patrimonio...*, cit., p. 138).

¹⁸ *Ibid.*, p. 146.

ufficiali degli eventi unitamente ad importanti memorie e monografie realizzate per rendicontare i contenuti delle manifestazioni¹⁹, per verificare l'evoluzione delle forme di valorizzazione non solo dell'idea di scuola ma anche e soprattutto dei sussidi o materiali didattici intesi come cartina di tornasole non solo della penetrazione delle indicazioni dei nuovi orientamenti pedagogici o delle dinamiche legate allo sviluppo dell'editoria in campo educativo scolastico, ma anche come componente non secondaria della costruzione di un immaginario collettivo nazionale fortemente simbolico orientato ad esaltare, attraverso l'istruzione, la modernizzazione in campo industriale insieme all'ideologia nazionale. Pizzigoni opera una scelta specifica nell'analisi non, in generale, dei sussidi didattici esposti negli eventi nazionali, bensì sugli «oggetti scolastici», al fine di «individuare [...] la nascita di una nuova materialità scolastica»²⁰. Si tratta di una prospettiva di indagine che non intende sminuire l'importanza di altri sussidi o materiali didattici come libri di testo, arredi, materiali di consumo legati alla vita scolastica come carta, inchiostro, pennini, registri, medaglie, attestati, ma che aiuta a cogliere meglio i cambiamenti intervenuti nel corso del secondo Ottocento. La ricostruzione degli eventi che furono promossi tra il 1861 ed il 1898 ci rivela interessanti ed inediti aspetti su più livelli attraverso lo studio di documenti quasi mai presi in considerazione dalla storiografia come i cataloghi o le relazioni di chi partecipò come visitatore o espositore o i resoconti dei giurati prodotti durante le esposizioni nazionali. Ecco, allora, che l'analisi si dipana a partire dall'Esposizione di Firenze del 1861, evento destinato a rivelare la condizione di forte arretratezza dell'Italia anche nel campo dell'istruzione. Per poi passare ad esaminare le relazioni dei giurati della Esposizione di Milano del 1871 e quella del 1881, di Torino del 1884, di Palermo del 1891 e di Torino del 1898.

L'esposizione milanese del 1881, si segnala per la significativa presenza di un nutrito gruppo di espositori, ben 759, che nello spazio di 2400 mq, animarono la sezione dedicata specificatamente a «l'educazione, l'istruzione tecnica, la previdenza e la beneficenza»²¹. Nonostante la ritardata accoglienza di una sotto sezione specifica per i materiali didattici da destinare all'istruzione elementare, diversificato è il contributo di insegnanti, professori come Vincenzo De Castro, musei come il civico pedagogico di Genova, municipi come quello di Verona, istituti scolastici come il tecnico di Milano, nella presentazione di una differente tipologia di oggetti che i cataloghi delle esposizioni consentono di incontrare. Una prospettiva che permette alla studiosa di rilevare come all'inizio degli anni

¹⁹ Particolarmente significative le monografie redatte dal maestro Bugnone su incarico della Società pedagogica di Novara o dal maestro poi direttore didattico Vittorino Nelli. Cfr. *Studio del maestro Vincenzo Bugnone sulla didattica all'esposizione nazionale di Torino, anno 1884*, Novara, Stabilimento tipo-litografico commerciale, 1885; V. Nelli, *La mostra didattica alla esposizione nazionale di Torino nell'anno 1898*, Navacchio, Pisa, tip. G. Lazzarotti, 1899.

²⁰ Pizzigoni, *Tracce di patrimonio...*, cit., p. 147.

²¹ *Ibid.*, p. 157.

Ottanta si manifesti un segnale di cambiamento dell'attenzione generale verso i sussidi didattici e una tendenza nuova: quella di esporre una produzione dal carattere nazionale e non più solo estera. È a partire da questa tendenza che i cataloghi delle esposizioni, come quella di Milano segnalano, ad esempio, oggetti didattici come il Geodoscopio dell'ingegner Annibale Fagnani²².

Pizzigoni, tuttavia, mette in risalto un altro aspetto contraddittorio che si manifesta all'inizio degli anni Ottanta e che connota il rapporto tra le esposizioni e lo spazio dedicato agli ausili e sussidi didattici, agli arredi e agli edifici, ossia: lo scarto tra l'avanzamento della riflessione del movimento pedagogico e didattico positivista fondato sul metodo intuitivo e le lezioni di cose, che alimentava e ampliava l'attenzione agli oggetti a uso didattico ed il ritardo dei soggetti coinvolti nel processo di produzione di quella materialità destinata a modificare le pratiche all'interno della vita scolastica, a partire dal mondo editoriale. Fondando l'analisi sull'attento esame delle relazioni dei giurati che attribuirono i premi agli espositori, la studiosa rileva ancora la scarsa presenza nella esposizione meneghina di ditte produttrici, ad eccezione di Paravia o Agnelli o la Società Tecnica d'ingegneria e d'industria di Firenze, rispetto a quella di insegnanti, scuole, municipi e singoli «inventori». Merita sottolineare il ruolo inedito messo in luce dalle ricerche di Pizzigoni, di un soggetto editoriale come la Società fiorentina impegnata fin dalla sua nascita, nel 1874, su un doppio versante. Da un lato quello della produzione di materiali didattici per l'insegnamento oggettivo di storia naturale e l'insegnamento della fisica o quello di chimica per le scuole primarie o secondarie e dall'altro quello di importazione di apparati didattici dall'estero difficilmente reperibili dagli istituti scolastici. La fragilità e il ritardo delle imprese italiane nella produzione di collezioni di oggetti capaci di tradurre le sollecitazioni provenienti dalla pedagogia e dalla didattica intuitiva e positivista, non sembrano venir meno anche in occasione della Esposizione nazionale di Torino del 1884. L'evento, riconosciuto dagli studiosi come quello che segnò un reale «cambio di passo» in relazione alla cultura positivista, fu importante, rimarca la Pizzigoni, anche per la rappresentazione della scuola e dei suoi sussidi²³. La manifestazione presentava un'articolazione e una strutturazione ben più solide rispetto alla precedente in rapporto alla Didattica, così come emergeva un'esposizione dei sussidi didattici sicuramente più ricca dal punto di vista quantitativo. Al tempo stesso per quanto riguarda l'esposizione degli oggetti materiali tridimensionali, funzionali al radicamento delle pratiche che si ispiravano all'insegnamento oggettivo, non mancarono interessanti invenzioni messe in campo da insegnanti, istituti tecnici, società pedagogiche puntualmente segnalate dalla studiosa tra cui: l'Alfabetiere mobile di Carli (pseudonimo di

²² *Ibid.*, p. 165.

²³ *Ibid.*, p. 206. Tra le ricerche più significative richiamate dalla studiosa si veda U. Levra, R. Rocca (edd.), *Le esposizioni torinesi 1805-1911: specchio del progresso e macchina del consenso*, Torino, Archivio Storico Città di Torino, 2003.

Carlo Vigliardi), il Tavolino geografico di Belluzzi, la carta geografica di Claudio Cherubini, i globi terrestri di Guido Cora o di Della Vedova, il cosmografo di Gambino, le tavole di organografia vegetale dei fratelli Roda, le collezioni didattiche raccolte nelle scatole che componevano i Musei scolastici tra i quali quelli di Verona, Genova e della Società educativa Maruccino Frentana di Chieti, il numeratore per l'insegnamento della aritmetica prodotto dalla Ditta Paravia. Nonostante questi segnali di crescita ditte importanti, come Paravia o la Società fiorentina, sottolinea Pizzigoni, continuarono a manifestare un certo ritardo rispetto alla produzione straniera²⁴.

Colpisce la scarsa implementazione dei materiali dedicati alle scuole che Pizzigoni registra analizzando anche le Esposizioni degli anni Novanta, quella di Palermo del 1891 e quella di Torino del 1898, quando, ormai, il versante pedagogico e il contesto editoriale sembravano, ormai, aver intrapreso il cammino di un consolidato sviluppo verso l'incremento della produzione e dell'uso degli oggetti didattici. Tra le ragioni individuate dalla studiosa capaci di spiegare l'insieme delle «aspettative tradite» nelle Esposizioni nazionali, la studiosa individua la capacità dei produttori di sussidi didattici di utilizzare, ormai, «altri canali propri di esposizione e valorizzazione» dei sussidi didattici²⁵. Tra di essi, uno spazio significativo, è quello rivestito dalle esposizioni e mostre provinciali, comunali, distrettuali che fin dalla fine degli anni Sessanta ma in modo sempre più significativo, accompagnarono lo sviluppo della scolarizzazione nel secondo Ottocento²⁶. E ancor più dallo svolgimento dei congressi pedagogici nazionali, affiancati a partire dal 1868 dalla realizzazione di mostre didattiche e puntuali relazioni di giurati, intorno ai quali Pizzigoni non può che soffermarsi brevemente ma che meriterebbero un'analisi più puntuale.

L'ipotesi che ormai gli oggetti scolastici avessero un loro pubblico ed un luogo più specifici rispetto alle Esposizioni nazionali destinate ad un pubblico più generico, sembra trovare conferma dall'analisi dell'ultimo ambito di fonti al quale lo studio dedica uno spazio significativo di approfondimento, quello costituito dai cataloghi commerciali. Si tratta, anche in questo caso, di un ambito tematico sul quale la studiosa fonda le sue considerazioni metodologiche su una solidissima bibliografia internazionale, sia europea, sia latino americana, e che in Italia ha trovato forti suggestioni a partire dalle ricerche di Meda, Brunelli, Targhetta ed altri. Studiosi che hanno interrogato i cataloghi, secondo un doppio livello di analisi, sia come fonti per lo studio degli ausili e sussidi didattici, sia come specifico oggetto di ricerca. Ma la Pizzigoni, alla luce delle ricerche

²⁴ Pizzigoni, *Tracce di patrimonio...*, cit., pp. 202-205.

²⁵ *Ibid.*, p. 224.

²⁶ Ci si permette di rinviare alle osservazioni formulate in *Mostre didattiche, musei pedagogici e musei scolastici in Italia dall'Unità all'ascesa del fascismo. Nation building tra processi di scolarizzazione, modernizzazione delle pratiche didattiche e relazioni internazionali*, in Barausse, de Freitas Ermel, Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit., pp. 109-150.

condotte sino ad oggi, chiarisce e puntualizza i molteplici ambiti per i quali i cataloghi diventano un interessante fonte da prendere in considerazione. Tra di essi cita la storia delle discipline scolastiche e dei suoi rapporti con i supporti materiali, i riflessi e i condizionamenti dei dibattiti pedagogici, la storia delle case editrici, la storia materiale della scuola, attraverso lo studio degli oggetti didattici specifici, il rapporto tra la manualistica scolastica e i sussidi didattici, l'incidenza ed i riflessi sulla definizione degli indirizzi di politica scolastica – si pensi in particolare ai programmi scolastici – e sul diverso sviluppo tra istruzione maschile e femminile, la storia della circolazione e distribuzione dei prodotti tanto a livello nazionale quanto internazionale, lo studio delle strategie comunicative all'interno del mercato scolastico, il rapporto tra imprese e autori/inventori ma anche dei profili di questi ultimi, la storia degli arredi scolastici e degli oggetti in determinati contesti, la storia della premialità pedagogica, lo studio degli aspetti iconografici dei cataloghi²⁷.

L'autrice si avvale dei cataloghi commerciali per l'apertura e l'ampliamento delle nostre conoscenze in campo storico scolastico intorno ad aspetti diversi legati allo sviluppo e alle caratteristiche materiali delle culture scolastiche che hanno sostanziato l'evoluzione delle pratiche d'insegnamento. I cataloghi, infatti, permettono una più puntuale individuazione dello spazio di competizione commerciale tra i diversi editori e produttori, come della correlazione dell'ampliamento del mercato con lo sviluppo della didattica positivista. In tale prospettiva Pizzigoni sceglie di utilizzare i cataloghi per approfondire le «informazioni circa i primi passi dell'industria scolastica»²⁸ soprattutto attraverso la particolare lente rivolta alla produzione di due case editrici la Vallardi e la Paravia perché rappresentative del mercato italiano di sussidi didattici.

L'analisi dei cataloghi della Paravia attesta l'avvio, seppur timido, della commercializzazione di materiali didattici oltre i libri di testo sin dalla metà degli anni Settanta. Si tratta di un decennio in cui i libri di testo risultano essere ancora il prodotto più reclamizzato ed anche i sussidi didattici integrano quei prodotti destinati prevalentemente alla prima alfabetizzazione. Non è un caso che ricorrono, tra gli autori/inventori di prodotti, frequentemente i nomi di coloro che contestualmente produssero i primi sillabari e libri di lettura per le classi elementari: Domenico Carbonati, Agabito Agabiti, Silvestro Bini, profili di autori di libri di testo che ebbero una larga diffusione e circolazione nei primi quindici anni post-unitari²⁹ e che si dedicarono anche alla realizzazione di cartelloni murali e alfabetieri, modelli ed esercizi come quelli per la calligrafia di Deplino e Trossi o per la nomenclatura di Cucumazzo³⁰. Una produzione an-

²⁷ *Ibid.*, pp. 234-235.

²⁸ *Ibid.*, p. 235.

²⁹ Ci si permette di rinviare a A. Barausse, «Nonostante tanto diluvio di libri scolastici». *I libri di testo per le scuole elementari e le indagini ministeriali di Bargoni e Bonghi durante gli anni della Destra storica (1869-1875)*, Lecce-Roveda (BS), Pensa MultiMedia, 2018.

³⁰ Sulla figura del sacerdote molfettese Francesco Paolo Cucumazzo si segnala all'autrice la

cora sostanzialmente cartacea, più che materiale tridimensionale, per la quale si ricorre ancora alla produzione estera, basata sulla collaborazione di autori per lo più di area piemontese. Nei cataloghi di fine anni Settanta e primi anni Ottanta della ditta torinese, è possibile cogliere il lento ma progressivo passaggio verso la produzione e commercializzazione di strumenti tridimensionali nei diversi ambiti disciplinari. Accanto all'*Alfabetiere mobile Carli* – prodotto dal figlio dell'editore Vigliardi – e *Il piccolo compositore* o le scatole contenenti i cubi con le lettere dell'alfabeto, sussidi destinati ad integrare la corposa offerta cartacea, troviamo la comparsa di nuovi strumenti nel campo della numerazione come il *Numeratore*; in quello della geografia, accanto alle carte di Claudio Cherubini o agli atlanti di Giuseppe De Luca, Bartolomeo Malfatti, Celestino Peroglio, Florindo Zamponi, incontriamo i *Globi terrestri* di Guido Cora piuttosto che il *Geodoscopio Fagnani* o i telluri e i planetari. Ma è anche possibile cogliere nel corso del decennio l'ampliamento del «raggio di interesse disciplinare» della ditta, attraverso l'incremento delle diverse sezioni delle scienze naturali, l'implementazione di oggetti tridimensionali e l'allargamento dei sussidi esteri a cui si ispirava parte della produzione o della loro commercializzazione. In tal senso la studiosa individua diverse forme e collezioni mineralogiche e geologiche come quella del professor Pisani. La presenza della botanica come della zoologia attraverso i sussidi di anatomia umana tra cui i *Modelli per l'istruzione pratica del corpo umano* realizzati dal prof. Bock in plastica colorata; e della fisica dove, però, l'editrice torinese soffriva la concorrenza di ditte che avevano presentato una collezione vera e propria per l'insegnamento della fisica come quella messa a punto dall'Officina Galileo di Firenze, dall'Officina Pierucci di Pisa e dal Tocnomasio su incarico del ministero della Pubblica Istruzione³¹.

Quello dell'incremento dei prodotti tridimensionali e «nazionali» è un processo che Pizzigoni mette in risalto soprattutto nel decennio compreso tra gli anni Ottanta e Novanta, fase durante la quale i cataloghi si arricchiscono ulteriormente di oggetti e di collaborazioni e godono dei riflessi dell'accresciuta circolazione a livello internazionale dei prodotti destinati a modificare le pratiche di insegnamento in concomitanza con lo svolgimento delle esposizioni universali. Un processo segnato dalla comparsa di cataloghi esclusivamente dedicati al materiale scolastico e non più anche a quello librario. Cataloghi che vedono la scomparsa di collaboratori i cui prodotti, soprattutto quadri murali per l'insegnamento della lettura e della scrittura, risultavano ormai superati; e la presenza di profili che connotavano in senso più nazionale la produzione come docenti, soprattutto secondari, talvolta presidi di licei, come Guido Cora per la realizzazione delle carte murali Claudio Cherubini per la realizzazione della carta muta, o Empedocle Cobau per la produzione della carta oro-idro-

voce biografica contenuta in *Dizionario Biografico dell'Educazione*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, p. 417.

³¹ Pizzigoni, *Tracce di patrimonio...*, cit., p. 267.

grafica nell'insegnamento della geografia. Ma anche per l'insegnamento delle scienze naturali la studiosa rileva novità nella produzione della casa editrice, pronta ad offrire nuove collezioni più in linea con quanto previsto dai programmi per i licei del 1881 come l'erbario o i «tipi etnografici». Sussidi, questi ultimi, curati dal professor Gambino – docente di geografia dell'Istituto tecnico di Palermo – per l'insegnamento della etnografia, che riproducevano modelli in plastica dei tratti somatici del viso di popolazioni caucasiche, mongolico, etiopico, americano e malese»³² quale frutto degli studi relativi alla cartografia etnica del secondo ottocento. Anche per l'insegnamento di fisica i cataloghi presentavano nuovi apparecchi per le dimostrazioni che andavano ad integrare le tavole murali di Hromadko. Merita, infine, segnalare la considerazione che Pizzigoni svolge in merito al coinvolgimento nella produzione di figure di primo piano animatrici di quelle innovative esperienze di musealizzazione fortemente legate o al mondo universitario, come Emanuele Latino a Palermo, o a quello delle scuole normali, come Giuseppe Chiaia il direttore del museo annesso alla Scuola normale di Caserta.

La crescita dell'offerta di materiali scolastici da parte del mondo editoriale nazionale è registrata, dalla studiosa, anche attraverso l'esame dei cataloghi della casa editrice milanese Vallardi, destinata a rivelarsi come il maggior *competitor* della ditta torinese. Pizzigoni illustra le forme attraverso le quali l'editore milanese si introdusse nel mercato e nella commercializzazione dei sussidi didattici, l'ampliamento dell'offerta di materiale scolastico nel primo decennio di esperienza e l'evoluzione che porterà la casa editrice Vallardi, a partire dal 1885, a riservare nei suoi cataloghi una sezione specifica agli oggetti scolastici per ambiti disciplinari diversi. Dalla centralità della geografia, disciplina intorno alla quale potrà avvalersi di collaborazioni importanti come quella di Sergent, alla nomenclatura che, a partire dall'inizio degli anni Ottanta, con la sillabazione e la numerazione, diventerà l'ambito disciplinare intorno al quale inizieranno a comparire nuove collaborazioni, come quella con Pasquale Fornari, e inedite collezioni destinate a costituire prodotti innovativi come le scatole didattiche o le prime versioni dei modelli di museo scolastico insieme ai giochi geografici.

Uno degli apporti più interessanti derivante dallo studio dei cataloghi è costituito dall'analisi dei prodotti intorno ai quali si sviluppò la concorrenzialità tra le due imprese editoriali più forti presenti sul mercato. L'autrice del volume, infatti, analizzando i contenuti della serie di cataloghi reperiti nelle biblioteche, ci consegna uno scenario in forte sviluppo nel decennio compreso tra l'inizio degli anni Ottanta e quello degli anni Novanta. È in questo decennio, infatti, che l'editore milanese si dedicherà alla commercializzazione di prodotti del tutto originali e il terreno sul quale si svilupperà la più forte concorrenzialità tra le due case editrici sarà quello delle collezioni degli oggetti per l'insegnamento og-

³² *Ibid.*, p. 277.

gettivo conosciuti come *museo scolastico*, prodotto che costituì un passo in più per la ditta milanese, più pronta a raccogliere le suggestioni provenienti dalla pedagogia positivista. L'attenta ricostruzione di Pizzigoni, ci rivela come tra il 1885 e la fine del secolo, Vallardi manterrà un primato grazie «a implementazioni, riorganizzazioni e attenzione sempre dedicata verso questo specifico sussidio»³³. Un primato assicurato soprattutto grazie alla produzione del *Museo scolastico di Carlo Ajello* che nel corso degli anni si arricchirà e si articolerà e strutturerà in collezioni che da quelle ordinate secondo gli usi che se ne facevano nei mestieri o nell'uso domestico o quelle ordinate secondo i tre regni della natura – animale, vegetale, minerale – o ancora di collezioni speciali, nel primo novecento muteranno i contenuti diventando collezioni dedicate essenzialmente a uno specifico materiale (cotone, lino, canapa seta, vetro, carta, ceramica con campioni di materie prime e delle sue lavorazioni). La *Collezione Saffray* offerta dalla casa editrice Paravia, non riuscirà ad avere lo stesso successo delle collezioni di *Museo scolastico* proposte da Vallardi. Tuttavia, la Paravia rimarrà la casa editrice che otterrà i maggiori riconoscimenti da parte ministeriale per i suoi sussidi materiali.

Lo studio di Pizzigoni consente di cogliere l'incidenza delle scelte politiche nello sviluppo e nel consolidamento della produzione delle due grandi case editrici, ed in particolare il peso esercitato dagli orientamenti maturati in seno ai responsabili della Pubblica Istruzione e introdotti proprio nella seconda parte degli anni Ottanta. La giovane ricercatrice si sofferma, in particolare, sulla iniziativa del ministro Coppino che nel 1885 nominò un'apposita Commissione presieduta da Labriola per avanzare proposte in merito all'uso di materiale didattico e scientifico nelle scuole normali del Regno; e su quella del ministro Bosselli che, prima del varo dei noti programmi di matrice positivista, emanò una circolare attraverso la quale offriva linee di indirizzo per lo sviluppo dei sussidi materiali delle scuole che riprendevano i suggerimenti indicati dalla commissione ministeriale istituita da Coppino. Scelte che pesarono nelle scelte di produzione delle due grandi case editrici, Paravia e Vallardi, che proprio nella seconda metà degli anni Ottanta ebbero modo di ristrutturare, ampliando e articolando ulteriormente la loro offerta come si desume dall'analisi dettagliata svolta da Pizzigoni sui cataloghi delle due imprese di quel periodo. Particolarmente utili le tabelle comparative che presentano i prodotti contenuti nei cataloghi delle due imprese che rendono ancora più evidente la più ricca ed articolata produzione di oggetti tridimensionali. La presenza di sussidi per l'insegnamento oggettivo si manifesta in tutti i campi disciplinari: dalla lettura e sillabazione alla numerazione, passando per le cassette contenenti i campioni per le cosiddette lezioni cose, dal museo zoologico alle riproduzioni degli attrezzi in miniatura, agli oggetti finalizzati a rendere sostenibile lo sviluppo del lavoro manuale nelle scuole elementari, come sollecitato dagli orientamenti ministeriali; dalla geo-

³³ *Ibid.*, p. 314.

grafia, dove la produzione di sussidi trae linfa anche dal contesto segnato dal rilancio della politica coloniale – le carte in rilievo di Massaua e una carta dei possedimenti italiani in Massaua – alla botanica. Insomma, un ampliamento tale da giustificare, per Paravia, la stampa di cataloghi tematici come segno di quel primato che a livello nazionale la casa editrice aveva ormai assunto verso la fine degli anni Ottanta. O che porteranno la concorrente Vallardi a stampare ben dieci cataloghi distinti dai quali si evince il notevole arricchimento di oggetti e sussidi come nel caso della nomenclatura attraverso l'implementazione delle scienze naturali non solo nell'ambito della zoologia, degli erbari, delle collezioni mineralogiche, e di apparecchiature per l'insegnamento della chimica o della fisica. Particolarmente interessanti le tavole per l'insegnamento oggettivo fatte realizzare dai pittori Corti e Tornaghi per un sussidio didattico che rappresentasse la nomenclatura in azione per congiungere l'introduzione di nuovi termini con i «fatti della vita» reali³⁴. Ma per la Vallardi colpisce soprattutto la presenza di una nuova sezione quella dell'«arredo scientifico» costituita da sussidi per l'insegnamento della zoologia, della botanica, della mineralogia, della fisica, della chimica, della meccanica che consentono all'editore milanese di compiere un vero e proprio «balzo in avanti» rispetto alla propria offerta alle scuole di soli cinque anni prima andando a colmare delle lacune evidenti in alcuni ambiti disciplinari³⁵. In questo rincorrersi tra le due case editrici rientrano anche i tentativi di imitazione come la realizzazione dei busti delle razze da parte di Vallardi che riprendeva quelle di Paravia.

Insomma, il percorso seguito puntigliosamente da Pizzigoni, consente di comprendere il processo che portò le due ditte ad assumere, all'inizio degli anni Novanta, quel ruolo di leadership che avrebbe connotato l'agire di Paravia e Vallardi nel panorama della produzione editoriale dell'epoca.

In conclusione, il saggio della giovane ricercatrice offre agli studiosi un inedito e complesso spaccato di quei depositi documentari che costituiscono il presupposto metodologico indispensabile per una conoscenza più rigorosa della dimensione materiale della scuola, che ha sostanziato i saperi e le pratiche didattiche nel corso dell'Ottocento e del primo Novecento.

³⁴ *Ibid.*, p. 345.

³⁵ *Ibid.*, p. 347.

L'educazione secondo Luigi Giussani. A proposito di un recente libro*

Giorgio Chiosso
Professor emeritus
University of Turin (Italy)
giorgio.chiosso@unito.it

Education according to Luigi Giussani. About a recent publication

ABSTRACT: This contribution aims to present the characteristic elements of Luigi Giussani's pedagogical reflection. The recent publication of three significant works edited by Carmine Di Martino offered a particular suggestion to reconsider the idea of education defined by the founder of the Catholic Movement of Communion and Liberation. In particular, this paper focuses on the transformation of the concept of education in the Western world, and on the relaunching of Christian education. Giussani's educational proposal aims on the one hand to contain efficiency, which today tests the training guidelines and makes traditional education obsolete and, at the same time, is a strong invitation to rediscover what is essential.

EET/TEE KEYWORDS: Luigi Giussani; Education; Catholic Movement of Communion and Liberation; Pedagogical reflection; XX-XXI Centuries.

Il centenario della nascita di Luigi Giussani (Desio, 1922-Milano, 2005), il fondatore e l'animatore del movimento Comunione e Liberazione, ha offerto l'occasione per raccogliere in tre volumi un'ampia rassegna di studi sui molteplici interessi che hanno accompagnato l'attività del sacerdote lombardo. Sotto la direzione di Carmine Di Martino, docente di Filosofia morale nell'Università di Milano-Statale sono usciti due densi volumi rispettivamente dedicati al suo pensiero teologico (*Il cristianesimo come avvenimento. Saggi sul pensiero teologico di luigi Giussani*, 2022) e filosofico (*Vivere la ragione. Saggi sul pensiero teologico di Luigi Giussani*, 2023)¹, a cui si è aggiunto recentemente un

* Lascio al testo l'andamento colloquiale con cui è stato elaborato in vista della presentazione del volume avvenuta a Roma l'11 ottobre 2023 presso il Centro internazionale di Comunione e Liberazione.

¹ C. Di Martino (ed.), *Il cristianesimo come avvenimento. Saggi sul pensiero teologico di luigi Giussani*, Milano, BUR Rizzoli, 2022; Id. (ed.), *Vivere la ragione. Saggi sul pensiero teologico di*

terzo volume con l'approfondimento degli scritti educativi, pedagogici e sociali, *Introduzione alla realtà totale. Saggi sul pensiero pedagogico e sociale di Luigi Giussani*, anche quest'ultimo a cura di Carmine Di Martino (Milano, BUR Rizzoli, 2023).

Il volume, da leggere tenendo conto anche delle considerazioni svolte negli altri due testi, offre una duplice occasione di riflessione. La prima riguarda la risposta alla crisi in corso o, se si preferisce, alla trasformazione dell'idea di educazione quale siamo abituati a pensarla, e cioè come passaggio di testimone da una generazione all'altra. In tutto il mondo occidentale l'idea di educazione è colpita da una profonda erosione, al punto che da più parti l'espressione «educazione» è abbandonata e le è preferita quella di «formazione» – nell'accezione anglosassone di *training*. Il termine educazione sarebbe condizionato da una troppo esplicita connotazione etica centrata sul fine dell'educazione. La formazione rinvierebbe invece a un processo fluido che si costituisce nel suo divenire oggettivo, senza preclusioni e senza interferenze opinabili.

La seconda è costituita dall'originale rilancio dell'educazione cristiana in quanto via privilegiata alla scoperta dell'umano, che si può così riassumere: educare attraverso un approccio sapienziale e non solo pragmatico, abilitare chi cresce a interrogarsi, oltre a “come si fa”, anche e soprattutto su “perché si fa” e a scoprire perciò su di sé ciò che è ‘essenziale’. Tema quanto mai attuale nel momento in cui è aperta una vasta discussione su umano, trans umani, post umano.

Nell'uno e nell'altro caso siamo in presenza di una proposta molto netta e in controtendenza, 50 anni fa come oggi, rispetto alle teorie pedagogiche e socioeducative prevalenti, come dimostra anche solo il rilancio, riveduto e aggiornato, di parole oggi fuori corso come, ad esempio «maestro», «tradizione», «autorità». La lettura degli scritti educativi di Giussani non patisce tuttavia la nostalgia del tempo andato, ma invita, invece, a guardare con freschezza e speranza al futuro, affiancando, sia pure con motivazioni diverse, le istanze di altri studiosi ugualmente preoccupati del declino educativo, come, per esempio, l'ultimo Howard Gardner, Edgar Morin, Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum.

Se da una parte l'obsolescenza pedagogica delle pratiche del passato apre la strada alla deriva della neutralità valoriale, con la conseguente riduzione/semplificazione dell'educazione nelle modalità di una formazione orientata primariamente alla ricerca della *performance* valutabile e misurabile, commisurata al suo valore economico, per altro verso il venir meno di certe ritualità consolidate consente di ripensare l'eredità del passato e a come reinterpretarlo e riattualizzare questo stesso passato. L'esempio della scuola è emblematico: la denuncia dei suoi limiti, dovuti in specie alla diffusione della digitalità, ha aperto la via per pensare a una istruzione capace di rispondere a nuovi bisogni e a nuove

aspettative. Una crisi è insomma una fase di transizione che supera il passato e rappresenta una svolta verso il futuro, affidata alla creatività umana.

La proposta educativa di don Luigi Giussani distribuita nelle sue opere e raccolta organicamente nel volume *Il rischio educativo* (1977)² si situa esattamente in questo snodo. Essa rappresenta una vigorosa proposta, d'un lato, per contenere l'efficientismo che oggi pilota gli orientamenti formativi e rende obsoleta l'educazione tradizionale e, al tempo stesso, costituisce un forte invito a riscoprire ciò che è essenziale, vale a dire la cura dell'irripetibile originalità di ogni persona, sintetizzata nella frase «l'uomo deve essere educato perché diventi più sé stesso, si realizzi».

Giussani è propositivo, non si ferma alla critica del nostro tempo, ma avanza una risposta organica, centrata sull'annuncio di Cristo come avvenimento contemporaneo ed edificata su una pedagogia empirica che poggia su tre pilastri: l'impegno educativo vissuto in prima persona, il retroterra fondativo della sua formazione teologica e patristica e qualche debito ad autori come, per esempio, Dewey e Guardini, come bene emerge dai saggi di affermati studiosi raccolti nel volume (Carlo Maria Fedeli, Marcello Tempesta, Pierpaolo Triani, Timothy P. O' Malley e altri).

Gli scritti d'interesse educativo del sacerdote lombardo documentano con preveggenza, fin dagli anni '50, l'indebolimento della proposta cristiana tra i giovani e, più in generale, l'incubazione di una visione relativista ed individualistica della realtà sociale. Se una società non si fa carico di far crescere una generazione di adulti solidali, responsabili e creativi è inevitabilmente destinata a fallire nel suo scopo, e a porre le condizioni del proprio declino. Perdere di vista l'educazione significa porre le premesse di una società disorientata e indifferente, nella quale sono destinati a prevalere l'individualismo e l'utilitarismo. Una vera educazione produce invece idealità, dinamismo, impeto, volontà di cambiamento, apertura agli altri. Temi rilanciati, come è noto, nel 2008 dalla *Lettera sul compito urgente dell'educazione* di Papa Ratzinger e più volte richiamati anche di recente negli scritti di Papa Francesco.

Le convinzioni di Giussani, maturate oltre mezzo secolo orsono, restano, a mio giudizio, di stringente attualità. Per questa ragione *Il rischio educativo* si può ormai considerare un classico della letteratura educativa contemporanea, nel senso proprio che si deve all'espressione «classico»: quei libri che costituiscono una ricchezza per chi li ha letti e amati subito; ma che rappresentano una ricchezza non minore per chi li legge per la prima volta anche a distanza di molti anni.

Il punto di avvio della riflessione educativa del sacerdote di Desio è situato nell'educazione del cuore, inteso come luogo dell'interiorità profonda e originale dell'uomo, e dall'altro nella reinterpretazione e valorizzazione della libertà e cioè di una delle forme esistenziali più avvertite come problematiche dai

² L. Giussani, *Il rischio educativo*, Milano, Jaca book, 1977.

giovani, e talvolta da loro stessi vissuta in termini conflittuali. Una libertà che l'uomo del nostro tempo, frammentato e senza appartenenze solide come nel passato, tende spesso a usare soltanto come uno strumento per salvaguardare e potenziare le sue infinite possibilità d'azione. Educare l'uomo, scrive Giussani, significa invece aiutarlo a scoprire, attraverso la coltivazione del cuore, l'umano che è in sé e, conseguentemente, a sperimentare una libertà come via maestra per entrare in una totalità nella quale siamo immersi e che l'uomo è chiamato a identificare.

Nel far propria un'espressione del teologo tedesco Joseph Andreas Jungmann, Giussani parla infatti dell'educazione come «introduzione alla realtà totale», ove l'aggettivo totale ha un duplice significato: l'educazione si rivolge a tutte le strutture di un individuo fino alla loro realizzazione integrale, e prevede nello stesso tempo l'affermazione della loro capacità di connessione attiva con la realtà in tutte le sue dimensioni e articolazioni. Ponendo al centro dell'educazione la libertà esercitata in funzione dell'apertura all'altro (alla realtà, agli uomini, a Dio) viene fornita la chiave per scoprire chi siamo e dove andiamo.

Il mondo è infatti soltanto un segno di una realtà più ampia e profonda: Scrive Giussani: «La libertà non è l'attività che l'uomo svolge prendendo sé stesso come misura di tutte le cose, come spazio in cui essere padrone, ma è una finestra spalancata su una realtà che non ha mai finito di essere inquisita, in cui l'occhio penetra sempre più».

Giussani non si limita a fissare il perimetro teorico della sua concezione educativa, ma ne individua con estrema concretezza i passaggi nodali. Il viaggio educativo si può descrivere come un quadrilatero segnato da alcune tappe tra loro strettamente interconnesse: la realtà nella quale si cresce, l'esperienza con cui essa è vissuta, il contesto fornito dalla tradizione e dal maestro che la rappresenta e che prospetta un primo significato con cui confrontarsi, e la libera scelta compiuta dal giovane. Il capolinea ideale è quello della consapevolezza e della responsabilità nell'esercizio della libertà – saper diventare sapientemente critici – anche se questo traguardo non è da tutti raggiunto. In questo itinerario del quale fa parte anche l'incompiutezza non c'è nulla di preconstituito e nell'eventualità dell'incompiutezza sta anche l'accettazione del rischio di educare.

Il cammino educativo non è tutto definito a priori. Giussani è lontano dalle sirene delle psicopedagogie neo-comportamentiste che pure erano in grande auge negli anni della messa a punto della sua concezione pedagogica, e neppure è abbagliato dal rilancio della teoria dei valori di kantiana memoria, che affascinarono una parte della pedagogia cattolica tra gli anni '70 e '80.

Il soggetto si educa nella misura in cui, rispondendo alle sollecitazioni degli educatori (genitori e insegnanti) entra a contatto con le cose (la *realtà*) e impara a interrogarsi «perché sono le cose». Ciò significa porre al centro dell'esperienza educativa, da un lato, l'importanza fondamentale della relazione interpersonale e, dall'altro, la ricerca del 'senso' dell'esperienza umana, con l'approfondimento del rapporto che noi stabiliamo con il mondo e con gli altri. Si possono in

tal modo raggiungere livelli di consapevolezza – e cioè di educazione – sempre più complessi, riuscendo a cogliere dimensioni dell'umano che prima ci erano sconosciute o estranee.

Il centro pedagogico della visione educativa giussaniana consiste perciò nel passaggio dall'eteronomia imposta da altri alla consapevolezza di sé e all'autonomia autentica, e cioè alla capacità di dare un senso alla esperienza personale, alle cose con cui si entra a contatto e alla relazione che si stabilisce con esse e con le altre persone. L'efficacia educativa è cioè legata al maturare, certo graduale e scandito secondo i tempi della crescita della persona, dall'intreccio di intelligenza e volontà, condizione perché il pensiero, l'azione e la speranza dell'uomo si svolgano in una dimensione unitaria nella quale l'esperienza umana può sperimentare il suo momento più alto.

L'impegnativa avventura della crescita educativa è aiutata da due fondamentali supporti: l'insegnamento della tradizione e la partecipazione attiva degli educatori, genitori e maestri. La tradizione è la rappresentazione della proposta ideale e valoriale che gli adulti con il loro agire propongono alla nuova generazione e, più ampiamente, quell'insieme di fattori che identificano la civiltà umana. Nulla a che vedere, beninteso, con la mera trasmissione di concetti e dottrine che, come una zavorra, rinchiuderebbe le persone in un passato mummificato. Anziché parlare di tradizione in questo caso si dovrebbe parlare di tradizionalismo, e cioè di un sistema chiuso in sé stesso che si ripete più o meno immutabile, generazione dopo generazione.

La tradizione di cui parla Giussani è invece dinamica e presenta caratteristiche identificate con tre aggettivi: aperta, innovativa e creativa. È aperta perché non è una dottrina, ma un'esperienza che viene veicolata tra persone, è innovativa perché accetta la sfida di tutte le domande che incombono sul presente, ed infine è creatrice perché dentro di sé dispone delle risorse necessarie per rispondere ai cambiamenti che via via si presentano ed esigono risposte concrete.

Gli educatori sono chiamati ad accompagnare figli ed allievi alla comprensione della tradizione che è l'unico antidoto per sfuggire al nichilismo, all'indifferentismo o all'edonismo. Ma l'ultima parola spetta al giovane attraverso l'esperienza della verifica.

La verifica si svolge lungo un complesso itinerario, che è poi quello dell'esperienza educativa vera e propria. All'autorevolezza dell'adulto il sacerdote lombardo assegna, in primo luogo, il compito di accompagnare il giovane nel coinvolgimento a sperimentare la connessione vitale della proposta offerta dalla tradizione con la propria situazione, le proprie esigenze, i propri progetti.

Mediante questo itinerario il giovane viene gradualmente posto di fronte a scelte decisive rispetto a cui esercitare la sua responsabilità e creare la 'sua' coscienza personale, con la quale affrontare la navigazione nel mondo. La libertà non è dunque *data* ma *diviene* attraverso un processo in cui la verifica dell'ipotesi comporta contestualmente il graduale distacco dall'educatore e la conquista dell'autonomia di persona. Scrive Giussani: «L'evolversi dell'autonomia del

ragazzo rappresenta per l'intelligenza e per il cuore – e anche per l'amor proprio – dell'educatore un rischio. D'altra parte, è proprio dal rischio del confronto che si genera nel giovane una sua personalità nel rapporto con tutte le cose e cioè il divenire della sua libertà». Oppure, detto in altro modo, «educare vuol dire sviluppare la coscienza, cioè il sentimento di sé come responsabilità verso qualcosa di più grande di sé».

La proposta giussaniana prende in tal modo le distanze dai due principali modelli educativi oggi presenti nelle nostre società. Il primo è quello funzionale all'efficientismo economico-tecnologico, che riduce l'umano entro i confini di una pianificazione esistenziale che assicuri benessere, alta capacità produttiva e ordine sociale, a condizione che l'uomo si riconosca nei beni materiali, diventando un perfetto consumatore e restando lontano dalle tesi opinabili sul senso della vita. Il secondo modello è quello nomadico-estetico, che concepisce l'umano come un processo fatto dall'accatastamento di una molteplicità di esperienze all'interno delle quali contano soprattutto le sperimentazioni auto educative senza bisogno degli adulti. Il nomadismo educativo si accompagna fatalmente al nichilismo, un ospite inquietante nella vita di molti giovani, che confonde i loro pensieri, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui.

La mondanità del pensiero moderno è a corto di argomenti per giustificare l'esistenza stessa degli uomini e finisce per deragliare o verso la prospettiva della massima efficienza o verso la disperazione esistenziale. Escludendo tutto ciò che trascende l'umano, natura o Dio, l'esperienza umana è priva di ogni appoggio. Senza la percezione e il riconoscimento del Mistero che si cela in noi e negli altri non c'è infatti esperienza dell'umano e non sono neppure posti i presupposti della libertà. Per questa ragione la fede ha una risposta che continua ad affascinare, può far breccia ed essere accolta perché, come annotava l'allora ancora card. Ratzinger, «essa trova corrispondenza nella natura dell'uomo» in quanto depositario di «un'instinguibile aspirazione nostalgica verso l'infinito».

Scopo dell'educazione è proprio quello di introdurre a questa nostalgia di infinito. È questa la traccia educativa che scorre dalle pagine del *Rischio educativo* fino a noi.

Forum / Discussioni

Children's Literature Adaptation Studies: Interdisciplinary Theoretical Resources with a Special Focus for Education*

Haifeng Hui
School of Foreign Languages
Huazhong University of Science and
Technology
Wuhan (China)
huihf@mail.hust.edu.cn

ABSTRACT: Children's literature adaptation research is an interface study between children's literature study and adaptation studies. It has the common characteristics of two relatively marginalized research fields, and also shows distinct interdisciplinary attributes due to its interface nature. In the current situation where literary research is constantly seeking innovation and going in-depth, the interdisciplinarity and corresponding interdisciplinary practices of children's literature adaptation research reflect its cutting-edge research directions, while also mapping out some development trends of literary research as a whole. This paper starts from the theoretical discussion of children's literature adaptation studies, reflects on its conjunction points of education studies (with a special focus), narrative studies, cognitive studies, and digital humanities to scrutinize its interdisciplinary theoretical resources, and attempts to explore how the underlying attributes of children's literature adaptation research combine with interdisciplinary theoretical resources to promote its own development.

EET/TEE KEYWORDS: Children's literature adaptation; Education; Narratology; Cognitive science; Digital humanities.

Introduction

Children's literature research has made great progress over the past few decades. At present, there are relatively detailed studies on various sub-genres

* This work was supported by National Social Science Fund of China (Grant Number: 17ZDA281).

of children's literature, such as poetry, animal stories, fantasy novels, school novels, science fiction novels, ecc. However, adapted children's literature has not received due research attention. The reason is that adapted works are more constrained by the original works, and most scholars believe that children's literature adaptation is merely to simplify the original work to adapt to the reading and cognitive levels of child readers, with little potential to be tapped. Since adaptation is merely simplification, regardless of changes in the original work, era or nationality, there are only adjustments in the degree and method of simplification, lacking research value. However, through careful research on adapted children's literature, it is found that children's literature adaptation is not simply equivalent to simplification, but is more influenced by many factors such as historical context, literary tradition and the development of children's literature itself. It is against this background that adapted children's literature research has gradually become in-depth, theoretical and interdisciplinary.

1. Interdisciplinary theoretical resources of children's literature adaptation research

Adaptation research is an important branch of children's literature research. Adaptation refers to «any modification of a work as it moves across boundaries of media or genres, including, of course, the boundary between adult and children's literature»¹. Adapting adult works into children's works is cross-genre adaptation, while adapting novels into movies is cross-media adaptation². In the process of adaptation, a source system and target system are generated. In addition to presenting the content and form of the original work in a new way, in order for the adapted work to be accepted by the target system (for example, the adaptation from serious literature to popular literature may imply changes in language style, plot structure and even theme, and cross-media adaptation means a complete change in presentation), modifications must be made to the original work based on the characteristics of the target system. Different genres have different characteristics and conventions, and readers are often different. For example, adapted children's works, as well as adaptations

¹ H.-H. Ewers, *Fundamental concepts of children's literature research, literary and sociological approaches*, London, Taylor & Francis, 2009, p. 179.

² As mentioned in the following text, cross-generic adaptations often traverse time and culture (region), and here, cross-generic and cross-media also exhibit overlap. Because the term «genre» can refer to «the style or category of artistic works, it can also specifically denote «literary works with a particular form, style, or purpose (OED). Therefore, cross-media adaptation, such as the most common adaptation of novels or plays into films, is actually crossing genres. The term «cross-generic» used in this paper is narrow and refers only to crossing various genres within the literary system. It specifically indicates the transition from adult literature to children's literature.

from serious literature to popular literature. Changes in readers mean that the stylistic features, narrative methods, styles, and structural features of the works, as well as the knowledge, customs, moral norms and ideologies reflected in the works, all need to be adjusted accordingly. These are all issues that need to be studied in adaptation. Although cross-genre adaptation seems simple, complex changes are often involved. In fact, cross-genre adaptations often also cross time, culture (region) and reader age at the same time. Many adapted works have original works from a long time ago. Even if the reader's region does not change, the social environment in which the readers live is somewhat different. Not to mention that with the emergence of the global village, literary works have extremely strong regional mobility. Even if the language is the same, different versions in different regions often change due to differences in social and cultural factors³.

The change in reader age is the main consideration for adapting adult works into children's works. This makes children's literature adapted works have a stronger educational purpose and be more conservative. In summary, when crossing genre boundaries, works often also cross other boundaries at the same time. For adapted children's literature research, since the social and historical background factors, educational concepts, ideologies, ecc. reflected in the works are often implicit, contained under the vivid story plot level, or because the work has become a classic for a long time, people have become too familiar with it to notice, it is often relatively difficult to carry out textual analysis on a single work alone. However, by studying the differences between its versions in different historical periods and different media, we can better tap the implicit factors, which is an advantage of comparative adaptation research.

Children's literature research has always been a brand-new field full of vigorous vitality, especially good at incorporating methods, paradigms, and materials from various disciplines and fields into its constantly developing territory, inherently with great interdisciplinarity and cross-field nature. Adaptation research itself is also an interdisciplinary and cross-field area. Therefore, adapted children's literature contains rich, brand new theoretical resources, with huge potential to continuously shape and adjust future development directions.

Since entering the 21st century, interdisciplinarity has become an important development direction of children's literature research. Even in general literary research, interdisciplinarity has always been an important driver of development. Psychology, sociology, anthropology, history, philosophy and other disciplines have provided important theoretical frameworks and important

³ For example, the introduction to *Adapting Canonical Texts in Children's Literature*, published by Continuum in 2013, mentions that the book will analyze works adapted across periods and cultures. It will combine them with children's concepts from different periods and regions for analysis.

concepts for literary research, giving rise to many literary research paradigms such as psychoanalysis, structuralism, and existentialism, greatly promoting the development of literary research. Interdisciplinary research is of particular importance to children's literature research. Since the academic background of children's literature researchers is very broad, unlike general literary researchers who mainly come from literature and foreign language departments, children's literature researchers also have a considerable number from art colleges, education colleges and even philosophy departments. Therefore, the academic attributes of children's literature research have been interdisciplinary from the beginning, and its research paradigms include literature research, education, psychology, art, philosophy and so on. In recent years, under the vigorous rise of cognitive science and big data, children's literature research has also been influenced by these new research methods. The interdisciplinary nature of children's literature research has brought exceptionally rich research methods and academic exchange atmosphere, while also bringing practical problems such as scattered academic backgrounds of researchers and barriers to academic exchange. Therefore, it is necessary to emphasize the interdisciplinary academic exchange and integration of children's literature, change the current situation of scattered researchers and research methods, focus on integration and refinement from the perspectives of discipline construction and platform construction, which will greatly benefit the further development and prosperity of children's literature research. In August 2020, the Ministry of Education announced the independent secondary discipline settings of «Interdisciplinary», the fourteenth first-level discipline in China. Zhejiang Normal University, which has accumulated rich children's literature research in China over the years, successfully applied for the secondary discipline of children's literature research, which also marked the interdisciplinary nature of children's literature being recognized and encouraged by the national education authority.

The interdisciplinarity of children's literature research is mainly reflected in its academic nature, institutional nature and connotative nature. The academic discipline of children's literature in China has been classified under several different first-level disciplines, which shows both its relatively lagging and embarrassing situation, and its innate interdisciplinary nature, so its disciplinary affiliation and disciplines are ambiguous. At present, children's literature research in China can be found in literature, foreign languages, education, philosophy and other departments. Researchers from these different academic backgrounds have contributed a wide variety of research methods to children's literature research. Overseas, children's literature mainly exists in English departments and schools of education. For example, the outstanding international children's literature expert Maria Nikolajeva taught in Stockholm, Sweden for many years, and then she went to the UK as the dean of the Faculty of Education at the University of Cambridge. The conversion of this teaching and research atmosphere also prompted her to focus more on the educational

significance of children's literature in her later research. Compared with other disciplines, children's literature research as an academic system appeared relatively late. In the West, it was in the 1980s and 1990s, while in China it was after the National Conference on Juvenile and Children's Publishing Work held in Lushan, Jiangxi in 1978, that it was successively established in colleges and universities such as Zhejiang Normal University at that time⁴.

The institutional nature of children's literature discipline is more evident in the output of children's literature research. Internationally, there are a total of 4 children's literature research journals included in A&HCI, including the «International Research in Children's Literature» published by Edinburgh University Press, UK, «The Lion and the Unicorn» published by Johns Hopkins University Press, «Children's Literature in Education» published by Springer Netherlands, and «History of Education and Children's Literature» published by Edizioni Università Macerata, Italy. Judging from the titles of these four journals, two are related to education, reflecting the close inherent interdisciplinary connection between children's literature and education. In addition, «International Research in Children's Literature» published a special issue on *Theorizing Minds: Narrative and Cognition from Infancy to the Fourth Age* edited by Sarah Falcus and Alice Waller in 2019, also showing the strong influence of cognitive research, which is currently developing vigorously, on children's literature. John Stephens, the former president of the International Children's Literature Association, once said that more than ten years ago, he had the idea of opening a column on cognitive research in children's literature research journals, but since this methodology was not widely accepted in children's literature academia at that time, it was not implemented. However, cognitive research in children's literature now seems to be raging like wildfire. There are not only famous cognitive narratologists like Lisa Zunshine from outside the children's literature circle, but also children's literature authorities like Maria Nikolajeva who have published groundbreaking works in the field of cognitive research in children's literature, attracting widespread attention and research interest from academia. Zunshine studied the comic book adaptation for school-age children of *Pride and Prejudice*, and pointed out that there are many preserved three-layer embedded cognitions but also many that are «downgraded» to two layers in the Marvel Animation comic adaptation of *Pride and Prejudice*. She believes that adapting a novel into a comic book must inevitably simplify the plot and characters, but this does not mean that cognitive embedding must also be downgraded⁵. On the contrary, such downgrading is often an unconscious act of the adapter, different from

⁴ W. Wei, *Zhongguo Er'tong Wenxue Fazhanshi [History of Chinese children's literature]*, Shanghai, Shanghai Youth Children's Publishing House, 2007, p. 2.

⁵ L. Zunshine, *What to expect when you pick up a graphic novel*, «SubStance», vol. 40, n. 1, 2011, pp. 114-134.

the conscious simplification of plot and characters. Nikolajeva synthesizes the views of many scholars in the field of cognitive criticism, and points out that cognitive criticism is an interdisciplinary approach to studying literacy and literature. She points out that the contribution of cognitive criticism is to study the problem of reader intervention. Children's literature is a unique literary form, because speakers and listeners are at different cognitive levels. Children's literature researchers have accepted various theoretical frameworks, but none of them can replace cognitive criticism to carry out research on child readers with different cognitive skills. Therefore, cognitive criticism of children's literature is not about using new theories to interpret some texts, but about introducing a whole new, cognitive criticism-based theory tailored to children's literature⁶. Nikolajeva has carried out children's literature cognitive criticism from aspects such as world knowledge, possible world theory, Theory of Mind, creative mindreading, self-consciousness, episodic memory, ethics, and has profound guiding significance for the development direction of the discipline.

In addition to education and cognition, children's literature research also intersects with world literature, feminism, ethnic studies, myth studies, sociology, film studies, game studies, science fiction literature, bibliography, publishing studies, and library information science. Western academia has long paid close attention to children's literature research related to feminism and ethnic minority studies. For example, the journal «Jeunesse: Young People, Texts, Cultures» published by the University of Winnipeg, Canada focuses on these aspects. Moreover, it also launched a special issue on *Laughter in Children's Literature* in 2020, further expanding the interdisciplinary horizons of children's literature research, and received active submissions from scholars in the fields of psychology, sociology and anthropology.

The academic connotations of children's literature research also reflect distinct interdisciplinary characteristics. In general, a mature academic discipline often has relatively fixed basic courses and research directions. However, looking through children's literature textbooks and introductions at home and abroad, it is not difficult to find that their contents are often unique. Many Chinese children's literature textbooks are linked to early childhood education and elementary education, focusing on the educational application of children's literature, or focusing on the folklore research of children's literature. Foreign children's literature research introductions reflect even richer interdisciplinarity, with representative works such as Peter Hunt's *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (Routledge, 1996). The book was co-edited by 116 people, divided into two volumes, 5 parts, a total of 112 chapters and 1280 pages, a real «giant» in children's literature research achievements and even literary research achievements. Its

⁶ Z. Feng, *Introduction*, in M. Nikolajeva, *Reading for learning, cognitive approaches to children's literature*, Shanghai, East China Normal University Press, 2019, pp. 17-18.

compilation is divided into five categories: theoretical and critical perspectives, forms and sub-genres, contexts, applications, and national and international research. Specific chapters are further set up under these, such as ideology, cultural materialism, linguistics, stylistics, reader response, psychoanalysis, feminism, pictorial studies, narratology, intertextuality, comparative literature and other mainstream critical paradigms in general literary studies in the category of theoretical and critical perspectives; design, publishing, reviewing, censorship, awards, TV, movies, libraries in the context category, reflecting the many branches of children's literature research. Many of these chapters are not pure literary criticism, but intersect with cultural studies and even more distant disciplines.

However, interdisciplinary research should not be arbitrarily «matched» like a catchphrase or gimmick, but should be based on some kind of affinity between the research content and theoretical research of the two disciplines being crossed. This may be reflected in the high similarity of research content, or it may be reflected in the potential for new development directions and shaping of research methods. At present, children's literature adaptation research has good affinity with narratology, education research, literary cognitive research, and consumer theory. Therefore, these possible cross directions have taken shape to some extent in children's literature research, showing strong potential for development. This paper will attempt to take the intersection of children's literature adaptation research with narratology, education, and cognitive research as examples to explore the interdisciplinary theory and practice of children's literature adaptation research.

2. Combination of children's literature adaptation research and education research

Children's literature and education can be said to be inseparable from birth. Unlike adult literature, which is more overtly entertaining and leisurely, children's literature has been explicitly and educationally relevant from its inception to the present. However, how children's literature exerts its educational function and what kind of educational function it exerts has always been controversial. In this regard, there was the earlier romantic view of education advocated by Rousseau during the Romantic period, emphasizing anti-authoritarianism and respect for children's nature. There was also the more carefully designed and more pragmatic view of children's education advocated by the American pragmatism school Dewey in the 20th century. Which educational view gains the upper hand and becomes mainstream can profoundly affect children's literary creation and canonical children's literature adaptation of that era.

The educational function of children's literature is not limited solely to the content contained in the works. Certainly, any children's literature work can include explicit educational elements such as scientific knowledge and moral educational concepts within the text, which can be viewed as explicit and direct educational functions. However, children's literature can also encompass more implicit educational functions, such as those implicit in the process of literary communication. As child readers, they are not necessarily carriers of inherent values and preferences that they need to adhere to themselves; on the contrary, the works often serve to convey and repeatedly instill various norms dictated by adults. This is, in fact, a part of children's socialization. Therefore, if people consider the implicit author as a measure of moral and aesthetic values, then the value judgments of adults in the works always occupy a dominant position, even if not immediately apparent, at least in the end moments. The implicit presence of the adult author may be manifested in various ways, including the authority of adult characters in the story, comments from the narrator as an off-screen voice, the spiritual mentorship of child protagonists, and even the subjective values and moral standards of the world experienced by the protagonist. Although they do not appear in the specific form of characters, they are the main driving force behind the progression of the entire novel's story, and of course, they carry adult values. Therefore, fundamentally speaking, the educational function of children's literature is to «transmit cultural values, behavioral norms, and the prevailing moral standards in the adult world»⁷.

The close connection between children's literature and education is also reflected in the influence of the educational concepts of the era on adaptation, and sometimes appears in a more specific and even authoritative way, just as the curriculum standards for textbook adaptations. First of all, from the original creation of children's literature, because children's literature is still a cultural commodity, the motivation and choices of consumers are very important when it is purchased and consumed. This is quite different from the consumption of adult literature. Especially in China, children generally have a heavy academic burden, and the time they can freely dispose to read is very limited. However, under the current vigorous promotion of language reform across the education sector, reading distinguished works and masterpieces has become the top priority in Chinese language education, with higher and deeper requirements for reading famous works and masterpieces: on the one hand, extensive reading that emphasizes accumulation of large quantities is required, while on the other hand, students are also required to have a deeper grasp of the connotations of literary works. This poses even higher reading requirements within students' already very limited spare time. Therefore, parents must have a very strong educational orientation and practical consideration when purchasing literary

⁷ A. Béghin, D. Julia, translated by X. Bian and H. Shen, *Western children's history*, Beijing, Commercial Press, 2016, pp. 477-478.

works for their children. They must emphasize the educational value of reading literary classics in the limited time squeezed out. As a result, this leads to prudent consideration by consumers of children's literature. They will not arbitrarily purchase too many unnecessary works, but will definitely not be stingy about all those works that have indeed been proven to be of great value. Under the guidance of such a book market, the original creation of children's literature must of course cater to parents' demands for education.

What is different about adapted children's literature from ordinary children's literature is that works that can be adapted are often classics, but there are so many classics and masterpieces lists are so long, so which ones should be adapted? This is undoubtedly determined by education. More specifically, it is determined by the specific requirements of the mother tongue curriculum, that is, the Chinese language curriculum, for adaptations of famous works of children's literature and world literature, and this specific educational requirement is determined by the Chinese language curriculum standards.

The Ministry of Education began pilot trials of the new curriculum standards for the compulsory education stage in some provinces and regions of China from 2001, and promulgated the *Compulsory Education Curriculum Standards* in 2011 on the basis of the pilot work. This standard is commonly referred to as the new curriculum standards. Compared with the old curriculum standards, the «new» of the new curriculum standards is primarily reflected in the positioning of the Chinese language curriculum. The old curriculum outlines positioned the Chinese language curriculum from the perspective of language, emphasizing its instrumentality and knowledge, while the new curriculum emphasizes that the Chinese language curriculum is an integration of language and culture, proposing that «Chinese is the most important communication tool and an important part of human culture. The unity of instrumentality and humanities is the basic characteristic of the Chinese language curriculum»⁸.

The year after the new curriculum standards were issued, *Guangming Daily* invited the core members of each curriculum standard revision group to interpret the spirit of the new curriculum standards. They pointed out: «The permeation of subject curriculum standards in the Chinese language curriculum is a manifestation of the will of the state. Countries around the world pay special attention to whether the mother tongue education curriculum reflects mainstream ideology. The revision of the Compulsory Education Chinese Language Curriculum Standards this time strengthens the ideological guidance of the socialist core value system»⁹.

⁸ Ministry of Education, *Yiwu Jiaoyu Yuwen Kechen Biaozhun [Curriculum Standards for Compulsory Education in Chinese]*, Beijing, Beijing Normal University Press, 2011, p. 2.

⁹ *Zhuanjia Jiedu Xinkebiao Xiuding Neirong: Yuwen Kecheng Bianzai Naer? [Experts interpret the revised content of the new curriculum standard: what changes in the Chinese course?]*, «Guangming Daily», February 15th, 2012.

The new curriculum standards for elementary school Chinese language made higher requirements for reading, giving the following guiding opinions on extracurricular reading in Appendix 2:

Long literary masterpieces, such as Wu Cheng'en's *Journey to the West*, Shi Nai'an's *Water Margin*, Lao She's *Camel Xiangzi*, Luo Guangbin and Yang Yiyuan's *The Red Rock*, Daniel Defoe's *Robinson Crusoe*, Jonathan Swift's *Gulliver's Travels*, Charlotte Bronte's *Jane Eyre*, Maxim Gorky's *Childhood*, Nikolai Ostrovsky's *How the Steel Was Tempered*, ecc.¹⁰

The nine full-length literary works given as examples in the curriculum standards are worth noting. The nine works include four Chinese works (including two of the Four Great Classical Novels) and five foreign works, of which three are British and two Russian. Considering China's historical relations with Russia (especially the Soviet Union) and the revolutionary nature of these two Russian works, the three British works are very conspicuous here, and no full-length literary masterpieces from any other countries are selected. Moreover, these three British works are quite selectively chosen instead of extensively covered: two are 18th century adventure fiction, and the other is *Jane Eyre*, which is hugely popular in China. In terms of popularity, it seems that no other foreign novel can be mentioned in the same breath as *Jane Eyre* in China. Therefore, the inclusion of the two British adventure fictions indicates that the Chinese education community sees quite appreciable qualities in them, just as Wen Rumin, convener of the primary school Chinese language curriculum revision working group of the new curriculum standards, pointed out: «In cultivating basic Chinese language abilities, the Chinese language curriculum must pay attention to the edification of excellent culture on students, so that students' emotions, attitudes, values, moral cultivation, aesthetic interest are enhanced, and good personality and sound personality are nurtured»¹¹. The role of these two novels in nurturing students' values determined their inclusion in this short recommended reading list, and also determined the direction of their adaptation.

3. *Combination of children's literature adaptation research and narratology*

Western children's literature and its modern concepts have a long history, but academic research emerged relatively late, and the lack of children's literature

¹⁰ Ministry of Education, *Yiwu Jiaoyu Yuwen Kechen Biaozhun* [Curriculum standards for compulsory education in Chinese], Beijing, Beijing Normal University Press, 2011, p. 2.

¹¹ *Zhuanjia Jiedu Xinkebiao Xiuding Neirong: Yuwen Kecheng Bianzai Naer?* [Experts interpret the revised content of the new curriculum standard: what changes in the Chinese course?], «Guangming Daily», February 15th, 2012.

theory is also obvious. The main problem is that although it has borrowed many mature critical theories and achieved some results, it has not been able to develop a critical theory suitable for its own characteristics. International leading children's literature scholar Peter Hunt (1985) pointed out that other critical theories cannot be directly applied to children's literature, because the way literary criticism theories read texts is very different from the way children read texts. Against this background, he and Maria Nikolajeva jointly pointed out that narratology is of great significance and has broad application prospects for children's literature (Peter Hunt, 1985; Maria Nikolajeva, 2001, 2004, 2009).

The explanatory power of narratology for children's literature lies mainly in three points. First, unlike other general literary research methods, narratology pays more attention not to the explicit story content, that is, the question of «what is told», but to the narrative forms that are often overlooked in the reading process, that is, the question of «how it is told», including narrative voice, focus, implied author, narrative distance and other non-content textual features. Narratology refers to the former as story and the latter as discourse. The dichotomy of story and discourse is the starting point for narratological research. It is on this basis that narratology reveals an important essential feature of children's literature, namely the communication pattern between adult narrators and child narratees. This distinction can also further explain the essential characteristics of some subgenres unique to children's literature, such as the dual narrators of picture books, that is, the text narrator and the pictorial narrator. There are complex relationships between the two, referencing, complementing, opposing, conflicting and even subverting each other. In addition, narrative analysis also often pays attention to the fusion or separation of the narrative voice and the focalizer, that is, the distinction between «who is telling the story» and «who is seeing/hearing». Furthermore, the «paratext» proposed by narratology has also become a common term in literary studies, referring to elements in literary works that do not belong to the «text» (as opposed to the concept of «text», such as covers, prefaces, illustrations, afterwords, footnotes, and even publicity materials, outtakes, ecc.¹² These are also important components and vitality sources of today's increasingly media-oriented children's literature, but are rarely concerned in traditional literary studies. Therefore, with the intervention of narratology, some essential characteristics of children's literature that were not revealed or consciously expounded in previous children's literature criticism can be highlighted, thus enabling us to examine the essence of children's literature as well as the characteristics of new forms and genres of children's literature from a more comprehensive perspective.

¹² G. Genette, M. Maclean, *Introduction to the paratext*, «New Literary History», vol. 22, n. 2, 1991, p. 263.

Secondly, narratology has gone through two stages of classical narratology and postclassical narratology, and has become a prominent discipline in contemporary global literary studies. Its vitality lies in the fact that narratology has constantly developing and renewing core concepts with considerable operability and powerful explanatory power, while also having very good universality. Therefore, whether it is classical narratology's narrative voice, narrative perspective, narrative time, narrative space, or implied reader and implied author in narrative communication, they have all become widely recognized and accepted concepts in general literary research. Current postclassical narratology has successfully combined the core concepts of narratology with the context of literary research, and extensively draws on the core principles of other branches of literary research, giving rise to many schools such as cognitive narratology, feminist narratology, unnatural narratology, rhetorical narratology, transmedia narratology, thus further developing narratology. And children's literature is a relatively unique genre or form within literature. The core dual audience of children's literature, namely the distinction between adult and child readers, is suitable for analysis using concepts such as implied author, implied reader, narrative communication, narrative voice in narratology, and even dual narrative processes. This is beyond the reach of other critical theories.

Thirdly, children's literature contains rich paratextual features and multimodal, multimedia nature, embodied in common elements in children's literature such as picture books, illustrations, and varied use of words. These happen to match narratology's research into paratext and narrative communication, as well as the multimodality of transmedia narratology. It can be seen that children's literature and narratology have very good affinity.

Narratology mainly studies macro-level structural and strategic aspects as well as micro-level narrative elements in the text, such as narrative voice, while stylistics explores the micro-local textual features, such as word choice, word order, sentence patterns, ecc., forming a good complementary relationship with narratology. This is also the complementary relationship and integrated application of narratology advocated by Professor Shen Dan of Peking University in *Narratology and Novel Stylistics Studies* (2004) and many papers. In a category like children's literature that pays particular attention to stylistic expressiveness and rhetorical effects of works, the combination of narratology and stylistics is complementary. Not only that, as Professor John Stephens points out, children's literature research often focuses more on themes and content, and language is rarely explicitly concerned. But in fact, children's literature works have very prominent stylistic features, reflected in their creative use of vocabulary, as well as phenomena of breaking away from conventions in layout and printing, such as using different or even invented fonts, exaggerated font sizes, deformed layouts, ecc., to attract child readers and increase their reading interest, thus enhancing the utility of reading and writing in terms of style strategies. From a deeper level, «these (studies) might include choice

of vocabulary and grammar, use of metaphorical language, its types and frequencies, characteristic patterns of linkage, orientation of narrative voice to existents (events, characters, settings) in the text. Some aspects of this stylistics may be common to several writers of the same period, a shared stylistics»¹³. Not only that, stylistics is not just a superficial study of linguistic style, but can also help us explore how the text constructs identity characteristics. Reality of form and meaning is constructed through language: by analyzing how language works, we get closer to understanding how our culture constructs itself, and where we fit into that construction. Language enables individuals to compare their experiences with those of others, a process that is a basic aim of children's fiction. In some children's literary works, the creative and exaggerated use of language itself, and even the unconventional use of language, are important sources of the work's sense of humor, which partly explains why nonsense poetry is almost entirely regarded as belonging to the realm of childhood.

The applicability of narrative theory to children's literature research is often reflected in the following aspects. Firstly, the narrative modes of novels can generally be divided into telling and showing, which is the categorization in general literary research. The telling was stronger in 18th century novels. Since Henry James and Flaubert advocated the retreat of the author from novels, showing has been more favored in novels with a stronger literary consciousness, and some even advocate eliminating the traces of telling as much as possible. However, children's literature is different. Because children's literature has emphasized educational, recreational and accessibility for child readers since its birth, telling is particularly prominent in children's literature, and the traces of narration are more obvious. This is often reflected in the direct communication and dialogue between the author and the reader (especially the use of interjections), and the use of story-within-story structures (such as *Arabian Nights*). The didactic meaning and moral function of children's literature can be conveyed more fully to child readers through direct narrative communication. In addition, from a cognitive perspective, telling often implies a framework with very obvious embedded cognitions, that is, who is the cognitive subject? Whose thoughts, thinking and emotions are reflected by the cognized object? This is manifested more clearly in formal features, and child readers can more easily grasp the complex embedded cognitive relationships. Showing is different, because it emphasizes immersion and hiding the traces of the narrator, which often leads to more covert and complex cognition, with a lack of formal markers in discourse relationships. As a result, child readers may become very confused and unable to smoothly find the interpersonal relationships between different characters and discourse levels. In other words, children may not be clear who is speaking and who is being narrated. In addition, picture books, due to their

¹³ J. Stephens, *Linguistics and stylistics*, in P. Hunt (ed.), *International companion encyclopedia to children's literature*, 1st ed., London, Routledge, 1996, p. 56.

conciseness and rich dialogues, have their own unique characteristics in the relationship between telling and showing, often manifested as more frequent switching and even integration between the two. Therefore, researching the narrative strategies of children's literature from the perspective of telling and showing is a very important proposition.

Secondly, children's literature research has a widely accepted premise that it is created by adult authors for child readers. The two are not equal, but have significant differences and binary oppositions. Adult authors stand in a position of power as creators, moral norm makers, storytellers (and thus information senders and revealers); while child readers stand in a passive, disadvantaged position as readers, recipients of moral information, and narratees. The unequal power relationship and binary opposition between adult authors and child readers is deeply rooted, so although in adventure fiction, child protagonists are often temporarily given special power and ability, this can only happen in an otherworldly realm (fictional world) separate from the real world, such as *The Chronicles of Narnia*, and in the end of the story the child protagonist will still return to being ordinary. The adult/child binary narrative originating from children's literature is an adult telling a story to a child. It is rooted in the mission of children's literature to educate through entertainment, and is ultimately realized in the narrative text of children's literature. Wayne C. Booth, the founder of rhetorical narratology, proposed the concept of implied author early on. He analyzed in detail that in addition to the traditional author and reader, the narrative communication process also includes implied reader and implied author. The so-called implied author is the image of the author and the attitude of the author constructed by the reader based on the text during the reading process. This constructed author is called the implied author. He may have some distance from the real author in terms of ideology, worldview, and attitude. However, for any work, the implied author constructed from the work itself during the reading process is the one that best matches the characteristics of the text itself, especially in terms of ideology and values. Therefore, the «death of the author» referred to in literary theory actually refers to the real author, while the implied author never dies, because he is a textual concept, a constructed concept, one with the text. In this sense, the so-called implied reader is the ideal reader implied in the text that corresponds to the implied author. In this way, a complete loop of the narrative communication process is formed. After the concepts of implied author and implied reader are introduced, we can more easily grasp the adult/child binary narrative unique to children's literature, that is, the implied reader or even the surrogate reader often has a very strong correlation with the implied author. The two share many aspects that can be jointly owned in terms of values and attitudes. The child, on the other hand, can actually be replaced by the implied reader. In this way, the traditional adult/child binary opposition in children's literature research can be thought about more conveniently, completely and accurately with the image

and relationship of implied author and implied reader, which is conducive to discovering the educational concepts, rhetorical effects and even ideological intentions behind the works.

Thirdly, children's literature contains rich illustrations and 'paratexts', which are an important part of the narrative and one of the main differences from adult literature. Illustrations are one of the unique charms of children's literature. The famous international Hans Christian Andersen Award rewards children's writers and illustrators separately, while in the major American children's literature awards, the Caldecott Medal is awarded specifically to picture books, reflecting the important position of illustrations in children's literature. Illustrations are not only an important component of children's literary works, they can even become defining elements of genres, thus divided into chapter books with almost pure text, picture books with intertwined and complementary text and pictures, graphic novels dominated by drawings, and even wordless picture books with only drawings and no text. It can be seen that as the proportion and importance of pictures in the whole work increases, genres also change continuously. Picture book research is an important area of children's literature research, with representative scholars such as Bettina Kümmerling-Meibauer in Germany. Scholars study the relationship between pictures and words. The two are sometimes contrasting and complementary, but more often asymmetrical or even conflicting. This is because pictures and words belong to two different media at the fundamental level. The former is synchronous and abstract, while the latter is diachronic and precise. Therefore, pictures can tell content and details that words in the text do not narrate, while words can clarify overviews, ideas and information that pictorial art as a visual medium cannot directly convey to readers. In addition to the different attributes of the media, the information of the two may also be asymmetrical. It can be the pictorial information is more prominent, while the words are merely ornamental and indicative; it can also be that the words dominate, while the pictures appear more as concrete and intuitive supplements; they can even have conflicting or subversive intentions in terms of theme and ideology. This is often an avant-garde exploratory direction, or a narrative strategy reluctantly adopted under the pressure of social censorship and moral norms. In short, the relationship between pictures and words is subtle, rich, and individualized.

Paratexts are another prominent narrative feature of children's literature. According to Genette's definition, paratexts are «those liminal devices and conventions, both within the book and outside it, that form part of the complex mediation between book, author, publisher and reader: titles, forewords, epigraphs, and publishers' jacket copy are part of a book's private and public history»¹⁴. Paratexts include all kinds of elements, such as prefaces, postscripts, covers, back covers, and even extra-textual or non-textual elements such as

¹⁴ Genette, Maclean, *Introduction to the paratext*, cit.

interviews with the author and outtakes. Children's literature paratexts are particularly rich, reflected in the abundant back page recommendations, cover elements (including various awards, reading list recommendations, illustrations, ecc.), opening words, prefaces, introductions, reader's guides, concluding reading comprehension summaries, exercises, and even reference answers. What these paratexts have in common is that they are all part of the book as a commodity, but do not belong to the main text of the story, and sometimes are not even written by the author of the work. The paratextual elements are important formal features that distinguish children's books from adult books. Lacking these paratexts would greatly detract from the characteristics of these works. Therefore, research on paratexts, especially from a narrative perspective, can help us understand the functions and attributes of children's literary works more profoundly.

4. *Combination of children's literature research and digital humanities*

There are currently very few crossover results between children's literature research and digital humanities research, probably because both are very young research fields that are still in a period of continuous development and expansion, so large-scale crossover research has not yet appeared. At present, according to the author's incomplete statistics, there are only five journal papers and no monographs. Therefore, instead of exploring the intersection between children's literature adaptation research and other research fields as in the other sections, this section starts with children's literature research in a broader sense to explore the possibilities and prospects of its intersection with digital humanities research.

Moreover, applying digital humanities to children's literature research has particularities, mainly because digital humanities is not a purely research concept, but also an infrastructure project, including digitization, information extraction, database building, and even entity and relation extraction for documents. In this sense, children's literature research, especially research on classics and historical versions of children's literature, can benefit greatly from digital humanities. Take myself as an example. During my PhD, I tried to find various historical versions of children's editions of *Robinson Crusoe* and *Gulliver's Travels*, but after an exhaustive and time-consuming search on various websites, I harvested little, basically only able to find that some special collections of foreign university libraries had physical books, but had no access. By a stroke of serendipity, I discovered that the Baldwin Library of Historical Children's Literature at the University of Florida Libraries contained collections of thousands of historical versions of various kinds of children's literature. Best of all, all the children's books in this library were digitized and could be downloaded online. This

at once solved the problem of collecting materials for my PhD dissertation, and I had materials to work with for subsequent research. It can be seen that collection of books, archival processing and other infrastructures are extremely important for carrying out literary research. Traditional library management only needs to purchase, collect and manage books, while the infrastructure of digital humanities emphasizes digitization and information processing of these collected documents, which greatly expands the access channels of these precious historical documents. Digital humanities infrastructure is by no means a remote technical fringe far removed from researchers. On the contrary, it is at the core of digital humanities. Taking the digital humanities portal websites in China as an example, about one third of the achievements section is related to the processing of works, documents, and collections, such as *Reflection and Progress on Organizing and Researching Ancient Chinese Literary Works-Centered on Han Yu's Poems*, *Digital Humanities In and Out: Image Materials Retrieval, Utilization and Research in Modern and Contemporary Literature and History Research*, *Digital Humanities Research on Cultural Heritage – Taking Foreign Digital Humanities Projects as Examples*, and so on.

It is the same situation outside of China. Professor Vanessa Joosen of the University of Antwerp, Belgium has carried out crossover research between digital humanities and children's literature in recent years. She published a report on research progress in the International Research in Children's Literature (IRCL). Feeling that children's literature research has been relatively slow in adopting the techniques of the digital humanities disciplines, she proposed a method of digitizing, annotating and analyzing XML texts to study the implicit age norms conveyed in children's books. Using digital tools, she conducted analysis on the distribution of sounds, topic modeling, syntax and vocabulary of Bart Moeyaert's *Seventeen Books* and Philip Pullman's *The Scarecrow and his Servant* from the perspective of studying information about implicit age norms in the works, pointing the way for further close reading narrative analysis¹⁵.

In her next paper, she combined distant reading and close reading strategies to comprehensively understand the role of age in Kuijter's works, in order to answer a series of questions: What explicit views on age do Kuijter's books provide? What implicit age norms can be inferred from his characterization? To what extent does the age category of the intended reader determine the form and themes of Kuijter's novels? She first obtained or created digital text files of all 32 of Kuijter's novels and short story collections from his complete works, extracted all metalanguage reflections and corresponding age information from the annotated books, and provided a topic model to study how a set of direct speech of characters is differentiated from other speech. Using this method, she linguistically explored the differences between child and adult speech in Kuijter's

¹⁵ V. Joosen, *Research in action: constructing age for young readers*, «International Research in Children's Literature», vol. 14, n. 3, 2021.

books, in particular whether adolescent and adult characters use different vocabulary, as well as the topics and stages of life they seem to like to talk about¹⁶.

In addition to digital humanities as infrastructure, another intersection of digital humanities and literary studies (including children's literature) is stylistic analysis using corpus linguistics, especially quantitative stylistic analysis. In 2022, the top international journal of stylistics, «Language and Literature», published a special issue on *Children's Literature and Stylistics*, which included a paper entitled *A Style for Every Age: A Stylometric Inquiry into Crosswriters for Children, Adolescents and Adults*. The authors, Walter Havert *et alii*, used quantitative stylistics to investigate the cross-writing of authors for child and adult readers. They analyzed the works of 10 Dutch and British writers to trace potential differences in their individual styles and similarities between authors. The study found that textual style is often more strongly correlated with the expected age of the reader than the period in which it was written. Young adult literature clusters more tightly with literature for adults. The stylistic style associated with a young readership is unique in most of the study corpus, even across authorial differences¹⁷.

Conclusion

As the current trend sweeping all disciplines, interdisciplinarity has influenced all sciences and arts. Whether agreeing or disagreeing, scholars need to think about how academic research should continue under this trend. For literary research, interdisciplinary work should obviously not be used as a slogan or gimmick, but should be based on some kind of affinity between the research content and theoretical research of the two disciplines being crossed. This may call on interdisciplinary theoretical resources that can actually match and couple, so as to attack internal disorders with external force, display new content, features and issues that were difficult to glimpse under previous methods and paradigms for this field, and thus promote constant updates and deepening of academic research. As an interface study between the sub-genre research of general literature and adaptation studies, children's literature adaptation research inherently has interdisciplinary attributes in terms of research objects and personnel, so under this interdisciplinary academic trend it shows strong potential to combine with narratology, education, digital humanities and so

¹⁶ W. Haverals, V. Joosen, *Constructing age in children's literature: a digital approach to Guus Kuijer's Oeuvre*, «Lion and the Unicorn», vol. 45, n. 1, 2021.

¹⁷ W. Haverals *et alii*, *A Style for every age, a stylometric inquiry into crosswriters for children, adolescents and adults*, «Language and Literature», vol. 31, n. 1, 2022.

on, and we might as well follow its inherent logic and take advantage of the times to further promote its prosperity and innovation from the perspective of interdisciplinary theories and practices.

Giuseppe Capretz. Dalla calligrafia alla letteratura. Un percorso di ricollocazione professionale all'epoca della Riforma Gentile

Francesco Ascoli
Department of Education
Catholic University of the Sacred Heart
Milan (Italy)
francesco.ascoli@unicatt.it

Giuseppe Capretz. From calligraphy to literature. A path of professional relocation at the time of the Gentile Reform

ABSTRACT: This paper aims to present the significant experience of Giuseppe Capretz and his professional interest in calligraphy and literature, with particular regard of his necessary relocation after the Gentile Reform. Significant was the role of the journal he founded, «Calligrafia», which became a sort of trade union bulletin for the calligraphy teachers. Capretz and his process of adaptation to the directives of the regime seem to mark a defeat of his subject, but we discover that these also reflect the feeling of an educational action that has its own reasons, that has important content to pass on to future generations, at the cost of sacrifices and renunciations and that are independent from the nature of the taught subject, be it the modest calligraphy or the Italian literature.

EET/TEE KEYWORDS: Giuseppe Capretz; Calligraphy; Literature; Gentile Reform; XX Century.

1. *Le motivazioni di una scelta*

L'occasione per questo contributo mi è stata offerta da diversi fattori: anzitutto, grazie al ritrovamento di materiale biografico originale e inedito di un professore di scuola secondaria attivo dalla fine del secolo XIX fino agli anni '30 del XX, vivendo in un'epoca importante di passaggio dai vecchi programmi governativi fino alla riforma Gentile del 1923 e oltre. Secondariamente, questo stesso ritrovamento mi ha fornito lo spunto per suggerire una visione della sto-

ria della scuola «dal basso» al di là della storiografia tradizionale che privilegia temi istituzionale e politici.

Le storie locali e le *case histories* possono, come afferma Ester De Fort: «offrire spunti non solo per indagini di tipo quantitativo, ma anche per cogliere aspetti che spesso sfuggono a esplorazioni di più ampio raggio»¹. Ma l'approccio di questo tipo, se letto e vissuto soltanto in un ambito geograficamente ristretto, non è di per sé sufficiente, se si vuole evitare di scadere nell'aneddotico o nell'agiografia biografica; occorre attraverso l'indagine e l'analisi dell'agire dal basso, riuscire a intravedere quella tela di relazioni educative da una parte e quelle, di varia natura (legislative, burocratiche, politiche) che vi si contrappongono, dall'altra. L'analisi deve diventare, in altre parole, una chiave di lettura di un complesso di relazioni ben più esteso, come suggerisce un approccio che oggi chiameremmo di microstoria.

Utilizzando questo tipo di indagine, la vicenda che qui illustro non rappresenta soltanto una biografia pedagogica *tout-court*, ma una modalità per leggere il suo tempo nelle sue contraddizioni e ambiguità, utile per tracciare non solo una storia (piccola) nella storia (più grande) della scuola, ma anche per offrire un paesaggio biografico a tutto tondo con lo scopo di intravedere un panorama più vasto e complesso.

2. Cenni biografici

Giuseppe Capretz nacque a Galliciano (dal 1923 provincia di Lucca, in precedenza di Massa Carrara) il 5 gennaio del 1869, figlio di Ferdinando e Moni Elisa. I Capretz appartenevano ad una famiglia di droghieri e pasticceri proveniente dalla Svizzera, la quale si era stabilita in Italia da diverso tempo². Suo padre, Ferdinando, era probabilmente imparentato con un altro Giuseppe, che

¹ E. De Fort, *Storie di scuole, storia della scuola*, in M.T. Segà (ed.), *La scuola fa la storia*, Portogruaro, Ediciclo Editore srl., 2002, pp. 31-70. In particolare sul ruolo della microstoria nella letteratura pedagogica si veda L. Todaro, *Profili della ricerca storico-educativa tra "microstoria" e "storie dal basso"*, in monografico a cura di L. Bellatalla *Quale identità per la Storia dell'educazione?*, «Annali-on-line della Didattica e della Formazione docente», n. 6, 2013, specialmente p. 78: [la pratica storiografica educativa] «Ha spinto a stabilizzare uno schema di lettura che ha condotto a mantenere in primo piano l'aspetto più ufficiale, istituzionale, formale delle questioni individuate». E, più avanti, p. 79: «L'opzione microstorica perciò, anche nella sua versione di analisi di scava all'interno di un intarsio locale, può risultare interessante nel rappresentare la funzione di frontiera territoriale». L'autore aggiunge (p. 82): «Il valore di una particolare testimonianza può risultare notevole – dal punto di vista delle capacità di riprodurre i nodi problematici o gli aspetti caratterizzanti una realtà storica – anche se essa proviene da file di retrovia o da frammenti incuneati fra le trame sotterranee di una stratificata tessitura storica».

² La presenza dei Capretz è testimoniata non solo in Toscana, ma anche in Piemonte, in Emilia e nel Lazio.

aveva aperto a Barga (Barga e Galliciano sono poco distanti) un locale reso famoso dalla presenza di Giovanni Pascoli. Gli aneddoti su Giovanni Pascoli e la sua frequentazione del caffè Capretz sono ben noti³, meno noto è il fatto che il nostro Giuseppe, anche se non frequentava la locanda, conoscesse comunque personalmente il Pascoli. Sua è probabilmente la cartolina spedita per gli auguri pasquali nel 1912; suo un articolo del 1927 dal titolo *Il Pascoli era un credente?* pubblicato su «Padova e la sua Provincia»; sua è una trascrizione in carattere rotondo⁴ pubblicata sulla sua rivista «Calligrafia» (v. oltre) del 1° ottobre 1913 del discorso del poeta *La grande proletaria si è mossa* recitato a Barga il 26 novembre 1911 in merito all'appoggio militare dell'Italia nella guerra in Libia contro l'impero ottomano iniziata il settembre di quell'anno. Si sente patriota: nel 1891, a 22 anni, è volontario nel 49 Reggimento Fanteria.

A 20 anni studia a Firenze per un paio di anni pedagogia e letteratura italiana ma si dà anche agli esercizi ginnici. È probabile che sia lì che in questi anni incontra Bianca Giacchetti che sposerà, sempre a Firenze, l'11 febbraio del 1895 e dalla quale due anni dopo, nel febbraio del 1897, avrà una figlia che chiamò Sofia, proprio come una nipote dell'altro Giuseppe. Nel 1892 inizia ad insegnare come maestro reggente ginnastica, e nel 1897, a 28 anni, ottiene a Lucca l'abilitazione per l'insegnamento della calligrafia con il punteggio di 232/320⁵. Tuttavia per ancora qualche anno, insegna ancora ginnastica nel Liceo Machiavelli di Lucca. Inizia ad insegnare calligrafia a Chiari (Brescia), poi ad Arezzo, accetta una supplenza di disegno e nel 1912, e a 43 anni, ottiene un posto per le «grandi sedi» a Padova dove insegna la sua materia prima come supplente alla scuola tecnica Alberto Cavalletto, e poi come «ordinario» alla scuola normale femminile A. Fusinato, e infine di nuovo nel 1926 alla Cavalletto che nel 1922 aveva assunto il nome di Galileo Galilei e trasformata in scuola di avviamento professionale.

Nel periodo della prima guerra Capretz è chiamato alle armi anche se ha già 46 anni. Nel 1919 congedato dal servizio militare, riceverà l'anno seguente la

³ Si veda, ad esempio C. Distanti, *Lettere inedite di Giovanni Pascoli a Italo Stefani e Italo Capretz*, «Forum Italicum. A Journal of Italian Studies», vol. VI, n. 4, 1972, dicembre 1972, pp. 559-569 e S. Borsi, *Poeta al caffè*, «Nuova Antologia», a. 138, fascicolo 2225, gennaio-marzo 2003, pp. 157-165.

⁴ Il carattere «rotondo» è un tipico carattere della tradizione calligrafica francese (detta da loro *ronde*) in uso anche nella nostra come alternativa ai vari corsivi, di non difficile esecuzione e spesso imitata anche in numerosi font tipografici.

⁵ Gli esami per ottenere il diploma di abilitazione si svolgevano in 5 parti e i candidati impiegavano più giorni per il loro completamento. Comprendevano: una copia sotto dettatura; saggi di caratteri e di ornamenti calligrafici; un componimento in italiano con due voti uno per il testo e uno per la scrittura, una prova scritta sul metodo di insegnamento che aveva tre valutazioni, una per lo svolgimento e uno per la correttezza ortografica e grammaticale e uno per l'esecuzione calligrafica, e infine, come esame orale, una interrogazione sul metodo d'insegnamento e gli elaborati. Un totale di sette prove scritte e una orale con 40 di punteggio massimo ciascuno che produceva una votazione che dava il risultato massimo di 320/320. Il Capretz, con il suo punteggio ottiene l'abilitazione in quanto il suo punteggio raggiunge il 72,5%.

nomina a cavaliere con la Corona d'Italia. Dopo la riforma Gentile nel 1923 la calligrafia subisce un notevole ridimensionamento in termini sia qualitativi che quantitativi e Capretz volge la sua attenzione ad altre materie dove l'insegnamento risulta più profittevole: già da tempo si occupava non solo di calligrafia, ma anche di letteratura, di costume e di storia locale; ottiene così l'abilitazione all'insegnamento di storia, geografia, diritti e doveri nelle reali scuole tecniche, ma dovrà continuare ad insegnare calligrafia in vari istituti padovani fino all'ottenimento di una cattedra di cui aveva ottenuto l'abilitazione all'insegnamento, come incaricato per le nuove materie come italiano, storia, geografia e successivamente anche cultura fascista. Dal 1923 alla Reale Scuola Secondaria di Avviamento Commerciale Galileo Galilei a insegnare storia, italiano, geografia e, infine, anche cultura fascista, dove rimarrà fino al suo congedo a riposo nel 1934. Il Capretz venne a mancare nel luglio del 1937 a 68 anni a Padova; il suo corpo è tumulato nella cappella di famiglia a Galliciano.

3. *Giuseppe Capretz insegnante e cultore della calligrafia*

La passione per la calligrafia è testimoniata non solo dalle sue pubblicazioni naturalmente, ma anche, se non soprattutto, dall'aver fondato e diretto fino agli anni '20 (praticamente fino alla Riforma Gentile o poco oltre), una rivista dal titolo «Calligrafia»⁶ dove rimarcava il suo impegno per il miglioramento delle condizioni di vita e di salario dei professori di questa materia, fra i meno pagati e considerati e in fondo alla graduatoria degli impiegati statali. In effetti la sua rivista assume la connotazione più di un bollettino sindacale di categoria piuttosto che una rivolta agli amanti del bello scrivere. Questo lo si evince chiaramente quando afferma⁷ nella sua rivista, dopo che la legislazione aveva per così dire punito gli insegnanti di calligrafia inserendoli nel grado più basso della graduatoria: «Avevamo già gettato le basi per una Associazione Nazionale fra gli insegnanti di calligrafia e la nostra idea, mercé la buona volontà di tanti bravi e attivi colleghi, stava ormai per diventare un fatto compiuto. Ma convinti come siamo che tutti gli insegnanti del terzo ruolo, per riuscire più facilmente nei loro intenti, debbano stare uniti e compatti, ben volentieri desistiamo da quel proposito [...]».

Si forma infatti una associazione per gli insegnanti di III categoria (cui appartengono quelli della sua materia) rinunciando all'idea dell'associazione dei

⁶ Le riviste che trattavano specificatamente la scrittura e la calligrafia erano naufragate nel giro di poco tempo. La prima, dal titolo *Scrittura*, fu pubblicata solo nel 1897 da Angelo Ferloni, calligrafo e ragioniere, a Como; un altro tentativo fu la rivista *Il calligrafo*, anche quella durata pochi anni fondata nel 1900 a Pisa e diretta da Palmiro Morigliani e *La scrittura* di Nicola D'Urso attivo a Roma del 1915 che riuscì a pubblicare solo pochi numeri a causa dell'imminente conflitto mondiale.

⁷ V.F. Ascoli, *Dalla cancelleresca all'inglese*, Alessandria, Ed. Dell'Orso, 2012, p. 85.



Pic. 1. Frontespizio del *Metodo esemplare calligrafico*, Padova, Rietti, 1913

calligrafi, e che sarebbe comunque stata rivolta agli insegnanti, non già una associazione rivolta agli «amanti del bello scrivere» in generale, come lo era stata l'associazione calligrafica di Montegiorgio nata nel 1878 che promuoveva concorsi, diplomi rivolti non solo agli insegnanti ma a tutti coloro che avevano mostrato di amare la bella scrittura, ma che fu anche quella di breve durata.

Nella rivista pubblicizza anche il suo «Studio calligrafico nazionale per perizie di scrittura fondato e diretto dal prof. Giuseppe Capretz – Via Dante 38 – Padova – 1° gennaio 1913 – Unico della specie in Italia – Provvisto dei mezzi più moderni in concorrenza ai migliori Istituti congeneri di Inghilterra, Germania, Francia e America. – Lenti a fortissimo ingrandimento – Microscopi per l'analisi della scrittura. – Riproduzioni in fac-simili a mano – Riproduzioni fotografiche e con altri sistemi – Analisi chimica degli inchiostri. Pareri per l'inizio di cause civili e penali. – Perizie complete su firme, lettere, testamenti e su qualunque scrittura in genere. Allo Studio Calligrafico Nazionale possono rivolgersi Magistrati, Avvocati, Istituti di Credito, Commercianti, ecc.».

Quando inizia non insegnare più calligrafia, cessa anche la pubblicazione della sua rivista, ma non abbandonò del tutto le perizie di scritture, come testimonia una sua pubblicazione del 1936, a quei tempi normalmente a loro affidate.

Nella rivista, anche se non mancavano contributi specifici sulla calligrafia e la sua didattica, tuttavia l'aspetto come rivista del settore degli insegnanti della sua materia risulta prevalente. Come analogamente vale per altri casi, il primo numero dichiara i suoi intenti e oggetti di attenzione: «Promuove la diffusione dell'insegnamento della calligrafia; ne rileva l'importanza per la scuola e per la vita; tratta le più vitali questioni tecniche e didattiche; propugna la istituzione della cattedra di tale disciplina nei Ginnasi inferiori del Regno; sostiene gli interessi morali e materiali degli Insegnanti di calligrafia nelle scuole Tecniche

e Normali e negl'Istituti Tecnici; pubblica gli atti ufficiali del Ministero della Istruzione ecc.». Si batte anche affinché la calligrafia venga insegnata nei primi anni del ginnasio inferiori.

Si dichiara poi «Fondatore-Direttore-Proprietario» con sede Via S. Domenico 7, Arezzo, che era verosimilmente il suo personale indirizzo e si premura anche di farne pubblicità sul noto periodico scolastico «Diritti della scuola» (aprile 1907). Tiene una rubrica di posta con i suoi lettori, informa delle pubblicazioni calligrafiche dei suoi colleghi e dà conto delle varie petizioni che lui e i suoi colleghi inoltrano (senza successo) alle autorità. Con il trasferimento a Padova anche la direzione della rivista, dal 1913 il suo indirizzo.

Con la sua rivista il Capretz conduce la sua battaglia per il miglioramento della categoria degli insegnanti della sua materia con articoli, petizioni e altre iniziative indirizzate alle autorità attraverso una pubblicistica dedicata non solo a denunciare lo stato di disagio dei suoi colleghi, ma anche a suggerire modifiche e suggerimenti per il miglioramento della sua categoria. Inutile dire che i suoi appelli furono totalmente disattesi; per poter avere maggior impatto con questo genere di richieste gli insegnanti di calligrafia ebbero l'idea in un primo momento di una associazione a loro dedicata, ma successivamente preferirono aggregarsi ad una più ampia come quella degli insegnanti degli studi medi cui lo stesso Capretz aderì. Anche in questo caso gli esiti non furono quelli sperati: gli insegnanti medi erano anche quelli che insegnavano materie più importanti e che lasciarono in ombra quelli che insegnavano materie come la sua.

Quando inizia non insegnare più calligrafia, cessa anche la pubblicazione della sua rivista, ma non abbandonò del tutto le perizie di scritture, come testimonia una sua pubblicazione del 1936, a quei tempi normalmente a loro affidate. La cessazione della rivista rivela anche, oltre le conseguenze del nuovo assetto dei programmi che ridimensionava l'insegnamento, il fatto di non aver abbastanza messo in evidenza l'aspetto artistico storico e culturale della calligrafia italiana, di non aver allargato, o voluto allargare, la platea degli interessati ai cultori dell'arte, agli storici e ai possibili appassionati della materia, senza pertanto fornire dati storici e biografici sulla tradizione calligrafica italiana, per altro di tutto rispetto, e che risulta nella sua rivista, completamente ignorata. Inoltre non si dava sufficiente rilievo ad altri aspetti come quello delle perizie, una materia che era affidata spesso agli insegnanti di calligrafia. Il Capretz non riuscì pertanto a fare quel salto di qualità che avrebbe permesso di far conoscere e diffondere la sua materia al di là degli stretti confini della scuola e magari di continuare a dare voce a quella che non era solo una "materia" scolastica, ma anche un segno di civiltà, di arte e di cultura. E non vi fu più alcuna rivista dedicata a questa materia; ancora nel 1944, un calligrafo di Montagnana (provincia di Padova), Luigi Soliani, scriveva⁸: «Noi teniamo qui a ricordare che

⁸ Nel «Bollettino dell'Accademia italiana di Stenografia», a. XIX, n. 94, gennaio-aprile 1944, pp. 19-20.

molti anni fa c'era la rivista di Vulten⁹ che trattava della nostra disciplina e che in appresso simpatici periodici come quelli diretti dal D'Urso e Capretz di Padova destavano non poca curiosità e interesse. Altrimenti saremmo costretti a lamentare l'attuale silenzio, giacché nessun periodico parla più della nostra arte, forse anche perché ancora afflitto dall'epicedio di questi ultimi tempi».

Nella sua rivista ospitava anche articoli provenienti da altre testate dove si ragionava di scrittura diritta o inclinata, dove gli igienisti ne elencavano pregi e difetti contribuendo all'acceso dibattito allora in voga. Tuttavia, l'impronta di denuncia e di riscatto per la povera condizione degli insegnanti di calligrafia sembra la nota prevalente per tutta la durata della rivista. Specialmente nel 1906 quando venne varata una legge che li penalizzava.

I calligrafi nelle loro pubblicazioni seguivano diligentemente le istruzioni dei programmi nelle linee generali, ma interpretandole spesso in maniera differente anche per la non totale chiarezza delle indicazioni ministeriali. La stessa dizione «corsiva» indicata nei programmi poteva suscitare qualche perplessità: che si intendeva esattamente con scrittura corsiva? Il corrente carattere inglese, già corsivo di per sé, oppure un carattere ancora più corsivo? Ed ecco che molti si prodigano per arricchire la loro offerta calligrafica chiamando la precedente «posata» e aggiungendo un inglese corsivo, più legato, più pendente e con la caratteristica alternanza di pieni e di filetti meno accentuata, e pertanto più rapida giacché i programmi non si premuravano di specificare esattamente che cosa si intendeva per «corsivo», e anche perché le ragioni commerciali pretendevano una scrittura più corsiva e più veloce. A questo si aggiunge presto la questione della scrittura diritta/inclinata e anche qui, salomonicamente, i programmi lasciano libertà di scelta. Anche il Capretz cade in questa rete di ambiguità proponendo non solo la versione diritta dell'inglese, ma anche una «corsiva diritta». L'offerta calligrafica del Capretz copre praticamente tutti gli ordini scolastici in cui la calligrafia viene insegnata con modelli per le scuole elementari, per le scuole tecniche e normali e proponendo tutta una serie di quaderni in cui la riga scritta all'inizio di ogni pagina, fungeva da modello da ricopiare su tutte le altre righe del foglio lasciate in bianco che l'allievo doveva imitare e riempire. Nei modelli che i calligrafi pubblicavano dedicavano spesso alcune pagine agli insegnanti da guida per i loro allievi, indicando come utilizzare i loro modelli, dando consigli sulla prensione dello strumento e sul tipo di pennino da utilizzare per ciascun tipo di scrittura proposto.

⁹ Vittorio Vulten, di Torino, più che calligrafo fu un miniaturista: disegnava e scriveva pergamene su commissione sull'onda del *gothic revival* di fine secolo XIX; scrisse un trattato sulla miniatura moderna dal titolo *La miniatura sulla pergamena* e fondò e diresse una rivista dal titolo «Arte Minuscola» dedicata a questo soggetto. Su questo personaggio, assai famoso a Torino agli inizi del secolo scorso, v. F. Ascoli, *L'enluminure italienne au XIX^e siècle. Un renouveau méconnu*, in T. Coomans, J. De Maeyer (edd.), *Renaissance de l'enluminure médiévale*, Leuven, Leuven University Press, 2007, pp. 197-205.

4. *I modelli di calligrafia del Capretz*

I modelli potevano essere naturalmente destinati alle scuole primarie, o a quelle secondarie che erano di natura commerciale (scuole tecniche) o rivolte ai futuri maestri e maestre (scuole normali).

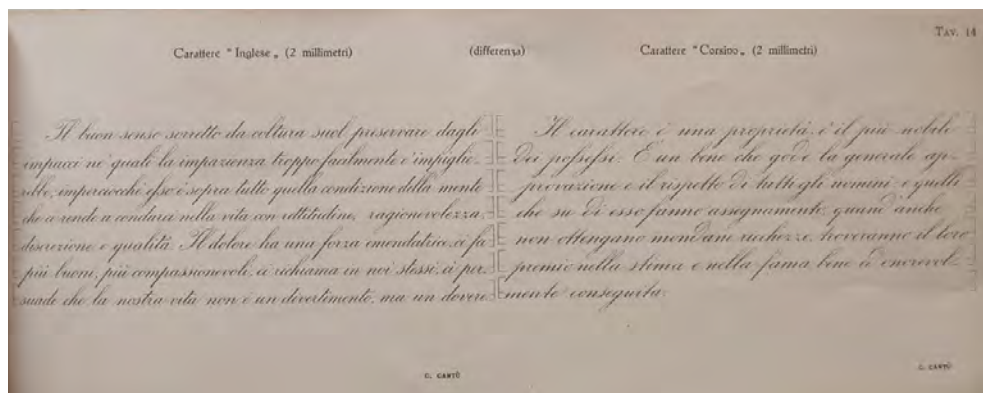
Le pubblicazioni calligrafiche potevano poi essere di due tipi: uno rivolto agli insegnanti, con gli esempi di scrittura, indicazioni per loro sulla nomenclatura, la didattica, e un altro tipo formato da una serie di quaderni con la prima riga incisa in un particolare carattere che l'allievo doveva poi ricopiare nelle righe successive lasciate in bianco e già predisposte per la scrittura, di solito nello stesso formato dei quaderni scolastici, a differenza delle altre pubblicazioni generalmente in formato album, in oblungo. Capretz dedica in questa serie, un modello per le scuole primarie, sebbene non insegnasse, né ha mai insegnato, in quelle scuole. Ma ferveva allora il dibattito sulla scrittura se dovesse essere pendente, come era tradizione, o diritta¹⁰, come gli igienisti e pedagogisti suggerivano¹¹.

È interessante il fatto che il Capretz propone proprio nel 1906 un metodo per la scrittura diritta, cioè lo stesso anno in cui Ada Spes pubblica per le scuole municipali di Roma un metodo per questo tipo di scrittura, che l'amministrazione romana aveva imposto per le scuole sostituendola all'inglese pendente allora la scrittura più utilizzata. Successivamente, a Padova, pubblicherà un *Metodo calligrafico per le scuole elementari a norma dei vigenti programmi: esercizi facili e brevi, graduati e riassuntivi in soli 5 quaderni*, Padova, Società anonima editrice arti grafiche Prosperini, s.d. In effetti, nel dibattito scrittura diritta – inclinata il Capretz parteggia per la scrittura diritta, dando ad essa molta attenzione. Ne fa testimonianza anche la sua stessa scrittura autografa, diritta e austera.

Il suo manuale più conosciuto è il suo *Metodo esemplare calligrafico* la cui prima edizione potrebbe essere quella di Padova per le edizioni Prosperini attorno al 1911 e la seconda del 1913, a cura dell'editore Vittorio Rietti e che quindi risulta contemporanea al suo trasferimento a Padova. Esiste anche un'altra edizione pubblicata nel 1915 per l'Istituto di Arti Grafiche di Bergamo. La novità che il suo autore vuole evidenziare nella dedica del manuale «ai suoi colleghi» è

¹⁰ La questione della scrittura diritta o inclinata tenne banco fra la fine dell'800 e gli anni 20 del secolo successivo non solo fra gli ambienti scolastici, ma anche, e soprattutto, quelli medici; la questione era sorta perché si riteneva responsabile la scrittura inclinata per la scoliosi o la miopia rilevata spesso nelle scolaresche. Fu di conseguenza suggerito di adottare la scrittura diritta. I vari ministeri preposti fino alla legge Gentile lasciò libertà di scelta alle scuole, anche se alcune scuole di grandi municipi, come Roma e Torino, decisero per conto loro di adottare questo nuovo stile. Su questo tema rimando al mio testo *Dalla cancelleresca all'inglese*, cit., pp. 175 ss.

¹¹ *La scrittura verticale (diritta). Metodo calligrafico per le scuole elementari a norma dei vigenti programmi. Esercizi facili e brevi, graduati e riassuntivi, divisi in 6 quaderni*, Arezzo, Sinatti, 1906.



Pic. 2. Tavola 14 del medesimo metodo

l'introduzione di «svariate nozioni teorico-pratiche» e la cura per «la finezza e l'eleganza delle incisioni, sia la precisione e l'accuratezza tipo-litografica».

Come in molti altri manuali, gli esempi delle scritture sono incise in litografia, mentre il resto (premesse, indicazioni e, come in questo caso, un'utile nomenclatura calligrafica) in normali caratteri tipografici. Nel suo esemplare inserisce delle «norme e avvertimenti» che altro non sono che indicazioni per la preparazione e per la scrittura, vale a dire quello che chiamiamo il *setting*: la luce, come stare a tavolino, come prendere in mano la penna, come tenere il foglio, suggerimenti per l'inchiostro migliore e così via.

Molto utile anche la presentazione di una nomenclatura utile delle scritture e delle loro componenti, illustrando termini specifici della tradizione calligrafica come «asta», «tratto», «punto», «bottone» e così via. Le scritture presentate sono quelle indicate dai programmi ministeriali, l'inglese, il gotico, il rotondo, l'italiana. A tutto ciò aggiunge delle precise istruzioni per l'uso della scrittura diritta che inserisce nelle sue tavole, accanto al consueto carattere inglese pendente, un carattere che aveva già presentato e pubblicato nei suoi quaderni già dal 1906 ad Arezzo.

Un altro aspetto interessante è rappresentato dalla scelta per le frasi da far copiare per eseguire gli esercizi, come quelle prese dagli scritti di Cesare Cantù o dal filosofo scozzese Samuel Smiles¹², autore di una serie di libri a scritti dida-

¹² Su Samuel Smiles vedasi la voce compilata da Salvatore Rosati nella Enciclopedia Treccani. La pubblicazione di aforismi, detti moraleggianti, frasi celebri in generale era molto comune e apprezzata all'epoca come quello di Niccolò Persichetti, *Dizionario di pensieri e sentenze d'autori antiche e moderni d'ogni nazione* del 1877 e ristampato anche nel 1913 o *Il libro d'oro della vita* di Manfredo Cagni pubblicato a Milano da Hoepli nel 1893 (e successivamente ristampato nel 1904; così popolari che lo stesso Capretz poi vorrà cimentarsi in tutta una serie di libri a tema di questo genere. Esistevano pure repertori specifici per le scuole e anche per la calligrafia come quello di Filippo Repossi, *La Grande raccolta di temi svolti sulla cultura, sulla storia, sull'arte*



Pic. 3. Frontespizio del primo numero della rivista «Calligrafia», 1° gennaio 1906 (presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze)

di *cultura fascista*. Capretz è molto meticoloso, annota tutto e aggiunge alla fine degli elenchi di letture per le varie classi. Alla fine del registro, un elenco dattilografato, delle poesie utilizzate nei tre gradi della classe B (la prima considerata, quella di 32 scolari). Per quello che riguarda la letteratura gli autori presenti nel registro sono quelli classici, Collodi, Giuseppe Giusti, Renato Fucini, e i grandi, come Alessandro Manzoni, Giovanni Pascoli. Gli esercizi proposti riguardano l'ortografia, temi e poesie da imparare a memoria. Anche nella seconda classe rimane Pascoli e Manzoni con stralci dai Promessi Sposi, cui si aggiunge De Amicis e Carducci, gli esercizi diventano di analisi grammaticale e di logica e proseguono i componimenti.

Agli autori più noti, se ne aggiungono altri, oggi non più o nulla frequentati, ma all'epoca assai famosi come Giovanni Bertacchi, poeta di fede pascoliana, o Francesco Pastonchi, letterato e poeta. Nella classe di storia di seconda, accanto alla narrazione delle vicende e sorti di Napoleone viene proposta la lettura del primo capitolo della vita di Arnaldo Mussolini scritta da Benito Mussolini di cui era fratello, e morto nel dicembre del 1931 (l'anno precedente della stesura

scalici che ha probabilmente suggerito o influenzato il Capretz di volerne confezionare lui stesso; era anche sua consuetudine inserire queste frasi, questi motti e proverbi anche nella sua rivista.

5. La sua attività didattica come insegnante di italiano e altre materie

Come detto, dal 1929 fino al 1933 insegna italiano, storia, geografia e cultura fascista. In particolare; nell'anno scolastico 1932-'33 (che è l'ultimo della sua carriera) insegna alla Reale Scuola Secondaria di Avviamento Commerciale Galileo Galilei di Padova in tre classi maschili con rispettivamente 32, 29 e 30 studenti. Le pagine del registro di classe sono firmate dal Capretz spesso con aggiunta per approvazione e presa visione del direttore della scuola Fermo Magni. Nella terza classe è aggiunta la materia

sulla grafia legale e sul metodo d'insegnamento per la calligrafia: Ad uso degli aspiranti al diploma d'abilitazione all'insegnamento della calligrafia, pubblicato per le Arti grafiche Lecchesi, 1915.

del registro). Fra le poesie da imparare a memoria troviamo i consueti temi della natura (*Le stagioni* di Renato Fucini, *Cade la sera* di Giulio Carcano, *Settembre* di Guido Mazzoni, *Nella neve* di Enrico Panzacchi o *Maggiolata* di Carducci; temi familiari come *Mamma e bimba* del Pascoli, *La madre morente* di Giovanni Cena, *A mia madre* di Edmondo De Amicis, e non manca il tema religioso con la *Preghiera* di Giuseppe Giusti, l'*Ave Maria* di Carducci, la *Chiesa* di Pascoli.

Nel terzo anno si aggiunge la *cultura fascista* con lezioni sullo statuto del PNF, il concetto di patria, razza, le origini del fascismo e la marcia su Roma. Seguono, poi lezioni sul regime e l'autorità dello stato, sull'ordinamento militare e corporativo, sull'ONB, la carta del lavoro.

Capretz annota nel suo registro tutte le letture che sono tratte da diverse antologie del periodo¹³, seguendo l'ordine delle classi. Certamente ci sono riferimenti specifici di letture da regime, come *L'educazione virile* e *Dovunque è un italiano là è la patria* per la prima classe o *La lingua e la patria*, *Il più virile sangue europeo*, *Lo stato fascista* per la seconda, o *Per il risveglio della coscienza coloniale* per la terza. Questi potrebbero essere considerati indizi di adesione più o meno esplicita al regime, ma se calcoliamo che si tratta di sei letture (alle quali, se ne potrebbero aggiungere qualcun'altra volendo ma la sostanza non cambierebbe) di fronte alla totalità di 144, ne risulta una percentuale molto risicata, poco più del 4%. Si può ritenere che il Capretz, come quasi tutti, si adegua alle disposizioni e alle direttive del regime, anche se, almeno apparentemente, con un atteggiamento remissivo¹⁴. Ma è un caso che, in pieno regime fascista, nel 1936, l'anno dell'asse Roma-Berlino, decide di pubblicare un libro dedicato al sentimento religioso nei grandi? Un libro in cui non sono presenti né detti di Mussolini né altri che si richiamino al regime.

6. Le altre pubblicazioni

Il Capretz insegnò e si occupò anche di altre materie, come la ginnastica, la storia locale, e compilò diverse antologie di pensieri e aforismi di celebri personalità. A Lucca nel 1898 pubblica *I tre esercizi fondamentali della ginnastica*

¹³ Le antologie utilizzate risultano essere quelle di G. Bonacci, *Volontà, Antologia classica e moderna per le scuole medie di avviamento professionale*, Firenze, Rivista delle arti grafiche, 1931, con una aggiunta di scritti di Mussolini e altre come quella di F. Landogna, *Edifichiamo!*, Livorno, Tip. Giusti, 1930, storico e letterato, autore, fra l'altro, di *Cultura fascista*, Napoli, F. Perrella, 1932 e infine, quella di A. Gravelli, A. Campanile (edd.), *Lavoro fascista*, Firenze, Vallecchi, 1929.

¹⁴ Un atteggiamento decisamente opposto a quello del calligrafo Francesco La Manna, che pubblicò una serie di manuali molto diffusi che dagli anni del regime in poi in copertina offrivano motti del regime come «Negli occhi e nel cuore il simbolo della patria» (modelli del 1928) o «Vinceremo» nella copertina di un manuale dei primi anni '40.

e, l'anno seguente degli *Esercizi ordinativi ginnastici* e infine nel 1901, sempre a Lucca *L'igiene nelle palestre ginnastiche*. Scrisse poi una *Breve descrizione dell'Asia* e alcuni lavori di storia locale. Ma i suoi testi che ebbero maggior successo furono le sue raccolte di pensieri di uomini famosi su vari argomenti come *Che cos'è l'amore?* e *Che cos'è la vita* entrambi del 1922, cui seguì quello più diffuso e che ebbe tre edizioni, di *Per la vita. Pensieri di grandi uomini* con in esergo un pensiero di Smiles e con la dedica a sua figlia Sofia «mio pensiero e mia vita». Gli autori più citati sono lo Smiles, Paolo Mantegazza (medico e igienista molto noto all'epoca e autore prolifico), Cesare Cantù, Massimo D'Azeglio, ma anche Dante, Foscolo, Leopardi, Manzoni... Nella prefazione si definisce «un umile studioso di filosofia». Molte di queste frasi, sentenze, citazioni, erano già apparse sulla sua rivista, giacché potevano anche servire a mo' di esempio per frasi da utilizzare per esercizi di scrittura.

Successivamente scrisse contro la bestemmia e il turpiloquio, contro il duello, e sul suicidio. Per questi libri era solito scrivere a personalità importanti per farsi fare una presentazione per i suoi libri, per dare più autorevolezza alla pubblicazione. Per quella contro il turpiloquio riuscì ad ottenere la prefazione di Luigi Luzzatti, col quale scambiò alcune lettere¹⁵. Il 12 dicembre del 1921 nel ringraziarlo per la sua partecipazione gli scriveva: «Illustre Senatore, la Sua dedica varca ogni mio piccolo merito di uomo studioso. Sono commosso» e approfitta per chiedergli un altro favore: «Ora prendo il coraggio a due mani e oso rivolgerle con umiltà questo... la pregherei vivamente di scrivere due parole di recensione sul Corriere della Sera... intorno alla mia modesta pubblicazione». Il 26 dicembre del 1924 scrive ancora a Luzzatti per il tramite della sua segretaria Elena Carli per chiedergli la prefazione del suo libro sul duello: «Nei primi mesi del nuovo anno pubblicherò un volume con 300 o 400 pagine con scritti contro il duello.... Se nel nuovo mio lavoro venisse a mancare l'elevata parola si S.E., ciò vorrebbe precisamente dire privare il volume stesso del giudizio contro il duello dell'Uomo che è il più grande pensatore vivente». Ma per quel volume Capretz riceverà l'ausilio di Giovanni Papini¹⁶ al quale scrive il 23 febbraio del 1925: «Illustre scrittore G. Papini, le sarà pervenuta – spero – la mia circolare contro il duello. Sono in attesa appunto di ricevere il Suo autorevole scritto che farà certamente molto onore al volume». Per la sua piccola operetta sul suicidio del 1934 *Il suicidio nota di etica sociale*, otterrà la prefazione di Eduardo Cimbali, un famoso giurista dell'epoca. Non si può non leggere, nella scelta dei temi, nell'intento pedagogico di questi libri, un animo calvinista della sua terra di provenienza; nonostante fosse stato battezzato, e si fosse sposato in chiesa, penso che in fondo, la rettitudine del suo spirito sembra un tratto carat-

¹⁵ Le lettere, datate dal 12 dicembre 1921 al 15 febbraio 1925, sono conservate all'Archivio Luigi Luzzatti, conservato presso l'Istituto Veneto di Scienze Lettere e Arti, catalogate al n. 804 dell'inventario.

¹⁶ Le carte di Giovanni Papini sono conservate presso la Fondazione Primo Conti di Fiesole. La lettera in questione è presente nell'inventario delle carte Papini con la segnatura FC/AP XVI C.518.

teristico del sentire religioso di stampo protestante.

In tutto quasi una trentina di testi, alcuni semplici opuscoli, altri, lavori di compilazione, oltre naturalmente ai manuali di calligrafia. Un suo ultimo lavoro, del tipo di quelli di raccolta di pensieri famosi, dal titolo *Pensieri sulla religione*, rimase inedito, ma di cui si è conservata la copia manoscritta in pulito per il proto. Avrebbe dovuto essere pubblicata nel 1937, ma non ebbe il tempo, o la casa editrice non ebbe più l'intenzione, per la morte sopravvenuta nel frattempo del suo autore. Il manoscritto, recita nella copertina che racchiude i fogli con il manoscritto la data della fine del lavoro: «Finito la sera del 3 aprile 1936», quindi già in pensione, a 67 anni.

Nel suo facsimile di frontespizio scrive il titolo e sottotitolo: *Il sentimento religioso, nel pensiero di uomini illustri nel pensiero di uomini eminenti* con una citazione dantesca in esergo «La gloria di colui che tutto move per l'universo penetra e risplende...» aggiungendo «libro per le famiglie – per i sacerdoti e conferenzieri – per le scuole di ogni ordine e grado» e la data 1936. Nella pagina seguente, dattiloscritta, la dedica «alla benedetta memoria / del professore / Alcibiade Vecoli¹⁷ / per molti anni ordinario nei regi licei / spirito pensoso e alacre / letterato di fama / scrittore chiaro efficace elegante / educatore di fede appassionata / animo aperto al buono e al bello / austero e saldo di carattere / a verace religioso sentire / sempre ispirato». Nella prima pagina del manoscritto, in calce aggiunge: «totali autori 275, pensieri 450, note 9».



Pic. 4. Giornale registro per l'anno 1932-1933 per italiano, storia, geografia, e cultura fascista

¹⁷ Alcibiade Vecoli, era docente di letteratura italiana al liceo di Arezzo nello stesso periodo in cui il Capretz insegnava in quella città, autore di numerosi testi e curatele per le scuole, di prefazioni e di traduttore da opere straniere.

Conclusioni

Il Capretz non ci parla di sé attraverso confessioni o resoconti particolareggiati delle sue esperienze di vita; non ci è dato sapere quali fossero i suoi sentimenti, il suo pensiero di fronte all'avanzare di un regime autoritario. Ho citato il suo libro sul duello; un argomento scomodo per la cultura fascista; essere contro il duello poteva significare anche essere contro un modo e una mentalità che poteva essere invece in linea con un atteggiamento favorevole alla pratica del duello, anche se rivisto e corretto in versione fascista attraverso una sorta di «mistica del combattimento»¹⁸.

Ciò che può distinguere l'attività del Capretz, è la serietà e l'impegno per la sua professione, evidenziata non solo dai numerosi appelli alle autorità per il miglioramento salariale, ma anche per inserire la materia nei ginnasi, per la facilità con la quale si poteva ottenere un diploma di calligrafia. Scrive infatti nella sua rivista il primo marzo del 1915 un articolo che denuncia il gran numero di diplomati:

Dunque, nell'aprile dell'anno di grazia 1914, sono stati abilitati ben 456 individui tra uomini e donne! Il numero, non c'è che dire, è molto elevato! Così, su per giù, è avvenuto negli anni antecedenti. Né basta! Le statistiche mostrano che i concorrenti al diploma calligrafico aumentano d'anno in anno in modo veramente strabiliante. È questo un fenomeno naturalissimo: non deve quindi meravigliare nessuno! Perché? La risposta è semplice e chiara. Eccola. Acciuffare un diploma, di qualunque natura e specie esso sia, invoglia quanto più spicciativa è la via per conseguirlo. Da ciò il numero affollato degli aspiranti a quel pezzo di carta, che in modo quasi prodigioso, si trasforma quasi lì per lì, in professore! Quando si pensa che vi sono insegnanti i quali preparano un uomo, o una donna, agli esami di abilitazione in 90, 60, 45, 30 e anche in meno giorni¹⁹, allora ogni meraviglia e stupore, sul quantitativo dei diplomati annui, necessariamente cessa. Che gli aspiranti al diploma nella calligrafia sanno tutti, per filo e per segno, che i relativi esami sono quanti mai facili a superarsi, noi lo abbiamo appreso benissimo anche da quanto certi hanno scritto e scrivono a noi, per schiarimenti e altro. [...] Le commissioni giudicano sempre con giusto rigore, o con eccessiva indulgenza? Non c'è dubbio che l'indulgenza è spesso eccessiva.

¹⁸ H. Stevens, nel suo *Politics of the sword*, pubblicato dalla Ohio University Press nel 2007, a p. 273 citando proprio il Capretz sulla pratica del duello afferma: «Capretz himself alluded to the fascists in his book and argued that the duel's current vogue had derived from the war, which had unleashed a form of political immorality that praised both ferocity and cynicism as virtues. Having reduced politics to combat, embraced the love of danger, heaped scorn upon their opponents, and overturned traditional patterns of power, the fascists had helped reinvent the duel as an acceptable and even laudable means of settling disputes in the public sphere».

¹⁹ Esistevano pubblicazioni dedicate agli aspiranti alla cattedra di professore di calligrafia; famose quella di Giovanni Tonso, *Nozioni di metodologia per gli aspiranti all'insegnamento della calligrafia*, pubblicati a Torino agli inizi del secolo XX (ne esistono diverse edizioni, data la notorietà del suo autore) e quella di Filippo Tommasoli, *Manuale di Metodica speciale per gli aspiranti agli esami di abilitazione della calligrafia*, pubblicato a Verona nel 1894, e nel 1901 in una edizione rivista e ampliata dal figlio Adalgiso, anche lui calligrafo.

Lo stesso Capretz aveva fatto parte della una delle commissioni esaminatrici dell'anno prima. Nella relazione (sempre riportata nelle stesse pagine della rivista) annota: «Il risultato della prova scritta sostenuta dai 209 concorrenti non fu quale la commissione avrebbe desiderato, Tolte, s'intende, lodevoli eccezioni ... nel loro complesso gli elaborati sono stati giudicati di scarso valore». Nella sua nota precedente aveva stigmatizzato: «Il diploma di calligrafia deve avere la sua importanza. Ma questa importanza l'avrà soltanto quando i relativi esami si facciano con serietà su programmi preparati col cervello...»²⁰.

Con la riforma Gentile, e quello che ne sarebbe conseguito, gli aspiranti all'insegnamento di questa materia continuarono a presentarsi, anche se in misura minore, e sempre per lo stesso motivo: accaparrarsi uno straccio di diploma nel modo che sembrava più facile e conveniente, rimanendo i veri appassionati di calligrafia sempre meno e sempre meno motivati per l'incalzare soprattutto, nelle materie grafiche, da stenografia e dattilografia e di cui la prima, fino agli anni '60 del secolo scorso, che erano in ottima salute (specialmente la prima, con numerosissime associazioni e riviste di settore sparse per tutto il territorio).

Non è forse un caso, che la pubblicistica per gli aspiranti all'abilitazione dell'insegnamento della calligrafia praticamente scompare dopo gli anni Venti; le ultime pubblicazioni del genere sono giusto del 1921. Nel frattempo la quota di partecipazione femminile cominciava a crescere col tempo in questo genere di insegnamenti, che rimanevano comunque al margine; ormai erano la stenografia o la dattilografia che aprivano le porte per l'impiego ma solo per lavori comunque subalterni come quelli di segretaria, figura emergente negli



Pic. 5. Copertina che contiene l'originale manoscritto inedito *Il sentimento religioso nel pensiero di uomini eminenti* datato 1936

²⁰ Il problema non era soltanto, o principalmente, la mancanza di serietà o l'eccessiva indulgenza nel caso specifico riferito; simili atteggiamenti riflettevano le condizioni dell'istituto dell'abilitazione alla professione in genere nell'ordinamento scolastico postunitario. Come ha sottolineato Francesco Magni, nel suo lavoro *Formazione iniziale e formazione degli insegnanti*, edito da Studium nel 2019 dedica un suo paragrafo al «fallimento dei concorsi di inizio secolo» in cui illustra i meccanismi, e i paradossi, dei vari tentativi di riforma nelle prassi di abilitazione all'insegnamento secondario.

uffici, mentre la calligrafia rimaneva come requisito per impieghi statali come il bibliotecario o l'archivista o impiegato nelle consulte araldiche.

Quali insegnamenti o conclusioni si possono trarre da questa personale esperienza? Era quello del Capretz un caso particolare o era il sintomo non solo di un mutamento di prospettiva verso una particolare materia che non era più importante come prima, ma anche di uno più generale, di più completa fascistizzazione della società in cui la stenografia prima e la dattilografia poi, nuove e più moderne discipline, stavano fagocitandone le radici e le motivazioni?

E si può dedurre l'ipotesi che il Capretz aderì in maniera più o meno passiva ai dettami del regime?

La vicenda del Capretz può essere vista come un caso di "ricollocazione", di un professore che sfrutta tutte le sue competenze per poter ottenere un impiego migliore. Anche sua figlia, che, come il padre, ottiene nel 1919 l'abilitazione per la calligrafia, successivamente, nel 1923, si dà più concretamente alla promettente dattilografia. Lui, ormai, in alcune sue missive agli organi didattici, userà la macchina da scrivere. Dall'analisi del suo percorso, delle sue scelte, o dalle sue rinunce, si possono ricostruire non solo le vicende di una carriera, ma anche constatare come era vissuta una adesione a un regime sempre più totalitario. Per questi temi l'esame di singoli casi risulta più facilitata ed evidente rispetto ad analisi di natura prettamente sociologica e istituzionale. Per quello che riguarda la scuola primaria, tracciare dei percorsi di ricerca su singole esperienze didattiche, è già una pratica in essere da diverso tempo, suggerita magari anche da un'ampia letteratura di scrittori e scrittrici che ne hanno raccontato le caratteristiche vicende, come nel caso Edmondo De Amicis o Ida Baccini²¹.

Meno è stato fatto per quello che riguarda la scuola secondaria²², in cui, fra l'altro, a parlare potrebbero essere non solo la voce dei professori, ma anche con maggior vigore quella degli allievi, che rendicontano un vissuto forse più organizzato e aderente e anche se più intimo a tratti.

È vero che nel caso che qui si esamina, abbiamo testimonianze dirette, ma soltanto professionali, relative alla sua carriera di professore e poco di più, anche se qualcosa di personale si può evincere dalla sua carriera militare; cionon-

²¹ Utili testi per entrare nell'argomento sono quelli di A. Santoni Rugiu, *Maestri e maestre*, Roma, Carocci 2006, dj A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, EUM, 2012, e di R. Sani e A. Tedde (edd.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2003 con un focus sulla Sardegna; e segnalerei l'ultimo lavoro importante su questo tema e relativo al fascismo, di G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori Università, 2023.

²² Naturalmente la scuola secondaria è stata ed è oggetto di molti studi, ricordiamo quello di T. Tomasi, C. Catarsi, D. Ragazzini *et alii* (edd.), *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, fino a quello di M. Morandi, *La scuola secondaria in Italia. Ordinamenti e programmi dal 1850 a oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2014, con ampia bibliografia. Tuttavia, non abbiamo una casistica importante come quella per le scuole primarie di esperienze dirette di professori di scuola secondaria narrate dai protagonisti così come l'attenzione storiografica nei confronti dei fondi archivistici di quaderni scolastici.

dimeno, vi sono precisi segnali che ci parlano della sua personalità, del suo modo di agire, di porsi di fronte ai problemi della scuola, con le sue incongruenze e ingiustizie che il Capretz puntualmente annota e denuncia nelle pagine della sua rivista, o, direttamente, attraverso petizioni e raccolte di firme. Ma, di fronte alle nuove leggi della riforma gentiliana, anch'egli si deve adattare rinunciando all'insegnamento della sua materia preferita.

Il suo processo di adattamento alle direttive del regime, forse comune a molti in quell'epoca, segna sì una sconfitta della sua materia, ma, se osserviamo lo svolgersi graduale delle sue scelte nel tempo, scopriamo che queste riflettono anche il sentimento di un agire educativo che ha le sue ragioni per sé, che ha dei contenuti importanti da trasmettere alle future generazioni, a costo di sacrifici e di rinunce e che sono indipendenti dalla natura della materia insegnata, che sia la modesta calligrafia o la letteratura italiana. Questa non è una sconfitta. È una vittoria, dal basso, piccola, umile, ma talmente significativa e piena di dignità che mi è sembrato utile portarla all'attenzione dell'indagine storico-educativa.

Opere di Giuseppe Capretz:

I tre esercizi fondamentali della ginnastica, Lucca, Tip. Baroni, 1898;

Intorno alla creazione di una cattedra di calligrafia nei ginnasi del Regno, Lucca, Tipografia Baroni, 1898;

Lettera all'Onorevole Ministro Giulio Baccelli, Lucca, s.e., 1898;

Esercizi ordinativi ginnastici: giusta i programmi governativi, Lucca, Tipografia Baroni, 1899;

La scrittura nelle scuole elementari. Necessità degli esemplari stampati, Lucca, Tip. Baroni, 1900;

Breve descrizione dell'Asia, Africa, America, Oceania e delle terre polari, fatta con metodo facile ad uso del terzo anno delle scuole ginnasiali, tecniche e complementari, Livorno, Tipografia di Raffaello Giusti, 1901;

Cenni sulla vita di Gerolamo Savonarola, Lucca dal manoscritto 453 della R. Biblioteca di Lucca, Lucca, Tip. Baroni, 1901;

Vera narratione circa la seditione popolare già nominata delli straccioni, avvenuta nella città di Lucca l'anno 1531 e 1532. Contributo alla storia della rivolta degli straccioni, Lucca, Tip. Baroni, 1901;

Felicità – per le nozze Dinucci-Sargentelli XXVI ottobre 1901, Lucca, Tip. Baroni, 1901;

L'igiene nelle palestre ginnastiche, Lucca, Tip. Baroni, 1901;

L'agonia delle scuole normali femminili, Loano, s.e., 1902;

Napoléon I, imperatore dei francesi. Quattro lettere inedite [al Senato e al gonfaloniere della Repubblica di Lucca], Roma, Tipografia Popolare, 1904;

Intorno alla questione economico-morale degli insegnanti delle scuole medie in Italia: parole pronunciate al comizio pro schola nel Teatro Principe Amedeo in San Remo il 31 maggio 1903, Arezzo, Stab. Tip. Ettore Sinatti, 1905;

- Metodo calligrafico per l'insegnamento della scrittura nelle scuole elementari a norma dei vigenti programmi: esercizi facili e brevi, graduati e riassuntivi, divisi in soli 5 quaderni*, Arezzo, Stab. Tip. Lit. Ettore Sinatti, 1905;
- Un decreto incostituzionale, Poche parole a difesa degli incaricati perpetui delle rr. Scuole tecniche*, Arezzo, Stab. Tip. Ettore Sinatti, 1905;
- La scrittura verticale diritta, metodo calligrafico per le scuole elementari, esercizi facili e brevi, graduati e riassuntivi, divisi in 6 quaderni*, Arezzo, Stab. Tip. Ettore Sinatti, 1906;
- Metodo esemplare calligrafico per uso degli alunni delle scuole tecniche e istituti tecnici, delle scuole complementari e normali, dei corsi magistrali, delle scuole commerciali e professionali, collegi, ecc., [con] nozioni teorico-storiche premesse alla parte tecnica*, Bergamo, Istituto Italiano d'Arti Grafiche, 1915;
- Che cos'è l'amore? verso il matrimonio e nel matrimonio*, Padova, A. Draghi, 1922;
- Che cos'è la vita? Dio, religione, oltretomba*, Padova, A. Draghi, 1922;
- Pensieri di grandi uomini. Per la vita*, Padova, A. Draghi, 1922; altre ed.: Padova, Gregoriana, 1926 e 1944;
- Bestemmia e turpiloquio, storia della bestemmia attraverso i secoli sino ad oggi: affermazioni di personalità viventi in tutti i campi dell'umano sapere*, prefazione di Luigi Luzzatti, Bologna, L. Cappelli, 1923;
- La vergogna del duello con prefazione di Eduardo Cimbali; scritti di viventi che appartengono all'alta cultura*, Padova, R. Zannoni, 1926;
- Il suicidio. Nota di etica sociale: principalmente all'animo dei giovani*, Padova, A. Draghi, 1934;
- Versi di Dante e proverbi alla gioventù studiosa*, Padova, A. Draghi, 1934;
- Come si eseguisce una perizia di scrittura nella causa civile o penale: relazione*, Padova, La Linotipo, 1936.

Storia della bibliografia medica: una risorsa utile per l'insegnamento di storia della medicina? Un esempio pratico: l'illustrazione della peste

Fabiola Zurlini
Studio Firmano for the History of
Medicine and Science
Fermo (Italy)
fabiola@studiofirmano.net

Silvia Iorio
Department of Medico-Surgical
Sciences and Biotechnologies
Sapienza University
Rome (Italy)
silvia.iorio@uniroma1.it

History of medical bibliography: a useful tool for teaching medical history? A practical sample: explaining the plague

ABSTRACT: The history of medical bibliography is considered an exclusive prerogative of research for historians of bibliography, historians of book and libraries but not a matter of interest to medical historians. Actually, it represents a high-level potential research field almost unexplored and underused in medical history and also in didactics. The history of medical bibliography suggests original teaching paths to medical historians with connection to the main theories of medical historical knowledge development. The flourishing medical bibliographies printed between the 16th and 17th-century represent a wide didactic tool to introduce medical students to rare medical books collections. The paper offers a practical sample: the history of theories, preventive remedies and treatments of the plague, explained using the printed medical bibliography of Otto Brunfels (1530) and Johannes Antonides Van der Linden (1662).

EET/TEE KEYWORDS: History of Medical Bibliography; Plague; Medical education; Medical Teaching; XVI-XVII Centuries.

Introduzione

La medicina può vantare il privilegio rispetto alle altre discipline di avere avuto un ruolo di primo piano nello sviluppo delle tecniche di comunicazione scientifica. La natura cumulativa del processo di conoscenza medica ha favorito il nascere, si dai primi secoli della stampa, di bibliografie specifiche per la disciplina.

Già nelle prime bibliografie a stampa del XIV secolo di carattere teologico si riscontrano citazioni di autori medici¹. Ma è nel Cinquecento che vengono edite le prime bibliografie di carattere medico vero e proprio: la cultura del medico rinascimentale si basava molto più sui libri che sull'esperienza pratica professionale². Nel Cinquecento la medicina condivide con il diritto il primato disciplinare di essere ambito di elezione per le bibliografie a stampa. Ciò non stupisce dal momento che medici e giuristi rappresentavano il target più interessante del mercato librario cinquecentesco. La medicina e il diritto connotano, inoltre, le due facoltà di maggior prestigio nelle coeve università europee ed entrambi le discipline – ma la medicina forse più del diritto – necessitano per il loro sviluppo teorico e pratico, di una continua messe di informazioni aggiornate³.

Dunque, ieri come oggi la medicina dipende dall'informazione scientifica ma, mentre per l'epoca contemporanea questo sembra essere ormai scontato in relazione all'importanza assunta dalle nuove tecnologie informatiche e dal formato digitale delle pubblicazioni inserite nelle banche dati bibliografiche, per il passato può apparire meno evidente – e soprattutto meno essenziale – di quanto lo sia stato in realtà.

Le antiche bibliografie mediche a stampa sono strumenti, oggi noti principalmente agli addetti ai lavori – bibliografi, storici della bibliografia e del libro, bibliotecari conservatori di raccolte storico-librario – ed il loro potenziale euristico e didattico per la storia della medicina risulta spesso poco conosciuto e sottovalutato⁴.

L'inserimento nell'insegnamento di storia della medicina, di moduli didattici dedicati allo studio delle antiche bibliografie mediche a stampa ed al loro utilizzo pratico per lo sviluppo di percorsi di ricerca su temi scelti, può risultare uno strumento efficace da più punti di vista: rende lo studente di medicina consapevole dell'importanza che l'accesso ad informazione scientifica aggiornata ha da sempre rappresentato per la formazione e la pratica medica; favorisce inoltre la

¹ J. Trithemius, *Liber De scriptoribus ecclesiasticis*, Basel, Johannes Amerbach, 1494. Il repertorio contiene 963 biobibliografie con un indice alfabetico finale dei nomi. Tra gli autori vengono citati alcuni di interesse medico come Marsilio Ficino.

² V. Nutton, *Books, printing and medicine in the Renaissance*, «Medicina nei Secoli. Journal of History of Medicine», vol. 17, n. 2, 2005, pp. 421-442.

³ A. Serrai, F. Sabba, *Profilo di Storia della Bibliografia*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2005, pp. 158 ss.

⁴ S. Iorio, F. Zurlini, *Teaching Medical History: The Impact of Rare Medical Books Collections on Medical Education. A Critical Overview in Italy*, «Medicina nei Secoli. Journal of History of Medicine and Medical Humanities», vol. 35, n. 2, 2023, pp. 127-136.

familiarità dello studente con le fonti storiche ed in particolare con libro antico di medicina. Le antiche collezioni librerie di medicina conservate nelle biblioteche storiche a cui le bibliografie mediche a stampa si richiamano, possono così apparire agli occhi degli studenti di medicina, meno distanti e polverose, divenire parte integrante dell'attività didattica, mostrando con evidenze concrete la portata rivoluzionaria della stampa a caratteri mobili per lo sviluppo della medicina. Questa può essere senza dubbi paragonata all'impatto che Internet e le nuove forme del testo – dall'ipertesto al metadato – hanno suscitato nell'odierna società globale⁵, condizionando non solo le forme di comunicazione, ma anche la struttura dei contenuti.

Quanto accadde nel Quattrocento con Johannes Gutenberg ebbe effetti sconvolgenti su ogni ambito dello scibile umano e la medicina fu uno di quelli a beneficiarne in maniera più significativa. Gli eruditi dell'Umanesimo e ancor più del Cinquecento furono sommersi, da una messe di opere a stampa – e quindi di nuove informazioni – che resero stringente la necessità di dotarsi di strumenti in grado di orientare la ricerca. In particolare, il medico per la sua formazione e per l'esercizio professionale doveva poter disporre di strumenti in grado di farlo “navigare” con agevolezza nel mare delle nuove pubblicazioni. Il proliferare di bibliografie mediche a stampa tra il XVI ed il XVII⁶ cerca di rispondere in concreto a tale bisogno. La fruizione e l'accesso al nuovo sapere medico diventano strategici e la natura meta-disciplinare della bibliografia risulta congeniale allo scopo.

La bibliografia, difatti, utilizza i contenuti letterari e gli elementi semantici di documenti generati da altre discipline, restituendoli in forma organizzata, attraverso sistemi logici e mappe concettuali, allo scopo di garantirne, secondo piani congetturabili di ricerca, la rintracciabilità e la fruizione. La duttilità degli strumenti bibliografici, proprio per alcune caratteristiche strutturali, offre notevoli vantaggi per un utilizzo didattico.

La bibliografia a stampa conosce meno limiti sia di natura cronologica e materiale di altri strumenti, pertanto, può essere facilmente modulata sul piano didattico, in relazione al periodo storico disciplinare di interesse. Difatti si può parlare di storia della bibliografia medica, a partire dal Quattrocento se ci si riferisce alla bibliografia a stampa, ma il riferimento cronologico può retrocedere fino ai primi esempi manoscritti, se ci si richiama alla fenomenistica documentaria nella sua essenza, così come si può estendere fino ai giorni nostri⁷. Un altro

⁵ S. Harnad, *Post-Gutenberg Galaxy: The Fourth Revolution in the Means of Production of Knowledge*, «Public-Access Computer Systems Review» vol. 2, n. 1, 1991, pp. 39-53. L'articolo è liberamente consultabile online all'indirizzo <<ftp://princeton.edu/pub/harnad/Harnad/harnad91.postgutenberg>> (ultimo accesso: 10.03.2024).

⁶ M. Korenjak, *Latin scientific literature 1450-1850*, Oxford, Oxford University press, 2023, pp. 149-151.

⁷ D.A. Stirling, *From Hippocrates to Covid 19: a Bibliographic History of Medicine*, New York, Jenny Stanford Publishing, 2023.

vantaggio consiste nella possibilità di utilizzare la bibliografia per articolare percorsi sincronici e diacronici di ricerca intorno ad un tema storico. Tra gli strumenti di ricerca messi a disposizione dalle bibliografie mediche, ad esempio la ricerca semantica che gli apparati indicali di alcune di esse consentono, offre la possibilità di indagini concettuali diacroniche nella storia della medicina. Difatti la bibliografia medica si pone come corrispettivo documentario delle teorie e delle idee che hanno determinato il corso del sapere medico. Si tratta di uno strumento in grado di tracciare le tappe teoretiche ed evolutive della disciplina.

Senza entrare in dinamiche linguistiche complesse, la ricerca semantica riesce anche ad evidenziare in maniera immediata la polisemia dei termini nosografici che veicolano significati diversi, in relazione al modo di intendere la malattia e di descriverla in contesti ed ambiti culturali diversi, nonché in epoche diverse e spesso con significato diversi anche all'interno di un medesimo testo⁸.

Spostandoci dal piano lessicale e semantico a quello materiale della diffusione dell'opera a stampa di un autore in un arco spazio-temporale, la consultazione di bibliografie a stampa consente di classificare l'indagine secondo criteri cronologici, geografici ed editoriali. In sostanza le possibilità offerte alla ricerca ed alla didattica sono le più ampie e possono con facilità essere modulate ed accolte in percorsi specificamente costruiti intorno alle idee ed ai concetti principali che hanno caratterizzato l'evoluzione storica della disciplina medica.

Tuttavia, è doverosa una precisazione. L'ambito di competenza scientifica della bibliografia medica a stampa va distinto rispetto a quello di altri strumenti di ricerca, di respiro più limitato, come i cataloghi di collezioni di antiche raccolte librerie. Questi ultimi benché rappresentino contributi di indubbio valore scientifico per la storia della medicina, non vanno confusi – come purtroppo accade con frequenza –, con la storia della bibliografia medica vera e propria⁹. Si tratta di studi che vanno ricondotti piuttosto alla storia delle biblioteche mediche ed in particolare alla storia del libro medico. Attraverso dati bibliologici come quelli che riconducono il libro al suo o ai suoi possessori si riesce a ricostruire la circolazione libraria – dall'autore dell'opera verso uno o più lettori – approccio che può essere utile anche agli storici della medicina che possono

⁸ A. Foscati, *Un'analisi semantica del termine Erysipelas. Le Centuriae di Amato Lusitano nella tradizione dei testi dall'antichità al Rinascimento*, in M. Ángel González Manjarrés (ed.), *Praxi theremata coniungamus. Amato Lusitano y la medicina de su tiempo*, Madrid, Escolar y Mayo Editores S.L., 2019, pp. 125-143.

⁹ Si indicano di seguito i principali studi di carattere internazionale di storia della bibliografia medica: J.F. Fulton, *The Great Medical Bibliographers, a study in Humanism*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1951; E. Broadman, *The development of medical bibliography*, Baltimore, Medical Library Association, 1954; T. Besterman, *Medicine: a bibliography of bibliographies*, Totowa, Rowman and Littlefield, 1971; A. Besson, *Thornton's Medical Books, libraries and Collectors: a study of Bibliography and the Book trade in Relation to the Medical Science*, 3rd revised edition, Aldershot, Gower Publishing Company limited, 1990; J. Connor, *Medical Bibliography, Publishing and Libraries*, «Canadian Bulletin of Medical History», vol. 9, 1992, pp. 261-268.

cogliere la fortuna o la sfortuna di un autore e della sua opera in un determinato contesto, analizzandone quei fattori di ordine sociale, politico, culturale ed economico che condizionano la disseminazione e recezione di un'opera.

Ma se dal piano bibliologico ed editoriale ci si sposta su quello storico-bibliografico, si percepisce come la singola raccolta libraria sia dotata in sé di un grado di rappresentatività davvero modesto rispetto all'architettura bibliografica astratta di riferimento, intesa come modello verosimile entro cui va collocata. Lo scopo che muove il compilatore del catalogo di una raccolta libraria è quello di delinearne i confini, riconducendo ad essa tutti gli esemplari che ne hanno fatto parte secondo la fisionomia originaria impressa dal collezionista, mentre ben diversa è la motivazione che spinge il bibliografo di una disciplina.

La costruzione di una bibliografia medica risponde a criteri qualitativi: non deve necessariamente includere, secondo una modalità falsamente esaustiva tutti i documenti storico-medici, ma solo quelli significativi sul piano bibliografico ovvero rappresentativi della scienza medica, in riferimento al periodo storico esaminato¹⁰, fungendo in questo modo da guida nell'orientare verso quelle opere e quegli autori di interesse strategico per l'evoluzione della disciplina. Con queste premesse scientifiche, sono chiare le motivazioni che possono favorire l'introduzione delle antiche bibliografie a stampa di medicina agli studenti, facendone loro scoprire tutte le potenzialità come strumenti di ausilio per la didattica e per la ricerca e il presente studio ne offre un esempio concreto: il tema della peste, diventa oggetto di ricerca utilizzando le principali bibliografie mediche a stampa tra Cinquecento e Seicento.

1. *Medicina e bibliografia a stampa tra Cinquecento e Seicento: il Catalogus di Otto Brunfels (1530) e il De Scriptis Medicis di Johannes Anthonides Van der Linden (1662)*

Nella ricca messe di bibliografie a stampa di medicina edite tra Cinquecento e Seicento la selezione di quelle utili al presente studio, sulla base del tema scelto – la peste – è avvenuta, tenendo conto della presenza nella loro struttura di un impianto semantico che consenta la ricerca per soggetto. Questa rende con maggiore immediatezza i concetti – e quindi le idee – in cui si articola il percorso di indagine intorno al tema della peste e per tale ragione può essere approcciata con facilità anche dagli studenti di medicina.

¹⁰ A. Serrai, *Racemationes bibliographica*, Roma, Bulzoni Editore, 1999, pp. 27-28. La Bibliografia rappresenta, infatti, per Friedrich Adolf Ebert non la documentazione relativa alla globalità dei documenti grafici, bensì la selezione di quei testi che formano la Storia Letteraria, e che esibiscono i materiali e l'architettura della scienza e della civiltà. Bibliografia e Scienza sono le due facce di una stessa realtà noetica, la prima costituendo la memoria testuale e documentaria della seconda.

Tab. 1 Bibliografie mediche, secoli XVI-XVII

Symphorien Champier (1472-1539) <Medico> De medicine claris scriptoribus	Lione, 1506, 8°
Otho Brunfels (Mainz, 1488 – Bern, 1543) <Medico> Catalogus illustrium Medicorum	Argentorati, apud Ioannem Schottum, anno 1530,4°.
Konrad Gesner (Zurigo, 1516-1565) <Medico e Bibliografo> Chirurgia. De chirurgia scriptores optimi.	Tiguri, per Andream Gessnerum, 1555, fol.
Pascal Le Coq (Poitiers, 1567 – 1632) Bibliotheca Medica	Basileae, per Conradum Waldkirch, 1590, 8°.
Israel Spach (1560-1610) Nomenclator scriptorum medicorum	Francofurti, ex officina Typographica Martini Lechleri, impensis Nicolai Bassaei, 1591, 8°.
Johann Georg Schenck von Grafenberg (Grafen- berg, 1582 – Hagenau, 1620) <Medico> Biblia Iatrica.	Francofurti, typis Ioannis Spiessij, 1609,8°.
Jan Antonides Van Der Linden (Eukhuizen, 1609-Leiden, 1664) <Medico e Bibliotecario> De scriptis medicis.	Amstelaedami apud Iohannem Blaeu, 1637, 8°.
Georg Abraham Mercklin (1644-1700) Lindenius renovatus	Norimberga, 1686
Cornelius a Beughem (1678 – 1710) <Librario e Bibliografo> Bibliografia Medica & Phisica novissima.	Amstelaedami, apud Janssonio-Waesbergios, 1681, 12°.
Cornelius a Beughem (1678 – 1710) <Librario e Bibliografo> Medica Physica & Syllabus Recens Exploratum in Re Chimica.	Amstelaedami, apud Janssonio Waesber- gios, 1696, 12°.
Martin Lipen (Görtz, 1630 – Lübeck, 1692) Bibliotheca Realis Medica	Francofurti ad Moenum, 1679, fol.

Va tuttavia sottolineato che, in gran parte delle bibliografie cinquecentesche, l'apparato semantico è assente o in alcune è appena abbozzato ed appare ancora rudimentale. Ma anche tale aspetto assume rilevanza ai fini dello studio che intende dimostrare – innanzitutto agli studenti – come le tecniche di organizzazione del sapere medico si siano modellate in risposta all'incremento della produzione editoriale medico-scientifica, divenendo via via più sofisticate.

La struttura delle prime bibliografie a stampa, come è stato osservato, tende a ricalcare quella dei cataloghi di libri delle principali fiere di Francoforte e Lipsia¹¹, mentre è in quelle tardo-secentesche che giunge a maturazione, divenendo più raffinata ed articolata.

¹¹ I. Mac Lean, *Logic, signs and nature in the Renaissance*, Cambridge, Cambridge University press, 2002, pp. 63-64.

La selezione delle bibliografie mediche oggetto di studio è stata effettuata tenendo conto anche del criterio cronologico con l'obiettivo di delimitare un arco cronologico di sviluppo editoriale compiuto: è stata scelta la prima bibliografia medica che presenta un abbozzo di impianto semantico, edita agli inizi del sec. XVI e messa a confronto su un tema di ricerca storico-medico – la peste – con una bibliografia medica tardo-secentesca, dotata di struttura semantica articolata. In questo modo gli studenti possono apprezzare l'evolversi dello strumento bibliografico specularmente all'incremento della letteratura medico-scientifica.

Di seguito si indicano le due bibliografie mediche prese in esame, dettagliandone le caratteristiche strutturali che le hanno rese rilevanti ai fini del presente studio.

Il *Catalogus illustrium Medicorum sive de primis medicinae scriptoribus* del monaco certosino Otto Brunfels, edito a Strasburgo nel 1530 figura tra le primissime bibliografie mediche a stampa benché il suo autore sia più noto per l'opera di botanica *Herbarum Vivae Icones* data alle stampe in più volumi tra il 1530 ed il 1536. Brunfels convertitosi nel 1521 al Luteranesimo, nel 1530 era entrato all'università di Basilea per studiare medicina. Nel 1532 fu nominato medico condotto di Berna: le esigenze della pratica professionale, lo spinsero ad applicare alla medicina quelle pratiche classificatorie e descrittive che aveva appreso dalla botanica, nel tentativo di dominare la vasta messe di produzione editoriale medica a disposizione.

Il *Catalogus* si articola in due parti. La prima risponde a criteri più tradizionali ed è strutturata attraverso biobibliografie, che si susseguono secondo l'ordine cronologico degli autori, rintracciabili attraverso un indice alfabetico che figura nelle pagine preliminari. La vera novità dell'opera consiste nella presenza nelle pagine finali di indici classificati per argomento medico: in ciascuna di queste classi sono ricompresi gli autori, citati solo nella forma latina del nome, ma suddivisi secondo il soggetto delle loro opere, in scrittori di anatomia, chirurgia, di *consilia*, di antidotari ed aforismi ed infine sulla peste e sulla febbre. È la prima bibliografia cinquecentesca in cui figura un impianto semantico per quanto elementare. In genere il *Catalogus* di Brunfels viene considerato esclusivamente una bio-bibliografia ma la presenza di indici tematici nelle pagine finali, seppur rudimentali, si configura come il tentativo di fornire un primo accesso semantico alla letteratura medica disponibile sui temi di maggiore interesse¹².

Il termine di confronto è stato intenzionalmente individuato in una delle bibliografie mediche maggiormente articolate ed estensive del Seicento come il *De Scriptis medicis* (1637) del medico olandese Johannes Antonides Van der Linden¹³, lettore di medicina pratica all'Università di Leida. L'opera è articolata in due libri: il primo è ordinato alfabeticamente per nome degli autori, il secon-

¹² O. Brunfels, *Catalogus Illustrium Medicorum*, Argentorati, apud Ioannem Schottum, 1530.

¹³ J.A. Linden Van der, *De Scriptis Medicis*, Amstelredami, apud Ioannem Blaeu, 1637. L'edizione qui presa in considerazione è quella del 1662, stampata sempre ad Amsterdam.

do presenta uno schema di classificazione medica – il più interessante tra quelle secentesche – articolato in 26 classi (*Medicina et quae ad medicinam in genere, Physiologica, Pathologica, Symptomata, Diagnostica, Semeiotica, Urocritica, Sphygmica, Oneirocritica, Physiognomica, Chiromantica, Prognostica, Dialectica, Aerologica, Sitiologica, Hypnologica, Gymnastica, Eccrimologica, Cosmetica, Pharmaceutica, Chirurgica, Methodica sive methodus medendi, Hygiene, Therapeutica, Erotematica, Postpractica*).

Ogni classe si articola in copiose voci di soggetto, all'interno delle quali figurano in ordine alfabetico i nomi degli autori che compaiono senza i titoli delle opere. Il dettaglio semantico delle voci di soggetto che rinviano ai contenuti delle opere e che spesso funzionano anche come parole chiave in riferimento alle opere degli autori ordinati all'interno della voce stessa, consente una ricerca accurata e puntuale attraverso la letteratura medica secentesca.

Alla fine del secondo libro, a completare l'eshaustività dell'opera, figura un indice di tutti gli autori citati, ordinato alfabeticamente per cognome di autore. L'opera di Van der Linden è di una tale ricchezza di informazioni e raffinatezza dell'impianto bibliografico che, non soltanto verrà ristampata più volte nel corso del Seicento (1651 e 1662), ma con essa la bibliografia medica raggiungerà il culmine – al pari della bibliografia universale con Konrad Gesner – tanto da non essere più eguagliata nel suo valore scientifico da nessuna opera successiva. Il successo dell'opera fu tale che conobbe una nuova edizione aggiornata nel 1686 con il titolo *Lindenius renovatus* da Georg Abraham Mercklin¹⁴. L'edizione presa in considerazione nel presente studio è quella del 1662, in quanto più ricca di citazioni di autori rispetto alle precedenti.

Le bibliografie cinque-secentesche con impianto semantico come il *Catalogus illustrium Medicorum* di Brunfels, il *De Scriptis medicis* di Van der Linden sono state utilizzate per una ricerca semantica sulla voce peste e sulle voci di soggetto, ad essa correlate attraverso i rimandi.

L'analisi delle diverse stringhe di soggetto ha consentito di comprendere attraverso l'uso lessicale come l'idea della peste veniva comunicata e la sua occorrenza nel contesto della letteratura medica pubblicata. Sul piano concettuale l'analisi diacronica delle opere degli autori citati ha consentito di ricostruire l'evoluzione dell'idea di peste tra Cinquecento e Seicento unitamente alle teorie sulla sua genesi, sul contagio e sui rimedi contenitivi e terapeutici da adottare.

La scelta della peste come tema di ricerca bibliografica non è casuale: è stato osservato da Vivian Nutton come gli storici della medicina si siano scarsamente confrontati con i trattati sulla peste per diverse ragioni, tra cui la difficoltà nell'approcciare un materiale vasto, edito spesso in forma di opuscoli in vernacolo su cui esistono pochi tentativi di produzione di bibliografie a stampa¹⁵.

¹⁴ G.A. Mercklin, *Lindenius renovatus sive Ioannis Antonidae Vander Linden de Scriptis Medicis*, Norimberga, impensis Joannis Georgii Endteri, 1686.

¹⁵ Nutton, *Books, printing and medicine in the Renaissance*, cit., pp. 431-436.

La recente pandemia ha riacceso l'attenzione sulla storia della letteratura sulla peste, incentivandone gli studi e suscitando nuovi interessi, non solo in termini di ricerca, ma anche di riflessione didattica.

2. *La peste tra Cinquecento e Seicento, illustrata attraverso le bibliografie di Brunfels e Van der Linden: un esempio metodologico pratico*

L'impianto semantico delle bibliografie di Brunfels e Van der Linden, consente di mappare e confrontare sul piano documentario l'evoluzione dell'idea di peste, attraverso l'analisi della letteratura prodotta sull'argomento nell'arco di oltre un secolo. Si tratta del periodo in cui si susseguono a livello europeo cicli epidemici – 1575, 1630, 1656 – che incentivano significativamente la produzione di opere a stampa sull'argomento.

Il *Catalogus illustrium Medicorum* di Brunfels presenta la prima bibliografia a soggetto – p. 77 dell'edizione del 1530 – che riunisce sotto la stringa di soggetto *Scriptores pestis et februum* n. 8 autori ordinati alfabeticamente per nome. La medicina non è ancora in grado di distinguere la peste da altre malattie che si manifestano con febbri eruttive contagiose come il vaiolo e la sifilide, per tale ragione in un'unica classe sono raccolti autori che scrivono sulla peste e sulle febbri¹⁶. Già la sola riflessione sulla formulazione terminologica della classe consente di introdurre concetti nosografici.

L'analisi sintetica degli autori e delle opere sulla peste per le quali sono stati raggruppati nella suddetta classe offre uno sguardo di insieme interessante sulla letteratura umanistica e protorinascimentale sulla peste. Vi figurano: Marsilio Ficino autore del celebre *Consiglio sopra la pestilenza* edito a Firenze nel 1481; Filippo Beroaldo¹⁷ il Vecchio (1453-1505, umanista e filologo), autore dell'opuscolo *De terremotu et pestilentia* pubblicato a Bologna nel 1505, in successive edizioni a Strasburgo nel 1510 e a Parigi nel 1511; Teobaldo Lometo, medico del XV secolo e autore di un trattato perduto sulla peste¹⁸; Enrico Stromero Aurbachio, insigne medico amico di Erasmo da Rotterdam; Antonio Guainerio¹⁹, professore a Pavia nel XV secolo autore di un trattato *De peste*

¹⁶ F. Arena, G. Calvi, *Contagi: saperi, pratiche, esperienze (XVIII-XX secolo). Saggio introduttivo*, «Genesis», vol. 21, n. 1, 2022, pp. 15-16.

¹⁷ M. Gilmore, *Beroaldo Filippo senior*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, 1967, Vol. 9, <https://www.treccani.it/enciclopedia/beraldo-filippo-senior_%28Dizionario-Biografico%29/> (ultimo accesso: 9.03.2024).

¹⁸ E. Tuisl, *Die Medizinische Fakultät der Universität Wien im Mittelalter*, Wien, Wien University press, 2014, p. 105.

¹⁹ D. Mugnai Carrara, *Guaineri Antonio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, 2003, Vol. 60, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-guaineri_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-guaineri_(Dizionario-Biografico)/)> (ultimo accesso: 9.03.2024).

et de venenis stampato a Venezia nel 1487²⁰; Johann Widmann (Johannes Salicetus, 1440-1524, professore di medicina all'università di Friburgo), autore di un trattato sulla peste (1519)²¹; Nicola Bertuccio (Betrutius), successore a Bologna nella cattedra di anatomia di Mondino de' Liuzzi autore del *Methodi cognoscendorum tam particularium quam universalium morborum* (Lione, 1518)²² ed infine Marco Gattinara (1442-1496 medico originario di Vercelli), autore del *De curis egritudinum particularium noni Almansoris practica uberrima* (Venezia, 1521).

Dai n. 8 autori citati da Brunfels nel 1530 alla voce *Scriptores pestis et februm* si passa ai n. 170 autori – una crescita imponente nel giro poco più di un secolo –, ordinati per nome elencati sotto la voce generale *Pestis* nel secondo libro del *De Scriptis Medicis* di Van der Linden edito nel 1662. Si tratta della bibliografia classificata di impianto maggiormente raffinato che sotto la classe *Therapeutica* raccoglie sette diverse voci dedicate alla peste: *Febris pestilens* (pp. 722-723), *Pestis* (746-748), *Pestis Contagium*, *Pestis Hispalensis*, *Pestis Neapolitana*, *Romana*, *Genuensis*, *Pestis anni 1630*, *Officium magistratus et leges tempore pestis*. Nella bibliografia compare anche la voce *Peripneumonia pestilentialis* (p. 517) ad attestazione che della malattia erano note sia la forma polmonare che quella bubbonica.

I n. 170 autori citati richiederebbero un'analisi puntuale bio-bibliografica che impiegherebbe un contributo monografico. Pertanto, ci si è limitati, nel presente spazio per ragioni di brevità, all'analisi soltanto di alcuni autori maggiormente significativi ed utili – Giovanni Filippo Ingrassia, Girolamo Mercuriale, Athanasius Kircher – nel documentare in maniera sintetica e icastica, l'evoluzione delle teorie sull'origine, causa e modi di contagio della peste tra Cinquecento e Seicento.

Di seguito alcune osservazioni di carattere didattico. La bibliografia di Brunfels, nonostante il suo impianto rudimentale, nella sua essenzialità possiede un potere didattico pari a quella più evoluta di Van der Linden. Ciò a riprova che in una bibliografia non è necessario documentare tutto quanto è edito, ma solo ciò che rileva maggiormente ai fini della conoscenza di una disciplina. Gli approcci didattici suggeriti al tema della peste possono essere molteplici.

Il primo è di carattere cronologico: tenendo conto della data di edizione della bibliografia di Brunfels (1530) e dell'invenzione della stampa a caratteri mobili (1455), la letteratura in essa citata fa riferimento necessariamente al pe-

²⁰ A. Guainerius, *De peste et de venenis*, [Venice, Reynaldus de Novimagio, 1487], <https://data.cerl.org/istc/_search?query=Guainerius&size=10&mode=default&from=10> (ultimo accesso: 9.03.2024).

²¹ N. Flörken, *Joannes Widmann. Schriften zur Medizin. Die Syphilis (1497), Die pest (1519)*, Norderstedt, BOD, 2017.

²² M. Crespi, *Bertuccio Nicola*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, 1967, Vol. 9, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/nicola-bertuccio_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/nicola-bertuccio_(Dizionario-Biografico))> (ultimo accesso: 10.03.2024).

riodo compreso tra la seconda metà del Quattrocento²³ ed i primi decenni del Cinquecento, quindi manca ovviamente un'opera essenziale per la letteratura scientifica sulla peste come il *De contagione et contagiosis morbis et curatione libri tres* di Girolamo Fracastoro la cui comparsa nel 1546 contribuì in maniera determinante ed innovativa allo sviluppo delle nuove teorie 'contagioniste'²⁴. Lo studente nella bibliografia di Brunfels si trova di fronte alla prima letteratura a stampa edita sulla peste di impronta umanistico-rinascimentale, essenzialmente legata, sul piano formale e teorico, alle fonti classiche.

Il secondo percorso suggerito è semantico e teoretico: attraverso un'analisi sintetica dei contenuti delle opere degli autori citati e la lettura di alcuni passi strategici di esse, sotto la guida del docente – che ovvia anche alla comprensione del latino! – è possibile delinearne il contesto teorico di riferimento delle opere. Si tratta della teoria 'miasmatica-aerista' di origine classica di cui si introducono i fondamenti.

Le influenze degli astri, determinate posizioni dei pianeti, il passaggio di una cometa, potevano perturbare l'aria provocandone la corruzione – il miasma –, così come le esalazioni di acque stagnanti e paludose, i cadaveri insepolti ed in generale le materie putride. Gli influssi celesti inoltre potevano provocare terremoti che liberavano esalazioni di aria putrida dalle viscere della terra²⁵ in grado parimenti di corrompere l'aria.

Coerente con questa visione, è l'idea di peste illustrata nelle opere di Ficino²⁶ e di Guaineri, come di un veleno diffuso nell'aria, in grado di penetrare nel corpo umano, corrompere gli umori ed uccidere gli spiriti vitali. Tracce di questo veleno potevano rimanere a lungo su oggetti, sui muri e gli animali domestici potevano fungere da agenti di trasmissione²⁷. Il simile si cura col simile: se la peste agiva come un veleno, si combatteva parimenti con un antidoto. Secondo Ficino ai malati di peste andava somministrata la teriaca, un antidoto a base di veleno di vipera.

Tornano alla teoria miasmatica, particolarmente nocivi erano gli influssi astrologici sulla terra determinati da particolari posizioni di Marte e Saturno

²³ Per una documentazione sulla letteratura edita sulla peste nel Quattrocento si vedano: C.A. Klebs, *Incunabula scientifica et medica*, Hildesheim, Georg Olms Verlagsbuchhandlung, 1963; C.A. Klebs, *Geschichtliche und bibliographische Untersuchungen*, in C.A. Klebs, K. Sudhoff, *Die ersten gedruckten Pestschriften*, Munchen, 1926; C.A. Klebs, E. Droz, *Remèdes contre la peste. Fac-similes et liste bibliogr. Des incunables sur la peste*, Paris, E. Droz, E. Nourry, 1925.

²⁴ V. Nutton, *The Reception of Fracastoro's Theory of Contagion: The Seed That Fell among Thorns?*, «Osiris», vol. 6, n. 1, 1990, pp. 196-234.

²⁵ M.P. Zanoboni, *La vita al tempo della peste: misure restrittive quarantena, crisi economica*, Milano, editorial Jouvence, 2020, pp. 39-40.

²⁶ T. Katinis, *A Humanist confronts the plague: Ficino's Consilio contro la Pestilentia*, «MLN Journal», vol. 125, n. 1, 2010, pp. 72-83.

²⁷ Nutton, *The seeds of diseases: an explanation of contagion and infection from the Greeks to the Renaissance*, «Medical History», vol. 27, 1983, pp. 1-34.

che erano in grado di favorire le esalazioni negative da paludi ed acquitrini²⁸. Queste trasportate dai venti da un luogo sano ad uno malato, contribuivano alla diffusione del contagio. Sono questi i temi trattati dall'umanista Filippo Berroaldo il Vecchio, citato da Brunfels, nell'opuscolo sul rapporto tra peste e terremoti: questi scuotono il terreno, facendo affiorare esalazioni pestifere che si diffondono proprio per via del vento. L'opuscolo è ricco di citazioni di fonti classiche, si fa riferimento alla descrizione della peste nelle opere di Tucidide e Lucrezio la cui riscoperta del *De rerum natura* nell'Umanesimo è particolarmente significativa per le teorie sulla peste. Benchè l'attenzione a Lucrezio nel primo Cinquecento avvenne principalmente sul piano letterario ed estetico, preparò il terreno per il secolo successivo a nuove rielaborazioni interpretative di carattere filosofico e scientifico dei fenomeni naturali, con l'atomismo epicureo, che infuocano in maniera importante le teorie sul contagio²⁹.

Da un percorso semantico a uno geografico, l'opera di Brunfels consente sul piano didattico di introdurre un'altra riflessione che amplia lo sguardo su quanto accade a livello europeo nell'area germanica che, in pochi decenni, assiste a interventi epocali come l'invenzione della stampa e la Riforma.

Degli otto autori citati da Brunfels, tre, quali Stromerus, Lometus, Widmann, afferiscono all'area germanica, sono autori trattati sulla peste stampati tra la seconda metà del Quattrocento ed i primissimi anni del Cinquecento di cui, quello di Lometus è andato perduto. Tenuto conto dell'esigua circolazione editoriale dei primi decenni del Cinquecento, le tre citazioni sono indicative in percentuale quantitativa dell'importanza della produzione editoriale sulla peste in area germanica.

Come è noto, si tratta di una letteratura dinamica, in cui gli autori sono in gran parte medici che operano a livello locale e cittadino e che quindi propongono, sulla base dell'esperienza professionale, nuove teorie sull'origine, sulla prevenzione e cura della peste, delineando nel loro complesso un approccio originale. A ridosso dell'invenzione della stampa, medicina, scienza, religione in area germanica si interconnettono e ciò è maggiormente evidente nel modo di affrontare la questione della peste. Questa diventa un terreno di consolidamento dell'identità culturale germanica, agli esordi della Riforma³⁰.

Il contributo dei medici locali alla letteratura sulla peste è significativo anche per l'area italiana. Numerosi medici impiegati dalle condotte municipali si trovarono ad avere a che fare con la peste, osservando il fenomeno nella prassi quotidiana, spesso dando alle stampe, le loro riflessioni su quanto osservato³¹.

²⁸ P.R. Blum, *Epidemic and the individual: Renaissance understandings of the plague in view of modern experiences*, «Roczniki Kulturalnoznawcze», vol. 11, n. 3, 2020, pp. 53-68.

²⁹ M. Beretta, *The revival of Lucretian Atomism and contagious diseases during the Renaissance*, «Medicina nei Secoli. Journal of History of Medicine», vol. 15, n. 2, 2001, pp. 129-154.

³⁰ E.A. Heinrichs, *Plague, print and the Reformation. The German Reform of Healing, 1473-1573*, London-New York, Routledge, 2018.

³¹ F. Zurlini, A. Vesprini, R. Sani, *From medical officers to family doctors: historical and*

Si tratta di tutta quella letteratura consistente in opuscoli di modesta paginazione, stampati su carta di poco pregio, ma che contribuiscono in maniera importante a rendere il contesto territoriale e quotidiano in cui operavano i medici impegnati contro l'epidemia che si dibattevano tra teorie e pratiche terapeutiche del tutto incerte. Gli studenti possono essere coinvolti con qualche esercizio didattico: ricercare ad esempio nelle bibliografie mediche cinque-secentesche la letteratura sulla peste edita da medici locali della loro area geografica di provenienza, con l'obiettivo di verificare il grado di diffusione e il contributo in termini scientifici.

Da una prospettiva semantica ad una geografico-editoriale i percorsi didattici stimolati dalla bibliografia su temi di storia della medicina possono essere molteplici e ben più articolati sul fronte teorico, quando l'impianto classificatorio diventa più sofisticato come accade nel secondo libro dell'edizione del *De Scriptis Medicis* di Van der Linden del 1662.

La ricca letteratura citata – 170 autori – imporrebbe un esame più puntuale, con un'analisi della produzione letteraria dei singoli autori che la brevità del presente testo rende impossibile. Si tratta di un lavoro di ricerca che potrebbe configurarsi ad esempio come un utile esercizio didattico per gli studenti: procedere allo studio bio-bibliografico dei singoli autori citati, annotando per ciascuno le edizioni delle opere sulla peste. A seguire con la stretta collaborazione tra il docente di storia della medicina e il bibliotecario conservatore, gli studenti possono essere orientati presso una biblioteca storica alla consultazione dei trattati sulla peste selezionati.

Lo studio degli antichi esemplari a stampa originali in biblioteca, dei facsimilari o, tenendo conto della disponibilità odierna, di esemplari digitalizzati consente di eseguire con facilità anche confronti quanto alla struttura formale ed al contenuto dei trattati editi lungo l'arco cronologico esaminato.

La struttura quadripartita è tipica dei trattati cinquecenteschi sulla peste, con la descrizione dell'etimologia, natura, delle *causae* e dei *signa*, della profilassi e terapia della malattia. Questa struttura tende ad essere recepita ed ampliata tra la seconda metà del Cinquecento e durante il Seicento, con una parte dedicata alle misure sanitarie ed alla loro efficacia nel tentativo di assicurare sulla possibilità di controllo pubblico dell'epidemia. I trattati sulla peste non sono destinati solo ad addetti ai lavori, ma ad un pubblico più vasto anche di non specialisti, dato che rappresentano una risposta sociale e pubblica al problema della peste. Per tale ragione il loro numero aumenta esponenzialmente nel XVII secolo – rappresentando un segmento interessante di mercato per gli stampatori.

A tal proposito, rispetto agli autori citati da Van der Linden è utile, in particolare, farne risaltare due sul piano didattico: Giovanni Filippo Ingrassia e

Girolamo Mercuriale, autori rispettivamente del *Del pestifero et contagioso morbo* (1576) e del *De pestilentia* (1577). Il protomedico siculo Giovanni Filippo Ingrassia descrive la peste che afflisse Palermo e la Sicilia nel 1575 da una prospettiva nuova, ponendo attenzione alle misure preventive per la salute pubblica. Ingrassia documenta nell'opera la sua esperienza come protomedico e consultore sanitario di una deputazione generale di pubblica salute appositamente costituita per fronteggiare l'epidemia³². Le misure adottate sono ben sintetizzate dall'iconografia del frontespizio dell'opera, con il richiamo all'oro, alla forca ed il fuoco³³ ovvero alle ingenti risorse pubbliche necessarie per le varie misure contenitive del contagio e compensative sul piano economico, ai provvedimenti normativi costringenti per contenere il contagio con pene severe per i trasgressori e infine al fuoco per purificare l'aria, gli oggetti e i luoghi appestati.

Le misure sanitarie attuate da Ingrassia con energia e fermezza risultarono efficaci contenendo il contagio: mentre si contarono circa 3000 vittime, nello stesso anno a Venezia sempre a causa della peste se ne contarono oltre 60.000. La peste di Padova e Venezia del 1575 è descritta dal medico forlivese Girolamo Mercuriale nel *De Pestilentia* pubblicato a Venezia nel 1577 dal medico Zacco. Al successo delle misure adottate da Ingrassia si contrappone l'errore di Mercuriale con la peste di Venezia e Padova: a giugno del 1576 il Senato Veneto aveva convocato i medici Mercuriale e Gerolamo Capodivacca per esprimere il loro parere sull'epidemia che, dall'agosto 1575, si stava diffondendo nella laguna veneta. Ma la mortalità in quel momento era ancora bassa ed entrambi i medici negarono che si trattasse di peste. Negazione che avvenne tenendo conto della distinzione di origine ippocratico-galenica, ampiamente dibattuta in quel secolo ma ancora osservata, tra malattie particolari, endemiche ed epidemiche. Se la malattia colpiva intere aree e popolazioni diverse veniva ritenuta un'epidemia vera e propria di peste, mentre se si limitava alla diffusione in una singola città si parlava di febbri pestilenziali. Nella stessa bibliografia di Van der Linden si ritrova la distinzione tra le due diverse voci di soggetto (febbre pestilenziale e peste), così come viene dato risalto attraverso la voce – peste napoletana, romana e genovese – al criterio topico riferito alle singole città in cui la peste si è manifestata con particolare violenza nel 1656. Sotto questa voce di soggetto viene citata un solo autore: Pietro da Castro. Medico ebreo denominato anche Ezechiel, originario di Bayonne nella Francia del Sud, giunto a Verona nel 1639, Castro si era addottorato in medicina a Padova nel 1645 e nel 1646 aveva ottenuto l'approvazione ad esercitare del collegio dei medici di Padova³⁴.

³² S.K. Cohn, *The cultures of plague. Medical thinking at the end of the Renaissance*, Oxford, Oxford University press, 2010, pp. 77-94.

³³ M. Rippa Bonati, F. Zampieri, *Oro, fuoco e forca: teoria, pratica e iconografia della peste nel Rinascimento*, in: D. Banzato, F. Pellegrini, U. Soragni (edd.), *Giorgione a Padova. L'enigma del carro*, Milano, Skira, 2010, pp. 73-86.

³⁴ I. Zorattini, *Pier Cesare, Pedro alias Ezechiel de Castro a Verona e a Mantova*, «La Rassegna Mensile di Israel», vol. 67, n. 1-2, 2001, pp. 193-202.

L'opera *Pestis neapolitana, romana et genuensis annorum 1656 et 1657*, stampata a Venezia nel 1657, contiene una ricostruzione generica della pestilenza ed offre una sintesi esemplare delle varie teorie del tempo: la punizione divina, la posizione degli astri, il passaggio di una cometa, i vapori delle acque stagnanti, dei cadaveri, delle materie in decomposizione, le esalazioni provenienti da antri e caverne a causa dei terremoti ed infine i veleni sparsi "ad arte". Per quanto riguarda Roma, evidenzia come l'epidemia sia stata contenuta grazie alle misure adottate da papa Alessandro VII, relativamente a Napoli mostra particolare interesse sulle indagini autoptiche condotte sui cadaveri degli appestati che presentano tutte il medesimo quadro, mentre sulla peste a Genova sottolinea come questa aveva ricevuto il contagio proveniente da Napoli e Roma. Si tratta di un'opera che offre una sintesi sulle teorie coeve sulla peste e uno sguardo storico su come l'epidemia si diffonde e viene affrontata diversamente nelle tre città della penisola.

Van der Linden cita anche Athanasius Kircher il cui *Scrutinium Physico-Medicum Contagiosae Luis quae pestis dicitur* pubblicato a Roma nel 1658 è uno dei trattati più conosciuti tra quelli editi a Roma in seguito all'epidemia. Secondo il gesuita tra le cause del contagio, accanto alle esalazioni pestifere che provengono dalle profondità della terra contaminando l'aria, c'è anche quella dei «vermiculi», piccoli animaletti, visibili a microscopio, che generati da materie putride possono propagare la peste. In realtà la struttura del trattato è più tradizionale di quanto si possa pensare: si apre con la discussione sull'etimologia della peste, sulle sue cause e tra queste indica la putredine dei cadaveri umani e le esalazioni velenose all'interno delle caverne in cui è possibile riscontrare insetti e altri animali minuscoli derivati per generazione spontanea³⁵. L'opera di Kircher iscrive la riflessione sulla peste nella questione della generazione spontanea che occupa un posto di rilievo nel dibattito medico-naturalistico secentesco. L'idea di un contagio vivo – i «vermiculi» – soprattutto nella seconda metà del Seicento a Roma deve confrontarsi con l'affermazione del paradigma 'corpuscolarista' che influenza la riflessione sulle teorie sulla peste. Quindi l'opera di Kircher consente di introdurre

concetti chiave che improntano la discussione secentesca sulla peste non solo nella capitale romana. La scelta mirata di alcuni degli autori citati da Van der Linden consente di introdurre agli studenti teorie, temi e idee che furono al centro del dibattito scientifico sulla peste e non soltanto.

Il percorso sopra illustrato è un esempio pratico di come l'utilizzo sapiente di una bibliografia a stampa di medicina, possa tracciare una mappa di sintesi rispetto ad un tema di storia della medicina, attraverso le evidenze della letteratura scientifica che lo studente può cogliere nella sua evoluzione cronologica ed

³⁵ M. Conforti, *Peste a stampa, trattati, relazioni e cronache a Roma nel 1656*, in I. Fosi (ed.), *La peste a Roma*, numero speciale, «Roma Moderna e contemporanea», vol. 14, n. 1-3, 2006, pp. 135-158.

importanza qualitativa. Si tratta di un potenziale didattico praticamente infinito da cui il docente di storia della medicina può attingere in maniera originale, innovativa ed efficace.

Conclusioni

Se è vero che l'approccio biografico alla storia della medicina è stato guardato con sospetto, per gli aspetti agiografici, sottovalutandone a volte quelli educativi, è altrettanto vero che l'approccio storico-bibliografico è stato quasi del tutto ignorato, relegando l'interesse per la storia della bibliografia medica, alle discipline bibliografiche e biblioteconomiche, ritenendolo quindi un mero affare di biblioteche e non un affare anche per gli storici. Si è ignorato per decenni uno straordinario patrimonio didattico rappresentato dalle bibliografie mediche a stampa, la cui produzione editoriale dalla seconda metà del XV secolo fino ai giorni nostri, rappresenta un giacimento inesplorato per lo sviluppo di percorsi didattici utili allo storico della medicina ed ai suoi studenti.

Il presente studio ha offerto solo un esempio concreto dei percorsi e dei concetti teorici che attraverso l'utilizzo di bibliografie mediche a stampa possono essere introdotti agli studenti di medicina, favorendo un loro coinvolgimento diretto nella ricerca e nella stessa articolazione del percorso didattico. Si tratta di itinerari che consentono allo studente di prendere confidenza con il libro antico di medicina e con le antiche raccolte librerie di medicina disponibili nelle biblioteche storiche, rendendolo consapevole del loro valore scientifico. Va evidenziato che la digitalizzazione massiva di libri antichi a stampa consente di eseguire ricerche on line, senza ricorrere alla consultazione degli antichi esemplari a stampa di opere di medicina, se non per quelli di più difficile reperibilità. Tuttavia, sta all'abilità del docente di storia della medicina, equilibrare i due percorsi di avvicinamento alla storia della bibliografia medica. Il tema scelto della peste dimostra come la ricchezza di trattati sull'argomento editi tra Cinquecento e Seicento, molti dei quali attendono ancora di essere esplorati, non può essere materia lasciata solo ai bibliografi. Sul piano della ricerca gli storici della medicina possono beneficiare per la loro disciplina di studi sulla storia della circolazione libraria, della produzione e diffusione editoriale messi a disposizione dagli storici della bibliografia. Ma come si è visto il beneficio che la storia della medicina può mutuare dalla storia della bibliografia vale anche sul piano didattico³⁶. Con la circolazione libraria si diffondono teorie e idee e le modalità

³⁶ In uno studio precedente si è dimostrata la potenzialità didattica per la storia della formazione medica del sec. XIX, del genere letterario dei *Galatei Medici*, stampato a partire dal XVIII secolo e della messe di pubblicazioni coeve, come prolusioni, discorsi inaugurali in cui si affrontano tematiche di carattere storico-medico-formativo ed etico. Si tratta analogamente di un

con cui queste vengono comunicate condizionano lo sviluppo di ulteriori prospettive teoriche, nonché pratiche professionali, tenuto conto della dipendenza della medicina dall'accessibilità ad informazione aggiornata. Si tratta quindi di un circolo virtuoso da cui lo storico della medicina può attingere, nell'ideare infiniti percorsi didattici sulle idee e sui temi che hanno caratterizzato la medicina e la sua storia, veicolati attraverso una nuova metodologia didattica che attende solo di essere sperimentata.

patrimonio storico-bibliografico medico dall'elevato potenziale didattico che attende ancora di essere esplorato. F. Zurlini, *The Galatei Medici and Medical Education in the Nineteenth century*, «History of Education & Children's literature», vol. XVII, n. 22, 2022, pp. 517-530.

Notices / Recensioni

Notices

Recensioni

Luciano Pazzaglia, *La conversione di Gemelli. Da Edoardo a frate Agostino*, Brescia, Morcelliana, 2022, 156 pp.

Autorevole e stimato studioso, oltre che a lungo docente di Storia dell'educazione, presso l'università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Pazzaglia ha dato alle stampe, prima di questa sua recente opera, numerose pubblicazioni singole e collettanee, sempre assai documentate, su figure e istituzioni del mondo cattolico italiano e non solo. Va tuttavia sottolineato che questo nuovo volume assume un rilievo particolare, sia per la ricchezza documentale che emerge in modo incontrovertibile, sia per lo spessore culturale e il tratto raffinato con cui Pazzaglia ci mette a parte di aspetti ai più sconosciuti e per certi versi anche inattesi. Come dice il titolo, il volume tratta della vita e del processo di conversione e di vocazione religiosa di Edoardo poi frate Agostino Gemelli, figura, com'è noto, di spicco nella prima metà del Novecento in Italia e all'estero, tanto

nell'ambito delle scienze mediche e psicologiche, che in quello dell'educazione.

In breve, ricostruire – come ha fatto qui l' A. con acribia e grande finezza argomentativa – l'origine familiare, il percorso formativo, le amicizie e i contatti che hanno favorito il suddetto processo, con i suoi momenti di slancio e quelli di crisi, contribuisce non solo a fare luce su Agostino Gemelli e sul suo sentire più intimo, ma, ad un tempo, ne rende meglio comprensibili le scelte, l'impegno e le realizzazioni, fra cui il varo di importanti riviste e, innanzitutto, la fondazione della prima università cattolica in Italia, l'università del Sacro Cuore di Milano. Il progetto, da tempo nell'aria, fu da lui perseguito quasi con ostinazione, nella certezza che scienza e fede non erano, contrariamente all'opinione corrente all'epoca, due termini antinomici e i cattolici, a suo giudizio, dovevano, fuor di polemiche, offrire il proprio contributo allo sviluppo scientifico e culturale, raccordandosi così pienamente con il momento storico e la modernità, di

contro alle pericolose deviazioni modernistiche.

Edoardo, primogenito di Innocente e di Caterina Bertani, imparentata con Agostino Bertani, medico di Garibaldi, era cresciuto – scrive Pazzaglia – in un ambiente non solo non praticante ma nettamente anticlericale. Aggiunge inoltre che all'epoca si vociferava che in casa Gemelli si svolgessero persino riunioni della massoneria lombarda, il che la dice lunga sull'atmosfera che vi si poteva respirare. Edoardo, a differenza del fratello minore, Luigi, era molto amato dalla madre, di un amore che si rivelerà poi, più che intenso, possessivo ed anche lesivo della autonomia e del diritto alla riservatezza del figlio.

Tuttavia, nonostante il contesto familiare, a Edoardo non era mancata l'opportunità di incontrarsi con la religione cattolica fin da piccolo. Vi aveva provveduto dapprima la nonna paterna e successivamente la maestra delle elementari, Giuseppina Lavizza, la quale tuttavia parteggiò poi con la famiglia, dietro un possibile pressing della madre, come osserva l' A., al momento del processo di vocazione religiosa, caparbiamente osteggiato, come si vedrà, dai genitori (p. 103). Tuttavia tale prima sensibilizzazione religiosa, priva di un adeguato humus in famiglia, non aveva originato in lui una particolare tensione spirituale. A desensibilizzarlo del tutto provvide poi la scuola tanto quella secondaria che l'università.

Dopo l'istruzione elementare, Edoardo, come si conveniva fra la buona borghesia ambrosiana, cui la famiglia Gemelli apparteneva, essendo proprietaria di un apprezzato bar nei pressi del Duomo, fu internato nel convitto nazionale Longone, ai cui alunni era riservata una sezione speciale presso il rinomato liceo-ginnasio Parini. Ma, proprio in quegli anni, quella sezione fu abolita, cosicché Edoardo si trovò, un po' spaesato, fra tutti gli altri

ragazzi, perché, come ebbe a scrivere in seguito, «gli educatori mi ignoravano e i compagni mi canzonavano per il pudore e per la timidezza soverchiamente inibitori [...] finii per isolarmi da tutti e da tutto, per chiudere in me stesso affetti e desideri» (pp. 13-14). Al riguardo, ha osservato Pazzaglia: «Gli insegnanti [...] sembravano [...] fare a gara nel cercare di demolire ogni credenza religiosa», con l'esito di allontanarlo sempre più dalla fede e di suscitare in lui «una sempre più marcata avversione nei confronti della Chiesa [...] [e] a esaltare la scienza come l'unica forma di conoscenza su cui fosse legittimo basarsi» (pp. 14-15). L'unica nota positiva di quel periodo fu, all'inizio del secondo anno ginnasiale, l'arrivo di uno studente, Ludovico Necchi (detto Vico), spedito dalla famiglia al Parini, di cui era noto l'indirizzo laico-positivistico, nell'intento di spegnere l'insorgente fervore religioso.

Fra Edoardo e Ludovico, pur nella diversità del loro sentire, scoccò istantanea una scintilla che si rivelerà assai feconda di sviluppi. Tuttavia se Edoardo, non-credente ed anticlericale, non valse a mitigare lo slancio religioso di Vico, questi, al contrario, nel volgere di qualche anno, riuscì a incrinare le granitiche certezze dell'amico, con il suo comportamento ma anche con qualche sapiente stratagemma. Le loro frequentazioni continuarono infatti anche dopo l'uscita dal Parini perché entrambi si iscrissero nel 1896 alla Facoltà di Medicina e chirurgia a Pavia, all'epoca assai rinomata, avendo così occasione di continuare ad incontrarsi.

Pazzaglia non manca di evidenziare che nel frattempo le condizioni economiche della famiglia di Edoardo erano cambiate. Fin dagli anni in cui il giovane frequentava il Parini, era stata infatti investita da un dissesto commerciale, che aveva costretto il padre a cedere il bar e a intraprendere un'altra attività. Gli studi di Edoardo però

non ebbero a risentirne anche perché, dati gli ottimi risultati scolastici, riceveva via via riconoscimenti che contribuivano a ridurre i costi del suo mantenimento (p. 114).

Se pur non subito, anche a Pavia entrò gratuitamente nel collegio Ghislieri, uno studentato assai prestigioso. Ciò accadde dal marzo 1898, non essendo riuscito prima a superare le ostiche prove d'ingresso, nonostante la sua ormai apprezzata intelligenza. Egli infatti, appena diciottenne, «avrebbe pubblicato alcune ricerche sulla fauna mutualistica dei laghi e sul sistema nervoso degli insetti» (p. 16). Tanto nell'ambiente universitario pavese, orientato in senso positivistico e materialistico, che in quello extra-universitario, si sentì subito a proprio agio. E dato il suo comprovato interesse per le scienze naturali e il metodo scientifico, fu attratto immediatamente da Camillo Golgi, uno degli studiosi a ragione più in vista per le sue ricerche in campo dell'istologia e della patologia generale, di cui prese a frequentare lezioni ed esercitazioni di laboratorio.

L'ambiente extra-universitario, dal canto suo, era ricco di Circoli frequentati dagli studenti, cui non tardò ad avvicinarsi, a cominciare da quello radicale, da cui però si allontanò presto, per aderire a quello «di studi sociali» di ispirazione socialista, condividendone l'impegno a sostegno dei diseredati e dei lavoratori, sfruttati e privi di diritti: l'adesione divenne presto militanza. Prese infatti a collaborare a «La Plebe» anche per il lavoro redazionale, tenne conferenze, fece propaganda e inoltre lesse, scrive Pazzaglia, molti studi su Marx e il marxismo, essendo stato incaricato di tenere una conferenza il 1° maggio 1898, in occasione delle celebrazioni del cinquantenario del Manifesto. Ebbe un ruolo assai attivo anche nei cosiddetti «moti del pane» di Milano di quello stesso '98, dovendosi poi nascondere per qualche tempo (pp. 21-22).

Ma le frequentazioni del Circolo socialista non tardarono a confliggere con la sua crescente stima per il prof. Golgi, che non a caso scelse poi come relatore della propria tesi. Golgi infatti, oltre ad essere uno stimato scienziato e un vigoroso anticlericale, era anche un grande conservatore, e dunque oggetto di ripetute critiche all'interno del Circolo. Edoardo non poteva tacere, condividendo le idee del maestro fra cui, ad esempio, il ruolo fondamentale della scienza per lo sviluppo del progresso. Egli era inoltre fortemente attratto, potendone apprezzare la rilevanza per l'intera umanità, dalle «ricerche anatomo-microscopiche che il grande patologo conduceva sulle cellule nervose degli organi centrali» (p. 25). Fatto è che l'idillio con il marxismo finì presto, non senza qualche strascico come vedremo. Non è tuttavia chiaro, precisa Pazzaglia, se l'allontanamento dal Circolo socialista avvenne per scelta personale o perché estromesso (p. 26).

I contatti con Vico Necchi, divenuto intanto a Pavia vice-presidente e poi presidente del Circolo cattolico San Severino Boezio, si erano nel frattempo fatti sempre più stretti. Sensibile anch'egli alle questioni sociali, prese a invitare Edoardo alle iniziative organizzate presso il Circolo. Questi, data la sua ferma visione materialistica dell'esistenza, non si peritò di esternarvi anche polemicamente il proprio punto di vista, contribuendo ad animare gli incontri, ma ottenendo in risposta spiegazioni pacate e per lui inattese. Fu così che, a poco a poco, la frequentazione di quelle iniziative ma soprattutto la conoscenza sempre più approfondita dell'entourage dei sacerdoti che insegnavano nel seminario vescovile pavese – figure dalla mentalità aperta e di notevole spessore scientifico – ebbero l'effetto dapprima di sorprenderlo, poi di suscitare in lui la curiosità di capirne meglio l'ideazione, fino

a giungere ad ammorbidire le sue chiusure preconette.

Con alcuni di questi docenti, ebbe infatti interlocuzioni ricorrenti e di notevole interesse, come con don Ferdinando Rodolfi e soprattutto con mons. Pietro Maffi – docente di fisica e storia naturale nonché fondatore della «Rivista di fisica, matematica e scienze naturali» – di cui avvertì molto la mancanza quando questi venne trasferito a Ravenna «a ben più alto compito» (p. 30). In breve, «La loro testimonianza – scrive Pazzaglia – doveva fargli rivedere il principio che, frequentando l'ambiente universitario, aveva fatto proprio, e cioè che scienza e fede non potessero stare insieme e chi avesse praticato l'una, non avrebbe potuto riconoscersi nell'altra» (p. 29).

Fu proprio lo schiudersi di questo nuovo orizzonte che segnò l'inizio di quel processo di riassetto della propria visione del mondo e della propria interiorità che, dopo la brillante discussione della tesi di laurea avvenuta nel luglio del 1902 – relatore Camillo Golgi, che lo inserì subito nella cerchia dei suoi collaboratori – lo porterà fra inquietudini, domande e ricerca di senso, a intraprendere dapprima la via della conversione e poi quella della vocazione religiosa, con il suo ingresso nell'Ordine dei Frati Minori di San Francesco (p. 49). Un processo, evidenzia Pazzaglia, che fu anche probabilmente favorito, stando del resto ad una ammissione dello stesso padre Gemelli, dalla cosiddetta «bancarotta della scienza», ovvero dalla messa in discussione della «pretesa coincidenza tra lo sviluppo della scienza e i progressi del vivere sociale» (p. 34). Una «crisi», fra Otto e Novecento, di vasta portata che originò molte importanti pubblicazioni e che rimbalzò a lungo sulla stampa nazionale e internazionale, cui, forse non casualmente, fece anche riscontro in parallelo un aumento delle conversioni in Europa.

Nel percorso intrapreso, a partire dall'inverno 1902-1903, Edoardo poté contare oltre che su Vico Necchi, su alcuni frati francescani, conosciuti nel periodo del volontariato presso l'Ospedale militare di Milano, fra cui frate Arcangelo Mazzotti, ma anche, presso la Biblioteca Ambrosiana dove svolgeva le funzioni di catalogatore, don Giandomenico Pini, un giovane avvocato, ordinato da poco sacerdote, dopo un faticoso percorso per giungere alla vocazione e dunque l'interlocutore più adatto a recepire le difficoltà altrui (pp. 36-37). Il percorso intrapreso, denso di riflessioni nonché di letture, si configurò assai presto non solo non agevole, ma propriamente doloroso ed anche lacerante, sia perché combattuto fra una forte spinta endogena, da lui definita «propulsione», e le naturali titubanze, sia per i sensi di colpa suscitati dal dolore che arrecava alla famiglia, ostinatamente contraria a quella scelta. Cosicché egli non si stancò di cercare interlocutori, fra cui l'arcivescovo di Milano, card. Andrea Ferrari e quello di Vercelli, Carlo Pampirio (p. 54).

Pazzaglia ricostruisce con grande ricchezza di riferimenti documentali e un raccontare anche in questo caso assai rispettoso e delicato, tutti gli ostacoli che gli si frapponsero, fra cui, come accennato, quelli messi in atto pervicacemente dalla famiglia, tramite innanzitutto un allontanamento da Milano, poi una denuncia in questura a Brescia, nel cui territorio si situava il convento di Rezzato dove Edoardo stava svolgendo il suo noviziato, denuncia che però non ebbe corso perché priva di fondamento; vi fece seguito il coinvolgimento di uno psichiatra accreditato, la cui visita fu tuttavia ostacolata dai religiosi del convento, perché ritenuta del tutto immotivata (pp. 76-77). Com'è ovvio, la vicenda non tardò a riecheggiare sui giornali, che ne «fecero un vero e proprio caso» e su cui

si susseguirono per quasi un mese articoli assai acri, in alcuni casi persino lesivi della dignità personale di Edoardo, venendovi descritto come un soggetto debole e facile alle suggestioni (p. 80).

Fra i primi si attivò, non a caso, «La Lombardia», periodico di area massonica, che, dando prova di essere adeguatamente informato sui fatti, faceva un resoconto dei tentativi falliti, messi in atto dai genitori e non mancava di accennare a *Piccolo mondo moderno* di Fogazzaro, da poco edito (1901), lasciando intendere che quella scelta trovasse una possibile spiegazione in una delusione d'amore ma anche in «una fragilità psicologica di fondo, tipica dei giovani» (p. 80). Molto più pungente fu un articolo de «Il Tempo», di orientamento socialista, il cui titolo era di per sé alquanto esplicativo: *Il suicidio di un'intelligenza. L'autore non si peritava di definirlo «un personaggio instabile»* (p. 82). E ai toni duri de «Il Tempo» faceva eco, rincrudendoli, «La Plebe». È che negli ambienti socialisti, l'allontanamento spontaneo o provocato di Edoardo, aveva lasciato qualche strascico rancoroso. Anche l'ambrosiano «Corriere della Sera» ebbe una parte nel battage giornalistico, se pur in tono minore, per poi prendere presto le distanze da quella campagna diffamatoria, attivata incomprensibilmente dalla famiglia che oltre al pressing attraverso la stampa ne esercitò un altro direttamente – in specie, la madre – tramite lettere indirizzate alle varie autorità religiose locali, con le motivazioni più diverse, oscillanti fra i ricatti affettivi e le motivazioni economiche ma, in realtà, soprattutto per ambizione di riscatto della famiglia, viste le potenzialità del figlio.

Nel momento in cui a Edoardo, al termine del noviziato, fu chiesto di scegliere l'Ordine cui appartenere, egli non ebbe dubbi a optare, com'è noto, per quello del poverello di Assisi, che come lui era stato

vigorosamente osteggiato dal padre e con cui si sentiva in sintonia per la vicinanza ai poveri. In quegli anni fra l'altro l'Ordine francescano era attraversato da un profondo rinnovamento e da un forte risveglio spirituale e organizzativo. (p. 55). Come nome scelse quello di Agostino, anch'esso carico altamente simbolico, come tali furono sia la data sia il luogo dell'evento: la famiglia però, con suo grande dolore, era assente.

Cominciò così – evidenzia Pazzaglia – senza l'approvazione dei genitori e con il disappunto di Golgi, il nuovo cammino di frate Agostino: cammino che l'avrebbe presto condotto ad accostare alcune personalità di primo piano del mondo cattolico come Giuseppe Toniolo e il neo-cardinale belga Désiré-Joseph Mercier, fondatore dell'Istituto superiore di filosofia di Lovanio (p. 142). Non si può tuttavia non accennare, prima di concludere questo excursus, al momentaneo disorientamento che provò, in questo già avanzato stadio del suo percorso, a seguito del decreto del Sant'Uffizio e della Pascendi dominici gregis, su cui si confrontò con alcuni esponenti modernisti che suscitavano «in lui seri dubbi in particolare sulla divinità di Cristo e sulla presenza reale nell'Eucarestia» (p. 145). Si trattò però di un turbamento passeggero, perché, dopo un incontro con Pio X, egli non tardò a riallinearsi convintamente al dettato del Pontefice, pur non approvando la caccia alle streghe che non tardò a farvi seguito, tant'è che pensò di prolungare i suoi soggiorni in Germania, dove si recava spesso per studio.

Ma il suo riallineamento non fu soltanto un atto di obbedienza devozionale. Egli infatti si era sempre più radicato nella convinzione che non era il negare la storia millenaria della Chiesa né le verità di fede, la strada giusta da percorrere ma quella – come accennato – di realizzare l'incon-

tro di scienza e fede, partecipando, sulla base di un apporto autentico e originale, allo sviluppo scientifico e culturale, in cui i cattolici erano rimasti ai margini. Convinzione che espresse, trovandone la piena condivisione, a Giuseppe Toniolo, che incontrò nel 1907, dopo un prolungato scambio epistolare avviato fin dal 1905, cui si era rivolto per trovare accoglienza a propri lavori su riviste scientifiche, avendo Golgi preso le distanze per la sua scelta ecclesiastica (pp. 136 e 145). Così, il giorno di Natale del 1907 «egli emetteva la professione solenne di fede» e, concluso il suo iter religioso nei tre mesi successivi, il 18 marzo 1908 frate Agostino, ricevuta l'ordinazione sacerdotale, celebrava la sua prima messa (p. 146). Una volta ancora, i genitori non erano presenti.

Saldo nel suo nuovo status, egli si diede ad operare per rendere concretamente operativo il binomio fede e scienza e per stimolare l'impegno dei cattolici. Così, nel 1909, dava avvio alla «Rivista di Filosofia neoscolastica» traendo spunto dall'omonima «Revue néoscolastique de philosophie» di cui aveva parlato nel 1907 con il già citato cardinale belga Désiré-Joseph Mercier; nel 1910, in collaborazione con altri esponenti cattolici ambrosiani, salutava la nascita dell'Associazione Pro cultura; nel 1914, promuoveva la pubblicazione del periodico «Vita e pensiero» e, di lì a sette anni, riusciva a realizzare il suo obiettivo più elevato, la fondazione dell'Università del Sacro Cuore. E fu proprio nel corso della inaugurazione di quell'importante istituzione, di cui venne acclamato come fondatore e ovviamente rettore – incarico ricoperto poi fino alla scomparsa il 15 luglio 1959 – che egli ebbe la gioia di ritrovare l'affetto dei genitori. Era il 7 dicembre del 1921.

Carmen Betti

Andrea Mariuzzo, *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980*, Bologna, il Mulino, 2022, 144 pp.

Mariuzzo compie un notevole sforzo di sintesi percorrendo, in poco più di cento pagine, l'itinerario dell'istituto del dottorato di ricerca dalle sue origini e dalla elaborazione moderna negli Stati Uniti al suo lento e problematico attecchimento in Italia. Nella sua impostazione generale, il contributo considera il dottorato quale «anello di congiunzione» sul quale cadono i punti di evoluzione e di tensione dell'università occidentale, nel suo confronto con le esigenze della società industriale contemporanea. All'inizio del volume si fronteggiano chiaramente i modelli germanico e statunitense, il primo costruito attorno al rapporto tra docente e un ristretto nucleo di allievi reclutati alla ricerca scientifica attraverso la didattica seminariale, il secondo, rispetto alla tradizionale facoltà, ampliava nel più dinamico dipartimento la collaborazione didattica e di ricerca attraverso una rete plurale di soggetti che tutti contribuivano al progresso degli studi. In questa rete gli studenti, attraverso il cammino dottorale, si formavano alla ricerca contribuendovi attivamente e inserendosi a pieno titolo nell'organico didattico e di lavoro. Questo modello nasceva dalla peculiare società statunitense del Secondo Ottocento, in piena espansione e fondata sulla libera concorrenza di soggetti privati, tra cui le università costituivano gli attori sempre più richiesti della produzione tecnologica e delle professioni intellettuali. Il volume è percorso dal tentativo Usa di riproporre il proprio modello universitario di successo alle società europee, nel contrasto tra le effettive esigenze socioeconomiche novecentesche di personale sempre più qualificato e numeroso, e la tradizione pubblica e centralistica di molti stati, non-

ché le loro tradizioni culturali elitistiche che mal digerivano l'immissione di grandi numeri di giovani socialmente eterogenei nell'ambito universitario. In questo quadro il caso italiano viene approfondito dai decenni postunitari fino all'effettiva legislazione sul dottorato del 1980. Fino a quell'anno, il paese vide casi importanti ma isolati di percorsi istituzionali alla formazione alla ricerca e non lasciati alle possibilità dei singoli attorno al conseguimento della «libera docenza». Le legislazioni fasciste tentarono di organizzare questi tentativi anche se nella prospettiva di controllare i numeri ritenuti troppo in rialzo rispetto a un corretto governo dell'università e al consenso della borghesia intellettuale. Questa mentalità si confermò come continuità caratterizzante dei decenni repubblicani, che però videro elaborazioni più capaci di assorbire i contributi internazionali e di influire il dibattito anche politico attorno ai temi dell'educazione democratica e del rapporto tra formazione scientifica e produzione economica. I caratteri culturali del personale universitario attenuarono molto gli sforzi legislativi e infine anche l'istituzione nazionale del dottorato, che Mariuzzo rileva nelle pagine finali vivere tuttora le contraddizioni tra esigenze di personale altamente qualificato e un tessuto universitario e socioeconomico poco inclini a inserire pienamente i percorsi di formazione alla ricerca nei meccanismi di riproduzione universitaria e di produzione industriale e terziaria. Il volume propone una lettura lucida, essenziale e di lungo periodo di fenomeni complessi attraverso la cartina di tornasole di un singolo istituto ben definito. Questa lettura si avvale di una notevole conoscenza e selezione bibliografica che spazia dalle questioni generali ai casi specifici, che Mariuzzo padroneggia con capacità e di cui rende continuamente conto in un corredo di note che di per sé costituisce un contri-

buto prezioso. In questo sforzo di riflessione tra sintesi e completezza, la pagina può risultare a momenti ostica e richiede un di più di ragionamento nella sua messa a fuoco, una fatica che vale la pena per la comprensione di un oggetto di studio toccato più da riflessioni «politiche» che dalla ricerca storica.

Marco Tarallo

Lucia Paciarioni, *Il maestro di Mogliano. Vita e opera di Giovanni Lucaroni (1891-1980)*, Venezia, Marcianum Press – Edizioni Studium, 2023, 256 pp.

Le premier chapitre du livre de Lucia Paciarioni est de nature historiographique et archivistique. Il présente une réflexion sur les rapports entre la micro-histoire et l'histoire locale de l'éducation, enrichie d'une abondante bibliographie. L'étude des sources de l'histoire de l'école primaire insiste sur les autobiographies sur la presse et sur les mémoires. Les chroniques de la vie de l'école apportent des informations sur l'activité didactique qu'il faut nuancer lorsqu'elles concernent une période aussi complexe que le régime fasciste. Ces précautions sont indispensables dans le cas de Giovanni Lucaroni, l'auteur s'efforçant de montrer que son témoignage jette un éclairage sur «l'espace intime» de l'enseignant. Directeur d'un Cercle didactique dans une localité proche de Venise, Giovanni Lucaroni apprécia particulièrement la réforme Gentile comme en témoigne sa correspondance avec Alfredo Saraz, un proche du ministre. La réforme rejetait un intellectualisme aride et une culture érudite d'un savoir mnémotechnique. Lucaroni était sensible aux recommandations des *Lezioni di didattica* de Giuseppe Lombardo Radice qui faisaient du maître un éducateur.

Les programmes d'enseignement primaire de 1923 concevaient l'enfance comme un âge actif et créatif, intensément affectif et empreint d'une conception magique du monde. L'esprit de poésie infusé dans l'école naissait de la spontanéité créative des élèves. Une enfance faite d'intuition et de fantaisie se manifestait sous des formes expressives du chant à la poésie, du dessin au sentiment religieux. L'enseignement de la langue devait présenter un caractère concret capable d'exprimer spontanément les sentiments de l'élève. La revue «*Tecnica scolastica*» d'Alfredo Saraz insistait sur l'observation qui devait être à l'origine d'un processus conduisant à l'expression écrite. L'esprit d'observation de l'enfant était également sollicité pour une première initiation à l'enseignement scientifique. Seules les IV et V classes primaires comportaient un programme de sciences physiques et naturelles l'hygiène étant partout présente sous toutes ses formes. Le «*Journal de la vie scolaire*», riche en jugements enfantins dénués d'artifice, était particulièrement utile à l'enseignant pour trouver le chemin du cœur et de l'esprit de ses élèves. Lombardo Radice n'excluait pourtant pas des exercices classiques comme la dictée. Le choix des textes obéissait à des critères littéraires, historiques et patriotiques. On trouve peu de traces du dessin dans la pédagogie de Lucaroni alors que Lombardo Radice le concevait comme une didactique de l'enseignement de la langue nationale. La «*composition mensuelle illustrée*» des programmes de 1923 consistait à rédiger mais aussi à décorer une rédaction faite en classe. La recherche esthétique passait non seulement par la lecture et l'écriture mais aussi par les disciplines artistiques. La place accordée au chant et à la musique, la grâce et l'eurythmie caractérisaient la formation de l'esprit. La récitation enfin n'était pas un simple exercice de

mémoire. Elle devait développer l'expression théâtrale avec des textes empruntés à l'Arioste, Pascoli, Carducci et surtout au romantisme de Manzoni. Lucaroni insistait davantage sur la charge émotive de la lecture. Elle permettait aux élèves de mieux sentir la beauté du texte et de leur transmettre l'envie de créer.

L'auteur consacre une part importante de son livre à l'étude des dialectes et du folklore. Dans les programmes de 1923, l'enseignement primaire considérait la poésie et l'art du peuple comme un trésor spirituel où se nourrissait le sentiment d'italianité. Cette civilisation façonnée par une société paysanne avait jalonné l'existence de milliers d'hommes à la recherche d'une communion avec la nature et le sacré. Les «*almanachs*» offraient désormais des textes en dialecte à l'usage scolaire: les poésies et les *Fiabe morali* de l'abbé Meli, les *Canti popolari siciliani* recueillis par Giuseppe Pitre (Sicile), les *Usi e costumi della campagna romana* d'Ercole et les *Fiabe* du poète dialectal Trilussa (Latium), *Le veglie di Neri* de Renato Fucini (Toscane), les *Sonetti* de Niccolò Bacigaluppo et la *Bocca del lupo* de Remigio Zena (Ligurie). Lucaroni respectait la langue pratiquée par l'enfant pour traduire ses impressions parce qu'elle appartenait à son monde. Le dialecte devait servir de trépied à la langue italienne. L'ouvrage de Lucaroni et N. Ripamonti *Mogliano: leggenda, storia, dialetto* (1927) fut une importante contribution à la tradition dialectale et folklorique de ce terroir.

Le livre de Lucia Paciaroni mentionne assez peu l'enseignement de l'histoire. Lombardo Radice souhaitait un récit poétique des mythes, en analogie avec «*l'enfance des peuples*» de Vico, ce peuple rejeté par l'historiographie mais présent dans l'histoire. Le récit de l'histoire devait solliciter l'intérêt de l'élève en insistant sur les «*us et costumes*» de l'Antiquité et du Moyen

Âge, sur les activités économiques, les découvertes, les institutions et les lois de l'époque moderne. L'enfant devait acquérir le sentiment d'appartenir à une communauté glorieuse. Une prestigieuse galerie des ancêtres finirait par le convaincre que les grandes périodes de l'histoire de la patrie étaient celles où le peuple avait su faire preuve d'abnégation. La fantaisie était un mode de compréhension qui permettait à l'enfant d'appréhender sereinement son existence. «L'histoire poème» était caractéristique des époques où la réflexion historique et l'évocation fantastique des événements n'étaient pas choses distinctes.

Les séances récréatives des programmes de 1923 consistaient en narrations libres, en concours du plus beau récit, en histoires ou légendes régionales. Lucaroni les disciplinait davantage dans le cadre de «chroniques de la vie de l'école». Les programmes de Lombardo Radice considéraient la gymnastique sous un triple aspect moral, hygiénique et éducatif. La recherche de la spontanéité de l'enfant faisait prévaloir le jeu; mais il était conçu sous sa forme collective qui stimulait l'effort, développait l'esprit de sacrifice et favorisait les dispositions au commandement. Les activités de scoutisme offraient plus de possibilités éducatives que les exercices chorégraphiques. Ces derniers seront par contre largement pratiqués par l'œuvre Nationale Balilla dans laquelle Lucaroni exerça d'importantes responsabilités au niveau local.

Dans les programmes de 1923, l'instruction religieuse était au premier rang des disciplines enseignées à l'école primaire. Elle s'inspirait de l'œuvre de Manzoni: amour et respect filial et non pas terreur servile. Le sens du divin et de la providence naissait dans les cœurs par la contemplation de l'harmonie des choses et de la vie morale. L'enseignement de la re-

ligion n'avait rien de doctrinaire et se présentait sous une forme poétique accompagnée d'une information suffisante sur la foi catholique. Lombardo Radice entendait faire revivre à l'enfant la foi de ses pères et de son peuple, non pas avec des catéchismes mortificateurs mais avec la foi de la *Pentecôte* de Manzoni. Pour Lucaroni, la tonalité de cet enseignement était moins historique et spirituelle que morale. L'éducation religieuse initiait l'enfant à la pratique des vertus chrétiennes de charité, de tolérance et d'obéissance.

Très investi au sein du faisceau de Mogliano et des organisations de jeunesse fasciste, Lucaroni accepta de mettre l'école au service de la propagande du régime pendant les années 1930; mais son adhésion dépendait de sa fierté patriotique et n'avait rien de commun avec une soumission inconditionnelle au style fasciste. On pouvait d'ailleurs lire entre les lignes ses critiques feutrées du livre unique d'Etat. Elles ne purent lui éviter un procès d'épuration (1944-1946) dont il sortit absous et il put expérimenter à Mogliano le nouveau modèle éducatif démocratique de l'après-guerre. En dépit de ces vicissitudes, l'auteur insiste sur la permanence d'un idéal qui incitait Lucaroni à placer le maître au centre du processus éducatif. Meme si l'instituteur de Mogliano semble s'être montré plus réticent que Lombardo Radice dans l'utilisation des disciplines actives les plus innovantes en matière esthétique, il avait bien compris la leçon fondamentale du pédagogue sicilien qui exigeait des innovations permanentes.

Michel Ostenc

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 2024

Anna Ascenzi (Università degli studi di Macerata, Italy); Gianfranco Bandini (Università degli studi di Firenze, Italy); Alberto Barausse (Università degli studi del Molise, Italy); Milena Bernardi (Università degli Studi di Bologna, Italy); Paolo Bianchini (Università degli studi di Torino, Italy); Pino Boero (Università degli studi di Genova, Italy); Edoardo Bressan (Università degli studi di Macerata, Italy); Antonella Cagnolati (Università degli studi di Foggia, Italy); Lorenzo Cantatore (Università degli studi di Roma Tre, Italy); Dorena Caroli (Università degli studi di Macerata, Italy); Antonio Castillo Gómez (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); Michelina D'Alessio (Università degli studi della Basilicata, Italy); Mirella D'Ascenzo (Università degli studi di Bologna, Italy); Annamaria Ducci (Accademia di Belle Arti di Carrara, Italy); Agustín Benito Escolano (Universidad de Valladolid, Spain); Weiping Fang (Zhejiang Normal University, China); Sabrina Fava (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy); Martine Gilsoul (Università Pontificia Salesiana, Italy); Teresa González Pérez (Universidad de La Laguna, Spain); Jan Gunčaga (University of Ružomberok, Slovakia); Silvina Gvirtz (Universidad de San Andrés, Argentina); Robert Hampel (University of Delaware, USA); Elemér Kelemen (Hungarian Academy of Sciences, Hungary); Pigga

Keskitalo (Sámi University College, Norway); Adriana Kičková (University in Nitra, Slovakia); Moysés Kuhlmann Jr. (Universidade Católica de Santos São Paulo –Brasil); Francisco Javier Lasपाल (Universidad de Navarra, Spain); Daniel Lindmark (Umea University, Sweden); Juri Meda (Università degli studi di Macerata, Italy); Maria Cristina Morandini (Università degli studi di Torino, Italy); Gabriela Ossenbach Sauter (UNED, Spain); Michel Ostenc (Université de Angers, France); Riccardo Pagano (Università degli studi di Bari, Italy); Merja Paksuniemi (Institute of Migration –Finland); Elisabetta Patrizi (Università degli studi di Macerata, Italy); Furio Pesci (Università La Sapienza di Roma, Italy); Helena Pimenta Rocha (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Joaquim Pintasilgo (Universidade de Lisboa, Portugal); Tiziana Pironi (Università degli Studi di Bologna, Italy); Chiara Piva (Università “Ca’ Foscari” di Venezia, Italy); Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy); Edvard Protner (Università degli studi di Maribor –Slovenia); Erika Sarivaara (Sámi University –Norway); Marika Savukoski (Municipality of Pyhäranta –Finland); Gabriella Seveso (Università degli Studi di Milano «Bicocca», Italy); Miguel Somoza Rodriguez (UNED, Spain); Bernat Sureda Garcia (Universidad de las Islas Baleares, Spain); Fabio Targhetta (Università degli studi di Macerata, Italy); Ariclé Vechia (Universidade Tuiuti do Paraná-Curitiba, Brazil); Javier Vergara (UNED, Spain).

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; ERIH PLUS- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences; ESSPER-Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; GENAMICS-Genamics JournalSeek; GOOGLE SCHOLAR; ISI WEB OF SCIENCE-Clarivate Analytics; 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.

de San Andrés, Argentina), **Robert Hampel** (University of Delaware, USA), **José María Hernández Díaz** (Universidad de Salamanca, Spain), **José Luis Hernández Huerta** (Universidad de Valladolid, Spain), **Haifeng Hui** (Huazhong University of Science and Technology, China), **Margot Hillel** (Australian Catholic University, Australia), **Srečko Jelusic** (University of Zadar, Croatia), **Thomas Kasper** (Technical University of Liberec, Czech Republic), **Elemér Kelemen** (History of Education Subcommittee of the Hungarian Academy of Sciences – Budapest, Hungary), **Panagiotis G. Kimourtzis** (University of the Aegean, Greece) **Carmen Labrador Herraiz** (Universidad Complutense de Madrid, Spain), **Daniel Lindmark** (Umeå University, Sweden), **Renata Lollo †** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), **Justino Magalhaes** (Universidade de Lisboa, Portugal), **Charles Magnin** (Université de Genève, Suisse), **Kira Mahamud Angulo** (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED de Madrid, Spain), **Maria Luiza Marcilio** (Universidade de São Paulo, Brasil), **Miguel A. Martín Sánchez** (Universidad de Extremadura, Spain), **Alberto Martínez Boom** (Universidad Pedagógica Nacional de Santa Fe de Bogotá, Colombia), **Ilaria Mattioni** (Università degli Studi di Torino, Italy), **Sally Maynard** (Loughborough University, United Kingdom), **Brigitte Mazohl** (Institut für Geschichtswissenschaften und Europäische Ethnologie, Germany), **Gary McCulloch** (Institute of Education, University of London, United Kingdom), **Juri Meda** (Università degli Studi di Macerata, Italy), **Susanne Adina Meyer** (Università degli Studi di Macerata, Italy), **Miguel Beas Miranda** (Universidad de Granada, Spain), **Davide Montino †** (Università degli Studi di Genova, Italy), **Maria Cristina Morandini** (Università degli Studi di Torino, Italy), **Concepcion Naval** (Universidad de Navarra, Spain), **András Németh** (Eotvos Loránd University), **António Nóvoa** (Universidade de Lisboa, Portugal), **Vivian Nutton** (The University College of London Centre for the History of Medicine, United Kingdom), **Gabriela Ossenbach Sauter** (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED de Madrid, Spain), **Riccardo Pagano** (Università degli Studi di Bari, Italy), **E. Lisa Panayotidis †** (University of Calgary, Canada), **Claudia Panizzolo** (Universidade Federal de São Paulo, Brazil), **Elisabetta Patrizi** (Università degli Studi di Macerata, Italy), **Furio Pesci** (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italy), **Pablo Pineau** (Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Luján, Argentina), **Joaquim Pintassilgo** (Universidade de Lisboa, Portugal), **Edvard Protner** (University of Maribor, Slovenia), **Bela Pukánszky** (János Selye University, Slovakia), **Amedeo Quondam †** (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italy), **Teresa Rabazas Romero** (Universidad Complutense de Madrid, Spain), **Deirdre Raftery** (University College Dublin, Ireland), **Luana Salvarani** (Università degli Studi di Parma, Italy), **Philippe Savoie** (Institut National de Recherche Pédagogique – Paris, France), **Myriam Southwell** (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), **Ivanka Stricevic** (University of Zadar, Croatia), **Fabio Targhetta** (Università degli Studi di Macerata, Italy), **Gianfranco Tortorelli** (Università degli Studi di Bologna, Italy), **Pompeo Vagliani** (Fondazione Tancredi di Barolo – Torino, Italy), **Ariclê Vechia** (Universidade Tuiuti do Paraná-Curitiba, Brazil), **Antonio Viñao Frago** (Universidad de Murcia, Spain), **Elena Vishlenkova** (Higher School of Economics National Research University, Moscow, Russia), **Paola Vismara †** (Università degli Studi di Milano, Italy), **Aleksandra Vranes** (University of Belgrade, Serbia), **Cristina Yanes** (Universidad de Sevilla, Spain), **Giuseppe Zago** (Università degli Studi di Padova, Italy), **Danilo Zardin** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), **Fabiola Zurlini** (Studio Firmano per la storia dell'Arte Medica e della Scienza di Fermo, Italy).

Coordinamento redazionale / Editorial Coordinator

Marta Brunelli (Università degli Studi di Macerata, Italy), responsabile indicizzazione banche dati; **Luigiaurelio Pomante** (Università degli Studi di Macerata, Italy), responsabile editing e procedure di referaggio; **Sofia Montecchiani** (Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti – Pescara, Italy), gestione social & academic networks; **Lucia Paciaroni** (Università degli Studi di Macerata, Italy), responsabile sito web.

Comitato di Redazione / Editorial Staff

Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), **Renata Bressanelli** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), **Gianluca Gabrielli** (Università degli Studi di Macerata, Italy), **Andrea Marrone** (Università degli Studi di Cagliari, Italy), **Chiara Meta** (Università degli Studi di Roma Tre, Italy), **Valentino Minuto** (Università degli Studi di Macerata, Italy), **Francesca Davida Pizzigoni** (INDIRE, Italy), **Evelina Scaglia** (Università degli Studi di Bergamo, Italy).

Texts by

Ambrus Gabriella, Ascenzi Anna, Ascoli Francesco, Barausse Alberto, Betti Carmen, Braster Sjaak, Caocci Piera, Chantzi Stella, Chiosso Giorgio, Çitaku Muhamed, Comas Rubí Francisca, Debè Anna, del Pozo Andrés María del Mar, Foukas Vassilis A., Fullana Puigserver Pere, Gelabert Gual Llorenç, Girotti Elena, González Gómez Sara, Grosvenor Ian, Hui Haifeng, Iorio Silvia, Jánvári Zsuzsanna, Lepri Chiara, López Torrijo Manuel, Marrone Andrea, Martín Àngel Pascual, Matas Pastor Joan Josep, Meda Juri, Merlo Giordana, Meyer Susanne Adina, Miquel Lara Avelina, Moll Bagur Sergi, Montecchiani Sofia, Montesi Alessandro, Morandini Maria Cristina, Motilla Salas Xavier, Ostenc Michel, Pacelli Silvia, Paciaroni Lucia, Paya Rico Andrés, Pomante Luigiaurelio, Priem Karin, Roberts Siân, Sani Roberto, Serrao Paula A., Silvestri Luca, Sureda Garcia Bernat, Tarallo Marco, Zurlini Fabiola.

www.hecl.it

ISSN 1971-1093



eum edizioni università di macerata

ISBN 978-88-6056-922-6

